

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAMILA ALVES MACEDO

O ESTADO DA ARTE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA DIDÁTICA  
DESENVOLVIMENTAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL  
DO BRASIL

UBERLÂNDIA

2024

CAMILA ALVES MACEDO

O ESTADO DA ARTE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA DIDÁTICA  
DESENVOLVIMENTAL NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL  
DO BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi.

UBERLÂNDIA

2024

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

---

M141e  
2024      Macedo, Camila Alves, 1998-  
            O estado da arte da teoria histórico-cultural e da didática  
            desenvolvimental na pós-graduação em educação da Região Sul do Brasil  
            [recurso eletrônico] / Camila Alves Macedo. - 2024.

            Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.  
            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.2025.5507>  
            Inclui bibliografia.  
            Inclui ilustrações.

            1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Educação e filosofia. I.  
            Longarezi, Andréa Maturano, 1969-, (Orient.). II. Universidade Federal  
            de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

---



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 41/2024/911, PPGED				
Data:	Cinco de dezembro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[14:00]	Hora de encerramento:	[16:20]
Matrícula do Discente:	12312EDU003				
Nome do Discente:	CAMILA ALVES MACEDO				
Título do Trabalho:	"O Estado da Arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na Pós- Graduação em Educação na Região Sul do Brasil"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O Estado da Arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na Pós-Graduação em Educação brasileira"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G129, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Patricia Jorge Lopes Franco - UEMG; Fernanda Duarte Araújo Silva - UFU e Andréa Maturano Longarezi - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Andréa Maturano Longarezi, 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 **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/12/2024, às 16:34, 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 **Patricia Lopes Jorge Franco, Usuário Externo**, em 05/12/2024, às 18:41, 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 **Fernanda Duarte Araujo Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/12/2024, às 16:46, 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](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5922753** e o código CRC **7FF26A7F**.

---

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela saúde em vida.

Aos meus pais, Anderson e Magali, e ao meu querido irmão, Anderson Filho, pelo apoio e cuidado diário durante todo o percurso de estudo e pela compreensão da importância deste trabalho para minha docência e minha vida pessoal. Aos demais familiares pelas palavras de ânimo.

Aos amigos Bruno Corrêa e Matheus Henrique pelo auxílio na elaboração desta dissertação e pela parceria dentro e fora da universidade. Aos demais amigos pelo carinho e apreço demonstrados.

À professora dra. Andréa Maturano Longarezi pela orientação e oportunidade de crescimento e aprendizado como pessoa, professora e orientadora. Aos demais professores de disciplinas acadêmicas e aqueles presentes nas bancas de qualificação e de defesa pelas críticas construtivas e palavras de incentivo.

Aos parceiros e às parceiras do metrado e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, em especial a Cláudia Saramago Mendonça pela coorientação; enfim, a todos e todas pela contribuição colaborativa e formativa em minha trajetória acadêmica.

## RESUMO

Esta pesquisa é uma das cinco investigações que compõem o projeto-rede elaborado e coordenado pela Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, na busca de compreender qual é o lugar da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental no âmbito da pós-graduação em Educação em cada região do Brasil. Para tanto, a presente investigação teve como objetivo geral o mapeamento e a análise dos dados na região Sul, partindo-se dos objetivos específicos: 1) levantar, nos bancos de dados oficiais, as teses e dissertações com enfoque histórico-cultural e desenvolvimental defendidas nos programas de pós-graduação em Educação da região Sul no período de 2004 a 2020; 2) identificar os enfoques histórico-culturais (Teoria da Atividade, Teoria da Personalidade e Teoria da Subjetividade) que têm orientado as pesquisas na área; 3) identificar os enfoques da Didática Desenvolvimental (Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, Sistema Galperin-Talízina e Sistema Zankov) que têm orientado as pesquisas na área; e 4) identificar, dentro de cada sistema, os autores (e, junto a eles, quais abordagens) predominantes nos estudos da área. Diante disso, a escrita fundamentou-se no método materialista histórico-dialético, e a metodologia consistiu no estado da arte. O registro das informações obtidas após a coleta de dados foi composto por fichas de análise, no intuito de sintetizar os dados em tabelas e gráficos. Os resultados revelaram que, das 13.429 pesquisas em Educação encontradas nos 31 repositórios de pós-graduação da região Sul, 576 (79 teses e 497 dissertações) eram sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Didática Desenvolvimental (4,29% do total). Ademais, com indicadores quantitativos, foram encontradas 45.759 menções aos nomes dos autores representantes das teorias em foco, fornecendo análises qualitativas dos dados. Dessa forma, a pesquisa revelou que a tendência temática da região está centrada nos descritores referentes à Teoria Histórico-Cultural e à Psicologia Histórico-Cultural como fonte teórica dos estudos e das pesquisas da pós-graduação. O autor mais mencionado foi o psicólogo L. S. Vigotski, seguido por A. N. Leontiev. Constatou-se, ao longo dos anos analisados, o crescente interesse acadêmico no campo da Didática Desenvolvimental e em seus pressupostos teóricos, metodológicos e filosóficos. Essa pesquisa colaborou para a ampliação e o aprofundamento do conhecimento científico abordado especificamente dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente da Universidade Federal de Uberlândia e no Brasil, de modo geral.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural; Didática Desenvolvimental; Pós-Graduação em Educação; região Sul.

## ABSTRACT

This piece of research, along with four studies, is part of a main project created and led by Professor Andréa Maturano Longarezi, PhD, intended to assess the role of Cultural Historical Theory and Developmental Teaching within Education graduate programs in each region of Brazil. To this end, this study aimed at mapping and analyzing data for the South region, by completing the following objectives: 1) to search scholarly databases for theses and dissertations focusing on historical-cultural and developmental approaches that were submitted to Education graduate programs in the South region from 2004 to 2020; 2) to identify the historical-cultural approaches (Activity Theory, Theory of Personality and Theory of Subjectivity) that have guided research in the field of study; 3) to identify the Developmental Teaching approaches (Él'konin-Davydov-Repkin System, Gal'perin-Talyzina System, and Zankov System) that have guided research in the field of study; and 4) to identify the most quoted authors (and the related approaches) in the field of study in each system. Considering that, the writing was based on the historical and dialectical materialist approach. The methodology consisted of the state of the art. Collected all data, the information was organized in analysis sheets, to synthesize the data in tables and graphs. The results showed that 576 studies (comprising 497 master's theses and 79 doctoral dissertations) dealt with Cultural Historical Theory and Developmental Teaching (4.29%) out of 13,429 pieces of research retrieved from 31 scholarly repositories. In addition, the names of the authors representing the theories were mentioned 45,759 times, providing quantitative data for qualitative analyses. Thus, the findings revealed that the thematic trend of the region is centered on the descriptors concerning the Cultural Historical Theory and the Cultural Historical Psychology as a theoretical source of studies and research on graduate programs. L. S. Vygotsky's name was the most mentioned, followed by A. N. Leontiev's name. The findings also revealed that the scholarly interest in Developmental Teaching and its theoretical, methodological and philosophical assumptions has grown over the years. This research helped to expand and deepen the scientific knowledge that is specifically addressed by the Study and Research Group on Developmental Teaching and Teacher Professionalization at the Federal University of Uberlândia and in Brazil as a whole.

**Keywords:** Cultural Historical Theory; Developmental Teaching; Education graduate program; Southern Brazil.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Etapas metodológicas do estado da arte .....	18
Figura 2 – Estrutura das teorias produzidas no interior da Psicologia Histórico-Cultural.....	26
Figura 3 – Sistema didáticos no contexto da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade .....	49
Figura 4 – Etapas de assimilação na perspectiva de P. Ya. Galperin.....	55
Figura 5 – Teoria da Atividade de Estudo na relação com as teorias auxiliares como sistema	58
Quadro 1 – Elementos essenciais da organização do ensino para assegurar as ações de abstração, generalização e formação do conceito pelos alunos .....	60
Quadro 2 – Grupos de pesquisa em Educação com foco em PHC/THC no Paraná até 2018...	73
Quadro 3 – Grupos de pesquisa em Educação com foco em PHC/THC no Rio Grande do Sul até 2018.....	75
Quadro 4 – Grupos de pesquisa em Educação com foco em PHC/THC em Santa Catarina até 2018 .....	77
Quadro 5 – Grupos de pesquisa da Rede GEPAPe com pesquisas em THC e DD de 2004 a 2020 .....	80
Gráfico 1 – Pesquisas defendidas dentro da perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental por Estado da região Sul .....	85
Gráfico 2 – Número de pesquisas por ano de defesa .....	86
Gráfico 3 – Previsão do número de pesquisas por ano na região Sul .....	87
Gráfico 4 – Número de pesquisas por níveis e modalidades de ensino .....	91
Gráfico 5 – Descritores histórico-culturais e desenvolvimentais nas pesquisas de pós- graduação em educação da região Sul .....	94

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total geral de defesas na região Sul em relação às defesas na perspectiva da THC por IES.....	83
Tabela 2 – Total geral de defesas na região Sul em relação às defesas na perspectiva da THC de 2004 a 2020.....	86
Tabela 3 – Tipos de pesquisa e nível de diplomação.....	88
Tabela 4 – Campos de Estudo: Didática específica.....	89
Tabela 5 – Descritores histórico-culturais e desenvolvimentais nas pesquisas da região Sul...	92
Tabela 6 – Descritores histórico-culturais e desenvolvimentais por IES com defesas na região Sul .....	95
Tabela 7 – Enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais pela incidência de descritores agrupados na região Sul.....	100
Tabela 8 – Incidência de descritores do Enfoque Histórico-Cultural e Desenvolvidor por IES na região Sul .....	102
Tabela 9 – Recorrência da menção de nomes do enfoque histórico-cultural e da didática desenvolvimental por IES .....	106
Tabela 10 – Recorrência de menção de autores da THC na região Sul .....	109
Tabela 11 – Recorrência de menção de autores da Teoria da Atividade na região Sul .....	109
Tabela 12 – Recorrência de menção de autores do enfoque histórico-cultural na região Sul	110
Tabela 13 – Recorrência de menção de autores da DD na região Sul.....	112
Tabela 14 – Recorrência de menção de nomes de autores por Estado da região Sul.....	113

## LISTA DE SIGLAS

AE	Atividade de Estudo
AOE	Atividade Orientadora de Ensino
AP	Aprendizagem Desenvolvimental
DD	Didática Desenvolvimental
ED	Ensino Desenvolvimental
IES	Instituição de ensino superior
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
SEDR	Sistema Elkonin-Davidov-Repkin
SGT	Sistema Galperin-Talízina
SZ	Sistema Zankov
TA	Teoria da Atividade
TAE	Teoria da Atividade de Estudo
THC	Teoria Histórico-Cultural
TS	Teoria da Subjetividade
ZDP	Zona de desenvolvimento possível

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	10
1.1	Método da pesquisa .....	13
1.2	Metodologia do estudo.....	17
2	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	23
2.1	Fundamentos históricos, metodológicos e epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural.....	23
2.2	Psicologia histórico-cultural: contribuições de L. S. Vigotski .....	27
2.3	Psicologia histórico-cultural: contribuições de A. R. Luria .....	32
2.4	Teoria da Atividade: contribuições de S. L. Rubinstein .....	34
2.5	Teoria da Atividade: contribuições de A. N. Leontiev .....	37
2.6	Teoria da Personalidade: contribuições de L. I. Bozhovich .....	40
2.7	Teoria da Subjetividade: contribuições de González Rey e Mitjáns Martínez....	43
3	A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL .....	46
3.1	Diferentes concepções histórico-culturais da DD.....	46
3.1.1	<i>Sistemas didáticos soviéticos</i> .....	47
3.1.1.1	<i>Sistema Zankov</i> .....	50
3.1.1.2	<i>Sistema Galperin-Talízina</i> .....	53
3.1.1.3	<i>Sistema Elkonin-Davidov-Repkin</i> .....	57
3.1.2	<i>Perspectivas didáticas brasileiras</i> .....	63
3.1.2.1	<i>Obutchénie por Unidades</i> .....	65
3.1.2.2	<i>Atividade Orientadora de Ensino</i> .....	67
4	ESTADO DA ARTE NO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL E NA DD.....	71
4.1	Grupos de pesquisa e enfoques teórico-metodológicos na região Sul do Brasil .	72
4.2	O universo das pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais na região .....	82
4.2.1	<i>A progressão das pesquisas ao longo do tempo</i> .....	86
4.2.2	<i>Os níveis de diplomação, os tipos de pesquisa e os campos de estudo</i> .....	88
4.2.3	<i>Os níveis e as modalidades de ensino</i> .....	91
4.2.4	<i>Os descritores histórico-culturais e desenvolvimentais</i> .....	92
4.2.5	<i>Os autores histórico-culturais e desenvolvimentais</i> .....	104
4.3	Análise geral e síntese do estado da arte no enfoque histórico-cultural e da didática desenvolvimental .....	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	119
	REFERÊNCIAS .....	121

ANEXO A – INSTRUMENTO DE REGISTRO DOS DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES.....	131
--	-----

## 1 INTRODUÇÃO

A Teoria Histórico-Cultural (THC) e a Didática Desenvolvidamental (DD) contribuem no cenário educacional do Brasil contra a realidade capitalista, neoliberal e mercadológica, pautada no empirismo, no positivismo, na meritocracia, na memorização e na visão da escola como empresa. Historicamente, o país passa por retrocessos pedagógicos, como a publicação, em 2018, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que fortalece a visão fragmentada e tecnocrata de ensino, aprendizado e desenvolvimento humano dos estudantes. Educadores como Sena (2019), no entanto, contrapõem-se a essa concepção, pois

A adesão a uma determinada teoria para ser a base epistemológica do processo educativo para orientar o ensino e a aprendizagem, para orientar o currículo, fere a autonomia docente, a autonomia das instituições de ensino. O campo teórico que fundamenta as práticas docentes não pode ser uma imposição, uma decisão de um ou dois órgãos que, inclusive, não deliberam sobre esse lugar. Esta é uma discussão que sempre foi e deve ser assegurada no âmbito da pluralidade de ideias que cada sistema ou rede de ensino, em cada escola, cada coletivo docente, à luz de seu projeto político-pedagógico, à luz da realidade distinta dos contextos (Sena, 2019, p. 31).

Segundo a pesquisadora, o documento norteador desconsidera as diferenças regionais e culturais e restringe o processo escolar aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos, já que a igualdade de acesso e oportunidade não é sinônimo de homogeneização curricular. Além disso, o documento apresenta-se como neutro, o que anula a educação como ato político, ressaltando o aluno e o professor como isentos de posição e visão de mundo.

Na contramão da percepção vigente e de documentos como a BNCC, a presente pesquisa estudou um referencial teórico e didático que se apresenta como resistência política, pois colabora com a investigação progressista na educação. Dessa maneira buscou, nos programas de pós-graduação em Educação, teses e dissertações defendidas no período de 2004 a 2020 na região Sul, sob o aporte teórico da THC e da DD e analisou os estudos encontrados, com o intuito de constatar um panorama da região e posteriormente colaborar com a visão do cenário nacional.

O presente estudo é uma das cinco investigações que compõem o projeto-rede “O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvidamental na pós-graduação em Educação no Brasil”, desenvolvido para cada região do país sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi. O projeto-rede foi fundado em 2020 em continuidade à pesquisa “A didática no âmbito da pós-graduação brasileira”, desenvolvida em 2012, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidamental e Profissionalização Docente

(GEPEDI) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no intuito de ampliar e aprofundar o conhecimento científico dentro dos aportes teóricos das THC, da DD e da Atividade de Estudo (AE).

O GEPEDI, orientado pelos professores Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, foi criado em 2008 e colaborou, consideravelmente, para a disseminação das pesquisas fundamentadas no enfoque histórico-cultural. Em 2012, os professores criaram o Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental, além da Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática e do periódico científico *Obutchénie*. Em 2017, fundaram a *Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Além disso, os professores reúne entre suas produções a publicação das obras *Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa* (Longarezi; Valdés Puentes, 2017b) e *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira* (Longarezi; Valdés Puentes, 2017a).

O grupo possui conexões internacionais por meio do estreitamento de vínculos com numerosos grupos de pesquisa no Chile, em Cuba, no México, na Espanha, na Rússia, na Ucrânia e na Itália entre outros países. No Brasil, é referência em estudos histórico-culturais:

Os dados atualizados revelam que 91,30% dos textos de autores do período soviético e pós-soviético referenciados em publicações no Brasil e 14,18% do total das referências correspondem ao trabalho colaborativo que o Gepedi vem desenvolvendo para a ampliação e difusão dessa produção (Valdés Puentes; Longarezi, 2021, p. 32).

Diante disso, constatou-se o aumento das pesquisas sobre as teorias soviéticas realizadas no âmbito da pós-graduação brasileira nos últimos anos, mais precisamente a partir de 2004, quando se iniciaram as investigações. Até 2020, já foram identificados 115 grupos de pesquisa brasileiros sobre a teoria (Asbahr; Oliveira, 2021) cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Com isso, fez-se necessário entender em quais regiões estão esses grupos, quais são seus enfoques de pesquisa, o que defendem, as fontes e traduções utilizadas, dentre outras questões, com o objetivo de se estabelecer um panorama geral da teoria no país.

Ademais, Longarezi e Valdés Puentes (2017a) trazem dados sobre a trajetória da Didática na pós-graduação no país no período de 2004 a 2010. Aplicam o método de pesquisa conhecido como *estado da arte* e abordam aspectos relevantes sobre “o quê”, “quanto”, “como” e “onde” tem-se concentrado as pesquisas e produções na área da didática. Apresenta como objeto de estudo as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação mais bem avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), distribuídos pelas cinco regiões do Brasil e selecionados conforme critérios definidos na

pesquisa. Toda essa investigação permitiu aos pesquisadores traçar um panorama geral do campo da didática no âmbito da pós-graduação brasileira e concluir que

no interior das linhas de pesquisa vinculadas aos programas de pós-graduação em educação, nas quais o ensino e a aprendizagem se constituem objeto de estudo, pesquisa-se e publica-se pouco sobre didática. As pesquisas e produções sobre didática estão concentradas nos campos investigativo e profissional e nas dimensões de fundamentos e modos, ou seja, há um predomínio de estudos sobre o ensino e a formação profissional, com enfoque para sistematizações teóricas e estudos de metodologias e estratégias de ensino. Aquilo que é divulgado tem lugar prioritariamente em anais de evento, pois menos de um quinto é publicado na forma de artigo científico e praticamente a metade de tudo isso está localizado em periódicos de baixa expressividade (Longarezi; Valdés Puentes, 2017a, p. 175).

Com base nessa afirmação, configurou-se o interesse em compreender quantos e quais são os trabalhos de pós-graduação em educação que tratam sobre o tema conforme as regiões do país. Visto que a análise de Longarezi e Valdés Puentes (2017a) contemplou a Didática em geral no intervalo de 2004 a 2010, os estudos do projeto-rede visam a delimitar mais a busca (agora no aspecto da THC e da DD) e a ampliar a janela temporal (de 2004 a 2020). O recorte de tempo justifica-se pelo fato de as pesquisas do grupo acerca do estado da arte da didática no Brasil terem-se limitado aos anos de 2004 a 2010, mas os estudos referentes à DD, especificamente, terem-se iniciado em 2021. Logo, para se fazerem comparações, optou-se por analisar os estudos desde 2004 até 2020. Assim para a presente pesquisa, finalizada em 2024, foi mantido o intervalo de datas com o objetivo de se obter um panorama nacional dentro do mesmo período. Atualmente, as pesquisas da região Centro-Oeste e Sudeste estão concluídas. No Norte e no Nordeste, a pesquisa está em andamento com a orientanda de iniciação científica Isabella Azevedo Vital. Os dados para a região Sul são apresentados nesta dissertação.

No Centro-Oeste, a mestre Ilma Aparecida de Moraes Oliveira encontrou 5.274 teses e dissertações na área da educação, das quais 695 versavam sobre THC e DD. Em sua dissertação, Oliveira (2023) afirmou que a abrangência dessas teorias na região ficou em 13,18% do total geral.

No Sudeste, a mestre Cláudia Aparecida Mendonça Saramago encontrou 18.601 teses e dissertações na área da educação, das quais 2.349 versavam sobre THC e DD. Em sua dissertação, Saramago (2023) afirmou que a abrangência dessas teorias na região ficou em 12,63% do total geral.

No Sul, conforme apresentado nesta dissertação, foram encontradas 13.429 teses e dissertações na área da educação, das quais 576 sobre THC e DD, correspondendo a 4,29% do total geral. A pesquisa revelou que, como nas demais regiões, ao longo dos anos analisados, é



crescente o interesse acadêmico no campo da DD e seus pressupostos teóricos, metodológicos e filosóficos.

Ao final, depois de concluídas todas as pesquisas regionais, visa-se à escrita de um livro que contemple todas as regiões com o título do projeto-rede. Dessa maneira, fomentam-se as contribuições do GEPEDI no âmbito das pesquisas e enfatiza-se a importância da Didática Crítica no Brasil, onde a perspectiva da DD nas políticas públicas e na organização do ensino ainda é pouco expressiva, em uma realidade em que o modelo educacional ainda se baseia no empirismo, na meritocracia, na repetição, na memorização imediatista, na avaliação somativa, no tradicionalismo. É contra essa educação vigente que o grupo, o projeto-rede e, por conseguinte, o presente estudo se opõem.

## **1.1 Método da pesquisa**

L. S. Vigotski foi o primeiro autor a levar para a psicologia o método materialista histórico-dialético, um marco histórico na ciência importante para o desenvolvimento da psicologia geral, que nasce no contexto soviético e é base para os estudos de autores contemporâneos. Isso coloca a psicologia da época em uma relação fulcral com a filosofia marxista, especialmente, no que tange o método produzido nesse contexto. Segundo Duarte (1996, p. 22), “[...] As pessoas não precisam ser marxistas para ler Vigotski, mas é muito pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como um ser histórico”.

O materialismo histórico-dialético surgiu como crítica à filosofia alemã, ao socialismo utópico francês e à economia política liberal. Assim, inaugurou a interpretação da história humana com base nas relações de produção, isto é, passou a compreender o homem com base no que ele produz. Esse pensamento não se restringe à filosofia, mas abrange, sobretudo, os campos da história, da ciência política e da economia (Paulo Netto, 2006).

O materialismo histórico-dialético nasceu da crítica ao método dialético de Hegel (idealista) e ao materialismo vulgar de Feuerbach (mecanicista) para constituir-se materialista histórico-dialético. Como método, caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens e, nesse sentido, considera sua prática social. Dessa forma, sob as bases da dialética, entendida como a superação de uma determinada contradição, em que cada etapa nega e supera a anterior em um processo contínuo, encontra-se uma tese (um determinado estado de coisas) que se contrapõe a uma antítese (negação do estágio inicial), cujo

resultado é a síntese (que carrega elementos das duas instâncias anteriores, mas que se transmuta em uma nova tese, dando continuidade ao processo) (Lenin, 1977).

Dessa forma, a história é compreendida como uma sucessão de momentos opostos, em uma contínua marcha da razão. O sujeito histórico é abstrato, é o “sujeito em si”. Porém esse modelo de análise da realidade não era capaz de explicar as instâncias concretas da vida social, pois estava apenas no domínio das ideias, não na realidade terrena. A sociedade estrutura-se sobre as relações econômicas correspondentes a cada período histórico, dialeticamente. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético traz para o princípio da dialética a materialidade dos fenômenos (Paulo Netto, 2011).

Ainda conforme Paulo Netto (2011), a historicidade compõe o processo, visto que as formas de produção econômica são fatores preponderantes no processo de desenvolvimento histórico e social associado às esferas culturais (*e.g.* religião, moral, direito, Estado, ciência, arte e filosofia), entendidas, porém, como suas derivações e representam uma superestrutura (sobre a infraestrutura econômica). O motor da história seria, portanto, a luta de classes, ou seja, a história se moveria pelo antagonismo entre as classes sociais em cada período histórico.

Essa nova concepção muda a compreensão vigente de homem. Engels (2017, tradução nossa) ressalta, no funeral de Marx, que:

Assim como Darwin descobriu a lei da evolução da natureza orgânica, assim Marx descobriu a lei da evolução histórica humana: o simples fato, até então camuflado por uma excrescência da ideologia, de que a humanidade tem antes de mais nada de comer, beber, abrigar-se, vestir-se, antes de poder dedicar-se à política, ciência, arte, religião, etc.; que, por conseguinte, a produção dos meios materiais imediatos de subsistência e, conseqüentemente, o grau de desenvolvimento econômico alcançado por uma dada época, forma a fundação sobre a qual as instituições estatais, as concepções legais, a arte, e mesmo as ideias sobre religião foram desdobradas, e à luz das quais elas tem, por isso, de ser explicadas, em vez do contrário, como tinha sido até então o caso.

Nessa perspectiva, o homem torna-se histórico por meio de sua atividade, como resultado da relação dialética entre a natureza e o meio social e cultural em que está inserido. Ao realizar suas atividades, o homem escreve a história, transforma a natureza e cria a cultura. Para Marx (2008), a atividade do homem, o seu trabalho, afasta-o da animalidade e, dialeticamente, torna-o humano.

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (Marx, 2008, p. 47).

Assim, ao transformar a natureza, o homem transforma-se a si mesmo. Por isso, a produção humana carrega a história humana, cada época tem frutos do trabalho e da atividade humana.

No materialismo histórico-dialético, o ser humano, com seu alto grau de racionalidade e objetividade, diferentemente de outros animais, domina a natureza, realiza o trabalho e constitui seu caráter material e histórico dentro de uma lógica dialética. Primeiramente, domina a natureza, como explica Engels (1991, p. 223):

Resumindo: o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. E essa é a diferencia essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença.

Após essa primeira compreensão de dominação da natureza, faz-se necessária a explicação do segundo ponto: o trabalho. Trabalho é a atividade mediadora central no processo de humanização. Segundo Marx (1968, p. 202):

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência a sua própria autoridade. Não estamos lidando agora com aquelas formas primitivas de trabalho que nos recordam apenas o mero animal. [...] Pressupomos o trabalho em uma forma que o caracteriza como exclusivamente humano.

Assim, em terceiro lugar, o homem trabalha, desenvolve a consciência humana e constitui seu caráter material e histórico. A consciência constitui-se no processo de transformação da natureza pelo homem, mediada pelos instrumentos e pelas ferramentas disponíveis e pela ação objetiva e concreta, que se dá no trabalho. O trabalho é material, pois, dadas as condições materiais de existência, os homens organizam-se, criam leis e costumes, estabelecendo relações em torno da noção de trabalho. Além disso, é histórico, pois, quando o homem modifica a matéria, também constrói um outro pensamento e pode formar sua realidade.

Esse movimento é dialético; afinal, a dialética é o processo de conhecimento sobre a realidade que permite reconhecer o movimento e as contradições nas relações entre os homens e em suas formas de organização. Na educação, o método configura-se como possibilidade teórica de interpretação da realidade educacional que se deseja compreender, pois tem o papel de interpretá-la, compreendê-la e transformá-la por meio do entendimento das leis fundamentais que organizam a materialidade histórica do homem. Por isso,

Uma grande contribuição do Método para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de descobrir, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão. Para Marx, nas análises econômicas de *O Capital*, a categoria simples (empírica) foi a mercadoria, da qual foi possível, a partir de abstrações, compreender a economia capitalista (Pires, 1997, p. 88).

A pesquisa em educação fundamentada nesse método assume a postura de pensar a realidade de maneira crítica em relação ao empírico, para construir o concreto pensado. Assim como a mercadoria permite-nos compreender a economia capitalista, os fenômenos da educação, como aqueles em sala de aula, permitem-nos compreender a teoria, e consequentemente, ganhar uma visão total do processo educacional.

Nessa concepção, o pesquisador utiliza instrumentos investigativos para a construção e a análise de dados na intenção de compreender os pensamentos já sistematizados a respeito do dado. Por isso, “o sujeito investigador tem um papel essencialmente ativo na pesquisa, pois é ele quem deve manejar um conjunto de abstrações de ordem superior que se configura como instrumento de pesquisa essencial para a análise teórica do objeto em questão. Sem esse recurso intelectual de nada serve os tão disseminados instrumentos de pesquisa como questionários, entrevistas e softwares de análise de dados, dentre outros” (Martins; Lavoura, 2018, p. 236). O indivíduo que busca a informação é ativo ao analisá-la. A título de exemplo, no projeto-rede, cada pesquisadora analisou os dados de uma região, e, apesar de seguirem os mesmos instrumentos, elementos de subjetividade transpareceram nos estudos e nos comentários de cada uma. Com isso,

é o objeto que, pode-se assim dizer, ‘comanda’ a pesquisa, o que significa dizer que procedimentos e técnicas de pesquisas não são escolhas individuais feitas pelo investigador segundo critérios pessoais, como tampouco devem ser determinados aprioristicamente. É o próprio objeto quem confere as possibilidades do alcance de suas determinações, visto que elas são imanentes do próprio objeto da investigação, e não do desejo ou capacidade intuitiva do pesquisador (Martins; Lavoura, 2018, p. 236).

No caso desta pesquisa, os dados coletados foram analisados não apenas com base em um critério preestabelecido, mas também conforme as informações apresentadas.

Esta dissertação ancora-se no materialismo histórico-dialético, em consonância com a THC, haja vista que psicologia soviética vigotskiana e seus contemporâneos entendem o homem e sua consciência dentro dessa perspectiva epistemológica. Logo, analisa a natureza histórica do fenômeno estudado para compreender o que ele é, foi e virá a ser, de maneira dialética. Dessa forma, a metodologia de estudo mais coerente para a coleta e análise dos dados é o Estado da Arte.

## 1.2 Metodologia do estudo

O projeto-rede “O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvidor na pós-graduação em Educação no Brasil” emprega a metodologia de estudo do estado da arte. Essa metodologia desempenha importantes funções na produção acadêmica contemporânea, devido à busca por qualidade científica proveniente do levantamento e da avaliação do conhecimento sobre um tema determinado mediante a imersão crítico-reflexiva em um número significativo e expansivo de pesquisas realizadas no cenário acadêmico (Ferreira, 2002).

Dessa forma, o estado da arte constitui-se de levantamentos do que se conhece sobre determinada área, elabora análises de pesquisas, avalia a situação da produção do conhecimento da área focalizada, estabelece relação com produções anteriores, identifica temáticas recorrentes e aponta novas perspectivas. Não obstante, tem natureza descritiva, interpretativa e avaliativa e, por isso, pode ser caracterizada como estudo quantitativo e qualitativo, devido à maneira como é feito o tratamento dos dados (Creswell, 2014).

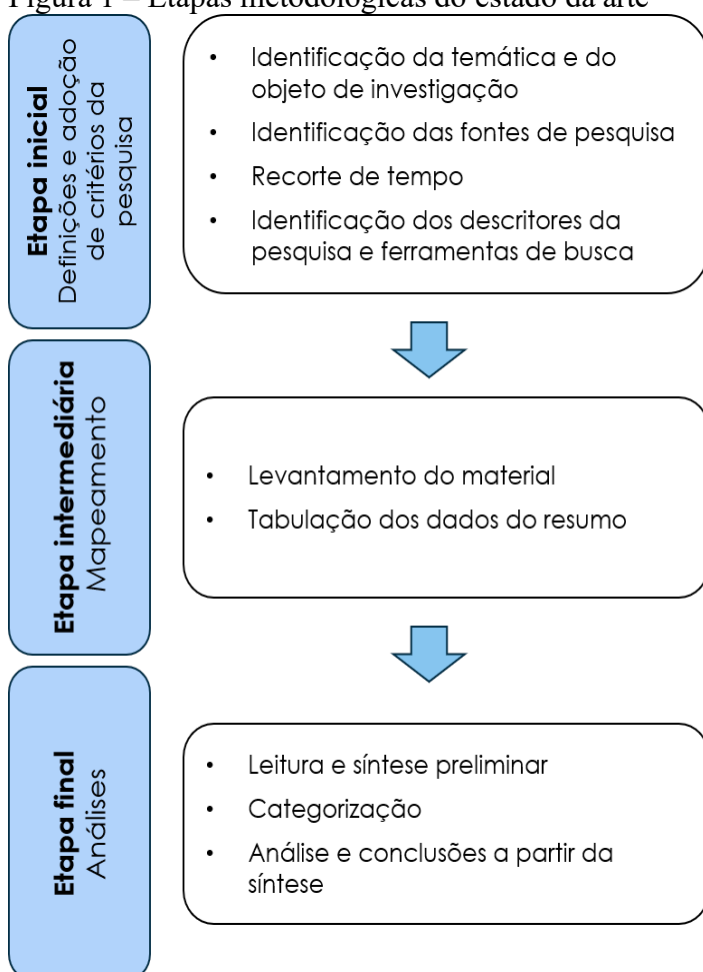
Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), existem diferentes nomenclaturas para tais pesquisas. Dentre elas é importante distinguir a *revisão de literatura* do estado da arte, haja vista que aquela consiste tão-somente da coleta de dados e não adentra os documentos coletados para análises e produção de conteúdo, como o faz o segundo. Uma revisão apenas não atente aos critérios da perspectiva materialista histórico-dialética, pois

No que tange aos procedimentos de pesquisa, entendemos haver uma lacuna no tocante às pesquisas conceituais que culminam, muitas vezes, representadas como meros resumos de publicações sobre o tema. [...] As pesquisas conceituais, de natureza bibliográfica, demandam, de partida, a eleição do acervo a ser analisado, consubstanciado, então, como campo ou material de análise, não se furtando à delimitação do problema, justificativa e hipótese [...]. Uma vez delimitado o campo teórico de pesquisa, a análise do mesmo pode orientar-se pelos seguintes procedimentos: a) explicitação dos significados dos conceitos apresentados nas obras eleitas e suas correlações tendo em vista a formulação de uma síntese primária em relação ao material em análise; b) identificação da(s) ideia(s) diretriz(es), isto é, das asserções e

das ideias explicativas às mesmas (razões) presentes nos textos, ou seja, desvelamento da(s) relação(ões) asserção/razão fundamental(is) nas obras; c) diferenciação e análise comparativa das ideias diretrizes entre si a fim de determinar a importância relativa de cada uma delas no conjunto das produções do(s) autor(es) em foco e; d) operação de síntese, isto é, integração racional dos dados descobertos no conjunto organizado das produções sobre o tema em investigação e em resposta ao problema anunciado (Martins; Lavoura, 2018, p. 236).

Assim, para a realização do estado da arte compatível com o método embasado, seguiu-se o passo a passo apresentado na Figura 1 e idealizado por Santos *et al.* (2020):

Figura 1 – Etapas metodológicas do estado da arte



Fonte: Santos *et al.* (2020, p. 217).

Primeiramente, apuraram-se, na Plataforma Sicupira, instituições de ensino superior (IES) com programas de pós-graduação em Educação credenciados pela Capes<sup>1</sup> com oferta de mestrado e/ou doutorado acadêmicos. Em seguida, buscaram-se, na Biblioteca Digital

<sup>1</sup> Plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>).

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>2</sup> e nos repositórios institucionais, dissertações e teses defendidas entre 2004 e 2020 nos programas de pós-graduação em Educação previamente identificados na etapa anterior.

Foram realizadas buscas por 13 descritores histórico-culturais/desenvolvimentais previamente selecionados, do menos específico ao mais específico: 1) Psicologia Histórico-Cultural; 2) Teoria Histórico-Cultural; 3) Teoria da Atividade; 4) Teoria da Subjetividade; 5) Didática Desenvolvimental; 6) Ensino Desenvolvimental; 7) Aprendizagem Desenvolvimental; 8) Sistema Elkonin-David-Repkin; 9) Teoria da Atividade de Estudo; 10) Atividade de Estudo; 11) Sistema Galperin-Talízina; 12) Sistema Zankov; e 13) Atividade Orientadora de Ensino. Dessa forma, a ordem considera o grau de abrangência, uma vez que a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria Histórico-Cultural abordam toda a teoria, a metodologia, a filosofia e a didática da perspectiva histórico-cultural. Derivam-se dos primeiros descritores a Teoria da Atividade e a Teoria da Subjetividade, não obstante a Didática Desenvolvimental, o Ensino Desenvolvimental e a Aprendizagem Desenvolvimental. Além das teorias e das nomenclaturas possíveis para tal abordagem, registram-se os sistemas e suas teorias: o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e a Teoria da Atividade de Estudo ou a Atividade de Estudo; o Sistema Galperin-Talízina; e o Sistema Zankov e a Atividade Orientadora de Ensino.

Esses descritores foram estabelecidos de comum acordo entre a orientadora e as pesquisadoras, entendendo-se que é desafiador abranger todas as perspectivas teóricas do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental, uma vez que os estudos sobre a THC e a DD foram realizados com um conjunto de estudiosos, de várias localidades soviéticas, o que implica uma gama de obras acerca das teorias em questão. Assim, houve uma escolha investigativa consciente de determinados autores e teorias representativas da THC, da DD e dos sistemas didáticos alternativos desenvolvimentais. Tendo em vista a metodologia adotada, a escolha dos descritores foi de suma importância para corresponder aos objetivos da pesquisa, tendo em vista a finalidade de localizar, identificar e selecionar dissertações e teses que correspondessem ao enfoque almejado.

Em terceiro lugar, as pesquisas coletadas foram categorizadas e sistematizadas em arquivos de pastas digitais. Foram criadas três pastas principais uma para cada estado (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina). Dentro de cada uma, foram criadas subpastas para cada universidade, contendo as respectivas dissertações e teses.

---

<sup>2</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>).

Armazenados os documentos, procedeu-se para o quarto passo, a análise dos trabalhos por meio de uma ficha (Anexo A) com os seguintes metadados: 1) IES; 2) título do trabalho; 3) ano de defesa; 4) autor; 5) descritor identificado no trabalho; 6) *link* de acesso *on-line*; 7) tipo de trabalho (dissertação ou tese); 8) palavras-chaves; 9) objetivo; 10) metodologia; 11) resultado; 12) natureza da pesquisa (teórica ou de campo); 13) tipo de didática (geral ou alguma específica – alfabetização, matemática, educação especial, entre outras); 14) campo de estudo (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Ensino Superior ou Formação Continuada); e 15) total de menções ao nome de cada autor, considerando-se variações de grafia (Vygotsky, Vigotski, Luria, Leontiev, Rubinstein, Bozhovich, Rey, Martínez, Elkonin, Davydov, Davidov, Repkin, Galperin, Talízina e Zankov).

Ademais, a ficha ainda sistematizou as teses com base em três eixos de estudo que contemplam as respectivas teorias e sistemas:

- Psicologia Histórico-Cultural: (L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich):
  - (1) **Eixo de Estudo A:** Teoria Histórico-Cultural da Atividade (A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein), Teoria Histórico-Cultural da Personalidade (L. I. Bozhovich), Teoria Histórico-Cultural da Subjetividade (L. F. González Rey e Mitjáns Martínez);
  - (2) **Eixo de Estudo B:** Teoria Histórico-Cultural da Atividade (baseada em A. N. Leontiev) e Teoria Histórico-Cultural da Atividade (baseada em S. L. Rubinstein);
  - (3) **Eixo de Estudo C:** Sistema Elkonin-Davidov-Repkin (D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin), Sistema Galperin-Talízina (P. Ya. Galperin e N. F. Talízina) e Sistema Zankov (L. V. Zankov).

Com base no fichamento das dissertações e das teses, foi possível elaborar tabelas e gráficos para a amostragem e análise dos dados.

Com o intuito de encontrar esses dados, realizou-se a leitura do resumo de cada documento selecionado. Ressaltam-se, porém, limitações no procedimento, uma vez que nem sempre os resumos seguem à risca as convenções previstas para o gênero, o que impõe desafios aos pesquisadores que tomam por base catálogos ou bancos de resumos para a realização da leitura e categorização dos dados: a alguns resumos faltava a conclusão da pesquisa; a outros, o percurso metodológico; em alguns casos, o resumo fora escrito em estilo mais narrativo. Deparou-se também com resumos muito sucintos, confusos ou incompletos, o que dificultou a



coleta de dados e a análise. Assim, quando a informação almejada não estava nos resumos, fez-se necessário buscá-la no corpo do trabalho, seja nas considerações finais, seja nas conclusões da pesquisa, seja nas referências bibliográficas.

Durante a fase de coleta do material, foi utilizado o recurso de anotações: os dados encontrados nos repositórios; a facilidade ou dificuldade em encontrar os trabalhos; se a busca se deu por palavras-chave, data ou outra maneira; a quantidade de trabalhos totais; a quantidade de trabalhos da área e a data em que se iniciaram os programas de pós-graduação da universidade. Essa foi uma alternativa encontrada pelas pesquisadoras na intenção de otimizar o tempo e proporcionar uma visão melhor do todo durante a execução do estado da arte.

Finalmente, na última etapa, que consistiu na análise baseada em tabelas e gráficos predefinidos, procedeu-se ao preenchimento dos dados encontrados e posteriormente à análise e à conclusão do estudo. É nesse momento que o estado da arte apareceu nas pesquisas, tendo em vista o desafio de organizar, mapear e discutir a produção científica acerca da DD em toda a região em questão e, posteriormente, em todo o Brasil.

Após introduzir o leitor à compreensão de onde parte a dissertação, de seu método e sua metodologia, vale ressaltar a organização desta dissertação. Na segunda seção, a THC e a DD foram dispostas em: fundamentos históricos, metodológicos e epistemológicos da Psicologia Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvidora; Psicologia Histórico-Cultural: contribuições de L. S. Vigotski, A. R. Luria, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev; diferentes concepções histórico-culturais da Didática Desenvolvidora; sistemas didáticos soviéticos (Sistema Zankov, Sistema Galperin-Talízina e Sistema Elkonin-Davidov-Repkin), além das perspectivas didáticas brasileiras (Obutchénie por Unidades e Atividade Orientadora de Ensino).

Com base na compreensão geral da THC e da DD, a terceira seção aborda um panorama dos estudos acerca da didática no âmbito da pós-graduação brasileira. Assim, analisa as IES, os grupos de estudos e os pesquisadores da teoria presentes em cada Estado da região Sul – Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Ademais, com base nos estudos incluídos no estado da arte, são analisados tabelas e gráficos. Primeiramente, analisa-se a relação entre o total de pesquisas nos programas de educação e o total de pesquisas na perspectiva da THC de toda a região Sul e de cada universidade encontrada. Em seguida, analisam-se os tipos de pesquisa e o nível de diplomação em relação às dissertações e às teses, teóricas e de intervenção. Em terceiro lugar, analisam-se as didáticas específicas abordadas, como Alfabetização, Matemática, Educação Especial, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e Aprendizagem, Educação Física, Artes, Literatura, Linguagem, Inglês, Educação Ambiental,

Ciências, Física, Educação do Campo, Filosofia, Geografia, História, Letramento, Espanhol, Educação Indígena, Sociologia e Química, além de pesquisas relacionadas à didática geral.

Na quarta seção, foram analisados os campos de estudo recorrentes nos estudos, como Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio, Ensino Superior ou Formação Continuada. Em seguida, foram abordadas a quantidade numérica e a porcentagem dos descritores histórico-culturais e desenvolvimentais identificados por meio de diferentes análises. Ademais, contabilizou-se a menção aos nomes dos autores no enfoque histórico-cultural e da DD por IES e a menção aos nomes dos autores da THC na região Sul. Por fim, contabilizou-se a menção aos nomes dos autores do enfoque histórico-cultural, da Teoria da Atividade e da DD na região. Nessa perspectiva, foram contabilizadas quantas vezes foi citado o nome de cada autor, levando-se em consideração a variação na grafia (Vygotsky, Vigotski, Luria, Leontiev, Rubinstein, Bozhovich, Rey, Martínez, Elkonin, Davydov, Davidov, Repkin, Galperin, Talízina e Zankov).

Por fim, procedeu-se à análise geral e à síntese do estado da arte no enfoque histórico-cultural e da didática na região Sul do país e às considerações finais sobre o estudo realizado. Esses dados e suas análises são de suma importância para se compreender a dimensão da THC e da DD na região Sul do país. Dessa forma, foi possível compreender melhor a perspectiva e a dimensão que a teoria assume na educação do Estado e do país, ter uma comparação apurada das pesquisas feitas em cada região, colaborar com os estudos do GEPEDI, nacional e internacionalmente, para valorizar a educação crítica como contraponto à visão neoliberal e mercantilista que rege as escolas.

Para adentrar a pesquisa realizada, faz-se necessário o estudo das teorias soviéticas e de seus autores, desde sua gênese na Psicologia Histórico-Cultural até a sistematização da DD e seus sistemas, dentro e fora do Brasil.

## 2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

### 2.1 Fundamentos históricos, metodológicos e epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural

A THC derivou-se dos princípios gerais da Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Essa abordagem surgiu durante a Revolução Russa, iniciada em 1917, dentro do contexto da I Guerra Mundial, de concentração de terras, desgoverno da nobreza czarista, corrupção da burguesia, pobreza, fome, miséria e descontrole econômico. Diante desse cenário, deflagrou-se a Revolução de Outubro no intuito de organizar uma política capaz de suprir as demandas da sociedade, o que levou, posteriormente, à formação da União Soviética.

Historicamente, os revolucionários dedicaram-se a compreender quem era o povo russo e quais eram suas reivindicações, inclusive na educação. Dentre os autores envolvidos no movimento de compreender o homem, a psicologia e, por conseguinte, a educação, estavam M. Ya. Básov, P. P. Blonski, K. N. Kornílov, V. M. Béjterev, I. P. Pávlov, A. A. Ujtomski e L. S. Vigotski. Contudo, assim como havia a necessidade de uma nova Rússia, havia também a necessidade de uma nova Psicologia.

Nas primeiras décadas do século XX, a psicologia soviética estava dividida,

(...) existia um lado (...) que, baseado em pressupostos da filosofia empirista, via a psicologia como ciência natural que devia se deter na descrição das formas exteriores de comportamento, entendidas como habilidades mecanicamente constituídas. Esse grupo limitava-se à análise dos processos mais elementares e ignorava os fenômenos complexos da atividade consciente, especificamente humana. Já de outro lado, (...) inspirado nos princípios da filosofia idealista, entendida como ciência mental, acreditando que a vida psíquica humana não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva, já que era manifestação do espírito. Este grupo não ignorava as funções mais complexas do ser humano, mas se detinha na descrição subjetiva de tais fenômenos (Rego, 1995, p. 28).

O desenvolvimento humano então passou a ser compreendido em sua totalidade, distinguindo-se do desenvolvimento biológico vigente nos grupos anteriores. A psicologia soviética questionava, por exemplo, os ideais defendidos por psicólogos tradicionais do condicionamento clássico, assim como a teoria e as práticas behavioristas, concepções idealistas, puramente comportamentais, entre outras vertentes.

Dessa forma, a nova Psicologia pautou-se no materialismo histórico-dialético, método explicado anteriormente. Segundo Shuare (2017, p. 21), a nova Psicologia proposta é uma “[...] Ciência que procura em uma concepção filosófica determinada – o materialismo dialético e histórico – os marcos metodológicos, dentro dos quais desenvolve a investigação científica”.

De acordo com a autora, a importância dessa forma de ver a psicologia dá-se pela concepção materialista da dialética, a teoria do reflexo, a categoria atividade e a natureza social do homem.

Quanto à concepção materialista da dialética, a autora explica que a dialética trata das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza da sociedade e do pensamento humano, tendo em vista seus postulados, como o princípio da vinculação e da interdependência dos fenômenos (o que implica determinar as dependências essenciais que mantêm o objeto e superar os limites a qualquer determinação, pois o processo de conhecimento é infinito); a necessidade de reconhecer o caráter dialético do conhecimento; o princípio de que a fonte de desenvolvimento do objeto é a unidade e a luta dos contrários; e a necessidade de reproduzir o concreto por meio de abstrações.

Já a teoria do reflexo, segundo Shuare (2017), implica aceitar o caráter refletor da atividade psíquica e parte da compreensão de que os resultados do conhecimento devem ser relativamente adequados ao objeto existente, independentemente do sujeito cognoscente. Ademais, para a autora, a categoria atividade dá-se pela superação da ruptura entre a teoria e a prática, pois a essência genérica do homem encontra sua expressão na atividade, ou seja, na unidade orgânica de suas formas sensorial-prática e teórica.

Por fim, quanto à natureza social do homem, a abordagem reconhece que a sociedade predomina sobre o biológico. Contudo, “[...] o homem nunca é só objeto: é ao mesmo tempo, o sujeito das relações sociais, sendo produto da sociedade é também aquele que a produz” (Shuare, 2017, p. 30).

A PHC contrapôs-se à psicologia então vigente na União Soviética, pois, com base na concepção materialista e dialética, pautou-se nos seguintes pressupostos:

- a) a psicologia é uma ciência do homem histórico e não do homem abstrato e universal; b) a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores é social; c) há três classes de mediadores: signos e instrumentos; atividades individuais e relações interpessoais; d) o desenvolvimento de habilidades e funções específicas, bem como a origem da sociedade, são resultantes do surgimento do trabalho – este entendido como ação/movimento de transformação – e que é pelo trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades, se transforma também; e) existe uma unidade entre corpo e alma, ou seja, o homem é um ser total (Lucci, 2006, p. 6).

Tanto Shuare (2017) quanto Lucci (2006) apontam para a relação direta entre o materialismo histórico-dialético e a PHC. Desde a Revolução Industrial, no século XIX, Marx e Engels já afirmavam que a educação era a maneira mais viável de mudar a forma de vida dos trabalhadores, pois possibilitaria aos trabalhadores o desenvolvimento de suas capacidades culturais, espirituais e estéticas e, por conseguinte, proporcionaria condições para uma vida

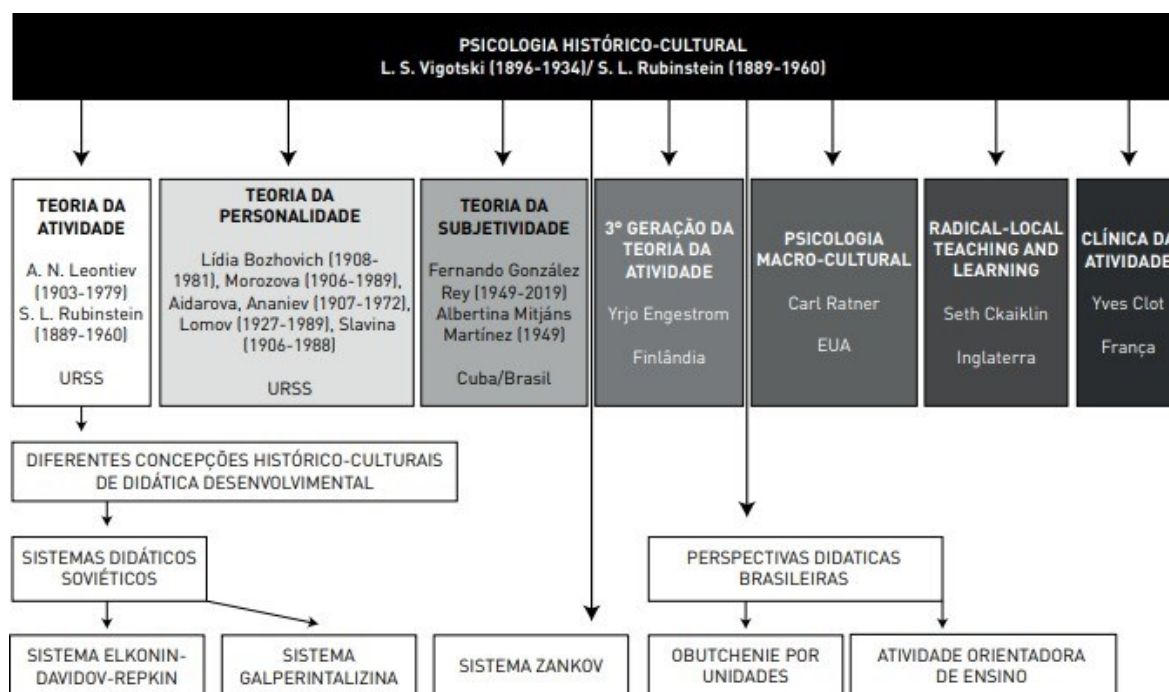
produtiva material e a emancipação na sociedade. Não obstante, os russos no século XX mantiveram essa concepção diante de um cenário semelhante em que o homem russo passava por lutas e desigualdade sociais e almejava a emancipação.

Vale ressaltar que esse período stalinista, contrário à Revolução e à própria concepção materialista histórico-dialética de Marx, defendia visões psicológicas do ser humano somente como organismo biológico e fisiológico, um retrocesso do trabalho científico na área. Dessa maneira, diversos teóricos da PHC foram perseguidos e censurados, como as censuras nas obras de L. S. Vigotski na União Soviética e posteriormente a alteração das traduções para o inglês. Da mesma forma, boa parte das obras do autor traduzidas para o português chegou ao Brasil com vários aspectos teóricos distorcidos ou retirados, o que culminou na tarefa minuciosa de pesquisadores atuais da área para interpretar e defender os aspectos verídicos da teoria.

Postos os pressupostos gerais da PHC, cabe mensurar que os psicólogos, filósofos, filólogos e didatas soviéticos envolvidos nessa concepção possuíam diferenças significativas no modo de analisar seus objetos e métodos estudados. A Psicologia em si é ampla, e cada autor defende o seu ponto de vista. Não obstante, parece haver uma crise, e o próprio L. S. Vigotski dizia não haver uma psicologia geral e unificada. Na época, a nova Psicologia ainda era uma “pseudociência”, visto que as diferentes abordagens defendidas até então não dialogavam entre si. Na época, a ciência era caracterizada pela objetividade e pela neutralidade advindos do positivismo, critérios a que essa filosofia não se submete. Para lidar com essa questão, o autor coloca: “[...] não podemos dizer: ‘psicologia marxista’, no sentido em que se diz: psicologia associativa, experimental, empírica, eidética. A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única escola verdadeira como ciência: outra psicologia, afora ela, não pode existir” (Vigotski, 1999, p. 415).

Nessa perspectiva, a PHC é capaz de compreender o desenvolvimento e os processos mentais dos seres humanos e advém de uma base geral comum, mas com abordagens teóricas específicas, conforme sintetizado na Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Estrutura das teorias produzidas no interior da Psicologia Histórico-Cultural



Fonte: Longarezi (2023b).

Com base na figura acima, nota-se que L. S. Vigotski é considerado o precursor da abordagem. O autor foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, junto de A. N. Leontiev e A. R. Luria, com os quais criou a Troika, grupo intelectual que promoveu estudos na área. A título de exemplificação, há outras perspectivas advindas da Psicologia Soviética que se disseminaram pelo mundo, como na Finlândia, nos Estados Unidos, na Inglaterra e na França.

Dessa forma, L. S. Vigotski, A. R. Luria, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich, González Rey e Mitjáns Martínez foram psicólogos que trabalharam em torno da PHC enquanto tal. Contudo, apesar de estarem no escopo da THC e colaborarem com seus pressupostos, os autores se divergem conforme os focos de estudo que adotaram. Assim, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev produziram a Teoria da Atividade; já L. I. Bozhovich elaborou a Teoria da Personalidade; e González Rey e Mitjáns Martínez criaram a Teoria da Subjetividade.

Os trabalhos desses autores foram de continuidade e ruptura. Como continuidade, por exemplo, A. N. Leontiev, após a morte de L. S. Vigotski, comprovou experimentalmente como ocorre o desenvolvimento por meio da atividade. O conceito de atividade começou com L. S. Vigotski no grupo de estudos em Moscou, e se solidificou com os experimentos que A. N.

Leontiev colocou em prática no grupo de estudos em Kharkiv, depois que saiu de Moscou – dentre os motivos estavam o stalinismo e a perseguição à PHC. Assim, com os resultados

experimentais, A. N. Leontiev retornou para o grupo de estudos em Moscou, no qual sistematizou a Teoria da Atividade. Portanto, essa teoria tem sua gênese em L. S. Vigotski, tem o experimento no grupo de Kharkiv, mas se consolidou como teoria no grupo de Moscou.

Assim, compreende-se que

Kharkiv protagoniza o cenário de emergência e consolidação da psicologia pedagógica em um enfoque materialista histórico-dialético que nasce na antiga União Soviética ainda nos anos de 1920. Tem uma participação significativa na história de constituição e ascensão não só da psicologia histórico-cultural, mas também da teoria da aprendizagem desenvolvimental, caracterizada por dois momentos. [...] No primeiro período, de 1930 a 1936, criam-se as bases para a edificação da Teoria da Atividade. [...] O segundo momento, de 1963 até os dias de hoje, foi dedicado à estruturação de um novo programa de educação, pautado na perspectiva desenvolvimental que caracteriza o sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin (Longarezi, 2024b, p. 19–20).

Além dessas continuidades nas pesquisas, houve também rupturas. L. S. Vigotski distanciou-se das ideias de A. N. Leontiev ao defender, no final de seus estudos, aspectos da comunicação e do afeto, isto é, a atividade. Outro exemplo é quando A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein, apesar de ambos defenderem a Teoria da Atividade, analisam o conceito de atividade de maneira diferente: enquanto o primeiro segue a linha da normativa instituída pelas políticas da época (embora perseguido, o autor consegue voltar para Moscou), o segundo rompe com o primeiro e cria sua própria teoria.

Não obstante, dada a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, sentiu-se a necessidade de se praticarem as teorias estabelecidas até então por meio de sistemas didáticos, dentro da DD. Na Rússia, os principais sistemas foram criados por D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e L. V. Zankov. Já no Brasil, na tentativa de readaptar a didática ao contexto do país, organizaram-se duas perspectivas de destaque: a Obutchénie por Unidades e a Atividade Orientadora de Ensino.

Após esse panorama geral da THC, apresenta-se a seguir cada autor e suas principais colaborações.

## **2.2 Psicologia histórico-cultural: contribuições de L. S. Vigotski**

Lev Semionovitch Vigotski (1896–1934), homem à frente de seu tempo, perseguido pelo governo de sua época devido a seus ideais de revolução, teve suas obras publicadas novamente cerca de 20 anos após sua morte. Sua trajetória de vida estava intrinsecamente relacionada à sua trajetória de estudo.

Filho de família judaica, L. S. Vigotski nasceu em Orsha (atual República de Belarus) em 1896 e faleceu em Moscou (União Soviética) em 1934, vítima de tuberculose, aos 37 anos de idade. Concluiu o ginásio aos 17 anos, ingressou na Faculdade de Medicina e na Universidade de Moscou em 1913, posteriormente transferindo-se para a Faculdade de Direito na mesma universidade, além de se matricular no Curso de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski. Ainda na universidade iniciou seus estudos em Psicologia. Finalizou o curso com a análise psicológica da tragédia *Hamlet*, de Shakespeare (Prestes; Tunes; Nascimento, 2017).

Falecido ainda jovem, o autor deixou um legado composto por diversos conceitos em suas obras, interpretados de diferentes maneiras por estudiosos da área, pois, devido à censura em seus escritos, muitas partes foram excluídas e outras traduzidas incorretamente. Ao Brasil suas ideias chegaram por volta de 1984 e até hoje influenciam consideravelmente pedagogos e psicólogos no país.

L. S. Vigotski investigou a origem e o curso do desenvolvimento, do comportamento e da consciência e buscou a compreensão dos fenômenos psicológicos como mediação entre a história social e a vida concreta dos indivíduos. Baseado nessa concepção, o ser humano não é somente uma estrutura biológica, pois seu processo de humanização é resultado de uma relação histórico-cultural, tendo a atividade como mediação principal para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas superiores são funções mentais que dão forma ao comportamento consciente do homem, como ação voluntária, percepção, memória, pensamento, linguagem, capacidade de planejar e estabelecer relações, elaboração conceitual, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo e pensamento abstrato. Essas atividades são consideradas “superiores”, pois dizem respeito à capacidade humana de pensar e operar com objetos ausentes, imaginar momentos vividos ou não, estabelecer relações entre fatos e eventos, planejar ações futuras, entre outras. Para o autor, elas aparecem primeiro na forma primária para, posteriormente, aparecerem em formas superiores, diferentemente das funções psíquicas elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e nos animais (Vigotski, 2000a, 2000b, 2000c).

Prevalecia, antes do autor, a concepção de que as funções psíquicas superiores eram determinadas apenas pelo aspecto biológico, ou seja, colocavam o meio social e a cultura como algo à parte. Com base nas contribuições de L. S. Vigotski, passou-se a compreender que as funções psicológicas elementares (comuns aos humanos e aos demais animais) são de origem biológica, mas as superiores (especificamente vinculadas aos humanos) originam-se e se



desenvolvem na cultura. Isso ocorre porque o homem não nasce pronto nem é mero resultado das interferências do meio. Como explicado anteriormente, no materialismo histórico-dialético, o homem se humaniza por meio das relações sociais que estabelece com seus semelhantes dentro de um contexto sociocultural (Prestes; Tunes; Nascimento, 2017).

A relação do ser humano com seu entorno é mediada por instrumentos de trabalho e signos, sendo a linguagem o principal sistema simbólico. Esses signos (objeto, forma, fenômeno, gesto, figura ou som) desempenham funções de mediação. Segundo Oliveira (1993, p. 26), mediação é: “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”.

Cita-se um exemplo: enquanto a memória é decorrente das impressões provenientes de experiências reais, a memória mediada por signos amplia as dimensões biológicas, proporcionando uma mudança na estrutura psicológica. Assim, a THC ressignifica o papel da cultura, das interações sociais e das mediações semióticas, ao compreender que os humanos se constituem em determinadas condições sociais necessárias para sua humanização e para a constituição de suas funções psicológicas superiores.

O processo de desenvolvimento humano é tratado em sua relação com a educação e com a aprendizagem. Diferentemente do que predominava na psicologia do final do século XIX e início do século XX, L. S. Vigotski defende e comprova experimentalmente que a aprendizagem pode estar à frente do desenvolvimento, impulsionando-o até a zona de desenvolvimento possível (ZDP) – para o autor, existem dois níveis e uma zona de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento possível e zona de desenvolvimento possível. Ele conceitualiza:

Essa discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato [possível] da criança (Vigotski, 2001, p. 327, acréscimo nosso).

A abordagem inaugurada por L. S. Vigotski, absolutamente revolucionária para a psicologia pedagógica, rompe com a concepção tradicional no âmbito da educação de que a educação escolar deve se direcionar exclusivamente pelo nível de desenvolvimento da criança. Com esse referencial, defende-se que a educação precisa atuar no intervalo entre o nível real e o nível possível do desenvolvimento da criança. Isso é possível apenas com a colaboração do outro mais experiente que, atuando na ZDP, pode ajudar a criança a solucionar o que ela ainda não consegue resolver sozinha. Pela ação colaborativa dentro da zona de possibilidade, o processo educativo pode impulsionar o desenvolvimento.

Ao considerar, portanto, as funções psíquicas superiores e a ZDP, compreende-se um novo papel para a escola. Nesse espaço de educação, o aluno, mediado pelo campo de significação e com a colaboração do outro mais experiente, pode desenvolver novas funções psíquicas superiores.

Para compreender a formação dos processos psicológicos surge então a Pedologia, que, de acordo com Vigotski (2017), é a ciência do desenvolvimento da criança. Três leis básicas possibilitam delimitar esse objeto: a lei do desenvolvimento cíclico infantil; a desproporcionalidade ou irregularidade; e a metamorfose no desenvolvimento infantil.

A lei do desenvolvimento cíclico infantil refere-se ao fato de que a criança não se desenvolve conforme a idade etária ou cronológica, mas de acordo com o caráter histórico. O tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e desenvolvimento da criança, ou seja, a idade pedológica não tem a ver com quanto anos ela tem, mas sim a qual o meio as condições estão sujeitas, o que explica o seu desenvolvimento. Para chegar a essa consideração, o autor observou um grupo de 100 crianças nas mesmas condições sociais e biológicas – meninos e meninas de mesma idade cronológica, porém com diferentes níveis de desenvolvimento. Não ocorriam apenas alterações no aumento do corpo físico (tronco, cabeça ou pernas), mas alterava-se também a correlação entre essas partes, ou seja, o corpo muda, a personalidade altera, a cada nova idade cronológica e pedológica. Dessa forma, foram consideradas as modificações internas e não apenas as externas dos indivíduos analisados.

Assim, é possível compreender a segunda lei, que diz respeito à desproporcionalidade ou irregularidade. A cada idade pedológica da criança podem ocorrer mudanças psíquicas entre o desenvolvimento real e o possível, na formação da personalidade a alteração do que é central e do que é periférico no seu desenvolvimento, e isso não ocorre de maneira proporcional nem regular.

Em cada etapa do desenvolvimento infantil, para o autor, encontra-se sempre uma nova formação central, que constitui uma espécie de guia para todo o processo de reorganização da personalidade da criança. Diferenciam-se, nesse processo, as linhas centrais do desenvolvimento – que se referem aos processos diretamente relacionados a essa nova formação específica da idade – e as linhas acessórias, que estariam ligadas aos processos secundários. Cabe ressaltar que os processos constitutivos das linhas principais de desenvolvimento em uma idade convertem-se em linhas acessórias na fase seguinte, e o oposto também é verdadeiro (Pasqualini, 2009, p. 35).

A cada superação de uma função elementar por alguma função psíquica superior, ocorre um salto qualitativo: a criança desenvolve-se com base em uma nova estrutura de consciência, pois a anterior é destruída, seu sistema psíquico é reestruturado e a relação que ela possui

consigo mesma e com o mundo se altera. Essa é a terceira lei, que se refere à metamorfose no desenvolvimento infantil.

Essas três leis ressaltam uma questão importante: não é possível analisar a psicologia apenas no âmbito biológico; é preciso considerar também o social. No desenvolvimento infantil, os sistemas orgânicos, os órgãos, o sistema muscular, nervoso e digestório não crescem de forma regular, há particularidades isoladas; não obstante o comprimento do corpo, não é proporcional a amplitude da mente. O desenvolvimento não é proporcional em relação ao organismo infantil e à personalidade. L. S. Vigotski analisou uma grandeza padrão em um número considerável de crianças: mesmo as que nasciam no mesmo dia ou até na mesma hora e viviam em condições semelhantes de vida, tinham desenvolvimentos diferentes ao longo da vida.

O desenvolvimento apresenta-se em ciclos distintos, dentro dos quais o tempo e o conteúdo se manifestam de maneira diferente. Esses ciclos podem ser vistos como ondas em relação a diferentes aspectos de desenvolvimento (crescimento, peso, fala, memória, atenção), ou seja, diferentes funções superiores e/ou elementares. Se forem isolados do nível de desenvolvimento e do contexto em que se encontra a criança, são compreendidos como a própria idade (um ciclo fechado, separado dos outros ciclos, que diferencia dos seus tempos e conteúdos específicos). Por exemplo, de 9 a 10 meses, no ciclo fechado pode-se considerar que o indivíduo é um bebê, mas no ciclo como um todo, dos 7 aos 10 meses a criança pode, ou não, começar a engatinhar, o que vai revelar isso, dentre outros aspectos, é a influência que o ambiente exerce.

O ambiente desempenha um papel importante no desenvolvimento psicológico e da personalidade da criança. Com base nas três leis da Pedologia, considera-se que a criança não só é influenciada pelo seu meio, mas também exerce influência sobre ele, de acordo com a faixa etária e a etapa de desenvolvimento em que se encontra. Dessa forma, o autor ressalta o conceito de *perezhivanie*:

uma unidade em que, por um lado, em um estado indivisível, o ambiente é representado, ou seja, é o que está sendo experimentado – uma *perezhivanie* está sempre relacionada a algo que se encontra fora da pessoa – por outro lado, o que é representado é a minha própria vivência da situação, ou seja, todas as características pessoais e ambientais são 29 representadas em uma *perezhivanie*, tanto o que é retirado do ambiente, como todos os elementos relacionados com uma dada personalidade – são retirados da personalidade todos os traços de seu caráter e os traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Assim, em uma *perezhivanie*, estamos sempre lidando com uma unidade indivisível de características da personalidade e particularidades da situação, que são representadas na *perezhivanie* (Vigotski, 2017, p. 21).

Nessa perspectiva, a criança é ativa em seu desenvolvimento, pois com o passar da idade cronológica e pedológica, o indivíduo muda sua relação com o meio em que está inserido. A *perezhivanie* engloba os sentimentos e as ideias, o sistema psicológico da personalidade, e, por isso, permite estudar a relação da pessoa com o ambiente. Por exemplo, uma mesma criança pode vivenciar o mesmo acontecimento em diferentes idades e lidar com ele de maneiras diferentes, conforme a sua *perezhivanie*, visto que, com o passar do tempo, tanto ela quanto o ambiente mudaram e, logo, a relação com o ocorrido também mudou. Assim, para crianças, na mesma idade, com suas diferentes *perezhivaniies*, vivendo um mesmo acontecimento, podem reagir de maneira diferente, uma vez que a influência do ambiente no desenvolvimento da criança “depende não apenas da natureza da situação em si, mas também do grau de compreensão e conhecimento que a criança tem dela” (Vigotski, 2017, p. 24).

Finalizando o panorama geral das ideias do autor, é importante destacar que suas obras são um constante exercício dialético do movimento do pensamento, desde a fase inicial, a do jovem Vigotski (1925–1928), passando pelo desenvolvimento das teorias das funções psíquicas superiores e interiorização (1925–1931) e terminando com as últimas obras, concebidas próximas de sua morte, em 1934. Coube aqui explicar algumas de suas principais colaborações para a Psicologia Soviética. Após compreender os pressupostos do autor base para a THC, é possível adentrar o pensamento dos demais estudiosos.

### 2.3 Psicologia histórico-cultural: contribuições de A. R. Luria

Aleksandr Romanovitch Luria (1902–1977) foi um cientista social, médico e psicólogo nascido em Kazan, capital e a maior cidade da República do Tartaristão, onde se formou na Faculdade de Ciências Sociais em 1921 e na Faculdade de Medicina em 1937. Interessava-se pela psicologia e escrevia artigos na área, até que foi chamado em 1923 para o cargo de secretário do Instituto de Psicologia em Moscou, onde realizou seu doutorado. No novo trabalho, o autor conheceu L. S. Vigotski e tornou-se seu discípulo. A parceria com L. S. Vigotski e A. N. Leontiev viria a formar a tríade Troika:

Com Vygotsky como líder reconhecido, empreendemos uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos (Luria, 1988, p. 22).

O grupo posteriormente incluiu L. I. Bozhovich (1908–1981), A. V. Zaporozhetes (1905–1981), N. G. Morozova (1906–1989), L. S. Slavina (1906–1989) e R. E. Levina (1908–

1989) e passou a se chamar Vosmiorka. Pode-se afirmar que a Troika foi responsável pela construção da nova Psicologia na época da Revolução Russa, e os grupos de estudos derivados da Troika levavam em consideração seus pressupostos. Contudo, a própria Troika se desfez ao longo dos anos, devido a divergências na percepção de alguns conceitos.

Segundo Oliveira e Rego (2010), as obras de A. R. Luria foram difundidas no Brasil antes das de L. S. Vigotski, em 1984, e inicialmente apresentava-se de maneira independente. No entanto,

Os leitores do campo da Psicologia e da Educação, por outro lado, têm lido Luria principalmente como representante da psicologia histórico-cultural e, especialmente, como colaborador de Vygotsky. Se os primeiros textos de Luria publicados no Brasil evidenciam sua contribuição para a construção da disciplina da Neuropsicologia, outras obras são fundamentais para a compreensão de sua abordagem no que diz respeito ao papel da cultura no desenvolvimento psicológico (Oliveira; Rego, 2010, p. 112).

Os estudos do autor ao longo de sua trajetória acadêmica abrangeram a elaboração e

[...] [a] comprovação experimental das ideias da THC, a investigação da influência das diferenças culturais na atividade intelectual (viagens para a Ásia Central, Luria, 1974); [o] estudo do papel do meio e da hereditariedade pela comparação do desenvolvimento mental de gêmeos (Luria, Mirenova, 1936; Luria, Iudovitch, 1956); [os] estudos dos mecanismos de interiorização com o auxílio da análise da formação da regulação das ações das crianças pela fala (Luria, 1959); [e a] sistematização do material teórico e experimental na elaboração do Curso de Psicologia Geral (Luria, 2004) (Akhutina, 2017).

Ademais, dois livros são considerados as obras principais do autor – e foram os primeiros a serem traduzidos para o português do Brasil: *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (1974) e *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (1930). No primeiro, o autor investigou como os processos psicológicos superiores são construídos em diferentes contextos culturais; no segundo, o autor reuniu três ensaios, dois de L. S. Vigotski e um seu, em que aborda os caminhos que constituem a história do comportamento humano: a filogênese, a história sociocultural e a ontogênese.

Para o autor, a consciência humana se forma nas relações sociais em que o sujeito está imerso e nas quais ele forma novas relações por meio da unidade entre sujeito-social e sujeito-pessoal. Isso ocorre por meio de atividades como o trabalho social, o emprego dos instrumentos de trabalho e o surgimento da linguagem. Nesse sentido, a consciência,

[...] não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se. A ideia de que os processos mentais dependem das formas ativas de vida num ambiente apropriado tornou-se um princípio básico da psicologia materialista (Luria, 2008, p. 23).

Além disso, coloca a linguagem como a principal formadora da consciência, pois, por meio da atividade de se comunicar socialmente, o homem passa a usar a imaginação e

eleva a um novo nível o desenrolar dos seus processos psíquicos, reorganiza substancialmente os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção, muda essencialmente os processos de atenção [...], muda essencialmente também os processos da memória [...] (Luria, 1991, p. 10–11).

A tomada de consciência para psicologia soviética é um ato mental que desencadeia o desenvolvimento humano. L. S. Vigotski e A. R. Luria enfatizam esse ponto e colocam o homem como sujeito ativo que, em confronto com as contradições, rompe com velhos modelos mentais e forma novos pensamentos. O desenvolvimento da criança, por exemplo, não se reduz ao crescimento físico, pois também há uma adaptação ao mundo exterior, por meio de instrumentos, de signos e da linguagem. Nesse ponto, o ser humano se diferencia dos animais, tendo em vista que seus sistemas funcionais podem se modificar para sistemas psicológicos:

[...] durante o desenvolvimento da criança, esses sistemas submetem-se a uma reorganização intensa, e, como resultado, as mesmas tarefas começam a se realizar por meios totalmente diferentes. Precisamente durante o processo desse desenvolvimento, sistemas funcionais, tais como o sistema da percepção, da memória, do pensamento, mudam radicalmente sua estrutura psicológica e começam a se apoiar numa constelação totalmente diferente de funções psicológicas. Esse alto grau de plasticidade e de mudanças das operações, com o qual se realiza uma ou outra atividade psicológica, constitui uma das suas características fundamentais das funções psicológicas (Luria, 2017, p. 69).

Os trabalhos do autor, dentro ou fora da Troika, em parceria ou não com L. S. Vigotski, são importantes para a THC, pois inovaram o conhecimento acerca do funcionamento do cérebro e de sua relação com o psiquismo. Não obstante, também foram significativos na vida das pessoas, por exemplo, para os inválidos, durante a Segunda Guerra Mundial, com os quais A. R. Luria realizou terapia reabilitadora ocupacional, reorganizando os sistemas afetados e compensando os defeitos existentes, e analisou os sistemas cerebrais que estavam destruídos e com lesões cerebrais, tendo em vista a reabilitação por meio da compensação das funções alteradas.

## **2.4 Teoria da Atividade: contribuições de S. L. Rubinstein**

Sergei Leonidovich Rubinstein (1889–1969) foi um psicólogo e filósofo nascido em Odessa, no sul da atual Ucrânia, em uma família judaica da alta sociedade russa que valorizava a cultura e o conhecimento científico. Seus estudos abrangem as áreas de filosofia, psicologia,

sociologia, matemática, física, ciências naturais e lógica. Sua produção contempla conceitos como fisiologia da atividade nervosa e ética. Não obstante,

Debateu com os mais os mais notáveis estudiosos do campo da filosofia, da fisiologia da psicologia, desde Aristóteles, passando por Kant, Spinoza, Feuerbach, Descartes, Lewin, Hegel, Watson, Wundt, Helmoltz, W. James, Piaget, Wallon, Buhler até Freud e Pavlov, apenas para citar alguns (Araújo, 2017, p. 160).

Diante de vasta contribuição científica, a presente dissertação ateve-se às principais contribuições do autor, especificamente, em relação a THC. Nessa perspectiva, segundo Araújo (2017), sua obra pode ser dividida em duas etapas: uma inicial em que aborda a unidade entre psique e atividade, e a outra, a partir da década de 1950, com estudos sobre a personalidade e suas condições e os processos psíquicos internos.

O autor é um dos precursores da Teoria da Atividade, pois categoriza a atividade como unidade que desenvolve o psiquismo. Para ele, atividades psíquicas, como trabalho, jogo e estudo, são produto do mundo material e da história, e é por meio delas que adquirimos conhecimento, ou seja, desenvolvemo-nos por meio da consciência e da assimilação do conhecimento elaborado historicamente. Dessa forma, a Psicologia está em diálogo com a Educação, sendo o objeto de uma ciência a condição para a outra e vice-versa.

Consideramos que o mais importante para a prática das tarefas de investigação psicológica é *descobrir o conteúdo psicológico interno da atividade humana* o qual se manifesta e forma o homem, suas qualidades psíquicas. Para a prática pedagógica, a tarefa será descobrir o conteúdo psicológico interno da atividade da criança em curso no qual se realiza seu desenvolvimento e se formam suas qualidades psíquicas (Rubinstein, 1976, p. 201, tradução nossa).

A Educação não deve se limitar às exigências morais externas impostas pela sociedade, que estimulam o trabalho interno da formação humana. O conhecimento não vem de “fora para dentro”, e deve haver no indivíduo condições internas para o seu crescimento orgânico. Com isso, as “faculdades do homem são as condições internas de seu desenvolvimento, as quais, como as demais condições internas, formam-se sob a ação das externas no processo de ação mútua entre o homem e o mundo exterior” (Rubinstein, 2017, p. 119).

A Pedagogia deve levar em consideração as propriedades psíquicas dos alunos, ou seja, os alunos devem ser ensinados a pensar por conta própria, já que, se assim não fizerem, não pode haver autêntica educação dos seres humanos. Afinal, o que é socialmente significativo precisa tornar-se pessoalmente significativo. Com isso, S. L. Rubinstein defendeu a Teoria da Generalização Científica, que ressalta o caráter ativo, criativo e histórico do conhecimento humano, por exemplo, por meio da linguagem e da fala, processos em que o conhecimento é

socialmente acumulado. O ser humano não é mero objeto da ação educativa, mas sujeito dessa ação, pois o processo educativo é inseparável do da educação. Dessa forma,

Para o desenvolvimento do homem, para o processo de educação, é de capitalíssima importância o crescimento da consciência [...] ter consciência pressupõe e significa conhecer, compreender os caminhos e as leis do desenvolvimento da sociedade socialista, as causas das dificuldades que se apresentam e a maneira de superá-las. [...] A consciência pressupõe também ser intransigente em relação a toda vilania que mutila, prejudica e deforma a vida do homem. [...] Formar no homem esta atitude ante a vida constitui uma das tarefas capitais da educação (Rubinstein, 2017, p. 196).

Além de ressaltar a tarefa da educação de conscientizar o indivíduo e fazê-lo pensar por conta própria, o autor destaca alguns princípios educativos, que são aqui resumidos: educação do caráter (sujeito formado historicamente por meio do desenvolvimento da personalidade e da atividade humana); formação de funções psicológicas (por exemplo, desencadear no aluno o interesse imediato, e, logo, a sua atenção voluntária); educação dos sentimentos (promover não só o desenvolvimento intelectual, mas também o emocional) e função do ensino (valorizar o interesse no processo educativo, para maior eficácia no processo de aprendizagem) (Araújo, 2017).

Ademais, além de considerar a consciência no processo educativo, o autor valoriza a personalidade. Dessa forma,

o modelo de escola que deriva das presentes proposições se assenta na percepção que **os conhecimentos curriculares representam meios, instrumentos que comporão as Atividades educativas escolares organizadas pelo professor com vistas ao desenvolvimento de determinadas propriedades, socialmente desejáveis, da Personalidade em suas múltiplas formas particulares de manifestação concreta. [...] seu objetivo formativo é o desenvolvimento consistente, universal, integral e harmonioso da Personalidade**, sendo que para isso, instrumentalizará as Atividades de ensino-aprendizado, assim como os conhecimentos escolares, como instrumentos didáticos viabilizadores das condições do desenvolvimento da Personalidade pretendido (Souza, 2020, p. 274).

Souza (2020) defende em sua tese a unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein e constata que a Atividade educativa deve ser feita conforme a vivência e a experiência de interação com a realidade, em especial, as influências e as condições da realidade em que o aluno se insere, considerando que os efeitos das influências externas vivenciadas na atividade são internamente elaborados com base da mediação da Psique. Assim,

as propriedades psíquicas internas que caracterizam cada Personalidade, à medida em que se formam e se desenvolvem, e em unidade para com a Atividade, transformam os modos como aquela influência externa é vivenciada, conseqüentemente, modificando a forma como produzem-se seus efeitos e determinando modificações na própria estrutura da Atividade. Assim,



no conjunto de todas as Atividades com potencial de instrumentalização educativa, as propriedades psíquicas fundamentais para o desenvolvimento harmonioso da Personalidade podem ser trabalhadas, estimulando a integralidade do seu desenvolvimento e favorecendo a constituição da Personalidade (Souza, 2020, p. 275).

Após esses apontamentos acerca das ideias de S. L. Rubinstein, cabe afirmar as suas colaborações gerais e influências mais significativas na THC. Segundo González Rey (2011), o legado do autor inclui: a Teoria da Personalidade (psique do sujeito com o meio social); a psique como um sistema em desenvolvimento (psicologia geral unindo-se à psicologia do desenvolvimento); a quebra das dicotomias entre o cognitivo e o afetivo, o social e o individual (por meio de sua compreensão de personalidade, sem diluir a especificidade desses níveis); e a comunicação como categoria central da psicologia soviética.

## **2.5 Teoria da Atividade: contribuições de A. N. Leontiev**

Aleksei Nikolaevitch Leontiev (1903–1979) nasceu em Moscou, onde estudou Psicologia na universidade local e agregou-se ao grupo de estudos de Moscou em 1928, sob orientação de L. S. Vigotski. O grupo era constituído por outros estudiosos e suas especificidades:

Leontiev- Psicologia Geral, Teoria da Atividade, personalidade, sentido pessoal; Luria – Neuropsicologia, processos psicológicos superiores, cérebro e psiquismo; Galperin – Teoria da Atividade mental por etapas; Elkonin- Psicologia do jogo; Zaporjets – Periodização do psiquismo humano, psicologia evolutiva; Bojovish – Psicologia da personalidade, em especial do adolescente; Morozova – Metodologia e fundamentos da educação especial (Golder, 2004, p. 22–23).

Como salientado anteriormente, o autor era conhecido pela Teoria da Atividade, e sua abordagem guarda aproximações e distanciamentos com a teoria de S. L. Rubinstein. O que os aproxima é a compreensão da consciência e da atividade como uma unidade, ou seja, a consciência condiciona a conduta e a atividade de cada pessoa, ao mesmo tempo em que a atividade das pessoas modifica a natureza e transforma a sociedade. Contudo, o que os distancia é a maneira de interpretar a atividade: enquanto S. L. Rubinstein se aprofundou no caráter dialético, A. N. Leontiev tomou como base o caráter materialista.

Posteriormente, A. N. Leontiev mudou-se de Moscou para Kharkiv. Dentre os motivos de sua mudança estava o fato de ele assumir a seção de Psicologia Infantil e Genética no Instituto de Psiconeurologia. Assim, distanciou-se do grupo de Moscou e assumiu uma posição de articulador e organizador dos estudos em Kharkiv, com a colaboração de A. R. Luria, A. V. Zaporohets, L. I. Bozhovich, P. Ya. Galperin e P. I. Zintchenko. Vale ressaltar que os grupos

de estudos em cada cidade tinham perspectivas diferentes; assim, o distanciamento não era apenas físico, mas também em relação à própria interpretação da THC.

Dessa forma, A. N. Leontiev e seu grupo de colaboradores e sucessores partiram da ideia dialética da atividade como um conjunto de ações articuladas em torno de um objetivo comum:

A atividade é uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material. Num sentido mais estrito, ou seja, no nível psicológico, é uma unidade da vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é a reação ou um conjunto de reações, mas um sistema que tem estrutura, transições, transformações internas e desenvolvimento próprio (Leontiev, 2021, p. 103–104).

Há uma interdependência entre a atividade e o desenvolvimento humano, pois é a ação que medeia a relação entre os seres humanos e a realidade a ser transformada. O autor defende a tese de que a atividade do homem é a substância de sua consciência. Por meio de sua atividade, em determinado contexto histórico, o indivíduo apropria-se dos conhecimentos anteriormente acumulados pelas gerações, pois a “consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente” (Leontiev, 2017, p. 130).

Dessa forma, a consciência humana é composta de um significado social e um pessoal. O primeiro diz respeito as significações apropriadas na experiência humana generalizada, aquelas que todos encontram ao nascer, já estabelecidas; o segundo refere-se à apropriação ou não das significações sociais, conforme o sentido pessoal de cada um ao longo da vida. Essa consciência humana é constituída socialmente por meio da atividade.

Para que haja atividade, é preciso a necessidade de realizá-la. Para isso, é preciso que a necessidade encontre um objeto correspondente, para se objetivar e abandonar sua forma ideal:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula (Leontiev, 2017, p. 107–108).

Na atividade, o objeto se dirige coincidindo com objetivo, o próprio motivo que estimula o sujeito a praticar a ação. Dessa forma, necessidade e motivo constituem uma atividade. Da necessidade e do objeto nasce o motivo, que coincide com o objeto e supre a necessidade, ao impulsionar a atividade. Esse processo ocorre da seguinte forma:

A atividade, originária de uma necessidade, é dirigida a um determinado objeto (que consiste no seu conteúdo); depende dos motivos – o que move o

sujeito-; e é constituída por ações – que, por sua vez, dependem dos objetos-; e são dirigidas por operações- que são os meios ou procedimentos para realizar a ação (Longarezi; Franco, 2017, p. 105).

Quando tem um motivo, a ação deixa de ser simplesmente ação e se torna uma atividade. Por exemplo, o homem da Era Paleolítica, milhões de anos atrás, ao se deparar com o frio, sentiu a necessidade de realizar uma ação diante desse problema, e o motivo de precisar esquentar-se para não morrer foi desencadeador para que o homem praticasse a atividade de “fazer” o fogo; com isso, criou-se uma relação dialética em que a atividade externa constituiu a atividade interna, e não só o objeto da ação se transformou, como também o sujeito se transformou.

Não obstante, A. N. Leontiev chegou à conclusão de que há, em cada nível, período ou função social do indivíduo, uma atividade guia ou atividade principal, responsável por constituir a consciência e transformar os processos psíquicos e os traços psicológicos da personalidade. Assim,

Na infância a atividade guia é o brincar. A brincadeira é a atividade externa que governa as atividades psíquicas nessa faixa etária, mediante o lugar social que a criança ocupa, é a partir dela que a criança se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas. No jovem, essa atividade passa a ser a atividade de estudo e no adulto a de trabalho (Longarezi; Franco, 2017, p. 107).

Com base na concepção da Teoria da Atividade, é possível adaptá-la ao contexto da educação escolar. Segundo o autor, a atividade do professor – o ensino – organizada intencionalmente de acordo com as necessidades coletivas dos alunos; já a atividade do aluno – o estudo – é responsável por desenvolver seu pensamento científico. Logo, as duas atividades partem de uma necessidade coletiva, de objetivos comuns, e os motivos devem coincidir com o objeto e a finalidade da ação. Por isso,

[...] para que a atividade realmente potencialize o desenvolvimento do professor e do estudante, é preciso que o motivo da atividade de estudo coincida com o objeto da ação do professor, seu alvo; e que no caso do aluno também ocorra a coincidência do motivo da atividade de estudar com o objetivo da ação do aluno (formar-se) (Longarezi; Franco, 2017, p. 108).

Os aspectos que constituem o motivo da atividade dizem respeito, por exemplo, ao interesse de realizá-la. O estudante aprende conforme sua relação com o conteúdo estudado. Em uma sociedade de classes, a escola deve combater a alienação daqueles que possuem significações e sentidos contraditórios, o que ocorre quando o estudante adquire a consciência dos motivos de suas ações. Por essa razão, o professor deve compreender os motivos das ações de seus alunos e colaborar para a tomada de consciência deles sobre os motivos de suas ações.

Feitos esses apontamentos acerca das ideias de A. N. Leontiev, é possível compreender melhor do que se trata um ensino desenvolvimental. Nessa perspectiva, a atividade psíquica e sua forma de se relacionar com a realidade se modificam, e o sujeito pensa e faz conceitualmente, com intuito de que

[...] desenvolva ações mentais importantes para um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo. Didaticamente trata-se, então, de um processo em que a atividade psíquica do estudante precisa ser mobilizada pelos processos mediacionais selecionados pela atividade de ensino para que o estudante, na atividade de aprendizagem, desenvolva as capacidades acima relacionadas (Valdés Puentes; Longarezi, 2013, p. 268–269).

Assim, a elaboração da Teoria da Atividade influenciou outras abordagens, como a Teoria da Personalidade, elaborada por L. I. Bozhovich, e a Teoria da Subjetividade, com base nas ideias de González Rey e Mitjáns Martínez.

## **2.6 Teoria da Personalidade: contribuições de L. I. Bozhovich**

Lídia Ilinitchna Bozhovich (1908–1981) nasceu em Kursk. Além de pesquisadora e psicóloga, exerceu docência em sala de aula. Sua trajetória de vida foi marcada por significativas contribuições:

Durante a segunda guerra mundial administrou uma divisão de terapia ocupacional em um hospital de evacuação na cidade de Kyshtym. Em 1944 começou suas atividades no Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética onde, durante 30 anos, dirigiu o Laboratório dedicado ao estudo da formação da Personalidade criado por ela (Mitjáns Martínez, 2017, p. 167).

Além disso, trabalhou com L. S. Vigotski, compondo seu grupo de estudos com A. V. Zaporozhetes, N. G. Morozova, L. S. Slavina e R. E. Levina. Nesse contexto, destacou-se por enfatizar a unidade entre os aspectos afetivos e emocionais e a cognição, por meio do desenvolvimento da personalidade na criança, da formação da motivação e do estudo experimental dos conflitos afetivos. Como professora, destaca o papel relevante da educação: “A compreensão das leis da vida psíquica da criança é também indispensável para a elaboração de uma teoria geral da pedagogia, de um método de educação e para o trabalho do professor, que realiza na prática a formação do homem” (Bozhovich, 1981, p. 2, tradução nossa).

Na Teoria da Personalidade, a pedagogia e psicologia caminham juntas em prol do desenvolvimento do indivíduo. Para organizar os processos educativos, é necessário considerarem-se as leis psicológicas. Essas leis precisam de comprovação empírica na prática educativa. A formação das necessidades e da motivação estimula o sujeito em suas atividades, e consequentemente a sua personalidade. Não obstante, o meio interfere nesse

desenvolvimento, devido à influência que exerce sobre as capacidades já adquiridas, ou seja, a criança, em cada época de vida, altera sua percepção do mundo, e o meio, em uma perspectiva dialética, também colabora para o desenvolvimento psíquico da criança (Ferreira; Longarezi, 2021).

É possível observar, segundo Robbins (2004), que essa teoria se baseia em L. S. Vigotski, ao levar em consideração a situação social de desenvolvimento; a *perezhivanie*; a relação entre emoções, afetos e necessidades; e o caráter mediador dos signos na definição e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Contudo, a autora enfatiza nas pesquisas que a formação e o desenvolvimento da personalidade da criança ocorrem devido à relação entre emoções, afetos e necessidades:

para melhor compreender que influência o ambiente tem sobre a criança, e assim como determina o curso do seu desenvolvimento, é necessário compreender o caráter de suas vivências (*perezhivanie*), o caráter de sua relação afetiva com o ambiente. Neste sentido, os estados afetivos são interpretados como vivências (*perezhivanie*) prolongadas e profundas, diretamente relacionadas com as necessidades que, por sua vez, são de importância vital para o sujeito (Bozhovich, 1981, p. 123, tradução nossa).

Para Bozhovich (1981), a personalidade era um dos temas menos desenvolvidos na época, devido à complexidade metodológica de se estudá-la na perspectiva materialista histórico-dialética. Nesse sentido, a autora teve acesso às ideias de L. S. Vigotski e de A. N. Leontiev, mas se contrapôs a eles em alguns pontos, por exemplo, ao evidenciar, nos seus estudos em laboratório, que:

[...] a formação da personalidade da criança depende da correlação entre o lugar que ela ocupa no sistema das relações humanas acessíveis a ela (e consequentemente, das correspondentes exigências que este lhe coloca) por uma parte, e por outra, pelas particularidades psicológicas já formadas como resultado da sua experiência anterior. Precisamente, desta correlação surge a posição interna da criança, ou seja, o sistema de suas necessidades e aspirações (representadas subjetivamente nas vivências correspondentes) que, ao interpretar e mediatizar as influências do meio, converte-se na força motriz direta que desenvolve nele novas qualidades psíquicas (Bozhovich, 1981, p. 142, tradução nossa).

Com anos de estudos laboratoriais, a autora constatou regularidades na formação da personalidade, da infância à fase adulta. A personalidade é considerada o nível de desenvolvimento psíquico que se atinge no adulto, mas suas particularidades se formam desde a infância, de diferentes formas, em diferentes etapas do desenvolvimento. Para tanto, a autora aborda as particularidades da *perezhivanie* e das necessidades da criança, em articulação com suas possibilidades objetivas de satisfação, ao elaborar os conceitos de posição social da criança e de posição interna, como etapas do desenvolvimento da personalidade:

O primeiro refere-se à posição que a criança ocupa no sistema de relações sociais, no qual está inserida. O segundo refere-se à atitude que a criança adota perante a posição objetiva que ocupa na vida e perante aquela que deseja ocupar em função de sua experiência, possibilidade, necessidades e aspirações surgidas anteriormente (Bozhovich, 1981, p. 140, tradução nossa).

Portanto, a Teoria da Personalidade, dentro da THC, colabora para a compreensão de que a psique humana tem caráter ativo e gerador, por meio da unidade entre o afetivo e o cognitivo, o social e o interno, que interferem na motivação e na necessidade da atividade do sujeito. Dessa maneira,

A autora entende como elementos motivadores os aspectos internos, não necessariamente os objetivos, posto que percebe as necessidades num sentido amplo, como, por exemplo, os interesses, os desejos, a vontade, a intenção etc. Por isso há uma discordância com A. N. Leontiev quando o autor se posiciona sobre os motivos do comportamento humano, os objetos nos quais as necessidades são incorporadas, objetivadas. L. I. Bozhovich diz que a necessidade precisa estar correspondida na *perezhivanie*; desse modo, se revela como estímulo do comportamento e pode haver a satisfação da demanda encarnada no sujeito; só assim há o desenvolvimento da personalidade (Jesús, 2023, p. 78).

Ainda segundo Jesús (2023), L. I. Bozhovich considera que, por trás do objeto motivador, há sentimentos, *perezhivanie*. Esses são os motivadores para a ação do sujeito; assim, o impulso para a conduta vem da necessidade, não do objeto. O que move o sujeito é sua intenção, seu objetivo, seu desejo ou sua vontade, não o objeto. Por exemplo, quando a aluno busca tirar uma boa nota na avaliação, o mais significativo é aquilo por trás da atividade, a satisfação causada pelos sentimentos gerados pelo reconhecimento em torno do objetivo alcançado – a aprovação, seja dos pais, seja do professor, seja dos colegas de sala.

Na Teoria da Personalidade, a nova estrutura central, a personalidade, carregada de ideias e afetividade, impulsiona o comportamento, apesar dos estímulos objetivos. Dessa maneira, quanto mais a pessoa se desenvolve, mais sua personalidade se consolida, pois “o homem vai se constituir enquanto sujeito ao passo que suas concepções vão se formando, isso desde a infância, quando a criança começa a ter suas próprias ideias, seus valores e sua esfera motivacional começa a se desenvolver e a dirigir sua conduta. Quando já possui certo nível psíquico, se guia pela própria vontade, possui capacidade de tomar decisões independente do que o meio lhe impõe, se constitui personalidade; é sujeito de si. Percebe-se que a autorregulação é característica do sujeito enquanto personalidade” (Jesús, 2023, p. 80).

Desse modo, a educação deve-se pautar, por um lado, contra um sistema escolar que forma crianças para serem alienadas na máquina do Estado e, por outro, a favor de um que leve em consideração a personalidade do ser. González Rey e Mitjáns Martínez (2017) reconhecem os avanços nos estudos de L. I. Bozhovich, que traz à tona a questão dos motivos, visionando-

os não como impulsos isolados que o mundo objetal provoca nas pessoas, mas como um sistema, uma composição em que uma pluralidade de motivos incentiva o homem a agir em determinadas circunstâncias da vida. Portanto, a autora abarca não só a *perezhivanie*, como também os processos afetivo-emocionais. É nessa perspectiva que González Rey considera sua própria teoria, a Teoria da Subjetividade.

## 2.7 Teoria da Subjetividade: contribuições de González Rey e Mitjáns Martínez

Fernando González Rey (1949–2019) nasceu em Cuba e foi um autor importante para a THC no Brasil, onde faleceu. Formado em psicologia, atuou como professor em mais de 30 universidades em diferentes países. Ao realizar parte de seus estudos na antiga União Soviética, foi influenciado por autores como L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich. Contudo, em uma entrevista concedida menos de dois meses antes de seu falecimento, o autor contou sobre algumas colocações acerca da perspectiva soviética:

Lembre-se que, na psicologia soviética, desenvolvimento e aprendizagem estavam separados. De fato, Vygotsky já tinha falado de como o desenvolvimento era resultado da aprendizagem, ideia com a qual estou de acordo, mas isso ficou em um nível muito geral. Realmente, não tinha uma teoria forte de desenvolvimento, que pudesse articular a aprendizagem como processo de desenvolvimento. [...] Tratava-se de uma psicologia individualista, embora fosse sensível à gênese social desse indivíduo. [...] Foi B. Lomov, que, na década de 1970, faz uma crítica profunda ao conceito de atividade, referindo-se a como a atividade se transformou numa “super categoria”, através da qual se pensava explicar tudo – algo que também L. Bozhovich havia criticado a partir da perspectiva da motivação e da personalidade. Lomov faz essa crítica do ângulo de princípios sobre os quais havia que fundar uma nova psicologia, introduzindo o tema da comunicação e sua importância. Então, eu articulo o tema da comunicação com o da personalidade – o que também forma parte da minha tese de Doutorado em Ciências (1987) (González Rey; Goulart, 2019, p. 5–6).

O autor parte da Teoria da Personalidade de L. Bozhovich e da compreensão de comunicação de B. Lomov, para tratar da subjetividade do ser. Até então, o conceito de subjetividade, historicamente, era considerado algo da ordem do individual, ou seja, desconsiderava as dimensões culturais e sociais no fluxo dos processos psicológicos. Nesse sentido, González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p. 129) afirmam que,

apesar da conotação metafísica, racionalista e individualista que o termo subjetividade tomou na história do pensamento psicológico e filosófico ocidental, ele tem representado uma opção de significação para processos de uma qualidade singular, em cuja definição intervém a qualidade do sujeito que os produz, qualidade que não é definida apenas por uma expressão racional, uma por uma expressão simbólico-emocional, que caracteriza a produção psíquica nos diferentes espaços e áreas da vida humana.

González Rey leva em consideração o simbólico-emocional, portanto, a subjetividade é um sistema em constante desenvolvimento e se constitui do simbólico e da emoção. A indissociabilidade entre eles faz com que o indivíduo seja singular em suas experiências e tenha capacidade de ser sujeito criador. Dessa forma, “Vivemos ‘sentindo’ o mundo simbólico, em experiências que adquirem sentido e significado singulares em meio à constituição subjetiva de cada pessoa” (González Rey, 2005).

Para desenvolver sua teoria, o autor contou com a parceria de sua companheira, Albertina Mitjáns Martínez, nascida no ano de 1949 em Cuba, psicóloga, professora, pós-graduada em Moscou e atuante nas pesquisas da área. Segundo Rossato e Mitjáns Martínez (2013, p. 290, grifo nosso), a Teoria da Subjetividade possui categorias importantes para sua compreensão:

A relação complexa e dinâmica entre o social e o individual é uma das marcas que a distinguem de outras teorias que abordam a subjetividade. A **subjetividade social** existe em inter-relação com a subjetividade individual, sem que a primeira represente a soma da segunda, permitindo compreender a dimensão subjetiva – sentidos subjetivos e configurações subjetivas – dos processos e instituições sociais, nos diferentes contextos e momentos históricos em que se organiza, desentranhando os processos geradores das configurações subjetivas dos grupos sociais e o modo como estes se presentificam nos processos individuais. A **subjetividade individual** se organiza em torno de elementos essenciais na sua compreensão e desenvolvimento: o sujeito e a personalidade que interagem numa relação em que um é momento constituinte do outro sem que seja diluído por ele. O reconhecimento do caráter ativo, gerador, reflexivo e criativo do sujeito coloca a relação com o social em 40 permanente estado de tensão e rupturas, podendo gerar novas unidades de subjetivação individual e social. Já a **personalidade**, é considerada, nessa abordagem teórica, como um sistema subjetivo auto organizador da experiência constituída na história do sujeito, um sistema de configuração de configurações. Por ser um sistema autônomo, possui a plasticidade que lhe permite mudanças contínuas por meio da configuração entre o histórico e o atual, revelando- se também gerador de sentidos na história do sujeito. As **configurações subjetivas** são formas complexas de organização dos sentidos subjetivos produzidos nos processos de subjetivação individual e social, tendo caráter organizador e, ao mesmo tempo, gerador dos sentidos subjetivos, que são produções dos sujeitos resultantes dos desdobramentos simbólicos- emocionais produzidos em nível individual, mas também pelas unidades sociais que atuam nos espaços da subjetividade social.

Vale ressaltar que sujeito é diferente de indivíduo. Para um indivíduo ser sujeito ativo é preciso ser subjetivado, ou seja, precisa que suas necessidades passem pelas configurações subjetivas, para organizá-las e gerar sentidos em cada fase de sua vida. Esse processo leva em consideração a subjetividade social – configurações subjetivas dos grupos sociais – e a subjetividade individual, que diz respeito ao sujeito e sua personalidade. Quando isso ocorre, o



sujeito é capaz de produzir sentidos das configurações subjetivas que caracterizam sua personalidade.

Nessa perspectiva, a educação e o sistema capitalista impõem padrões a serem seguidos, o que uniformiza os indivíduos e os impossibilita de se tornarem sujeitos ativos, sem valorizar a criatividade e capacidade de se posicionarem. Há, por tanto, mais indivíduos que sujeitos sendo formados nas escolas e nas universidades. Assim, a educação deve transformar a sociedade, ao promover a subjetividade dos indivíduos, para que se tornem sujeitos ativos. Isso pode ocorrer, por exemplo, com aulas que contenham comunicação, questionamentos, elaboração e solução de problemas. Como o autor problematiza:

Eu penso que na educação básica, é preciso desenvolver recursos para construir a aula como espaço social, no qual todos os estudantes se entrossem, contribuindo com a geração de recursos subjetivos diferenciados, permitindo configurar subjetivamente a ação de aprender, de estar em aula. É importante desfrutar a escola. Isso é importante na educação básica, mas também na universidade. Penso que, na educação superior, é preciso desenvolver um grupo de trabalho onde as pessoas vão se sentindo responsáveis e onde as pessoas possam ir trazendo questões que enriquecem o debate e assumam as responsabilidades de suas criações. Creio que trabalhar em grupo é fundamental também no desenvolvimento de linhas de pesquisa que possam crescer e desenvolver novos recursos teóricos. Para isso, é importante que haja líderes com capacidade geradora – o que é muito difícil, especialmente em nosso contexto, tão marcado pela colonização mental (González Rey; Goulart, 2019, p. 31).

Com base nessa concepção, o autor também desenvolveu a Epistemologia Qualitativa, como uma possibilidade de pesquisa da Teoria da Subjetividade. Essa abordagem parte dos conceitos básicos da teoria para colocá-la em prática e analisar os envolvidos. Dessa forma, pesquisadores que se interessam em aplicar a teoria usam essa metodologia, levando em consideração três princípios: 1) O caráter construtivo-interpretativo do conhecimento; 2) o singular na produção do conhecimento científico; 3) a comunicação e o diálogo entre os participantes. Esses três aspectos colocam em consideração a subjetividade das pessoas envolvidas no estudo (González Rey; Goulart, 2019).

Logo, o autor foi um expoente da THC fora da Rússia, principalmente em Cuba e no Brasil. Não obstante, há outras perspectivas e interpretações da teoria espalhadas pelo mundo. Por exemplo, a terceira geração da Teoria da Atividade, de Yrjo Engestrom, na Finlândia; a Psicologia Macrocultural, de Carl Ratner, nos Estados Unidos; a Radical-Local Teaching and Learning, de Seth Ckaikin, na Inglaterra; e a Clínica da Atividade, de Yves Clot, na França, ilustrados na Figura 2 anteriormente apresentada. Também pelo panorama da THC na mesma figura, é possível compreender melhor a DD e os sistemas didáticos advindos dessa perspectiva.

### 3 A DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

#### 3.1 Diferentes concepções histórico-culturais da DD

A didática, como prática de educar e de ensinar, pode ser interpretada de diferentes maneiras. Segundo Pimenta (2019), na história do Brasil, essa prática passou por três ondas críticas. A primeira, da didática instrumental à didática fundamental, ocorreu ao final da ditadura, quando as ações técnico-instrumentais foram postas em questão e a didática fundamental buscou romper a perspectiva da neutralidade e trazer teóricos críticos para embasar as práticas pedagógicas. Porém essa tentativa acabou por “esvaziar” a disciplina de didática nos cursos de formação e supervalorizar outros conhecimentos teóricos, como a psicologia, a filosofia e a história da educação.

Assim, a segunda onda, do quase sumiço da disciplina didática à sua ressignificação, nas duas décadas finais do século XX, foi marcada por reconhecer a importância da formação docente e da união entre a teoria e a prática, ou seja, ressignificou-se a didática como disciplina de estudo. Assim, o professor teria o conhecimento não somente das teorias, dos conceitos e dos métodos do que ensina, mas também do modo, dos procedimentos e das técnicas utilizadas para ensinar. Nesse momento, as pesquisas na área da educação valorizavam a formação continuada e a relação entre a universidade e as escolas.

Contudo, as pesquisas e as formações continuadas foram questionadas em sua relação com a superação das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino e pela escola. Dessa forma, surge a terceira onda, que engloba a Didática Crítica, a Didática Pós-Crítica, a Didática Pós-Moderna e outras perspectivas. Essas concepções, nas décadas iniciais do século XXI, são de bases conceituais diferentes. As didáticas críticas assentam-se sobre o materialismo histórico-dialético como método imprescindível na transformação da educação. Dentre elas citam-se: a Didática Crítica Intercultural, a Didática Crítica Dialética Reafirmada, a Didática Sensível e a Didática Multidimensional, além da DD.

Portanto, a DD é uma das didáticas críticas no Brasil, iniciada na terceira onda. Advinda da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental, parte dos estudos realizados por psicólogos, didatas, filósofos, linguistas, filólogos, metodólogos e fisiologistas do enfoque histórico-cultural no período soviético. Assim,

A Didática Desenvolvidamental é uma ciência interdisciplinar vinculada à Psicologia Pedagógica que se ocupa da organização dos processos em sala de aula voltados para o desenvolvimento das máximas potencialidades psíquicas humanas. Desse modo, tem a organização adequada dos processos como

objeto, o desenvolvimento psíquico do estudante como finalidade e a aprendizagem como condição (Longarezi; Valdés Puentes, 2023, p. 98).

Conforme Longarezi e Valdés Puentes (2023), a vertente psicológica busca compreender a constituição psíquica do aluno; já a pedagógica é aplicada em espaços escolares, vistos como locais intencionais de ensino-aprendizagem. Portanto, a DD almeja a organização da atividade de estudo com base no desenvolvimento mental da criança, de acordo com suas particularidades, por meio da experimentação de transformações funcionais e evolutivas, mediante as neoformações, como a linguagem, as emoções, a memória ou até mesmo o pensamento teórico – este se constitui pela sistematização de conceitos, com base nas necessidades, nas motivações e no contexto histórico da aprendizagem. Com isso, o papel da educação consiste em fornecer os aportes necessários para a formação da consciência humana. No intuito de cumprir seus objetivos, a DD baseia-se não só nas teorias de autores como L. S. Vigotski, A. R. Luria, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev e L. Bozhovich, mas também nos sistemas didáticos produzidos posteriormente.

### ***3.1.1 Sistemas didáticos soviéticos***

Sistema didático pode ser definido como “um conjunto interrelacionado dos objetivos educacionais com os princípios de sua organização, os conteúdos da educação, as [...] formas organizacionais, bem como os métodos de ensino; condicionados ao alcance dos objetivos de aprendizagem adotados pela comunidade educativa” (Valeev; Zinnatova, 2013, p. 17 *apud* Valdés Puentes; Longarezi, 2020, p. 205). Dessa forma, todo país pode ter um sistema didático oficial conforme o órgão governamental que administra a educação, visto como uma proposta viável e aceita pela sociedade.

Vale ressaltar que existem diferentes tipologias de classificação dos sistemas didáticos: os sistemas podem ser tradicionais, pedocêntricos ou modernos:

No sistema tradicional, a ênfase está em um modelo de ensino em que a atividade do professor assume um papel preponderante (J. Comenius, I. Pestalozzi e I. Herbart). No sistema pedocêntrico, ocorre uma inversão, pois o foco se desloca para a atividade da criança e o papel principal está na aprendizagem (J. Dewey, G. Kershenshteiner e V. Lai). Por fim, o sistema didático moderno emerge como superação das posições polarizadas e considera ambos, educação e aprendizagem, enquanto uma unidade dialética (P. Ya Galperin, L. V. Zankov, V. V. Davidov, entre outros) (Valdés Puentes; Longarezi, 2020, p. 206).

Assim, os sistemas didáticos presentes na DD não são os únicos a considerar o desenvolvimento psicológico do ser. Existem outros sistemas como alternativa contrária ao

tradicional, por exemplo: o sistema didático Waldorf, o sistema didático John Dalton, o sistema didático de J. Dewey, o sistema didático M. Montessori e o sistema didático Célestin Freinet, presentes em outro campo da Didática Crítica. Contudo, os sistemas didáticos soviéticos diferem-se pela gênese no detalhamento do conceito histórico-cultural de L. S. Vigotski, especialmente, de sua hipótese sobre a interrelação interna entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano, em prol da elaboração de uma aprendizagem desenvolvimental.

Ademais, os sistemas soviéticos possuem a mesma base epistemológica, ideológica, política e psicológica, mas cada um tem suas especificidades. Por isso, é preciso estudá-los de maneira horizontal, para compreender a diversidade de cada enfoque, conteúdo e objetivo de estudo. Por exemplo, o termo “pensamento teórico” não tem o mesmo significado em todos os sistemas: o grupo de Moscou (D. B. Elkonin e V. V. Davidov) entendia o “pensamento teórico” com foco no desenvolvimento do sujeito; o grupo de Kharkiv (V. V. Repkin), por outro lado, via o “pensamento teórico” como uma função psicológica superior com o foco no desenvolvimento do sujeito que pensa, não como um conteúdo de objetivo da atividade de estudo.

Essa visão horizontal da THC revela seu caráter de base materialista histórico-dialético, visto que a realidade e sua interpretação estão em constante movimento, tudo se transforma, há uma luta entre contrários presentes nas colaborações dos autores, em prol do conhecimento.

Historicamente, a partir da segunda metade da década de 1950 na Rússia, iniciaram-se pesquisas experimentais para se testarem as teses dos autores precursores da THC e encontrar o sistema didático adequado para a prática das concepções histórico-sociais nas escolas soviéticas. Dentre os diversos sistemas, destacam-se os sistemas Elkonin-Davidov-Repkin, Galperin-Talízina e Zankov, conforme Figura 3.

Figura 3 – Sistema didáticos no contexto da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade



Fonte: Longarezi (2020a, p. 12).

Os sistemas Elkonin-Davidov-Repkin e Galperin-Talízina foram desenvolvidos com base na Teoria da Atividade de Estudo de A. N. Leontiev (que objetiva a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico e da personalidade) e na Teoria da Formação de Ações Mentais por Etapas de S. L. Rubinstein (que objetiva o desenvolvimento gradual dos processos mentais). Diferentemente, o Sistema Zankov teve como base o próprio L. S. Vigotski e a PHC para concretizar o método que desenvolve o coração, a mente e as mãos, com o objetivo de promover o desenvolvimento geral da inteligência, dos sentimentos e dos valores do estudante. Esses três sistemas têm em comum a busca pela *obutchénie* “correta”, já que, segundo Vigotski (2005a, p. 40), “uma correta organização da *obutchénie* conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a *obutchénie*”.

O termo *obutchénie* pode ser traduzido como ensino ou aprendizagem. No GEPEDI, os estudos teóricos buscam indícios que permitam cercar conceitualmente o tema. Inicialmente, o grupo adotou o uso dos termos ‘ensino’, ‘ensino-aprendizagem’, ‘*obutchénie*’, ‘aprendizagem colaborativa’, ‘aprendizagem coletiva’ ou simplesmente ‘aprendizagem’ (com sentido colaborativo). Contudo, a trajetória investigativa revelou a compreensão de que esse processo não corresponde ao que usualmente chamamos de ensino. Além disso, também não se refere à aprendizagem funcional, aquela que aparece como resposta ao ensino. Por isso, atualmente o grupo opta por ‘aprendizagem’ (coletiva – *obutchénie*), quando considerada como processo

psíquico com a participação de professores (pedagogos) cujo objetivo é organizar e coordenar a aprendizagem (individual – *utchénie*) (Longarezi, 2024a).

Em relação à concepção de *obutchénie*, que representa o tipo de aprendizagem coletiva, incluem-se a escolar e a não escolar em três níveis (coletiva espontânea, espontânea-reativa e reativa) e duas variantes (aprendizagem baseada no ensino e aprendizagem baseada na atividade). Assim, combinando-se o tipo, as fases, os níveis e as variantes, apresentam-se oito conceitos de *obutchénie*: (1) aprendizagem coletiva; (2) aprendizagem coletiva não escolar; (3) aprendizagem coletiva escolar; (4) aprendizagem coletiva não escolar espontânea; (5) aprendizagem coletiva não escolar espontânea-reativa; (6) aprendizagem coletiva escolar reativa; (7) aprendizagem coletiva escolar reativa baseada no ensino; e (8) aprendizagem coletiva escolar reativa baseada na atividade (Longarezi, 2024a).

Por sua vez, à concepção de *utchénie*, que consiste no tipo de aprendizagem individual, integram-se duas variantes (reflexo-associativa e baseada na atividade); o que resulta na configuração de três conceitos: (1) aprendizagem individual; (2) aprendizagem individual reflexo-associativa e (3) aprendizagem individual baseada na atividade. Somente a aprendizagem coletiva escolar reativa baseada na atividade, organizada em favor de uma aprendizagem individual também baseada na atividade, pode impulsionar o desenvolvimento no sentido tratado por L. S. Vigotski (Longarezi, 2024a).

Essa gama de conceitos é estudada atualmente no interior do GEPEDI com intuito de se compreenderem, com base na produção de L. S. Vigotski e V. V. Davidov, os vários conceitos de aprendizagem tratados pelos autores e se abrirem possibilidades para uma nova perspectiva da teoria.

Na presente dissertação, lançou-se mão de *obutchénie*, além dos termos ‘ensino desenvolvimental’, ‘didática desenvolvimental’ e ‘aprendizagem desenvolvimental’, como descritores na coleta de dados da pesquisa, para se compreender como a região Sul tem interpretado e traduzido o conceito.

### 3.1.1.1 Sistema Zankov

Leonid Vladimirovich Zankov (1901–1977), psicólogo, pedagogo e defectologista, foi aluno de L. S. Vigotski e, junto de uma equipe de pesquisadores e professores, foi um dos primeiros a inaugurar os trabalhos experimentais da teoria que deram origem ao Sistema Zankov. Em 1957, no Laboratório de Didática Experimental do Instituto de Teoria e História Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da Rússia, realizou estudos comparativos

entre salas de aula com modelos expositivos e salas que empregavam recursos visuais. Com isso, elaborou princípios metodológicos contidos em materiais didáticos para orientar professores, e, em 1996, seu sistema foi reconhecido como sistema desenvolvimental oficial na Rússia.

L. V. Zankov focalizou três temas principais: a psicologia da memória, a defectologia e os experimentos formativos para a investigação da relação entre *obutchénie* e desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, visava ao desenvolvimento integral do estudante, em prol de uma *obutchénie* que envolvesse o cognitivo (mente), o volitivo (motivação) e o afetivo (emoções), contra o sistema tradicional, que consiste na

[...] redução não autorizada do material docente, o ritmo lento injustificado de estudo e as repetições reiteradas e monótonas [...] também a pobreza dos conhecimentos teóricos, o caráter superficial destes e a subordinação à formação dos hábitos constituíram uma circunstância desfavorável. Um círculo extremamente limitado do conhecimento direto do mundo circundante, por meio de excursões e observações, contribui para o verbalismo no ensino: a curiosidade das crianças não encontra satisfação; a carga fundamental recai na memória, em prejuízo do pensamento; não existe ou existe debilmente uma motivação interna para a aprendizagem. A unificação do processo da atividade docente não dá a possibilidade para a individualidade manifestar-se e desenvolver-se (Zankov, 2017, p. 174).

Dessa forma, de acordo com a professora doutora Natalia Vasilevna Nechaeva, orientanda de L. V. Zankov, em uma entrevista para Ferola (2020), o sistema defende o desenvolvimento de coração, mãos e mente, pois o autor compreende que os padrões integrais de desenvolvimento precisam incluir: habilidades educativas universais reguladoras (desenvolvimento da vontade); habilidades educativas cognitivas universais (desenvolvimento mental) e habilidades educativas universais pessoais e comunicativas (desenvolvimento de sentimentos e valores morais). Os desenvolvimentos volitivo, cognitivo e afetivo estão interligados, pois o aluno tem vontade e intenção de aprender, com autocontrole de si mesmo para assumir uma tarefa e concluí-la ao mesmo tempo em que desenvolve os seus processos psíquicos, como a observação, a memória, o raciocínio e até a imaginação, e, assim, surgem atitudes e valores que representam seu nível de consciência.

Para que isso ocorra, segundo Zankov (2017), é preciso que o sistema didático siga alguns princípios: 1) a *obutchénie* com um alto nível de dificuldade; 2) o papel principal do conhecimento teórico; 3) o avanço em ritmo acelerado no estudo do material planejado; 4) a conscientização do processo de aprendizagem por parte dos estudantes; e 5) o desenvolvimento da classe de estudantes como um todo.

O primeiro princípio encontra respaldo no conceito de ZDP de L. S. Vigotski, pois considera importante a aprendizagem com um alto nível de dificuldade. O ensino deve antecipar

e estimular o desenvolvimento cognitivo, ou seja, “caracteriza-se por elevar certa norma média de dificuldade abstrata e, antes de tudo, por manifestar as forças espirituais da criança, por dar-lhe direção e via livres” (Zankov, 2017, p. 174). Com isso, a *obutchénie* não ocorre diante do que o aluno não domina ou do que ele já sabe, mas sim diante de dificuldades que ele tenha condições de superar.

O segundo princípio coloca o conhecimento teórico em evidência, ou seja, valoriza o pensamento teórico, que não diz respeito apenas a definições e termos científicos, mas contempla a compreensão concreta das leis que regem esses conceitos. Assim, “Conhecimentos teóricos, ao contrário dos hábitos práticos que se adquirem na escola (ortográficos, de cálculo, laborais, musicais, etc.) são conhecimentos extraídos do sistema da ciência, conhecimentos não apenas acerca dos fenômenos como tais, mas também de suas interrelações essenciais, das leis dominantes na natureza, na vida social, na existência de uma pessoa isolada” (Zankov, 1984, p. 35, tradução nossa). Entender conceitos abstratos é possível por meio da compreensão do conhecimento empírico.

O terceiro princípio, o avanço em ritmo acelerado no estudo do material planejado, não diz respeito a aulas em alta velocidade, mas à evitação da repetição de conteúdo e à valorização de conteúdo novo e diverso, ou seja, assim que os alunos assimilarem um conceito, é possível partir para o seguinte sem que haja repetição. Logo, “dá a possibilidade de revelar os diferentes aspectos dos conhecimentos que se adquirem e de aprofundá-los. Esse princípio tem tanto um caráter quantitativo, como, principalmente, qualitativo” (Zankov, 2017, p. 174). Prezar por um conteúdo variado em prol do enriquecimento mental do estudante é reconhecer os sistemas que ele já desenvolveu.

O quarto princípio, a conscientização do processo de aprendizagem por parte dos estudantes, compreende que a boa *obutchénie* ocorre quando os alunos assimilam os conceitos desenvolvidos em aula e é útil. Com isso, “a conscientização está dirigida internamente, para o decurso da atividade docente” (Zankov, 2017, p. 174). O professor deve criar oportunidade para que os alunos tenham consciência de sua aprendizagem e condição de usar corretamente o conhecimento aprendido na solução de problemas práticos.

O quinto e último princípio, referente ao desenvolvimento da classe de estudantes como um todo, considera que o professor deve aplicar metodologia específica, de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento na classe. Por isso, o sistema “para tratar de descobrir as possibilidades do escolar e para criar as condições favoráveis ao desenvolvimento dessas possibilidades, considera necessário dar via livre à individualidade” (Zankov, 2017, p. 177). O ideal socialista, nessa perspectiva, preza pela educação de qualidade para todos, incluindo os



alunos mais ou menos desenvolvidos. Tal perspectiva não desconsidera o trabalho em grupo, haja vista que o Sistema Zankov ressalta a formação de coletivos e a relação amigável entre professores e estudantes em um ambiente favorável à expressão de ideias entre o coletivo, com o desenvolvimento do pensamento independente e o papel ativo de cada estudante

Além disso, segundo Ferola e Longarezi (2021), o sistema aborda quatro qualidades pedagógicas, quais sejam: 1) a multilateralidade, que diz respeito ao desenvolvimento da diversidade real da atividade psíquica dos estudantes – assim, emoções e vontade estão relacionadas à atividade de estudo; 2) o caráter do processo, no qual o processo didático é composto por etapas que se desdobram uma após as outras em uma relação orgânica e integrada, – dessa forma cada tópico de ensino novo é ligado ao todo; 3) as colisões, em que as crianças se confrontam com o incompreensível e iniciam atividades intensivas de aprendizagem e lidam com o trabalho criativo e ativo do pensamento; e 4) a variabilidade, que considera a flexibilidade para atender as necessidades pessoais tanto dos professores quanto dos estudantes, ou seja, respeita a mudança nas ordens das tarefas e nos procedimentos de trabalho conforme as particularidades dos alunos e o estilo de trabalho do professor.

O autor defende seu sistema didático com base na formação e no desenvolvimento integral do estudante por meio da escola, haja vista que “a organização do ensino intervém ou atua como a causa, enquanto o processo de desenvolvimento escolar atua como a consequência. A relação de causa/consequência é importante porque nela se manifesta a condicionalidade do processo de desenvolvimento dos escolares” (Zankov, 2017, p. 179). Contudo, reconhece que “o desenvolvimento da atividade mental da criança é influenciado não apenas pelas instituições educacionais, mas também pela educação da família e por uma série de outras influências sociais: organizações infantis, livros, rádio, cinema, teatro, etc.” (Zankov, 1963, p. 9).

### *3.1.1.2 Sistema Galperin-Talízina*

Piotr Yakovlevich Galperin (1902–1988) foi médico, psicólogo, colaborador de A. N. Leontiev, doutor em Ciências Psicológicas e professor da Universidade Estadual M. Lomonosov de Moscou. Orientou muitos alunos, dentre eles Nina Fiódorovna Talízina (1923–2018), psicóloga, membro da Academia de Ciências Pedagógicas da extinta URSS e líder da cátedra de Psicologia e Pedagogia da Universidade Estatal de Moscou. Ambos foram parceiros no desenvolvimento do sistema em laboratórios de caráter psicológico e em escolas.

O Sistema Galperin-Talízina constitui uma continuidade dialética da PHC de L. S. Vigotski, pois desenvolveu na prática importantes teorias do autor, como a formação de ações

mentais, produto de processos de internalização da atividade externa, e a formação de conceitos científicos pelos estudantes na escola. Além disso, levou em consideração a Teoria da Atividade de A. N. Leontiev:

Entendemos que Galperin (1976) incorporou algumas das ideias de Leontiev, das quais se incluem a da psique humana ser inseparável da atividade, que é a substância da psique, segundo palavras do próprio Leontiev (1979). No entanto, Galperin (1976), ao entender o pensamento como uma forma especial de atividade do sujeito, considerou que, nos estudos de Leontiev, as características psicológicas da atividade mental eram reduzidas, principalmente, no que diz respeito a suas motivações eliminando o seu conteúdo operacional. Dessa forma, o desenvolvimento da Teoria da Atividade e a elaboração da teoria de Galperin exigiam compreender o que faz a psique, considerada uma atividade, e incluir o conteúdo operacional objetivo da atividade externa na pesquisa psicológica (Núñez; Oliveira; Ramalho, 2021 p. 83).

Assim, P. Ya. Galperin contribuiu para a teoria com o intuito de estabelecer diferença entre atividade, ação e operação na base de critérios motivacionais na perspectiva de A. N. Leontiev. O autor buscou entender de maneira prática em que constitui o conteúdo operacional que confere ao psiquismo o caráter de atividade. Com isso, entende que o conceito de atividade é muito amplo, substituindo-o por *ação* e dividindo-o em ação material (externa) e ação mental (interna):

Na ação material, existe uma relação com o significado dos objetos. As ações externas, como sistemas, fornecem o significado objetivo, a compreensão das ações mentais. Galperin (1989) denominou de ação mental a habilidade para realizar uma ação objetiva dada nesse plano. A forma mental da ação significa que a ação se realiza para si mesma. Seus elementos estruturais são as representações, os conceitos e as operações ideais que se executam nesse plano. Para o autor, a formação de ações mentais, imagens e conceitos representam aspectos diferentes de um mesmo processo (Núñez; Oliveira; Ramalho, 2021, p. 85–86).

Ademais,

A formação de uma nova ação mental é um processo de internalização de ações externas sob determinadas condições, ou seja, uma forma de se pensar o princípio de internalização proposto por Vygotsky (Núñez; Oliveira; Ramalho, 2021, p. 87).

Ainda segundo Núñez, Oliveira e Ramalho (2021), o processo de formação da ação mental está em desenvolvimento durante toda a vida, não se restringindo à adição de novo conteúdo à mente, e pode ser realizado de diferentes maneiras e sob diferentes condições.

Nessa perspectiva, P. Ya. Galperin propôs a Teoria de Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos, segundo a qual a ação mental se refere à habilidade de realizar mentalmente uma transformação determinada no objeto, com base em seis etapas: 1) etapa motivacional; 2) etapa da base orientadora da ação; 3) etapa da formação da ação materializada;

4) etapa da formação da ação na linguagem verbal externa; 5) etapa da formação da ação na linguagem verbal interna; e 6) etapa da ação mental.

Além disso, Marco, Cedro e Lopes (2021) consideram a etapa motivacional a “etapa zero”, da qual partem as demais. Nessa etapa, os motivos precisam ser, pouco a pouco, alinhados no sujeito, ou seja, a motivação aproxima-se gradualmente do desejo de obter um alto nível de conhecimento e habilidade. Motivo e objeto passam a coincidir e, assim, seguem-se as próximas etapas, brevemente apresentadas na Figura 4.

Figura 4 – Etapas de assimilação na perspectiva de P. Ya. Galperin

<i>Etapa de estabelecimento da base orientadora de ação (BOA)</i>	Deve conter as partes estruturais e funcionais da atividade, orientação, execução e controle, constituindo-se o modelo da atividade. Devem ser garantidas a compreensão e a motivação “dos alunos para construção do objeto de aprendizagem” e “ser promovida a reflexão consciente pelo aluno do processo de construção da BOA” (NÚÑEZ, 2009, p.101), além de ser importante que se permita aos alunos determinar o conteúdo da BOA em relação aos conceitos e às ações a serem executadas para se resolver o problema e satisfazer suas necessidades como personalidade.
<i>Etapa da formação da ação no plano material ou materialização</i>	A diferença entre a forma material e materializada está na representação do objeto de estudo, pois a material utiliza-se do próprio objeto de estudo e, na materializada, pode ser utilizado um modelo ou representação que contenha aspectos essenciais do objeto de assimilação, além de estes serem priorizados para que o aluno não se confunda com aspectos não essenciais (NÚÑEZ, 2009). Nessa etapa, o aluno não resolve suas tarefas no nível mental, nem no nível verbal, atuando apenas no plano material ou materializado.
<i>Etapa da formação da ação no plano da linguagem externa</i>	Prioriza o ensino por meio de atividades organizadas que promovam interações e comunicação por diferentes tipos de linguagem, uma vez que essa possibilita ao homem deixar os limites da percepção sensorial e operar com signos, podendo estabelecer relações complexas. Nesta etapa os apoios materiais ou materializados já são desnecessários (NÚÑEZ, 2009).
<i>Etapa da ação no plano mental</i>	É iniciada com uma forma verbal 'para si' (GALPERIN, 2001b), uma linguagem interna transformada em função mental interna e que proporciona ao aluno novos meios para o pensamento (NÚÑEZ, 2009), novas ações mentais que tendem a se automatizar.

Fonte: Marco, Cedro e Lopes (2021, p. 209).

Os autores destacam o papel da orientação nos processos psíquicos e na atividade humana, pois é a etapa de estabelecimento da base orientadora da ação (BOA) que constrói a qualidade da aprendizagem. Dessa forma, elencam três tipos de orientação relacionada com os tipos de aprendizagem que expressam o movimento do pensamento do estudante diante das propostas pedagógicas e, ao mesmo tempo, permitem a avaliação a respeito do nível de ajuda, ou seja, da intervenção didático-pedagógica necessária. São elas: na BOA I, o sujeito não consegue ter todas as ações completas em forma de imagem; na BOA II, o professor mostra a

base orientadora completa da ação para a nova tarefa, explica suas conexões e as relações subjetivas e o modo de execução da ação; e na BOA III, tem-se a construção da imagem completa individualmente. Vale ressaltar a orientação do tipo III, responsável pela formação dos conceitos teóricos, em que

[...] o aluno forma uma representação não apenas do conteúdo em si, da ação e do seu produto, mas daquilo que pode servir de apoio para sua correta execução. A representação antecipada da tarefa, assim como o sistema de orientadores que são necessários para seu cumprimento, formam o plano da futura ação, a base para a sua direção (Galperin, 2017, p. 200).

Assim, o Sistema Galperin-Talízina não parte do planejamento, mas começa pela BOA III, que é a representação das ações que a turma e o professor vão desenvolver e pode material, materializada, ou lógico-verbal, a depender do nível de desenvolvimento e tem a ver com o próprio conceito. Assim, o professor não apenas apresenta os conceitos teóricos ou as ações adequadas, mas os elabora com os alunos, em um movimento de cooperação que leva em consideração a ZDP.

É nessa etapa que o aluno se orienta e planeja, em busca de respostas para as situações-problema, para aplicação do novo conceito teórico, com controle e regulação do processo de forma consciente. P. Ya. Galperin e N. F. Talízina reconhecem a importância da orientação na prática de uma nova ação, pois, para aprender um novo conceito teórico, o aluno precisa partir de um determinado plano ou de determinadas representações a seu respeito. Essa orientação é dinâmica, já que, no desenvolvimento da atividade, podem acontecer mudanças.

Ademais, segundo Marco, Cedro e Lopes (2021), para se pensar de fato teoricamente, a mediação precisa ser conceitual, não objetual, e, por isso, o método precisa ser dedutivo, do abstrato ao concreto. A BOA III é a máxima da abstração, com a imagem abstrata das ações a serem executadas. Por exemplo, a imagem abstrata executada na planta de uma obra se tornará, posteriormente, uma casa; a planta é a base orientadora, é o plano de ação em mente, em que se encontra a máxima abstração possível.

Portanto, o conteúdo parte do lógico-verbal, afunila o concreto; do concreto volta ao lógico-verbal. É nessa perspectivada que as demais etapas ocorrem. As etapas da formação da ação materializada, da formação da ação na linguagem verbal externa, da formação da ação na linguagem verbal interna e da ação mental implicam um processo psíquico de domínio de ações que estão em um plano (BOA III). Daí o nome da teoria, Teoria de Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos, pois o processo de aprendizagem ocorre gradualmente, por etapas. Nessa perspectiva,

esta teoria surgiu e se desenvolveu não como teoria da aprendizagem, mas como teoria da formação ontogenética da atividade psíquica. Entretanto, como

a ontogenia do homem é, principalmente, o processo de assimilação da experiência acumulada pela humanidade, que sempre se realiza com a ajuda, em uma ou outra medida, de outras pessoas – ou seja, como atividade colaborativa, educação –, a teoria dada é, ao mesmo tempo, a teoria da assimilação, a teoria da aprendizagem (Talízina, 1988, *apud* Valdés Puentes, 2021, p. 141).

O Sistema Galperin-Talízina é praticado, desde sua elaboração, por grande parte dos didatas soviéticos e, posteriormente, fora da ex-União Soviética, como em Cuba e no México.

### 3.1.1.3 Sistema Elkonin-Davidov-Repkin

Daniil Borosovish Elkonin (1904–1984) foi o psicólogo do sistema e partiu dos trabalhos de P. Blonski e L. S. Vigotski sobre o desenvolvimento infantil e do conceito de atividade elaborado por A. N. Leontiev. Já Vasily Vasilovich Davidov (1930–1998) foi o filósofo do grupo e, em seus estudos, deu importância fundamental ao desenvolvimento do pensamento teórico. Por sua vez, Vladimir Vladimirovich Repkin (1927–2019) foi o didata do trio e coordenou trabalhos experimentais cujos resultados problematizaram o objetivo da *obutchénie*. Elkonin e Davidov, juntamente com grupos de colaboradores, entre eles o grupo de Kharkiv, liderado por Repkin, desenvolveram o único sistema didático que se dedicou a uma teoria da atividade de estudo, o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

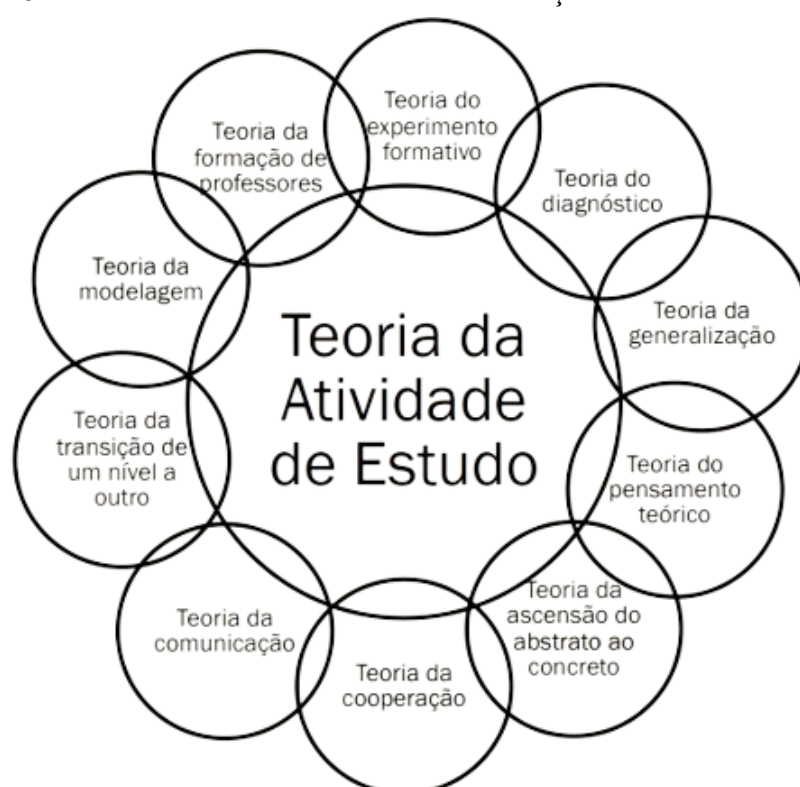
Esse sistema é considerado um dos mais complexos e completos. Além disso, é predominante nas pesquisas da América Latina e do Brasil, em razão da complexidade de teorias psicológicas e pedagógicas de que é composto e de ter sido explorado e desenvolvido por um longo período, envolvendo grande quantidade de pesquisadores, escolas, estudantes e professores. Portanto, comparado aos sistemas apresentados anteriormente, abrange a teoria e a prática em equilíbrio. Haja vista que,

[...] enquanto sistema Zankoviano parece ter sido muito mais prático do que teórico [...] se foca na elaboração de métodos específicos de aprendizagem dos conteúdos escolares a partir da descoberta do papel da palavra na formação de conceitos e não tanto nos próprios conteúdos, [...] o sistema Galperin-Talízina mais teórico do que prático [...] foca na elaboração de um método geral de assimilação tendo por pressuposto metodológico a atividade objetual e a crítica às proposições de Vigotski para a formação do pensamento teórico [...] e o sistema Elkonin-Davidov-Repkin mais equilibrado quanto às duas dimensões [...] foca no conteúdo da aprendizagem como fonte do desenvolvimento psíquico (pensamento teórico), do qual deriva todo o resto, inclusive os métodos (Longarezi; Valdés Puentes, 2020, p. 217 *apud* Saramago, 2023, p. 57).

Os autores desenvolveram a Teoria da Atividade de Estudo como teoria nuclear em torno da qual foram propostas as teorias auxiliares, quais sejam: Teoria da Generalização

Substantiva, Teoria do Experimento Didático-Formativo, Teoria da Modelagem, Teoria do Movimento de Ascensão do Abstrato ao Concreto, Teoria da Transição de um nível escolar para o outro, Teoria do Diagnóstico, Teoria da Formação de Professores, Teoria do Pensamento Teórico, Teoria da Colaboração, entre outras. As teorias auxiliares dão sustentação à teoria nuclear, ou seja, uma teoria não existe sem a outra; mesmo que cada uma tenha suas particularidades, só fazem sentido dentro do sistema. Essa relação de unidade é exemplificada na Figura 5 a seguir.

Figura 5 – Teoria da Atividade de Estudo na relação com as teorias auxiliares como sistema



Fonte: Longarezi (2019, p. 167).

A Teoria da Atividade de Estudo analisa o papel da tarefa de estudo com base na compressão de que as atividades ao longo da vida são: a lactância (de 0 a 1 ano); a objetual (de 1 aos 3 anos); a brincadeira (dos 4 aos 5 anos); a atividade de estudo (dos 6 aos 12 anos); a comunicação (dos 13 aos 15 anos) e a profissional (a partir dos 16 anos). Nessa perspectiva a teoria trata da atividade principal do jovem em idade escolar. Para desenvolver o pensamento teórico, a atividade de estudo consiste em um conjunto de ações articuladas em torno de um objetivo comum. Para que isso ocorra, motivo e objeto coincidem. Leontiev já havia proposto esses conceitos teoricamente, mas, no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a tarefa de estudo é o núcleo central da atividade a que as ações podem estar articuladas.

Assim, são propostos objetivos e ações de estudo, de controle e de avaliação, partindo-se de um problema de aprendizagem. Nesse movimento, o aluno tem a compreensão do processo lógico-histórico que produziu a necessidade e a laboração daquele conceito e, assim, domina a ação de estudo. Dessa forma, segundo os autores, a tarefa expressa a unidade entre forma e conteúdo, pois a lógica de uma área da ciência está expressa nas sínteses dos seus conceitos. Quando o estudante se apropria do lógico-histórico de um conteúdo, compreende toda a historicidade posta no conceito pela episteme da ciência que o caracteriza. Sobre a tarefa de estudo, Repkin e Repkina (2007 p. 30 *apud* Valdés Puentes, 2019a, p. 151) afirmam:

[...] o surgimento da tarefa de estudo não é um ato momentânea de percepção e aceitação da tarefa colocada pelo professor, mas o resultado da realização de uma sequência bastante complexa de ações pelo aluno. O passo inicial de na formação da tarefa de estudo e de pesquisa é a resolução de problemas práticos já conhecidos pelos alunos em condições especialmente modificadas pelo professor, o que gera uma situação de dificuldade converte-se em situação-problema. Uma avaliação dessa situação, do ponto de vista da origem das dificuldades surgidas, leva em consideração, propriedades do objeto, de algum “segredo” que torna não aplicável os modos da ação antes apreendidos. Finalmente, a avaliação do modelo subjacente a esses modos da ação leva a uma identificação hipotética desse “segredo” que deve ser resolvido, a saber, a formulação da tarefa de estudo.

Assim, as ações de estudo podem ser divididas em: situação de dificuldade; situação problema e situação de estudo. A última revela o “segredo” que determina o conteúdo da tarefa de estudo. Ao elaborar a aula, o professor tem uma visão prévia da atividade de estudo, da ação de estudo e dos modelos.

Ademais, a ação de estudo inicia-se com a identificação do modelo, ou seja, a repetição das ações do professor. Assim, a criança cria uma visão prévia a respeito de como executar essa ação. A assimilação se dá pela reprodução da ação, sem a qual não seria possível. Portanto, as prévias do modelo de ação são a própria atividade de estudo (Elkonin, 2019).

O aluno, orientado pelo método dedutivo (do abstrato ao concreto) e pela quase-pesquisa, busca assimilar a origem dos conhecimentos com autonomia, por meio da ação de controle, que consiste em comparar a visão prévia da atividade reproduzida pela criança e seu resultado como modelo. Dessa forma, o modelo do modo de ação deve conter pontos de apoio pelos quais o ato de controle da atividade de estudo pode ser reproduzido antes da execução da atividade da qual se aplicou o modo. Esse controle determina a atividade de estudo como um processo espontâneo, controlado pela própria criança (Elkonin, 2019).

Nesse método de ensino, assim como em todo o ensino desenvolvimental, objetiva-se favorecer a formação do pensamento teórico do aluno por meio da abstração e da generalização capazes de desenvolver as capacidades psíquicas no decorrer da atividade de estudo, conforme

explica a Teoria da Generalização. Segundo Libânio e Freitas (2019), isso ocorre em três momentos integrados: 1) abstração substantiva, em que o professor apresenta aos alunos uma tarefa em forma de problema, por exemplo com um desafio a ser respondido, com o objetivo de extrair o traço geral, ou seja, a relação universal do objeto; 2) modelação da relação geral, em que os alunos produzem um modelo – gráfico, verbal ou material – da relação universal constitutiva do objeto, que deve ser usada como referência para os próximos passos); 3) generalização substantiva, em que, com a abstração substantiva e o modelo da relação geral, os alunos têm a capacidade de analisar diversas situações ou problemas envolvendo o objeto e, assim, compreendem a unidade do universal e do singular – portanto, o seu conceito teórico. Libânio e Freitas ainda elaboraram um quadro com base nos estudos de Lompscher acerca desses momentos na prática:

Quadro 1 – Elementos essenciais da organização do ensino para assegurar as ações de abstração, generalização e formação do conceito pelos alunos

PROFESSOR	ALUNOS
Estabelece os objetivos da aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera motivação (cognitiva e afetiva), interesses e experiências dos alunos;</li> <li>• Cria tarefas com situações na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos alunos (problemas, perguntas, questões, desafios, hipóteses etc.).</li> </ul>	Estão conscientes dos objetivos da aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisam seus conhecimentos e suas capacidades em relação à tarefa, identificando lacunas;</li> <li>• Têm conhecimento prévio suficiente para compreender a tarefa, mas insuficiente para resolvê-la.</li> </ul>
Elabora as ações dos alunos para aprender: <ul style="list-style-type: none"> <li>• As ações devem ser de transformação do objeto ou daquilo que o representa;</li> <li>• Elas são baseadas nas demandas mentais e práticas a serem atendidas pelos alunos como requisito para formar o conceito.</li> </ul>	Realizam as ações de forma consciente e em conexão com os objetivos de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Devem analisar as mudanças e invariâncias no objeto, justificando-as (se não dominarem as ações necessárias, devem adquiri-las primeiro);</li> <li>• Devem realizar rigorosamente as ações e ter claro que são a base da aprendizagem do conceito.</li> </ul>
Elabora o modelo da relação universal: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisa o conteúdo do conceito, identifica as relações presentes e destaca a relação universal geral, formando um modelo epistemológico representativo (o professor não mostra o modelo aos alunos; eles próprios devem criar o modelo).</li> </ul>	Criam o modelo que reflete a relação universal: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Com base no problema, questão, pergunta, desafio, hipótese etc., procuram descobrir a relação universal e geral, criando o modelo de representação e utilizando-o posteriormente para analisar diversas situações particulares que envolvem o objeto da aprendizagem.</li> </ul>

Fonte: Libâneo e Freitas (2019, p. 233).



Nessa perspectiva, a estrutura da atividade de estudo compreende três etapas: 1) a compreensão pelo estudante das tarefas de estudo, que devem estar estreitamente relacionadas com a generalização substantiva, de modo que ele se transforme em sujeito da atividade; 2) a realização das ações de estudo, que conduzem os alunos às relações gerais, à modelagem das relações gerais, à passagem do modelo ao objeto e vice-versa; 3) a realização pelos alunos das ações de controle da avaliação (Resende, 2019, p. 319). Essas etapas estão ligadas às teorias auxiliares, como a Teoria da Generalização, explicada anteriormente. Ao considerar esses processos da teoria, compreende-se que

[...] a Atividade de Estudo é o primeiro tipo de atividade socialmente padronizada com que se defronta a criança. A sociedade define oficialmente as exigências sobre o conteúdo da Atividade de Estudo, sua intensidade, sobre seu “produto” final; ela cria as condições (econômicas, jurídicas e outras) necessárias para sua realização; sanciona e estima seus resultados. Em outras palavras, a Atividade de Estudo não é um assunto particular do indivíduo, ela, desde o início, intervém como uma das suas funções sociais mais importantes (Repkin, 2019, p. 318).

É na prática da Atividade de Estudo que o aluno se distancia da brincadeira, atividade anterior e aproxima-se do trabalho, atividade posterior. Nessa atividade, desenvolve a coletividade, a autotransformação e o pensamento teórico, com conceitos científicos e modos generalizados de ação. O caminho percorrido é o do estudante que soluciona tarefas propostas pelo professor ou parceiro do professor, capaz de formular suas próprias tarefas de maneira independente.

Vale ressaltar que, o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin passou por mudanças internas ao longo dos anos, devido a acontecimentos na vida dos autores. Segundo Valdés Puentes (2017), é possível identificar, de acordo com características comuns de determinadas épocas, pelo menos cinco etapas distintas do processo de constituição e desenvolvimento do sistema:

- a) Etapa I – Idealização, experimentação e concepção do sistema (1958-1975);
- b) Etapa II – Criação das condições para a universalização do sistema (1975-46 1982);
- c) Etapa III – Censura, perseguição, dissolução e paralização do processo de implementação do sistema (1982-1986);
- d) Etapa IV – Implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação (1986-1994);
- e) Etapa V – Internacionalização e consolidação do sistema (1994-atualidade) (Valdés Puentes, 2017, p. 26).

Ainda de acordo com Valdés Puentes (2017), nos períodos iniciais havia maior influência de P. Ya. Galperin, e o foco estava nas ações; depois foram desenvolvidos os estudos dos modos generalizados de ação e uma nova perspectiva, a compreensão sobre o pensamento teórico. Nas etapas finais, houve uma retomada da estrutura da atividade de A. N. Leontiev, com um olhar mais atento para as necessidades e os motivos, período esse que coincide com o final da vida de V. V. Davidov, quando reconheceu as contribuições do grupo de Kharkiv. O

último período tem foco na unidade cognitivo-emocional e na constituição do sistema como é conhecido atualmente.

Dessa forma, a Teoria da Atividade de Estudo também sofreu alterações, haja vista que passou por 40 anos de produção (de 1960 a 1998), marcados por diferentes objetivos, conteúdos e estruturas, ou seja, desenvolveu-se didaticamente da seguinte maneira:

Nos anos de 1960 e 1970, quando o objetivo da atividade de estudo é o desenvolvimento do pensamento teórico, seu conteúdo consiste no pensamento lógico-verbal, nos processos de assimilação de conceito teóricos, e a estrutura da atividade foca-se nas tarefas e ações. Na década de 1980 quando o grupo de Moscou assume como objetivo da atividade de estudo aprender modos generalizados de ação no universo dos conceitos científicos e o conteúdo principal é a “assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as trocas qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança” (DAVIDOV, MARKOVA, 1981 [2019], p. 45). Nesse período que se inicia no ano de 1979 e vai até 1991 os componentes da atividade de estudo oscilam entre a estrutura proposta por D. B. Elkonin em 1960 (restrita a tarefas e ações) e a estrutura da teoria psicológica da atividade de A. N. Leontiev que inclui necessidades, motivos e operações. Já em meados da década de 1990, os motivos que levam a pensar teoricamente são reconhecidos e se assume o desenvolvimento do estudante como sujeito como o objetivo da atividade de estudo. Período que se inicia com a introdução por D. B. Elkonin dos motivos educativo-cognitivos (ELKONIN, 1989b [2019]); e atinge sua máxima expansão com a inclusão, em 1997, por V. V. Davidov dos desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos, meios e planos de cognição e de vontade (Longarezi, 2023a, p. 26).

Na amplitude desse sistema, foram desenvolvidos materiais didáticos e manuais metodológico e pedagógico de orientação para professores em todas as áreas do conhecimento ao longo de 30 a 40 anos de experimentação em escolas-laboratórios inteiras, com uma equipe de professores que colaboraram na estrutura e na teoria. Contudo, a difusão desse sistema não levou em consideração a gama de autores envolvidos, pois

[...] à teoria da aprendizagem desenvolvimental ocorre no Brasil o mesmo que sucede com a psicologia histórico-cultural; há predomínio majoritariamente, a partir de uma perspectiva da atividade de estudo, russa, moscovita e davidoviana; assim como a psicologia histórico-cultural é, predominantemente, tratada do ponto de vista da atividade russa, moscovita e leontieviana. A maior parte dos psicólogos do período soviético a que o pesquisador brasileiro teve acesso nessas últimas quatro décadas são seguidores da teoria da atividade (A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, A. V. Petrovsky, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov e L. A. Venguer), russos (A. R. Luria, A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, A. V. Petrovsky, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov e L. A. Venguer), moscovitas e/ou são representantes do pensamento moscovita (A. R. Luria, A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, A. V. Petrovsky, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov, L. A. Venguer) e leontievianos (D. B. Elkonin, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, V. V. Davidov, L. A. Venguer, entre outros). No campo da teoria da aprendizagem desenvolvimental, mais especificamente no interior da teoria da atividade de

estudo, não é diferente. A maior parte dos trabalhos referenciados sobre essa teoria no Brasil foi realizada na perspectiva da atividade de estudo quase todos são de autores russos e moscovitas, pertencem ou foram escritos em parceria com V. V. Davidov e, no geral, são profundamente davidovianos. Essa forte influência que as pesquisas brasileiras têm sofrido gera, particularmente no campo da teoria da aprendizagem desenvolvimental, uma apropriação unilateral da produção do período soviético; pois negligencia-se, com isso, uma enorme produção igualmente relevante e de similar qualidade; mas que se encontra fora dos marcos desses critérios: 1) do ponto de vista da atividade de estudo, 2) russa, 3) moscovita e 4) davidoviana (Valdés Puentes; Longarezi, 2020, p. 223–224).

Por isso, contra essa apropriação unilateral da produção do período soviético, majoritariamente davidoviana, é importante reconhecer a influência de D. B. Elkonin e V. V. Repkin dentro do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, como denominado por Valdés Puentes e Longarezi (2020).

### ***3.1.2 Perspectivas didáticas brasileiras***

No Brasil, como já citado anteriormente por Pimenta (2019) e Longarezi e Pimenta (2023), em relação às ondas críticas da Didática, a Didática Crítica está presente desde as décadas iniciais do século XXI, as ideias marxistas estão presentes na educação com o ideal da pedagogia crítico social dos conteúdos, capaz de transformar as relações sociais, econômicas e políticas. Para embasar essa perspectiva, autores como José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani possuem anos de estudo e defesa dessa educação no país. Assim, segundo Valdés Puentes (2019b) dentre as visões críticas brasileiras, a DD é reconhecida, majoritariamente, por teorias de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev e pelo Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. A compreensão de autores, teorias e sistemas ainda se reduz a alguns grupos de estudiosos, devido, por exemplo, à dificuldade de acesso às obras e a questões de tradução do russo, ucraniano e outros idiomas para o português. Assim, há um

[...] enorme distanciamento espacial, temporal, histórico, político, cultural e educacional que existe entre o modelo de sociedade que conhecemos e a sociedade que caracterizou o período soviético que se pesquisa; o enorme desafio que representa o diálogo com interlocutores diretos que não estão mais fisicamente presentes, o que compromete a comunicação, a compreensão da teoria e impõe a necessidade da interlocução com fontes indiretas (Valdés Puentes, 2019b, p. 3).

Quanto à questão do distanciamento entre o contexto de educação da Rússia e o do Brasil, é possível ressaltar a importância de fazer uma interpretação da THC de acordo com o contexto histórico brasileiro. V. V. Repkin, em uma visita ao Brasil em 2018, a convite do GEPEDI, disse: “Eu não sou tão ingênuo para acreditar que vocês aceitaram o nosso trabalho e

nossos resultados assim que os conheceram. Acredito que vocês vão encontrar suas próprias respostas para as perguntas que preocupam vocês que estavam nos preocupando. Mas exatamente nisso que reside a essência da busca. Cada um contribui com algo novo para essa busca”. É nesse sentido que se constituem as didáticas brasileiras, para encontrar as próprias respostas diante das perguntas postas no cenário educacional brasileiro. Esse movimento dialético em que cada um contribui com algo novo em busca da *obutchénie* caracteriza a DD como um todo. Por isso,

Nota-se que, quanto mais as iniciativas didático-pedagógicas desenvolvimentais realizadas no Brasil se distanciam dos primeiros encontros com essa abordagem soviética (no início, com uma influência mais psicológica do que pedagógica) e, simultaneamente, mais amplo tem sido o acesso à produção desses psicólogos e didatas, se concretizam mais profundas e consistentes as produções didáticas histórico-culturais no país, reveladas tanto em estudos teóricos, quanto em práticas pedagógicas experimentadas nas escolas públicas brasileiras. Esse esforço tem resultado em produções originais, com especificidades em suas proposições correspondentes ao trabalho de intervenções realizado, no país, em diferentes contextos escolares, envolvendo níveis de ensino distintos e áreas específicas do conhecimento (Longarezi, 2021, p. 384).

Com base em V. V. Davidov e nos cinco critérios da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental da Letônia<sup>3</sup>, Valdés Puentes e Longarezi (2020) elencam 11 critérios de análise, para caracterizar produções originais como sistemas didáticos desenvolvimentais:

- 1) Não existe uma única variante de sistema, mas duas: aquela que se caracteriza pela elaboração de um método de construção apenas teórico e a 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 e prática (psicologia pedagógica);
- 3) A série de princípios do sistema teórico é formulada com base em várias suposições e hipóteses;
- 4) O sistema surge do detalhamento do conceito histórico-cultural de Vigotski, especialmente de sua hipótese sobre a interrelação interna entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano;

---

<sup>3</sup> São eles: 1) apresentação detalhada dos fundamentos experimentais e teóricos de um determinado tipo de aprendizagem desenvolvimental; 2) desenvolvimento de livros didáticos e auxiliares de aprendizagem (ou seus fragmentos individuais), nos quais se concretizam especificamente as ideias centrais da modalidade de aprendizagem desenvolvimental; 3) uso desse material por professores e metodólogos na prática da educação de massa; 4) identificação e demonstração do efeito do uso do material no desenvolvimento da criança; 5) a participação conjunta de cientistas e profissionais no desenvolvimento posterior das bases do sistema utilizado.

- 5) O sistema contempla os conceitos filosóficos e psicológicos que o sustentam;
- 6) O sistema pode dispor de várias teorias auxiliares 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, pela qual o próprio sistema é continuamente aprimorado;
- 11) O sistema pode prever a existência de um conteúdo de aprendizagem específico, assim como de formas e métodos para usá-lo na prática docente.

Os autores dos sistemas russos não apontam critérios a serem cumpridos na elaboração de um sistema didático desenvolvimental; contudo esses apontamentos advêm da coerência sobre o que é um sistema educacional e quais os ideais da teoria, como a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a relação entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano. Assim, destacam-se como sistemas didáticos desenvolvimentais brasileiros a Obutchénie por Unidades e a Atividade Orientadora de Ensino.

### *3.1.2.1 Obutchénie por Unidades*

A Obutchénie por Unidades foi produzida, segundo Longarezi (2021), com base em pesquisas teóricas e de intervenção didático-formativa. O sistema contou com a colaboração do GEPEDI, entendendo-se que

o desenvolvimento está intrinsecamente vinculado à constituição da própria unidade, uma vez que é no confronto de forças contraditórias que os processos psicológicos encontram impulso e, para os quais, se faz possível a emersão de novas funções, como síntese da luta e das tensões oportunizadas. Por tal princípio, e para além de qualquer tipo de apologia, toma-se como horizonte uma proposta de obutchénie que se materialize como unidade dos contrários (Longarezi, 2021, p. 386).

Com base no materialismo histórico-dialético, nota-se o confronto entre as forças contraditórias e a necessidade da materialização da unidade dos contrários, pois é pela síntese – como união de elementos contrários – que surge a necessidade do novo, compreendido no

sistema como “unidade”. Assim, o sistema considera o brasileiro como constituinte de sua realidade histórico-cultural que se desenvolve como ser que produz cultura e, ao mesmo tempo, é produzido por ela, em um movimento dialético pela via da educação.

Quanto à *obutchénie*, conceito tratado anteriormente (ver p. 49), o sistema relaciona a atividade profissional do professor e a autotransformação dos estudantes. Assim, para que haja uma *Obutchénie* por Unidades, formam-se as unidades conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento, com base nos movimentos didáticos de diagnóstico, problematização e formação conceitual.

A unidade conteúdo-forma diz respeito à relação entre a teoria e o método, em que a forma (método) de apreensão do conteúdo (teoria) demanda o processo de identificação e apreensão dos nexos conceituais pelo método dedutivo (do abstrato ao concreto). Assim, domina-se um conceito pela compreensão das relações que possui, pois

o processo de apreensão do conteúdo (método) passa pelo processo de identificação e apreensão dos nexos conceituais a ele inerentes (outros conteúdos), sempre conectados, compondo uma rede sistêmica complexa e que vai (pela sua apreensão) complexificando o pensamento que se forma e desenvolve não pela apreensão do conteúdo em si, mas pela apreensão das infinitas e infindáveis relações que se estabelecem entre os conceitos, garantidas pelo método. É essa rede conceitual, mediada por signos, cuja compreensão, se dá mediada por outras redes conceituais (sempre em relações signo-signo) que caracterizam a dimensão científica do conceito e resguardam, pela unidade conteúdo-forma, o desenvolvimento do pensamento teórico (Longarezi, 2021, p. 391).

O desenvolvimento do pensamento teórico não ocorre de forma espontânea, mas segue a unidade imitação-criação, que tem a intenção de desenvolver, de maneira colaborativa, a imitação – não reprodutiva, mas criativa – trabalhada na ZDP. Por sua vez, a unidade ruptura-desenvolvimento evidencia a tomada de consciência com base na revelação da síntese da unidade dos contrários e na mudança na qualidade do pensamento, haja vista que

o desenvolvimento do pensamento enquanto processo tem, como chave da transformação, a ruptura que emerge dos confrontos entre as forças contraditórias que atuam nos processos psíquicos, em situações de *obutchénie*-desenvolvimento, o que implica mudanças qualitativas (Longarezi, 2021, p. 397).

Segundo os autores, para se materializarem essas unidades, é preciso pôr em prática o diagnóstico (durante todo o processo didático), a problematização (apontar problemas científicos aos estudantes, que devem saná-los por meio de uma busca ativa de hipóteses para as resoluções) e a formação conceitual (auxiliar o aluno na busca das hipóteses que o formam o conceito, no exercício de uma atividade psíquica e social que considera todo o sistema de conceitos em que está presente o conceito em formação).

Portanto, podem-se depreender os princípios didáticos para uma *Obutchénie* por Unidades: 1) princípio da aula como impulsionadora da situação social de desenvolvimento; 2) princípio da contradição, do confronto e das crises como geradores da ruptura e do desenvolvimento; e 3) princípio da centralidade da *obutchénie*-desenvolvimento como unidade dialética e formativa (Longarezi; Souza, 2018). Compreende-se que todo o percurso metodológico dessa perspectivada didática ressalta a *obutchénie* como central no processo de formação do pensamento teórico, “sob a base de rupturas, que emergem da formação desenvolvimento do ‘novo’ (produzido como síntese da luta entre as contradições inerentes aos fenômenos da vida, na condição humana a que se está imerso), em processo de imitação-criação, oportunizado pela unidade conteúdo-forma” (Longarezi, 2021, p. 403).

### 3.1.2.2 Atividade Orientadora de Ensino

A Atividade Orientadora de Ensino (AOE) foi produzida, primeiramente, pelo pesquisador Manoel Oriosvaldo de Moura, que, juntamente com a Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo, coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, que ampliou o conceito de AOE estendendo seus princípios essenciais para a organização do ensino e para a pesquisa sobre a atividade pedagógica, por meio de teses, dissertações, artigos, livros, material de ensino, colóquios, debates e palestras em âmbito nacional, com o foco na formação do professor de Matemática. Segundo Moura (1992, p. 64), a AOE consiste na “ação organizada a ser desenvolvida em sala de aula. Ela é que define os momentos principais do ensino: o problema desencadeador da aprendizagem; a organização do espaço onde se realizará; as sínteses necessárias para a compreensão do conceito em pauta e a avaliação do acompanhamento do trabalho pelos alunos”.

Assim, os estudos em torno da AOE buscam compreender as ações e os instrumentos que o professor pode utilizar para o desenvolvimento do ensino de determinado conteúdo escolar. Além disso, seu objeto é a constituição do pensamento teórico, com reconhecimento dos elementos estruturantes: necessidades, motivos, ações e operações. Nessa perspectiva, Cedro, Moretti e Moraes (2018) verificaram dois elementos essenciais da AOE para a organização da atividade pedagógica: 1) a situação desencadeadora de aprendizagem e a síntese histórica do conceito e 2) a atividade coletiva e a mediação.

De acordo com os autores, a situação desencadeadora de aprendizagem é responsável por criar condições para que os sujeitos entrem em atividade de aprendizagem, ou seja, o

professor deve propor a seus alunos problemas desencadeadores que tragam em si a essência do conceito, com base na compreensão de qual necessidade que levou a humanidade a sua construção e, portanto, o reconhecimento da unidade entre seus aspectos lógico e histórico. Por exemplo, “a história da matemática que envolve o problema desencadeador não é a história factual, mas sim aquela que está impregnada no conceito ao se considerar que esse conceito objetiva uma necessidade humana colocada historicamente” (Moretti, 2007, p. 98). Unido a esse conceito encontra-se a síntese histórica do conceito, que consiste na prática da atividade de aprendizagem por meio de diferentes recursos metodológicos, como jogos, situações emergentes do cotidiano ou até a história virtual do conceito.

Para haver situação desencadeadora de aprendizagem e a síntese histórica do conceito, a atividade deve ser coletiva e mediada. Assim, o professor é responsável por mediar pequenos grupos que, posteriormente, compartilham sua produção com toda a turma. Dessa forma, as ações individuais são postas em comum, ao se buscar a solução de determinada situação-problema.

É nessa perspectiva que o GEPAPe compreende a AOE. Desde sua criação, há mais de dez anos, conta com a colaboração de professores da rede de ensino, graduandos e pós-graduandos, nos estudos sobre

[...] atividade de ensino, pressupondo a atividade de aprendizagem e focalizando a história do conceito em matemática. Como produto destas atividades, destacam-se: elaboração, execução e avaliação de oficinas pedagógicas, centradas em atividades orientadoras de ensino; acompanhamento pedagógico de profissionais da rede pública de ensino em diversas administrações públicas; estudo bibliográfico dos pressupostos teóricos-metodológicos da organização do ensino; a produção e socialização de conhecimento acadêmico específico nesse campo. Como se evidencia, tais ações, desempenhadas por sujeitos, profissionais que atuam na educação infantil, no ensino fundamental, médio e superior, vêm abrangendo os processos de formação inicial e continuada de professores, tanto nos limites da Faculdade de Educação e Colégio de aplicação como nos diferentes âmbitos da administração pública (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica, [2024a]).

Vale ressaltar que o grupo expandiu suas pesquisas no enfoque histórico-cultural, devido às mudanças de seus participantes que, ao se filiarem a outras IES, constituíram novos grupos com seus orientandos. Assim, dada a ampla gama de grupos e suas especificidades de estudo dentro da mesma teoria, o GEPAPe passou a se organizar em núcleos de acordo com a proximidade geográfica ou os interesses, formando o GEPAPe em Rede, cujos objetivos são:

- Realizar estudos e pesquisas acerca da atividade pedagógica, segundo os princípios teórico-metodológicos da abordagem histórico-cultural, focalizando os elementos constitutivos dos processos de ensino e de



aprendizagem na formação inicial e contínua de professores e pesquisadores, exercitando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

- Elaborar uma produção bibliográfica sobre ações de formação contínua de professores junto a sistemas públicos de ensino e instituições formadoras de educação básica e educação superior.
- Assessorar os sistemas de ensino e as instituições formadoras (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica, [2024a]).

Conforme dados do GEPAPe em Rede (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica, [2024b]), a rede constitui-se dos seguintes grupos de estudo:

- no Paraná e em São Paulo: Grupo de Pesquisa e Ensino Trabalho Educativo e Escolarização (GENTEE); Grupo de Estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural (GETHC); e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Educativos e Perspectiva Histórico-Cultural (GEPEDH);
- em Santa Catarina: Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: Uma Abordagem Histórico-Cultural (GPMAHC); Grupo de Estudo sobre Processos Pedagógicos (GEPPE); Grupo de Pesquisa Teoria do Ensino Desenvolvidor da Educação Matemática (TedMat); e Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural (GEPEATH);
- já no Rio Grande do Sul, Goiás, Rio Grande do Norte e Espírito Santo: Grupo de Pesquisas em Práticas Pedagógicas de Matemática (GRUPEM); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (GEPECH); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Matemática (GEMat); Grupo de Pesquisa em Matemática e Língua Portuguesa (Contar); e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat);
- em São Paulo e Minas Gerais, além do GEPEDI (grupo a que se filia esta pesquisa): Coletivo de Estudos e Pesquisas sobre Psicologia Escolar e Atividade Pedagógica (TECER); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino e Aprendizagem de Matemática na Infância (GEPEAMI); Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Matemática e Atividade Pedagógica (GEPEMAPE); e Grupo de Estudos sobre Sucesso e Fracasso Escolar (GEsSFE);
- em Bauru e São Carlos: História e Epistemologia da Educação Matemática (HEEMa);
- no Piauí: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Matemática e Ciências (GEPEMCi).

Cite-se também o Grupo de Estudos sobre Situações Desencadeadoras de Aprendizagem (GESDA), que estuda o papel da situação desencadeadora de aprendizagem na organização do ensino com base na AOE em âmbito nacional.

O GEPAPe em Rede é reconhecido nacionalmente por seus estudos acerca da grande escola psicológica e pedagógica histórico-cultural e da DD; contudo, não são apenas os grupos citados anteriormente que produzem pesquisas sobre o tema. No Brasil há uma gama de autores que se interessam pela teoria e dedicam uma dissertação ou uma tese para maior compreensão dela. Nessa perspectiva, as proposições desta investigação buscam mapear e analisar quantos e como são e onde se localizam esses estudos nos programas de pós-graduação em Educação na região Sul do país.

#### 4 ESTADO DA ARTE NO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL E NA DD

Para compor a análise desta pesquisa, vale ressaltar, os dados foram obtidos de dois estudos-base referentes à THC na região Sul do país: Aquino *et al.* (2017) e Asbahr e Oliveira (2021).

Analisando o período entre 2004 e 2010, Aquino *et al.* (2017) identificaram 26 programas de pós-graduação em Educação credenciados pela Capes na região. Aplicados alguns critérios de seleção – como linha de pesquisa relacionada à didática ou a áreas afins, curso de mestrado e doutorado e avaliação pela Capes igual ou superior a 4 – foram analisados os programas da Universidade Tuiuti de Paraná (UTP), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), da Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Ao todo nos nove programas selecionado havia 48 linhas de pesquisa, das quais 12 na área da didática, devido aos estudos de 115 professores pesquisadores didatas e suas 5047 produções. Dessa forma, a pesquisa apontou que os estudos sobre didática na região possuem representatividade, mas, segundo os autores,

(...) apenas cerca de 30% dessa produção é realmente sobre Didática. Enquanto a média da produção global por professor é de 43,89, a média da produção na área por professor é de 15,04. [...] Verifica-se que o campo investigativo da Didática concentra 62,70% dos projetos de pesquisa e 73,58% da produção intelectual na área, ficando o restante da pesquisa e da produção para o campo profissional e o disciplinar, com o quase silenciamento desse último. Quando feita a mesma análise com respeito as dimensões da Didática, comprova-se que a pesquisa e a produção se polarizam nas dimensões das condições e dos modos de realização do processo de ensino-aprendizagem (Aquino *et al.*, 2017, p. 189–190).

Ainda segundo os autores, apesar de haver linhas de pesquisa referentes à área, menos da metade das produções era sobre a didática em si. De acordo com os autores, foram percebidas dificuldades de articulação dos projetos de investigação com o foco da linha de pesquisa. Além disso, a média dos projetos de didática desenvolvidos com cada pesquisador da área é inferior a três em dois triênios, ou seja, uma média baixa de produção. Apesar de a pesquisa-base acerca do Sul traçar um panorama da didática em todas as produções da pós-graduação em Educação de 2004 a 2010, os dados servem como um parâmetro de investigação para as pesquisas presentes neste trabalho, que amplia o período de análise, agora de 2004 a 2020, e afunila o

objeto de estudo, focalizando teses e dissertações daqueles programas. Dessa forma, sabe-se que há linhas de pesquisa em didática, mas elas foram pouco exploradas entre 2004 e 2010.

Vale ressaltar que as IES selecionadas para estudo na pesquisa de Aquino *et al.* (2017) também foram analisadas nesta pesquisa, mas nem todas as IES em estudo nesta foram investigadas naquela, devido às diferenças de critérios do estado da arte observados em cada uma. Por exemplo, nesta pesquisa, dentre as 31 IES identificadas, destacam-se a UFSC e a Univali com maior número de mestrados e doutorados encontrados entre 2004 e 2020 de base THC e DD. Contudo, a UFSC e a Univali não entraram no critério da pesquisa anterior e, portanto, não foram contabilizadas entre os nove programas analisados.

Portanto, para critério de investigação, fez-se necessário analisar também os grupos de estudo identificados na pesquisa de Aquino *et al.* (2017), para se averiguar em quais IES estavam e o que pesquisavam.

#### **4.1 Grupos de pesquisa e enfoques teórico-metodológicos na região Sul do Brasil**

Com base na pesquisa de Asbahr e Oliveira (2021), foi possível analisarem-se os grupos de pesquisa da região. Os autores, partindo de uma pesquisa de 2018, apresentam uma lista de 115 grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que assumem a PHC ou a THC como referencial teórico.

Vale ressaltar que o trabalho levou em consideração os dados contidos no CNPq de todos os grupos de estudo, independentemente de serem da área da educação ou não. Na presente dissertação, no entanto, a análise limitou-se àqueles que estavam dentro da educação. Além disso, os grupos aqui apresentados foram considerados com base nas informações contidas no Currículo Lattes dos professores orientadores das teses e dissertações encontradas, e não nos dados do CNPq. Portanto, é importante reconhecer a pesquisa de 2018 foi apenas um suporte da análise, cuja pretensão não foi a de completar os dados obtidos anteriormente, mas usá-los de base, haja vista que o modo de obtenção dos dados da presente pesquisa diferiu do da pesquisa anterior. Por isso, a análise foi feita com base no recorte dos dados da pesquisa anterior, que é relevante para o presente estudo.

Feitas essas considerações, segue-se a análise da região Sul sobre os grupos de estudo acerca da PHC ou da THC até 2018 na área de educação e os grupos de estudo sobre THC e/ou DD identificados nas teses e dissertações defendidas entre 2004 e 2020. Além disso, neste ponto optou-se por considerar as IES da região que possuem grupos de estudo na área,

independentemente de terem sido encontradas ou não teses e dissertações no período em questão, haja vista que aqui a análise recai sobre os grupos de estudo da região.

No Paraná, até 2018, havia oito grupos de estudo na área de educação, conforme apresentado no Quadro 2 e na análise complementar.

**Quadro 2 – Grupos de pesquisa em Educação com foco em PHC/THC no Paraná até 2018**

INSTITUIÇÃO	LÍDER(ES)	NOME	LINK
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Maria Terezinha Bellanda Galuch e Glaciane Cristina Xavier Maschiba	Ensino, Aprendizagem e Conteúdo Escolar	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7174477310111499">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7174477310111499</a>
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Renata de Almeida Vieira	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Preconceito e Formação de Professores.	Não há
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Marta Chaves e Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar	Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil inclusiva (GEEII)	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8433138424054924">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8433138424054924</a>
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	Fátima Aparecida de Souza Francioli e Nilva de Oliveira Brito dos Santos	Estudo das Teorias e Práticas Pedagógicas na Perspectiva Crítica da Educação Escolar	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8364702775850552">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8364702775850552</a>
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Maria Cristina Cavaleiro e Thaís de Sá Gomes Novaes	Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização (GEPEPPE)	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8162430117788075">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8162430117788075</a>
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Elisabeth Rossetto	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE)	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6606215123951447">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6606215123951447</a>
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Rejane Teixeira Coelho	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico-Cultural (GEPESPHC)	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8210622853452648">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8210622853452648</a>

Fonte: a autora com base em Asbahr e Oliveira (2021).

Três encontravam-se na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e neles foram identificadas oito dissertações e duas teses relacionadas a teoria – seis delas são do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil inclusiva (GEEII), com foco na educação especial. Há também uma tese e uma dissertação do Grupo Ensino, Aprendizagem e Conteúdo Escolar. Não foram encontrados trabalhos relacionados ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Preconceito e Formação de Professores.

Além disso, foram encontradas duas dissertações do Grupo de Estudos em Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI) que não constavam da tabela.

O grupo de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil (GEFOPPEI) possui como objetivo pesquisar sobre a formação docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas na educação infantil, tendo como referencial de análise a teoria histórico-cultural. Pretende propiciar estudos no âmbito da educação infantil para somar com as demais pesquisas em curso nesta área específica da educação, especialmente com temas voltados para a formação de professores (inicial e continuada) na educação infantil e a organização da prática pedagógica considerando o processo de ensino e aprendizagem (Grupo [...], 2024).

Portanto, esse grupo refere-se à THC em relação à formação de professores (inicial e continuada) na Educação Infantil. Assim, das dez pesquisas encontradas na UEM entre 2004 e 2020, oito eram referentes aos grupos de estudos catalogados na pesquisa em 2018, e duas eram do GEFOPPEI, grupo que surgiu depois de 2018, revelando o crescimento dos estudos acerca da teoria.

A Universidade Estadual do Paraná (Unespar) conta com o grupo Estudo das Teorias e Práticas Pedagógicas na Perspectiva Crítica da Educação Escolar, que, desde 2013, tem como proposta o estudo das teorias da educação para analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas de educação básica, com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Contudo, a IES em questão não está na presente pesquisa, visto que as primeiras dissertações nesse enfoque foram defendidas em 2020 e em 2022 e estão, portanto, fora do período de análise. No entanto, os dados mais uma vez apontam para o aumento dos estudos na área.

Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), identificou-se o Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização (GEPPEPE), atuante desde 2015. Porém, a IES não abarcou os critérios do estado da arte desta dissertação, e o GEPPEPE ainda não possui dissertações ou teses publicados, portanto, não se analisou essa instituição. Esse dado demonstra a existência de estudos que não necessariamente desencadeiam teses e dissertações.

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) foram identificados o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico-cultural (GEPESPHC) e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE). Nessa instituição foram encontradas 36 dissertações na área, das quais 11 eram do GEPEE. Portanto, nessa instituição, menos da metade dos trabalhos analisados está vinculado a um grupo de estudos na área.

Ademais, para além desses grupos e instituições, foram encontradas dissertações e teses em outras IES: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Pontifícia Universidade Católica (PUCPR), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Nessas instituições, destacaram-se alguns grupos de pesquisa que se baseiam na THC: dos dez trabalhos encontrados na UFPR, três estão sob orientação do Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; das 22 pesquisas encontradas na UEL, oito são referentes ao Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, na PUCPR, dois dos quatro trabalhos encontrados estão sob orientação do grupo Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP). Na Unicentro (com 14 dissertações), na UEPG (com cinco trabalhos) e na UTP (com dois trabalhos) as pesquisas não estavam vinculadas a grupos de estudos.

No Rio Grande do Sul, em 2018 havia seis grupos na área, conforme apresentado no Quadro 3 e na análise complementar.

Quadro 3 – Grupos de pesquisa em Educação com foco em PHC/THC no Rio Grande do Sul até 2018

INSTITUIÇÃO	LÍDER(ES)	NOME	LINK
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	Christiane Martinatti Maia e Graciela Maria Lima López	Educação a distância: mitos e desafios	Não há
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Magda Floriana Damiani	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Preconceito e Formação de Professores	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7897199321773506">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7897199321773506</a>
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	Marcelo Fernandes Capilheira e Daniela Fuhro Vilas Boas	Laboratório de Mudança: Pesquisa em Educação e Saúde	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1185366913514261">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1185366913514261</a>
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes e Simone Pozebon	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat)	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5380846243852482">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5380846243852482</a>
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Maria Cristina Cavaleiro e Thaís de Sá Gomes Novaes	Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização (GEPEPPE)	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8162430117788075">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8162430117788075</a>
Universidade de Passo Fundo (UPF)	Neiva Ignês Grando	Teoria Histórico-cultural e Educação Matemática	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5694615356405164">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5694615356405164</a>

Fonte: a autora com base em Asbahr e Oliveira (2021).

Na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), há o Grupo Educação a distância: mitos e desafios, cujo *link* de acesso não está mais disponível. Porém, nessa instituição foram encontradas apenas seis dissertações acerca do tema, e nenhuma ligada ao grupo.

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), há dois grupos de estudo. O Grupo Educação e Psicologia Histórico-Cultural, realizava estudos em PHC e em Teoria da Atividade, com base nas ideias de L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev e dos pós-vigotskianos. Das 36 pesquisas encontradas nessa instituição, 24 (mais da metade) são referentes ao trabalho desse grupo. Já no Grupo Laboratório de Mudança: Pesquisa em Educação e Saúde, a maioria dos integrantes é da área da saúde e não foi encontrado nenhum trabalho referente à pós-graduação em Educação.

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), há o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat). Dos 39 trabalhos encontrados na instituição, 17 foram desenvolvidos sob orientação do grupo. Além disso, foram orientados seis na perspectiva da Educação Especial na interface com a THC, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN). Portanto, 26 das 39 pesquisas foram orientadas pelo GEPEMat ou pelo GEPEIN, ou seja, a maioria dos trabalhos encontrados na área é acerca da matemática e da educação especial.

Na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) encontra-se o Grupo de Pesquisa e Ensino em Políticas Públicas em Educação e Processos de Escolarização (GEPEPPE), que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) em Mestrado Profissional e, portanto, não entrou na pesquisa, haja vista terem sido analisadas apenas as IES com mestrado e doutorado acadêmicos.

Por fim, na Universidade de Passo Fundo (UPF), há o Grupo Teoria Histórico-cultural e Educação Matemática. Das 28 pesquisas encontradas, 12 foram desenvolvidas sob orientação desse grupo; e nove, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização (GEPALFA), que estuda o desenvolvimento da linguagem entre crianças da Educação Infantil, os processos de reflexão linguística entre crianças dos Anos Iniciais e as políticas e práticas de alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Dessa forma, nessa instituição, das 28 pesquisas, a maioria (21) é sobre matemática ou alfabetização.

Além das IES citadas anteriormente, foram encontradas teses e dissertações em outras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade La Salle (Unilasalle), Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Universidade de Caxias do Sul



(UCS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

Nessas IES destacaram-se alguns grupos na área: na PUCRS, dos 12 trabalhos encontrados, quatro foram desenvolvidos sob orientação do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI) e do Laboratório de Intervenção Precoce na Infância (LABINPI) junto ao Centro Marista de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente; os outros oito eram de diferentes perspectivas. Já na Unisinos, dos seis trabalhos encontrados, quatro eram sobre temáticas como educação popular e alternativas pedagógicas; economia solidária, cooperativismo, educação socioambiental; sustentabilidade e tecnologias; pedagogias (des)coloniais e interculturalidade, todos referentes ao mesmo orientador.

Na UCS, dos 29 trabalhos encontrados, oito foram desenvolvidos sob orientação do grupo de pesquisa Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Lavia), e cinco ligavam-se ao Observatório Docência, Inclusão e Cultura Digital da UCS por meio da professora orientadora. Dessa forma, a maioria dos trabalhos dessa instituição tem ligação com as áreas de tecnologia e inclusão.

Já na URI, dos 15 trabalhos encontrados, quatro foram sob a orientação do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Tecnologias e Saúde (GPECTS), e três, do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação de Professores. As outras oito pesquisas eram de diferentes perspectivas.

Além disso, na UFRG e na Unisc foi encontrado apenas um trabalho cada, e na Unilasalle e na UFRGS não houve repetição de temas nas pesquisas.

Em Santa Catarina, desde 2018 há dois grupos de estudos relacionados ao ensino da Matemática, conforme apontado no Quadro 4 na análise complementar.

Quadro 4 – Grupos de pesquisa em Educação com foco em PHC/THC em Santa Catarina até 2018

INSTITUIÇÃO	LÍDER(ES)	NOME	LINK
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	Ademir Damazio e Josélia Euzébio da Rosa	Grupos de Estudos em Educação Matemática: uma Abordagem Histórico-Cultural (GPMHHC)	<a href="http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/9631926533632617">http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/9631926533632617</a>
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Patrícia Laura Torriglia e Vidalcir Ortigara	Grupos de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC)	<a href="https://gepoc.paginas.ufsc.br/linhas-de-pesquisa/gepoc/">https://gepoc.paginas.ufsc.br/linhas-de-pesquisa/gepoc/</a> e <a href="https://gepoc.paginas.ufsc.br/membros/">https://gepoc.paginas.ufsc.br/membros/</a>

Fonte: a autora com base em Asbahr e Oliveira (2021).

Na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), foi identificado o Grupo Educação Matemática: uma Abordagem Histórico-Cultural (GPMAHC).

Segundo o espelho do grupo, o grupo tem a preocupação básica com:

o estudo do processo de formação/apropriação/socialização de conceitos matemáticos em contextos intra e extra-escolar. A base teórica é a perspectiva histórico-cultural (PHC) elaborada por Vygotski e seus continuadores entre outros: Lúria, Leontiev, Davidov, Galperin, Krutetski, Kalmykova, Talizina. Na atualidade, sem desprezar os demais autores citados, algumas pesquisas do grupo têm se fundamentado na proposta do ensino de matemática elaborada por Davidov e seus colaboradores. Além de suas obras em espanhol e inglês, o grupo estuda a edição russa dos livros didáticos e as orientações metodológicas de Davidov e seus colaboradores. Nesse momento, as pesquisas do grupo centram-se em quatro objetos/temáticas: 1) Produção e apropriação de conhecimento por parte dos professores; 2) Livros didáticos e orientações aos professores que objetivam a Proposta de Davydov e colaboradores; 3) Fundamentos teóricos da proposta de Davýdov; 4) Elaboração de tarefas (Educação [...], 2024).

Das 41 dissertações encontradas nessa instituição, 30 estavam sob orientação do GPMAHC. Portanto, a maioria das pesquisas encontradas refere-se ao grupo, expoente importante na propagação da teoria não só acerca da THC, como também da própria DD, por exemplo, com estudos sobre V. V. Davidov, P. Ya. Galperin e N. F. Talízina.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) encontra-se o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC). Nessa instituição, das 64 pesquisas encontradas, apenas três estavam sob orientação do grupo. Com 23 teses e dissertações, o mais recorrente foi o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), que busca a produção do conhecimento sobre as diferenças socioculturais, a socialização escolar, os processos de ensino e aprendizagem, os direitos sociais da criança, a formação universitária e continuada de professores e as políticas públicas oferecidas à infância.

Ademais, apesar de Santa Catarina possuir apenas dois grupos de estudos que apontam a PHC ou a THC como referencial teórico até 2018, o Estado concentra o maior número de pesquisas. Além da UNESC e da UFSC, há trabalhos em outras IES: Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Universidade Regional de Blumenau (Furb), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Universidade de Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Universidade da Região de Joinville (Univille) e Universidade Federal do Sul (UFFS).

A Univali destaca-se com 67 trabalhos na área, dentre eles 14 foram sob a orientação do grupo de pesquisa Observatório de Políticas Educacionais, do Laboratório Observatório de Práticas Escolares (OPE/Udesc), o qual estuda as Políticas de Ensino Superior Políticas de

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, outras 12 pesquisas foram escritas sob uma mesma orientação a respeito de alfabetização, escrita, educação infantil, espaço educativo e intervenção. Dessa forma, os trabalhos dessa instituição de ensino acerca da THC abordam temas relativos à educação especial e à alfabetização.

Na Furb foram encontradas apenas três dissertações, duas delas sob a mesma orientação a respeito do ensino de ciências e da THC do desenvolvimento. Já na Udesc foram encontrados dois trabalhos, com diferentes orientações. Na Unoesc, dos oito trabalhos encontrados, sete foram escritos sob a orientação do grupo de pesquisa Formação Docente e Práticas Educativas, que estuda a construção do projeto político-pedagógico, o ensino e aprendizagem, a formação inicial e continuada de professores, as relações interpessoais na educação e os estudos teóricos e práticos na educação infantil.

Na Unisul das 14 teses e dissertações escritas na área, dez foram sob a orientação do Grupo de Pesquisa Teoria do Ensino Desenvolvidor da Educação Matemática (TedMat), que se dedica ao modo de organização do ensino da Matemática. Dessa maneira, a maioria das pesquisas histórico-culturais dessa IES é sobre a disciplina de Matemática.

Já as 34 pesquisas encontradas na Uniplac dividiram-se em diferentes orientações, nas áreas de escrita, políticas educacionais, meio ambiente e educação, e alfabetização. Além disso, nenhuma delas tinha vínculo com grupos na perspectiva histórico-cultural.

Na Unochapecó as nove dissertações encontradas foram orientadas por diferentes professores. Já na Univille, das 41 pesquisas encontradas, 12 foram sob orientação de um docente que tem o foco de estudo em educação especial e inclusiva, e 11 foram feitos com ligação ao Projeto de Desenvolvimento do Esporte Adaptado (PROESA) e ao Centro Esportivo para Pessoas Especiais. Portanto, 23 das 41 pesquisas da instituição são sobre a THC na educação especial e/ou na educação física.

Ademais, na UFFS das oito pesquisas encontradas, quatro foram sob a orientação do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI), que aborda o desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano e educação, a atividade de ensino-aprendizagem, o conhecimento escolar, o currículo e a organização escolar. Dessa forma, parte dos trabalhos dessa instituição está vinculada a um grupo de pesquisa referente à escola de L. S. Vigotski.

Logo, com base no panorama da região Sul referente às IES da região e a seus grupos de pesquisa em Educação sobre a PHC ou a THC e a suas dissertações e teses publicadas entre 2004 e 2020 sobre THC e/ou DD, puderam ser apontadas algumas considerações. Em primeiro lugar, dos grupos na área constatados de 2018 até 2020, alguns foram excluídos e outros foram criados. Em segundo lugar, dentre os grupos atuantes desde 2018, alguns não tiveram defesa de

teses ou dissertações. Em terceiro lugar, há orientadores vinculados ao GEPAPe, que integra o GEPAPe em Rede, já mencionado no capítulo anterior (ver p. 67), rede dividida em núcleos por estado. Dessa forma, vale ressaltar os grupos pertencentes à região Sul e já mencionados:

Quadro 5 – Grupos de pesquisa da Rede GEPAPe com pesquisas em THC e DD de 2004 a 2020

INSTITUIÇÃO	LÍDER(ES)	NOME	DADOS DO GRUPO	UF
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	<a href="#">Anemari Roesler Luersen</a> <a href="#">Vieira Lopes</a> e <a href="#">Halana Garcez Borowski</a>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat)	<b>Objeto de pesquisa:</b> Investigar, sob o enfoque da THC, a formação docente bem como propostas e processos educativos que envolvem o ensino e a aprendizagem em diferentes espaços e níveis educacionais. <b>Espaços de atuação:</b> Clube de Matemática; Licenciatura em Matemática, Pedagogia e Educação Especial; Cursos de extensão para professores das redes públicas e futuros professores. <b>Dinâmica de trabalho:</b> O grupo encontra-se uma vez por semana, com pautas que envolvem: discussão dos projetos de pesquisa dos pós-graduandos; discussão dos projetos coletivos (como cursos de ensino e extensão); estudos de referenciais de interesse coletivo.	RG
Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)	<a href="#">Ademir Damazio</a> e <a href="#">Josélia Euzébio da Rosa</a>	Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: Uma Abordagem Histórico-Cultural (GPMATHC)	<b>Objeto de pesquisa:</b> 1) Bases ontológicas do objeto do conhecimento matemático e da formação humana. 2) Livros didáticos e orientações aos professores que objetivam a Proposta do Ensino Desenvolvidor; 3) Fundamentos teóricos da proposta do Ensino Desenvolvidor; 4) Elaboração de tarefas de ensino referentes a conceitos matemáticos para serem desenvolvidas por estudantes da Educação Básica. <b>Espaços de atuação:</b> Licenciatura de Matemática e Pedagogia, Formação Continuada de Professores das	SC

			redes estaduais e municipais de ensino, escolas públicas. <b>Dinâmica de trabalho:</b> Reuniões quinzenais, segunda-feira, das 8h30 às 11h em que se discute: elaboração do projeto de pesquisa; leitura e discussão de textos referentes aos fundamentos do materialismo histórico e dialético, fundamentos da matemática, THC, ensino desenvolvimental, atividade pedagógica; seminários com apresentação das pesquisas desenvolvidas no interior do grupo (iniciação científica, especialização, mestrado e doutorado).	
Universidade do Sul da Santa Catarina (Unisul)	<a href="#">Josélia Euzébio da Rosa</a> e <a href="#">Ademir Damazio</a>	Grupo de Pesquisa Teoria do Ensino Desenvolvimental da Educação Matemática (TedMat)	<b>Objeto de pesquisa:</b> Modo de organização de ensino da Matemática a luz da AOE e da Teoria do Ensino Desenvolvimental. <b>Dinâmica de trabalho:</b> Encontros semanais.	SC

Fonte: a autora com base em Grupo [...] (2024b).

Os grupos de pesquisa no interior do GEPAPe nos quais foram encontradas teses e dissertações sobre THC e/ou DD entre 2004 e 2020 foram o GEPEMat, no Rio Grande do Sul, com 17 pesquisas; e o GPMAHC e o TedMat ambos em Santa Catarina, com 16 e dez pesquisas respectivamente. Os grupos somaram 43 pesquisas na área, todas relacionadas ao ensino da Matemática. Além disso, as cinco IES em que foram encontradas mais teses e dissertações relativas ao tema, nesse mesmo período, são: Univali, UFSC, Unesc, Univille e UFSM, em ordem decrescente de número de defesas. Portanto, dos grupos ligados à Rede GEPAPe no Sul do país, destacam-se o GPMAHC (Unesc) e o GEPEMat (UFSM).

Logo, com base nas análises dos dados obtidos por meio das duas pesquisas-base referentes a didática e à THC na região Sul do Brasil e da pesquisa realizada nesta dissertação, depreendem-se algumas conclusões. Entre 2004 e 2010, apesar de haver linhas de pesquisa referentes à didática na pós-graduação da região, menos da metade das produções era efetivamente sobre essa área do conhecimento. Dos grupos ligados à Rede GEPAPe em que foram encontradas teses e dissertações sobre a área, um é do Rio Grande do Sul (vinculado à UFSM) e dois de Santa Catarina (um vinculado à Unesc e o outro à Unisul).

Ademais, até 2018 havia 14 grupos de educação com referencial teórico na PHC ou na THC. No entanto, até 2020, alguns foram excluídos e outros, criados. Os que não existem mais foram considerados inativos, apenas porque não estão mais no registro do Lattes. Contudo, entre 2004 e 2016, o país tinha um governo vigente favorável as pesquisas nas IES, e a partir de 2017, houve uma mudança no poder, ou seja, no campo político, histórico e social, que interferiram diretamente na educação. Portanto, esses grupos podem ter sido excluídos devido a questões como falta de fomento. Essa análise se faz necessária, pois é uma hipótese diante do fato de alguns grupos não constarem mais no Lattes, mas posteriormente outros terem sido criados e as pesquisas na área aumentarem no país no mesmo período.

Nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, por exemplo, constatou-se situação semelhante. Na região Sudeste, muitas iniciativas e eventos relacionados à perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental entre 2004 e 2020 evidenciaram a crescente valorização e utilização dessa abordagem teórica (Saramago, 2023). Da mesma forma na região Centro-Oeste, no mesmo período, percebeu-se o destaque da THC e da DD como emergentes, pois seus autores, teorias e sistemas envolvidos estavam ganhando evidência como campo fértil para estudos futuros (Oliveira, 2023). Já na região Sul, além dos dados anteriores, as próximas análises revelam o mesmo panorama.

Dessa forma, nota-se que as pesquisas na pós-graduação são realizadas de maneira dinâmica ao longo dos anos. O caminho da THC e da DD é de crescimento no meio acadêmico. A região Sul do país é um exemplo dessa conjuntura, haja vista que as pesquisas desde 2004 apontam tal movimento, seja na produção acerca da didática, seja nos grupos de estudos sobre a área, seja nas pesquisas da pós-graduação. Assim, constatado o fato, é possível analisarem-se quais são e como se configuram as 576 teses e dissertações nessa perspectiva encontradas na região entre 2004 e 2020.

## **4.2 O universo das pesquisas histórico-culturais e desenvolvimentais na região**

Conforme dados da Capes, há 32 IES com pós-graduação em educação e oferta de mestrado ou doutorado acadêmicos na região Sul. No entanto, apenas 31 foram analisadas, pois, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), as primeiras turmas de pós-graduação iniciaram-se em 2017, e as dissertações foram defendidas em 2021, portanto, fora do período de análise. Assim, excetuando-se o IFC, nas IES analisadas dentro do intervalo de tempo de interesse, foram encontradas 576 pesquisas com uma a 67 menções aos descritores

e/ou autores referentes à perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental, conforme demonstrado na Tabela 1, em ordem decrescente do total de defesas (terceira coluna).

Tabela 1 – Total geral de defesas na região Sul em relação às defesas na perspectiva da THC por IES

INSTITUIÇÃO	TOTAL DE DEFESAS	DEFESAS EM THC E DD	PORCENTAGEM (%)
1. Univali	342	67	19,6
2. UFSC	1.035	64	6,2
3. Unesc	188	41	21,8
4. Univille	129	41	31,8
5. UFSM	1.233	39	3,2
6. Unioeste	336	36	10,7
7. UFPEL	607	36	5,9
8. Uniplac	220	34	15,5
9. UCS	232	29	12,5
10. UPF	144	28	19,4
11. UEL	371	22	5,9
12. URI	124	15	12,1
13. Unisul	114	14	12,3
14. Unicentro	161	13	8,1
15. PUCRS	751	12	1,6
16. UEM	837	10	1,2
17. UFPR	634	10	1,6
18. Unochapecó	112	9	8,0
19. UFFS	112	8	7,1
20. Unoesc	266	8	3,0
21. UFRGS	1.843	7	0,4
22. Ulbra	289	6	2,1
23. Unisinos	550	6	1,1
24. UEPG	307	5	1,6
25. PUCPR	766	4	0,5
26. Unisalle	86	3	3,5
27. Furb	443	3	0,7
28. Udesc	200	2	1,0
29. UTP	186	2	1,1
30. Furg	630	1	0,2
31. Unisc	181	1	0,6

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

A segunda coluna apresenta o total de defesas realizadas na área da educação nas IES. A UFSC, a UFSM e a UFRGS possuem mais de mil pesquisas cada. Na UFSC, dos 1.035 estudos, 64 são da teoria (6,2% do total); na UFSM, dos 1.233 estudos, 39 são da teoria (3,2%); e na UFRGS, dos 1.843 estudos, 7 são da teoria (0,4%). Portanto, as IES com maior número de

teses e dissertações defendidas na área da educação não apresentaram as maiores porcentagem de trabalhos relacionados a teoria em questão,

As maiores porcentagens, no entanto, verificam-se na Univille, na Unesc, na Univali e na UPF. Na Univille, das 129 pesquisas, 41 são da teoria (31,8%); na UNESC, das 188 pesquisas, 41 são da teoria (21,8%); na Univali, das 342 pesquisas, 67 são da teoria (19,6%); e na UPF, das 144 pesquisas, 28 são da teoria (19,4%).

As IES com menores porcentagens de pesquisas sobre a teoria em relação as pesquisas gerais foram a Furg (0,2%), a UFRGS (0,4%), a PUCPR (0,5%), a Unisc (0,6%) e a Furb (0,7%), todas abaixo de 1%. Assim, a Univille sobressai-se com a maior taxa percentual, e a Furg, com a menor, 31,8% e 0,2%, respectivamente.

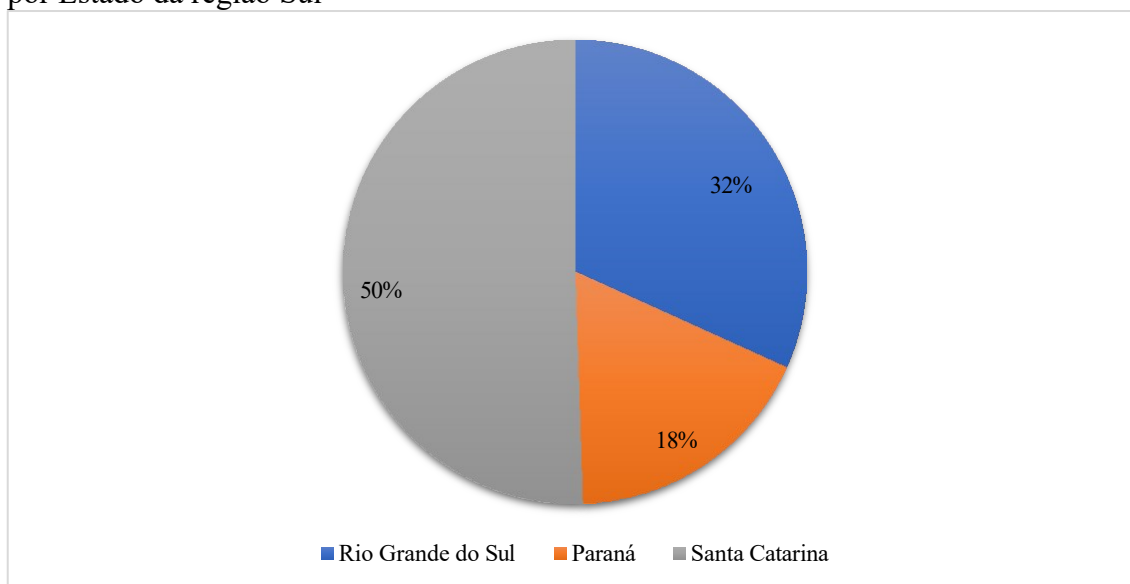
Ademais, conforme se verifica na terceira coluna, as produções da Unisc e da Furg (uma pesquisa cada) foram contabilizadas com trabalhos especificamente ligados ao descritor PHC e, portanto, entraram na análise de dados, pois se referem a L. S. Vigotski e à sua teoria.

Em contrapartida, a Univali e a UFSC apresentam o maior número de pesquisas em relação ao tema, ambas no Estado de Santa Catarina. O Estado catarinense lidera com um total de 291 pesquisas em suas 11 IES (UFSC, Univali, Furb, Unesc, Udesc, Unoesc, Unisul, Uniplac, Unochapecó, Univille e UFFS), seguido do Estado do Rio Grande do Sul, com 183 trabalhos em 12 IES (UFRGS, UFSM, UFPEL, PUCRS, Unisinos, UPF, Ulbra, Unisalle, Unisc, UCS, Furg e URI) e do Estado do Paraná, com 102 teses e dissertações em oito IES (UFPR, UEL, PUCRP, UEM, UEPG, UTP, Unioeste e Unicentro).

Assim, do total de 576 pesquisas dentro da perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental na pós-graduação em Educação nas IES da região Sul entre 2004 e 2020, Santa Catarina possui 50,61%; o Rio Grande do Sul, 31,83%; e o Paraná, 17,74%. Logo, o primeiro Estado destaca-se com mais trabalhos na área, conforme ilustrado no Gráfico 1.



Gráfico 1 – Pesquisas defendidas dentro da perspectiva histórico-cultural e desenvolvimental por Estado da região Sul



Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Diante do Gráfico 1 e das análises anteriores em relação às IES e aos grupos de estudo, compreende-se que a produção de pesquisa não está necessariamente ligada ao número de IES ou de grupos de estudos. Faz-se necessário, assim, analisar-se cada região em termos de IES, grupos de estudos e número de teses e dissertações.

O Paraná, em 2018, possuía oito grupos de estudo acerca da THC na área da educação. A presente pesquisa identificou pesquisas entre 2004 e 2020 em oito IES e mais três grupos que abordavam a teoria. No total, o Estado, com oito IES e 11 grupos de estudo, respondeu por 18% das 576 teses e dissertações.

Já o Rio Grande do Sul, em 2018, possuía seis grupos de estudo acerca da THC na área da educação. A presente pesquisa identificou pesquisas entre 2004 e 2020 em 12 IES e mais sete grupos que abordavam a teoria. No total, o Estado, com 12 IES e 13 grupos de estudo, respondeu por 32% das 576 teses e dissertações.

Por fim, Santa Catarina, em 2018, possuía dois grupos de estudo acerca da THC na área da educação. A presente pesquisa identificou pesquisas entre 2004 e 2020 em 11 IES e mais cinco grupos que abordavam a teoria. No total, o Estado, com 11 IES e sete grupos de estudo, respondeu por mais de 50% das 576 teses e dissertações encontradas.

O número total de pesquisas é um recorte de 13.424 teses e dissertações em todas as áreas da educação. Portanto, menos de 5% são referentes à perspectiva da THC, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Total geral de defesas na região Sul em relação às defesas na perspectiva da THC de 2004 a 2020

PESQUISAS EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO	PESQUISAS EM THC	
n	n	%
13.429	576	4,29

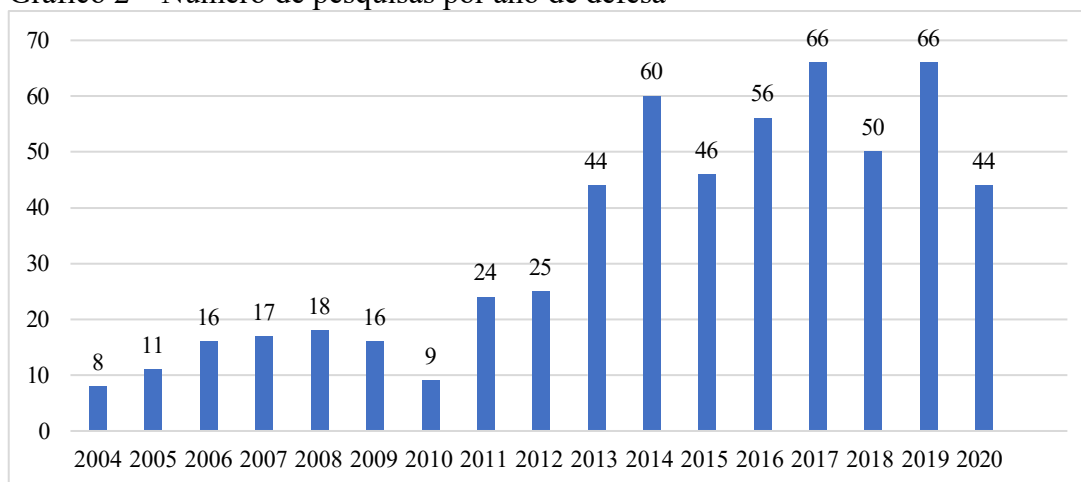
Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Ao se analisar essa porcentagem, deve-se ter em mente que, apesar de ser uma quantidade pequena de trabalhos na teoria, se comparado ao total de trabalhos, há um crescimento desses estudos entre 2004 e 2020.

#### 4.2.1 A progressão das pesquisas ao longo do tempo

Em 2004 foram defendidas apenas oito dissertações; já em 2020 foram defendidas 35 dissertações e 9 teses sobre o tema, havendo, portanto, um crescimento considerável de pesquisas nessa perspectiva ao longo dos anos, conforme demonstra o Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Número de pesquisas por ano de defesa



Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

De acordo com o Gráfico 2, apesar de algumas oscilações no decorrer dos anos, nota-se que, até 2012, não passava de 30 o número de trabalhos na área. Já entre 2013 e 2020, o número de estudos sobre a teoria chegou a dobrar, alcançando 66 pesquisas defendidas em 2017 e em 2019. Assim, em uma década, de 2004 a 2014, o número de pesquisas que abordam a THC aumentou de oito para 60; já de 2014 a 2020, os números estabilizaram, variando entre 46 e 66 pesquisas realizadas. Novamente, pode-se aventar a mesma hipótese elaborada acerca da

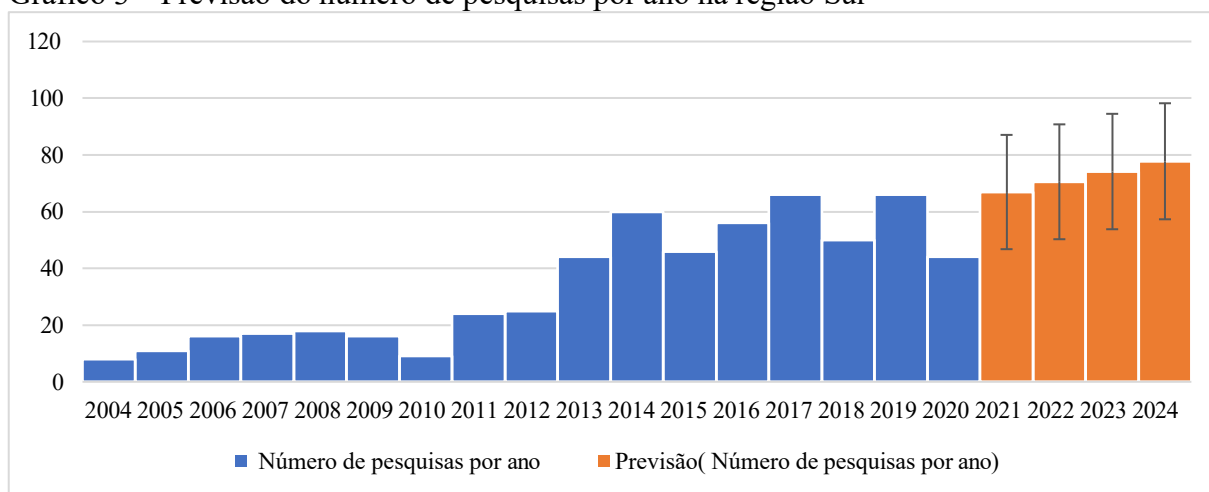
exclusão dos grupos de pesquisa do Lattes, visto que a estabilidade da produção de teses e dissertações na área, após anos de um considerável aumento, pode ser justificada por questões políticas e de fomento da educação.

Entre 2004 e 2016, a mesma perspectiva progressista manteve-se no poder, incentivando a produção nas IES. Nota-se nesse período o crescimento das pesquisas. Porém, de 2016 a 2019, dada a instabilidade política devido à mudança de governo, o país passou por alterações no investimento em educação. Depois, a política vigente passou a ser neoliberal, contrária até mesmo às ideias de ensino da THC. Assim, a discrepância entre o aumento e a estabilidade de teses e dissertações produzidas nas IES, entre 2004 e 2020, tem relação direta com as políticas de incentivo à educação no país.

Ademais, é importante considerar que, em 2020, houve um decréscimo de defesas em relação a 2019, devido à pandemia do COVID-19, que afetou profundamente o sistema educacional em todo o mundo, incluindo o Brasil, e, consequentemente, o funcionamento das IES da região Sul. Devido à reclusão social, encontros de grupos de estudos, eventos acadêmicos, pesquisas de campo e outras ações foram diretamente afetados, e, consequentemente, todas as áreas de estudo, não apenas a THC, sofreram alteração no período.

Contudo, quando aplicada a previsão linear no aplicativo Microsoft Excel 2016, com base nos números absolutos obtidos entre 2004 e 2020, é possível inferir a tendência de crescimento no número de teses e dissertações defendidas nessa perspectiva para os próximos anos, conforme apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Previsão do número de pesquisas por ano na região Sul



Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Os dados revelam o que já foi salientado anteriormente: há uma tendência de crescimento da THC e da DD na região Sul, devido ao trabalho de grupos de estudo, orientadores, pesquisadores, professores e estudiosos nas IES que consideram a abordagem uma alternativa viável para a melhoria da educação no Brasil e, em conjunto, fortalecem o diálogo e o aprimoramento desse enfoque. Por isso, para além de fatores externos às IES, como a política ou a saúde, compreende-se que há um interesse crescente de orientadores e orientandos pelas pesquisas dentro do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental, tornando-o cada vez mais reconhecido e utilizado no contexto acadêmico, especialmente na área da Educação.

#### ***4.2.2 Os níveis de diplomação, os tipos de pesquisa e os campos de estudo***

Outra análise refere-se ao nível de diplomação das 576 pesquisas, pois há 79 teses e 497 dissertações. Em relação às teses, 16 são teóricas, e 63, de intervenção. Já em relação às dissertações, 132 são teóricas, e 365, de intervenção. A Tabela 3 sumaria os dados.

Tabela 3 – Tipos de pesquisa e nível de diplomação

TIPO DE PESQUISA	NÍVEL DE DIPLOMAÇÃO			
	Tese		Dissertação	
	n	%	n	%
Teórica	16	20,3	132	26,6
Intervenção	63	79,7	365	73,4
Total	79	100,0	497	100,00

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Nota-se que a prevalência das pesquisas de intervenção, passando dos 70% em ambos os níveis de diplomação. Além disso, em números absolutos, destacaram-se as dissertações de intervenção, que responderam por 365 dos 576 trabalhos, ou seja, 63,37% do total. Logo, depreende-se que mais da metade das pesquisas se baseia na observação, na experimentação e na comprovação prática de determinada teoria ou sistema relacionado à perspectiva histórico-cultural na produção de uma dissertação.

Por um lado, comprova-se que a THC e a DD, entre 2004 e 2020, foram majoritariamente empregadas em pesquisas de intervenção, como as de campo, as clínicas e as de cunho natural, realizadas em espaços e condições naturais de sala de aula, escola ou clínica; e até mesmo as laboratoriais, realizadas em espaços específicos.

Por outro lado, as pesquisas teóricas responderam por menos de 30% das dissertações e das teses. Foram consideradas tanto a produção de um conhecimento teórico novo quanto a revisão de literatura, por exemplo, que também são importantes para essa área do conhecimento.

Ademais, além de serem divididas entre teses e dissertações, teóricas e práticas, as pesquisas ressaltaram campos de estudo outros que não a didática (geral) como a arte de ensinar.

Assim, foram averiguados os focos de pesquisa mais recorrentes. Os dados revelam que 393 pesquisas versam sobre um campo de estudo, e 183, sobre a didática geral. Em relação ao campo de estudo, foram encontrados os focos apontados na Tabela 4.

Tabela 4 – Campos de Estudo: Didática específica

ÁREAS DISCIPLINARES	TOTAL
Ensino Inclusivo/Especial	114
Matemática	63
Alfabetização	48
TIC e Aprendizagem	29
Educação Física	21
Português	20
Artes	19
Literatura	19
Linguagem	14
Inglês	12
Educação Ambiental	5
Ciências	4
Física	4
Educação do Campo/Rural	4
Filosofia	3
Geografia	3
História	3
Letramento	3
Espanhol	2
Educação Indígena/Quilombola	1
Sociologia	1
Química	1

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

A maioria das pesquisas encontradas versa sobre um campo de estudo específico, respondendo por 68,4% do total. Conforme apresentado na Tabela 4, Ensino Inclusivo/Especial é o campo de estudo mais abordado, com 114 pesquisas, seguido de Matemática, com 63 estudos. Contudo, embora a Alfabetização esteja em uma quantidade inferior a Matemática, o campo da linguagem composto por Alfabetização, Português, Literatura, Linguagem e Letramento – relacionados com a leitura e a escrita – compõem juntos 104 trabalhos e, assim,

ultrapassam Matemática, mas não Ensino Inclusivo/Especial. Não obstante, foram contabilizados Educação Ambiental (5 pesquisas), Educação do Campo/Rural (4) e Educação Indígena/Quilombola (1). Portanto, o Ensino Inclusivo/Especial e o campo da linguagem são os mais pesquisados, seguidos por Matemática.

Já em relação à didática, foram encontradas teses e dissertações sobre temas que não se restringem a um campo de estudo, por exemplo: cuidado de bebês e ao brincar; políticas públicas; análise de currículo e materiais oficiais do governo; formação continuada de professores; fracasso escolar. Essas pesquisas responderam por 31,8% do total e estão presentes nos três estados.

Os focos de pesquisa (campo de estudo ou didática) são resultado dos interesses relativos aos grupos de estudos de cada estado da região, já citado anteriormente (ver seção 4.1). No Paraná, concentram-se mais no Ensino Inclusivo/Especial, na formação de professores e em assuntos relacionados com a leitura. No Rio Grande do Sul, são referentes, principalmente, à Matemática, ao Ensino Inclusivo/Especial, às Tecnologias Digitais da Informação (TIC) e à Aprendizagem, além de assuntos relacionados com a Alfabetização. Já em Santa Catarina, sobressaem-se a Matemática, o Ensino Inclusivo/Especial, o ensino de Ciências e de Educação Física, a formação de professores, as políticas públicas e assuntos relacionados com a Alfabetização.

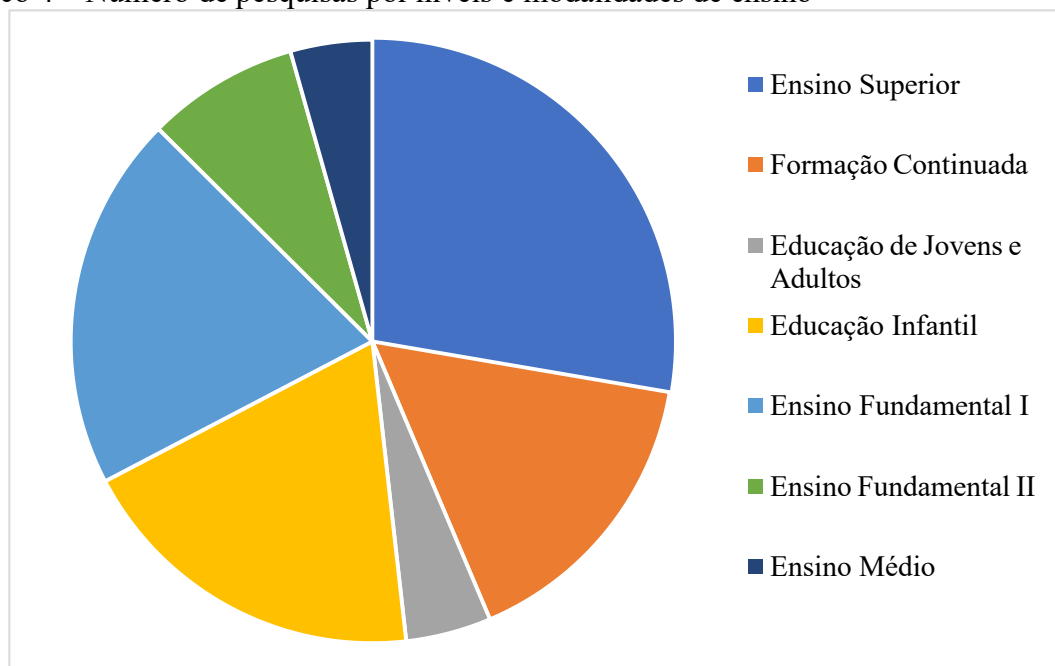
Diante dos objetos de estudo apresentados nos grupos de pesquisas das IES da região, nota-se que o Ensino Inclusivo/Especial é um campo de estudo presente nos estudos dos grupos dos três estados e, conseqüentemente, é o que mais apareceu nas pesquisas encontradas. Da mesma forma, o Rio Grande do Sul e Santa Catarina lideram as pesquisas que buscam compreender a THC no ensino da Matemática (segundo campo mais abordado nas pesquisas). Por fim, assuntos relacionados com Alfabetização e leitura, como Português, Literatura, Linguagem e Letramento, também são recorrentes nas pesquisas das três regiões e juntos compõem o segundo maior número de pesquisas, atrás apenas de Ensino Inclusivo/Especial.

Em relação aos campos de estudo menos abordados, suas distribuições ocorrem da seguinte maneira: pesquisas sobre TIC e Aprendizagem, Educação Física, Artes, Inglês, Ciências, História e Geografia foram encontradas nos três estados; sobre Física, Filosofia e Espanhol há trabalhos no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina; sobre Educação do Campo/Rural, há estudos no Paraná e no Rio Grande do Sul. Além disso, as pesquisas sobre Química e sobre Sociologia são do Rio Grande do Sul, e a pesquisa acerca da Educação Indígena/Quilombola, do Paraná.

#### 4.2.3 Os níveis e as modalidades de ensino

Após essas constatações, cabe uma análise referente aos níveis e às modalidades de ensino recorrentes nos estudos. Quanto aos níveis, identificaram-se Educação Escolar, Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio) e Ensino Superior. Quanto às modalidades de ensino, identificaram-se Formação Continuada e Educação de Jovens e Adultos. Assim, foram identificados os cinco níveis de ensino e as duas modalidades de ensino nas teses e dissertações. Contudo, algumas pesquisas perpassam mais de um nível de ensino da Educação básica, por isso foram separadas conforme suas especificidades. O Gráfico 4 apresenta os dados encontrados.

Gráfico 4 – Número de pesquisas por níveis e modalidades de ensino



Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Dos 576 estudos sobre a THC e a DD, 139 eram sobre o Ensino Superior (24,1% do total); já a Formação Continuada foi apresentada em 80 trabalhos (13,9%); e a Educação de Jovens e Adultos esteve presente em 23 pesquisas (4%). Além disso, foram encontrados 96 trabalhos sobre Educação Infantil, 101 sobre Ensino Fundamental I, 41 sobre Ensino Fundamental II e 22 sobre Ensino Médio, totalizando 260 pesquisas que, somadas aos 74 de Educação Básica, resultam em 334 estudos da Educação Infantil ao Ensino Médio (58%). Dessa forma, compreende-se que mais da metade das pesquisas são referentes a Educação Básica, seja

a um ou mais níveis de ensino específico, seguida de Ensino Superior e de Educação de Jovens e Adultos (modalidade de menor representação).

A Tabela 4 e o Gráfico 3 mostram dados significativos que destacam a importância do enfoque histórico-cultural e desenvolvimental em vários campos de estudo, além da didática, presentes em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim, constata-se como a pesquisa acadêmica colabora para um melhor entendimento de como essa perspectiva teórica pode ser aplicada em diferentes contextos educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, propondo aportes teóricos e metodológicos para a construção de práticas educacionais mais eficientes e com maior significado. Vale ressaltar que a Tabela 3 ainda colabora para a compreensão de que essas pesquisas foram realizadas em sua maioria com intervenção, ou seja, contribuíram na prática para a transformação da educação brasileira em diferentes contextos de 2004 a 2020.

#### ***4.2.4 Os descritores histórico-culturais e desenvolvimentais***

Para além das observações anteriores, compreende-se que o levantamento, a identificação e a seleção das teses e dissertações analisadas foram realizadas através dos 13 descritores apresentados na introdução. Assim, a tabela a seguir registra a quantidade desses descritores histórico-culturais e desenvolvimentais identificados em toda a região Sul:

**Tabela 5 – Descritores histórico-culturais e desenvolvimentais nas pesquisas da região Sul**

DESCRIPTOR	TOTAL DE TRABALHOS	PORCENTAGEM (%)
Teoria da Atividade	170	29,51
Psicologia Histórico Cultural	129	22,40
Teoria Histórico Cultural	121	21,01
Sistema Elkonin-Davidov-Repkin	55	9,55
Atividade de Estudo	26	4,51
Atividade Orientadora de Ensino	25	4,34
Sistema Galperin-Talízina	22	3,82
Teoria da Subjetividade	14	2,43
Sistema Zankov	5	0,87
Teoria da Atividade de Estudo	5	0,87
Ensino Desenvolvimental	3	0,52
Didática Desenvolvimental	1	0,17
Aprendizagem Desenvolvimental	0	0,00

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).



É importante ressaltar que os trabalhos foram categorizados pelos descritores de maior especificidade. Por exemplo, caso tenham sido mencionados os descritores Psicologia Histórico-Cultural e Atividade Orientadora de Ensino em um mesmo trabalho, considerou-se o último. Nessa perspectiva, não foram encontrados trabalhos que mencionassem Aprendizagem

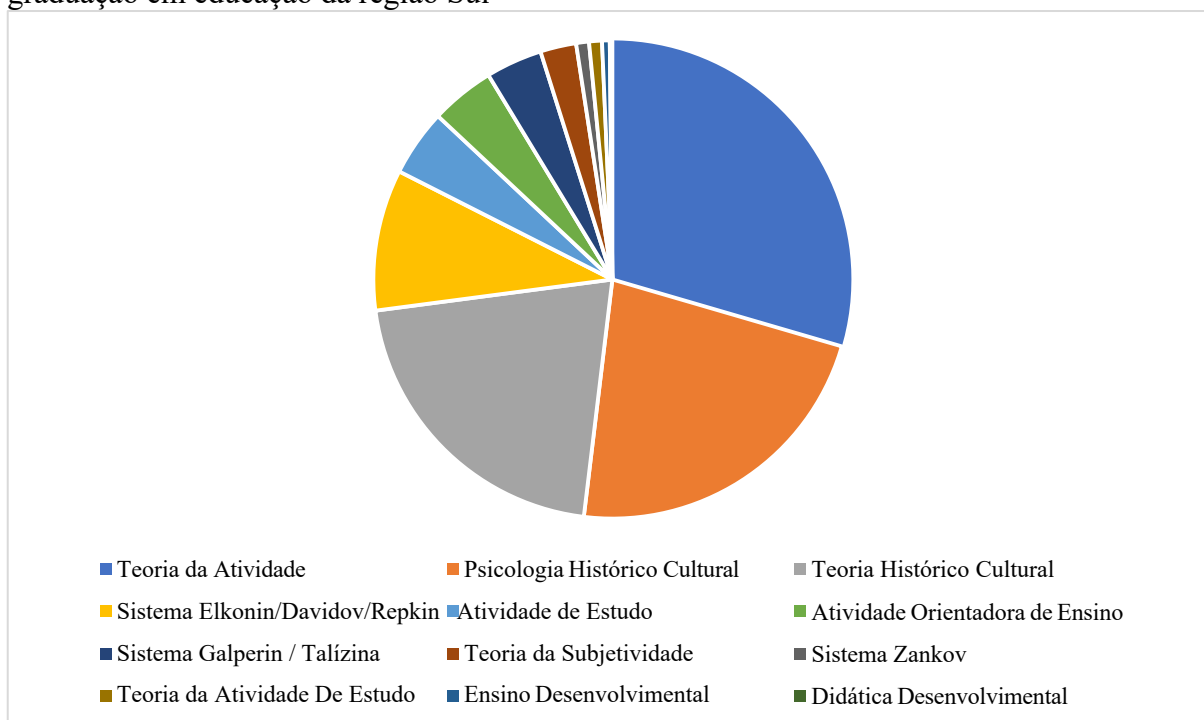
Desenvolvimental em sua especificidade, ou seja, mesmo que alguma pesquisa citasse esse descritor, ela não seria contabilizada, pois o descritor não é o mais específico. Além disso, caso o trabalho tenha mencionado autores como L. S. Vigotski ou A. N. Leontiev, foi considerada a teoria correspondente – Psicologia Histórico-Cultural ou Teoria da Atividade, respectivamente.

Assim, como apresentado na Tabela 5, o descritor Teoria da Atividade tem o maior percentual de citação e aparece em 170 pesquisas, respondendo por 29,51% do total; seguem-se os descritores Psicologia Histórico-Cultural, que aparece em 129 pesquisas (22,40%); Teoria Histórico Cultural, em 121 pesquisas (21,01%); e Sistema Elkonin-Davidov-Repkin Repkin, em 55 pesquisas (9,55%).

Os descritores Atividade de Estudo e Atividade Orientadora de Ensino foram apresentados em 26 (4,51%) e 25 (4,34%) trabalhos, respectivamente e se aproximaram ambos de 5% do total. Também os descritores Sistema Galperin-Talízina e Teoria da Subjetividade contabilizaram menos de 5% do total cada, haja vista que o primeiro está presente em 22 pesquisas (3,82%), e o segundo, em 14 (2,43%).

Por fim, os descritores com menor recorrência nas pesquisas foram Sistema Zankov e Teoria da Atividade de Estudo, ambos com 0,87%, Ensino Desenvolvimental, com 0,52% e Didática Desenvolvimental, com 0,17%, Todos contabilizaram menos de 1% do total, o que sugere que têm pouca relevância nas defesas dos programas de pós-graduação em Educação da região Sul. Para melhor visualização dos dados, o Gráfico 5 ilustra os percentuais da Tabela 5.

Gráfico 5 – Descritores histórico-culturais e desenvolvimentais nas pesquisas de pós-graduação em educação da região Sul



Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Com base na visão geral apresentada na Tabela 5 e no Gráfico 5, referentes à análise dos descritores em toda a região Sul, é possível afunilar as observações e contemplar dados mais específicos em relação à produção de cada IES. Assim, a Tabela 6 a seguir apresenta os números de cada instituição de ensino em relação a cada descritor, ou seja, apresenta um indicativo do lugar em que essas pesquisas aparecem e onde são mais ou menos evidentes.

Tabela 6 – Descritores histórico-culturais e desenvolvimentais por IES com defesas na região Sul

IES	TOTAL		THC		PHC		TA		TS		TAE		AE		AOE		AD		ED		DD		SEDR		SGT		SZ	
	n		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Univali	67		16	23,9	33	49,25	13	19,4	1	1,5	0	0	0	0	1	1,5	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0	1	1,5
UFSC	64		8	12,5	6	9,4	20	31,3	2	3,1	0	0	2	3,1	0	0	0	0	0	0	0	0	18	28,1	8	12,5	0	0
Unesc	41		3	7,3	4	9,8	5	12,2	0	0	0	0	3	7,3	2	4,9	0	0	0	0	0	0	13	31,7	8	19,5	3	7,3
Univille	41		16	39	17	41,5	4	9,8	2	4,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4,9	0	0	0	0
UFSM	39		5	12,8	0	0	3	7,7	0	0	5	12,8	12	30,8	12	30,8	0	0	0	0	0	0	2	5,1	0	0	0	0
Unioeste	36		0	0	2	5,6	32	88,9	0	0	0	0	0	0	1	2,8	0	0	0	0	0	0	1	2,8	0	0	0	0
UFPEL	36		13	36,1	2	5,6	12	33,3	2	5,6	0	0	0	0	0	0	0	0	3	8,3	0	0	4	11,1	0	0	0	0
Uniplac	34		7	20,6	18	52,9	7	20,6	0	0	0	0	2	5,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UCS	29		12	41,4	5	17,2	11	37,9	1	3,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UPF	28		10	35,7	2	7,1	10	35,7	0	0	0	0	2	7,1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	14,3	0	0	0	0
UEL	22		0	0	0	0	16	72,7	0	0	0	0	2	9,1	3	13,6	0	0	0	0	0	0	1	4,5	0	0	0	0
URI	15		3	20	9	60	2	13,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6,7	0	0	0	0
Unisul	14		1	7,1	1	7,1	1	7,1	1	7,1	0	0	2	14,3	4	28,6	0	0	0	0	0	0	0	0	3	21,4	1	7,1
Unicentro	13		4	30,8	1	7,7	7	53,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7,7	0	0	0	0
PUCRS	12		2	16,7	2	16,7	4	33,3	3	25	0	0	0	0	1	8,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UEM	10		0	0	2	20	6	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	20	0	0	0	0
UFPR	10		1	10	2	20	5	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	20	0	0

IES	TOTAL		THC		PHC		TA		TS		TAE		AE		AOE		AD		ED		DD		SEDR		SGT		SZ	
	n		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Unochapecó	9		2	22,2	5	55,6	2	22,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UFFS	8		3	37,5	0	0	1	12,5	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	25	1	12,5	0	0
Unoesc	8		2	25	6	75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UFRGS	7		2	28,6	0	0	1	14,3	1	14,3	0	0	1	14,3	1	14,3	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0
Ulbra	6		2	33,3	3	50	1	16,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unisinos	6		2	33,3	3	50	1	16,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
UEPG	5		1	20	0	0	3	60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20	0	0	0	0	0	0
PUCPR	4		3	75	0	0	1	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unisalle	3		0	0	3	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Furb	3		3	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Udesc	2		0	0	1	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	50	0	0	0	0	0
UTP	2		0	0	0	0	2	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Furg	1		0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Unisc	1		0	0	1	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total da região Sul	576		121	21	129	22,4	170	29,5	14	2,4	5	0,9	26	4,5	25	4,3	0	0	3	0,5	1	0,2	55	9,5	22	3,8	5	0,9

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Conforme apresentado na Tabela 6, cada uma das 576 pesquisas nas IES foi contabilizada com um descritor mais específico referente aos descritores histórico-culturais e desenvolvimentais. O maior número de recorrência em determinado descritor foi na Univali, onde 33 das 67 pesquisas encontradas foram sobre a PHC (49,25% dos estudos). Vale considerar que esse descritor foi contabilizado nos trabalhos que mencionavam L. S. Vigotski. Como apresentado anteriormente, os campos de estudo (ver Tabela 4) e os níveis de ensino (Gráfico 4) que os grupos de estudo dessa IES focam são políticas públicas, Ensino Inclusivo/Especial e Alfabetização no Ensino Superior e na Educação Infantil. De fato, L. S. Vigotski é reconhecido no país por meio de suas considerações sobre a alfabetização e o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, por exemplo, com os conceitos de nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento possível, ZDP e até *perezhivanie*. Além disso, suas colocações acerca do Ensino Inclusivo/Especial do Ensino Superior chamam a atenção por enriquecer ainda mais os conhecimentos de sua teoria no Brasil.

Em seguida vêm a Unioeste, onde 32 das 36 pesquisas fizeram menção à Teoria da Atividade (TA) (88,9%), e a UFSC, onde 20 dos 64 trabalhos encontrados também são referentes à TA (31,3%). As pesquisas contabilizadas nessa perspectiva, em sua maioria, mencionavam A. N. Leontiev e não necessariamente o descritor, pois A. N. Leontiev é um dos principais autores que defendem essa teoria. Além disso, a Unioeste e a UFSC contam com grupos de estudo que pesquisam, principalmente, Ensino Inclusivo/Especial e Alfabetização na Educação Infantil e nos anos iniciais. Portanto, o foco de interesse nessa teoria e nesse autor recai nas contribuições para o ensino infantil e/ou inclusivo. Sabe-se que A. N. Leontiev contribuiu significativamente para a educação de crianças pequenas, por exemplo, quando aponta o brincar como atividade guia e externa que governa as atividades psíquicas nessa faixa etária, na qual se apropria da cultura e desenvolve as funções psicológicas. Novamente, os estudos de um autor soviético sobre o Ensino Inclusivo/Especial contribuem para a disseminação da teoria em diversos campos do conhecimento.

Ademais, ainda na UFSC, 18 dos 64 estudos eram referentes ao Sistema Elkonin-Davidov-Repkin (SEDR), compondo 28,1% do total. Essas pesquisas versavam sobre a organização do ensino no modo do brincar na Educação Infantil até a atividade de estudo na Educação de Jovens e Adultos, dando destaque também ao ensino da Alfabetização, da Matemática e, mais uma vez, ao Ensino Inclusivo/Especial. Por ser um dos mais complexos e completos sistemas da DD, que focaliza o conteúdo da aprendizagem como fonte do desenvolvimento psíquico (pensamento teórico) e abrange várias teorias, como a Teoria da Atividade de Estudo em prol da organização do ensino, pode-se compreender como as pesquisas

que abordam essa perspectiva perpassam diferentes níveis e modalidades de ensino, com foco em diversos campos do ensino.

A seguir, na Uniplac, foram encontrados 18 trabalhos referentes à PHC, que responde por 52,9% do total de 34. Nessa IES, o foco de estudo recai principalmente sobre as políticas públicas, o Meio Ambiente e a Alfabetização. Além disso, na Univille foram encontrados 17 trabalhos referentes ao mesmo descritor, mas com pesquisas sobre Ensino Inclusivo/Especial e/ou Educação Física. As IES apresentaram focos distintos no uso da PHC, ressaltando sua relevância em diferentes áreas.

Na sequência, a Univali apareceu com 16 pesquisas sobre a THC das 67 sobre o descritor (23,9% do total) ainda sobre os temas comentados anteriormente. Também com a mesma quantidade apareceu a UEL, onde 16 dos 22 trabalhos eram acerca da TA (72,2%). Nessa instituição, os estudos focalizaram principalmente o ensino da leitura e, portanto, a maioria dessas pesquisas eram sobre leitura na perspectiva de A. N. Leontiev. Assim, levaram-se em consideração os apontamentos do autor, como a compreensão de que a atividade do professor deve ser organizada intencionalmente de acordo com as necessidades coletivas dos alunos, ou seja, no ensino da leitura, os estudantes realizam essa atividade em que desenvolvem o seu pensamento científico.

As demais IES com mais de 10 trabalhos referentes a um único descritor são: a Univali com 13 estudos sobre a TA (19,4% do total de 67), acerca dos assuntos já mencionados; a Unesc, com 13 estudos sobre o SEDR (31,7% total de 41), sendo a maioria dos estudos sobre Matemática e Educação Física, englobando a ampla contribuição desse sistema; posteriormente, a UFPEL, com 13 estudos sobre a THC e 12 sobre a TA (36,1% e 33,3%, respectivamente, do total de 36), com a maioria dos trabalhos sobre a didática como arte de ensinar; logo após, a UFSM com 12 estudos sobre a Atividade de Estudo (AE) e a Atividade Orientadora de Estudo (AOE), ambos descritores com 30,8% do total de 39 que tratam, principalmente, da Matemática e do Ensino Inclusivo/Especial; por fim, a UCS, com 12 estudos sobre a THC e 11 estudos sobre TA, compondo, respectivamente, 41,4% e 37,9% do total de 29 acerca de diversos campos do conhecimento.

Dentre os descritores com menos de 1% de citação em relação aos 576 trabalhos, está o Sistema Zankov, presente em cinco pesquisas, uma da Univali, uma da Unisul e três da Unesc. A primeira é sobre a Alfabetização, a segunda sobre Matemática e as demais sobre a didática como arte de ensino, a Matemática e a Educação Física. Vale ressaltar que esse descritor foi levado em consideração, pois foi encontrado uma ou mais menções a L. V. Zankov, ou seja, essas pesquisas não eram sobre o sistema do autor, mas o consideram no estudo. Portanto,

podem ter considerado seus pressupostos superficialmente, como a ideia do desenvolvimento “coração, mãos e mente”.

Com menos de 1%, a Teoria da Atividade de Estudo (TAE) apareceu em cinco pesquisas da UFSM, três sobre TIC e Aprendizagem, uma sobre Física e a outra sobre a didática. Por fim, o descritor Ensino Desenvolvimento (ED) estava em três trabalhos da UFPEL, e o descritor Didática Desenvolvimento (DD), em um estudo da UEPG, todos para descrever a mesma perspectiva, mas com o uso de diferentes nomenclaturas. É importante observar que nas Tabelas 5 e 6, bem como no Gráfico 5, o descritor Aprendizagem Desenvolvimento (AD) não registrou nenhuma ocorrência, o que revela o pouco uso das nomenclaturas ED, DD e AD, sendo que as duas primeiras aparecem em 4 das 576 pesquisas, e a última não aparece em nenhuma.

Como já salientado na presente dissertação, a palavra *obutchénie* pode ser compreendida de diferentes maneiras. No Sul, a perspectiva, a interpretação, a tradução, enfim, a compreensão desse termo vai no sentido do “ensino” e da “didática”, e não da “aprendizagem”. Essa tradução é discutida em todo o contexto latino-americano, não apenas no Brasil ou naquela região, pois determiná-lo como uma dessas três nomenclaturas é vinculá-lo a um significado e descartar outro. Nota-se também que essas nomenclaturas foram pouco ou nada abordadas nas pesquisas. Entende-se que quem as apresenta traz a defesa do seu ponto de vista acerca da teoria – a discussão, nesse aspecto, vai além do que já se conhece acerca das interpretações e propõe uma visão a ser seguida.

Além da análise anterior, podem-se averiguar os descritores com base no grau de proximidade que apresentam, uma vez que a escolha dos mesmos foi baseada na perspectiva do mais abrangente ao mais específico em relação à THC e à DD. Nessa concepção, a próxima observação ocorre na junção de alguns descritores.

Primeiro, a PHC e a THC abrangem toda a teoria, a metodologia, a filosofia e a didática apresentadas nos demais descritores. Deles advém a Teoria da Atividade (TA) e a Teoria da Subjetividade (TS), que podem ser observadas separadamente, pois abordam diferentes perspectivas. Ademais, das teorias concretizaram-se os sistemas, dentre eles o Sistema Galperin-Talízina (SGT) e o Sistema Zankov (SZ), que também são separados devido as diferentes visões da teoria e da prática de ensino. Além desses, há o Sistema Elkonin-Davidov-Repin (SEDR), que conta com os descritores Teoria da Atividade de Estudo (TAE) e Atividade de Estudo (AE) em sua teoria. Não obstante, a AOE é vista separadamente, por contemplar um dos sistemas didático brasileiros que se baseiam na teoria. Os demais descritores – Didática Desenvolvimento (DD), Aprendizagem Desenvolvimento (AD) e Ensino Desenvolvimento (EE) – fecham o quadro de descritores, pois os três contemplam as diferentes nomenclaturas

sobre os estudos na área. Assim, a Tabela 7 sintetiza os dados referentes à união dos descritores de acordo com suas características.

Tabela 7 – Enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais pela incidência de descritores agrupados na região Sul

PESQUISAS	THC/PHC		TA		SEDR/ TAE/AE		AOE		SGT		TS		SZ		DD/ ED/AD	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
576	250	43,40	170	29,51	86	14,93	25	4,34	22	3,82	14	2,43	5	0,87	4	0,69

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

As Tabelas 5 e 6 ressaltam a TA como o descritor mais recorrente, com 170 citações, mas a Tabela 7 revela que se for considerada a soma de THC e PHC como descritores de semelhante significação e abrangência, ultrapassam a TA, com 250 citações, totalizando 80 pesquisas a mais. Compreende-se que a THC advém da PHC, uma está diretamente vinculada a outra e, na presente pesquisa, fez-se uma separação metodológica, apenas para critério de especificidade, porém as teses e dissertações que as citaram tratavam do mesmo tema.

Além disso, a TAE e a AE contabilizaram apenas 0,87% e 4,51% dos trabalhos, respectivamente, conforme a Tabela 5, mas ao serem contabilizadas juntamente ao SEDR, presente em 9,55% das pesquisas, os três descritores totalizam 14,93% dos estudos na área e ocupam o terceiro lugar de maior recorrência na Tabela 7. Essa junção foi possível, pois a TAE e a AE são termos presentes no SEDR. A TAE é a teoria nuclear desse sistema, sobre a qual são propostas as teorias auxiliares, com o objetivo de se formar e desenvolver o pensamento teórico e a personalidade do estudante. Assim, analisa o papel da tarefa de estudo, com base na compressão de atividades ao longo da vida, por exemplo, na idade escolar, entre 6 e 12 anos, em que a AE é a atividade principal. Logo, é possível contabilizar os três descritores dentro de uma mesma perspectiva e compreender que o SEDR é o sistema soviético mais recorrente nas pesquisas da região Sul, já que o SGT e o SZ apareceram em apenas 3,82% e 0,87% das pesquisas, respectivamente.

Os dados anteriores acerca das três primeiras colunas da Tabela 7 ressaltam os focos de interesse nas IES dessa região. Em primeiro lugar, a THC e a PHC são termos mais abrangentes e, conseqüentemente, servem de base para pesquisas em geral, seja como foco principal do estudo, seja como uma dentre as abordagens utilizadas, e, por isso, foram encontradas em maior quantidade. Em segundo lugar, a TA apareceu em grande quantidade, pois sabe-se que um dos autores dessa teoria, A. N. Leontiev, é também um dos mais conhecidos no Brasil acerca da THC, como L. S. Vigotski, e, conseqüentemente, é o um dos mais abordados. Além disso, a TA



é a base para o SEDR, o terceiro descritor mais recorrente. O SEDR é o sistema mais estudado, devido ao foco dos grupos de estudos nas IES na região, como já apresentado anteriormente – muitos grupos estudam autores como D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.

Ademais, entre 1% e 5% das citações foram para a AOE, o SGT e a TS. A AOE é um dos sistemas didáticos desenvolvimentais brasileiros que buscam compreender as ações e os instrumentos que o professor pode utilizar para o ensino de determinado conteúdo escolar. Esse descritor, de acordo com a Tabela 6, foi mais citado na UFSM, no Rio Grande do Sul, o que sugere que, nessa IES, os orientadores abordaram esse sistema para fins de pesquisas acadêmicas e contabilizaram, significativamente, para que tal descritor fosse contabilizado.

O SGT é um dos sistemas soviéticos que se baseiam na TA e, com a Teoria da Formação de Ações Mentais por Etapas, objetiva o desenvolvimento gradual dos processos mentais. Seus idealizadores, P. Ya. Galperin e N. F. Talízina, são menos estudados no Brasil do que autores como L. S. Vigotski e A. N. Leontiev. Contudo, a Tabela 6 revela que IES como a UFSC, a Unesc e a Unisul, todas de Santa Catarina, produziram pesquisas que mencionaram esses autores e colaboraram para a disseminação dessa perspectiva soviética na região.

A TS é a teoria com base soviética que trata da subjetividade, que consiste do sistema simbólico-emocional em constante desenvolvimento. Assim, a indissociabilidade entre o simbólico e o emocional faz com que o indivíduo seja singular em suas experiências e tenha a capacidade de ser um sujeito criador. Os autores dessa teoria são González Rey e Mitjáns Martínez, que, de acordo com a Tabela 6, foram mais citados (3 vezes) em pesquisas da PUCRS.

Portanto, apesar de ser estudada na região Sul, a AOE se limita a pesquisas de uma única instituição. Além disso, o SGT e a TS são pouco ou nada citados na região, pois esses descritores foram contabilizados com base no aparecimento do nome dos autores dessas perspectivas e não no seu estudo de fato. Logo, no Sul há pouco ou nenhuma citação a P. Ya. Galperin, N. F. Talízina, González Rey e Mitjáns Martínez e nenhum estudo especificamente acerca de suas respectivas teorias.

Por último, aparecem os descritores com menos de 1% de citação, o SZ e os termos DD, ED e AD. Como dito anteriormente, o autor L. V. Zankov foi citado de uma a três vezes em algumas pesquisas; logo, não há pesquisas na perspectiva zankoviana na região. Quanto aos termos DD, ED e AD, são pouco ou nada utilizados para descrever as pesquisas na área, e apareceram em duas universidades do Rio Grande do Sul e em uma do Paraná.

A seguir, a Tabela 8 apresenta os números da incidência dos descritores do Enfoque Histórico-Cultural e Desenvolvimental por instituição da região Sul.

Tabela 8 – Incidência de descritores do Enfoque Histórico-Cultural e Desenvolvimental por IES na região Sul

IES	TOTAL	THC/PHC		TA		TS		DD/ED/AD		SEDR/TAE/AE		SGT		SZ		AOE	
	n	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Univali	67	49	73,1	13	19,4	1	1,5	0	0,0	2	3,0	0	0,0	1	1,5	1	1,5
UFSC	64	14	21,9	20	31,3	2	3,1	0	0,0	20	31,3	8	12,5	0	0,0	0	0,0
UNESC	41	7	17,1	5	12,2	0	0,0	0	0,0	16	39,0	8	19,5	3	7,3	2	4,9
Univille	41	33	80,5	4	9,8	2	4,9	0	0,0	2	4,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UFSM	39	5	12,8	3	7,7	0	0,0	0	0,0	19	48,7	0	0,0	0	0,0	12	30,8
Unioeste	36	2	5,6	32	88,9	0	0,0	0	0,0	1	2,8	0	0,0	0	0,0	1	2,8
UFPEL	36	15	41,7	12	33,3	2	5,6	3	8,3	4	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Uniplac	34	25	73,5	7	20,6	0	0,0	0	0,0	2	5,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UCS	29	17	58,6	11	37,9	1	3,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UPF	28	12	42,9	10	35,7	0	0,0	0	0,0	6	21,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UEL	22	0	0,0	16	72,7	0	0,0	0	0,0	3	13,6	0	0,0	0	0,0	3	13,6
URI	15	12	80,0	2	13,3	0	0,0	0	0,0	1	6,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Unisul	14	2	14,3	1	7,1	1	7,1	0	0,0	2	14,3	3	21,4	1	7,1	4	28,6
Unicentro	13	5	38,5	7	53,8	0	0,0	0	0,0	1	7,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
PUCRS	12	4	33,3	4	33,3	3	25,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	8,3
UEM	10	2	20,0	6	60,0	0	0,0	0	0,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UFPR	10	3	30,0	5	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	20,0	0	0,0	0	0,0

IES	TOTAL		THC/PHC		TA		TS		DD/ED/AD		SEDR/TAE/AE		SGT		SZ		AOE	
	n		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Unochapecó	9		7	77,8	2	22,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UFFS	8		3	37,5	1	12,5	1	12,5	0	0,0	2	25,0	1	12,5	0	0,0	0	0,0
Unoesc	8		8	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UFRGS	7		2	28,6	1	14,3	1	14,3	0	0,0	2	28,6	0	0,0	0	0,0	1	14,3
Ulbra	6		5	83,3	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Unisinos	6		5	83,3	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UEPG	5		1	20,0	3	60,0	0	0,0	1	20,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
PUCPR	4		3	75,0	1	25,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Unisalle	3		3	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Furb	3		3	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Udesc	2		1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
UTP	2		0	0,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Furg	1		1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Unisc	1		1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total da região Sul	576		250	43,4	170	29,5	14	2,4	4	0,7	86	14,9	22	3,8	5	0,87	25	4,3

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Nas Tabelas 6 e 8 destaca-se a Univili, com 49 trabalhos referentes à THC e à PHC, com 73,1% total de 67. Já em relação a porcentagens, os novos dados apontam que todos as pesquisas da Unoesc, da Unisalle, da Furb, da Furg e da Unisc são referentes apenas a esses primeiros descritores. Na Univille, na URI, na Ulbra e na Unisinos, 80% ou mais também são sobre esses descritores. Assim, em 9 das 31 IES que tratam da teoria na área da educação abordam, principalmente ou unicamente, a THC e a PHC para tratar do tema. Logo, pode-se afirmar que as outras 22 IES adentram mais a teoria com a citação dos demais descritores em suas pesquisas.

O SEDR, a TAE e a AE estão presentes principalmente na UFSM, em 48,7% das pesquisas; na Unesc, em 39% das pesquisas; e na UFSC, em 31,3%. As teses e dissertações das duas primeiras IES ocorreram, respectivamente, nos grupos GEPEMat e GPMAHC, ambos sobre o ensino da Matemática. Assim, pode-se afirmar que o estudo do SEDR, na região Sul, ocorre principalmente nos estados dessas IES, o Rio Grande do Sul e Santa Catarina, além de serem, especificamente sobre o campo de estudo da Matemática.

Os demais descritores, TA, TS, DD/ED/AD, SGT, SZ e AOE permaneceram com a mesma interpretação realizada com base nas Tabelas 6 e 7.

#### ***4.2.5 Os autores histórico-culturais e desenvolvimentais***

Outra análise dos enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais nas teses e dissertações foi quanto à recorrência de citação de autores, quais sejam: L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, L. I. Bozhovich, González Rey, Mitjans Martínez, D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, P. Ya. Galperin, N. F. Talízina e L. V. Zankov. Esses 13 autores não são os únicos que tratam da teoria, mas podem ser considerados os mais conhecidos, haja vista que “o corpus teórico que deu sustentação à chamada psicologia marxista foi elaborado a partir do esforço de vários coletivos que pesquisaram e produziram intensamente princípios e teorias que deram sustentáculo a ela” (Longarezi; Silva, 2019).

Além de delimitar alguns autores na presente análise, também é importante ressaltar nesse movimento de categorização e interpretação dos dados – o número de vezes em que cada autor foi mencionado –, na intenção de se observarem as recorrências teóricas em seu lócus. Ressalte-se que a menção ao nome de um autor não implica que a pesquisa seja acerca de estudos específicos desse autor.

Nesse intuito, pretende-se compreender a recorrência da menção dos nomes dos autores (Tabela 9) separada por teoria (Tabelas 10, 11 e 12), por sistemas (Tabela 13) e por estados na

região Sul (Tabela 14). Portanto, assim como no capítulo teórico da presente dissertação, aqui foram considerados S. Vigotski, A. R. Luria, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev e L. I. Bozhovich na THC e PHC. Além disso, limitou-se S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev à TA, L. I. Bozhovich à TP, e González Rey e Mitjáns Martínez à TS. Por fim, os autores e seus respectivos sistemas, SEDR, SGT e SZ foram juntamente contabilizados.

Os indicativos da Tabela 9 a seguir mostram as recorrências de menções de nomes dos autores no enfoque histórico-cultural e da didática desenvolvimental nas 31 IES e, com isso, o panorama geral da região Sul. Nas 576 teses e dissertações encontradas, há 45.759 citações aos autores. Em ordem decrescente: 1º) 26.263 são de L. S. Vigotski, 57, 39% do total; 2º) 7.102 são de V. V. Davidov, 15, 52% do total; 3º) 6.611 são de A. N. Leontiev, 14, 45% do total; 4º) 2.675 são de A. R. Luria, 5, 85% do total; 5º) 1.235 são de D. B. Elkonin, 2,7% do total; 6º) 654 são de González Rey, 1,43% do total; 7º) 619 são de S. L. Rubinstein, 1, 35% do total; 8º) 286 são de Mitjáns Martínez, 0, 63% do total; 9º) 192 são de P. Ya. Galperin, 0,42% do total; 10º) 42 são de L. I. Bozhovich, 0,09% do total; 11º) 37 são de N. F. Talízina, 0,08% do total; 12º) 27 são de V. V. Repkin, 0,06% do total; e 13º) 15 são de L. V. Zankov, 0,03% do total.

Tabela 9 – Reconhecimento da menção de nomes do enfoque histórico-cultural e da didática desenvolvimental por IES

IES	TOTAL	VYGOTSKY		LURIA		LEONTIEV		RUBINSTEIN		BOZHOVICH		GONZÁLEZ REY		MITJÁNS MARTÍNEZ		ELKONIN		DAVIDOV		REPKIN		GALPERIN		TALÍZINA		ZANKOV	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
UFSC	7142	4556	63,79	304	4,26	1240	17,36	225	3,15	27	0,38	49	0,69	7	0,10	334	4,68	383	5,36	0	0,00	17	0,24	0	0,00	0	0,00
Unesc	6281	1093	17,40	75	1,19	999	15,91	256	4,08	5	0,08	2	0,03	3	0,05	295	4,70	3424	54,51	6	0,10	87	1,39	29	0,46	7	0,11
Unioeste	5068	3137	61,90	533	10,52	928	18,31	49	0,97	4	0,08	0	0,00	12	0,24	225	4,44	149	2,94	0	0,00	31	0,61	0	0,00	0	0,00
UFSM	3255	1491	45,81	139	4,27	1159	35,61	12	0,37	1	0,03	0	0,00	2	0,06	51	1,57	384	11,80	0	0,00	15	0,46	1	0,03	0	0,00
UFPEL	2705	2074	76,67	132	4,88	293	10,83	1	0,04	0	0,00	24	0,89	12	0,44	74	2,74	86	3,18	0	0,00	9	0,33	0	0,00	0	0,00
Unisul	2668	318	11,92	18	0,67	64	2,40	25	0,94	0	0,00	3	0,11	0	0,00	34	1,27	2158	80,88	21	0,79	18	0,67	4	0,15	5	0,19
Univali	2398	1926	80,32	269	11,22	127	5,30	4	0,17	0	0,00	0	0,00	9	0,38	2	0,08	57	2,38	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,13
UEL	2259	1485	65,74	216	9,56	486	21,51	4	0,18	0	0,00	0	0,00	0	0,00	24	1,06	44	1,95	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
UFPR	1931	1684	87,21	76	3,94	73	3,78	2	0,10	0	0,00	56	2,90	8	0,41	5	0,26	13	0,67	0	0,00	11	0,57	3	0,16	0	0,00
UCS	1802	1436	79,69	130	7,21	88	4,88	1	0,06	0	0,00	134	7,44	12	0,67	0	0,00	1	0,06	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
UFRGS	1609	1022	63,52	91	5,66	330	20,51	3	0,19	1	0,06	32	1,99	17	1,06	26	1,62	86	5,34	0	0,00	1	0,06	0	0,00	0	0,00
UPF	1481	1209	81,63	139	9,39	93	6,28	3	0,20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	21	1,42	15	1,01	0	0,00	1	0,07	0	0,00	0	0,00
PUCRS	1125	416	36,98	47	4,18	61	5,42	8	0,71	2	0,18	345	30,67	194	17,24	7	0,62	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
UEM	1006	575	57,16	162	16,1	213	21,17	24	2,39	0	0,00	0	0,00	0	0,00	27	2,68	5	0,50	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Univille	925	756	81,73	49	5,30	77	8,32	0	0,00	2	0,22	2	0,22	7	0,76	29	3,14	3	0,32	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Unicentro	861	587	68,18	42	4,88	48	5,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,12	183	21,25	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Uniplacsc	840	595	70,83	81	9,64	104	12,38	1	0,12	0	0,00	0	0,00	0	0,00	8	0,95	51	6,07	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
UFFS	719	416	57,86	61	8,48	129	17,94	0	0,00	0	0,00	6	0,83	0	0,00	58	8,07	47	6,54	0	0,00	2	0,28	0	0,00	0	0,00
UEPG	274	248	90,51	10	3,65	13	4,74	1	0,36	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,73	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Furb	245	238	97,14	1	0,41	6	2,45	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
URI	197	169	85,79	9	4,57	7	3,55	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	1,02	0	0,00	10	5,08	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
UTP	192	136	70,83	34	17,71	22	11,46	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Unochapecó	173	151	87,28	14	8,09	8	4,62	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Unoesc	157	150	95,54	4	2,55	3	1,91	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Unisinos	107	88	82,24	15	14,02	4	3,74	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Unisalle	105	100	95,24	3	2,86	2	1,90	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Udesc	87	46	52,87	2	2,30	24	27,59	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	14	16,09	1	1,15	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
PUCPR	69	43	62,32	16	23,19	2	2,90	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Ulbra	64	59	92,19	3	4,69	2	3,13	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Furg	10	10	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Unisc	4	4	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total geral	45759	26263	57,39	2675	5,85	6611	14,45	619	1,35	42	0,09	654	1,43	286	0,63	1235	2,70	7102	15,52	27	0,06	192	0,42	37	0,08	15	0,03

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Em primeiro lugar, com 19.161 citações a mais que o segundo lugar, está L. S. Vigotski, autor mais conhecido no Brasil acerca da THC e da PHC e cujo nome apareceu em quase todos os trabalhos, com um percentual de 57,4% do volume total regional, haja vista que é o precursor da teoria e a base para os outros autores. Na Tabela 9, sobre as citações ao autor, a UFSC liderou com 4.556, seguida da Unioeste, com 3.137; da UFPEL, com 2.074; e da Univali, com 1.926. Essas pesquisas possuíam diferentes transliterações do nome do autor, como “Vygotsky”, “Vigoski” ou “Vygoski”. Além disso, nomeavam a teoria como “Teoria de Lev Vigotski”, “Psicologia de Vigotski”, “Teoria vigotskiana” ou “Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski”. Também utilizavam consideravelmente as obras *A formação social da mente* (Vigotski, 1998) e *Pensamento e linguagem* (Vigotski, 2005b) como referência ao autor, haja vista que essas foram as primeiras obras editadas no Brasil e são, portanto, as mais recorrentes em todo o país. Todas essas teses e dissertações referenciavam o autor no interior da THC ou da PHC, e as que o mencionavam em outro enfoque, como a Teoria Histórico-Crítica, Paulo Freire ou o construtivismo piagetiano, embora numerosas, não foram consideradas nessa análise, por não se enquadrarem nos critérios desta pesquisa.

Outro autor precursor da THC e da PHC é A. R. Luria, com 2.675 menções e 5,8% do volume total da região. Ele teve maior incidência na Unioeste com 533 citações, seguida da UFSC, com 304 citações; da Univali, com 269; e da UEL, com 216. A Unioeste foi a IES que mais o citou em números absolutos e essas menções embasavam pesquisas acerca do Ensino Inclusivo/Especial e de campos do estudo como Alfabetização, Linguagem e Português. É interessante observar que a Unioeste também é uma das IES que mais citam L. S. Vigotski, e as pesquisas que tratam de A. R. Luria são mais recorrentes do que as que tratam de L. S. Vigotski, ou seja, não há estudos sobre o segundo sem o primeiro. Logo, compreende-se que na região Sul, assim como a visão geral do país, o autor é tratado como um colaborador de L. S. Vigotski, com sua abordagem sobre o papel da cultura no desenvolvimento psicológico.

Em seguida, A. N. Leontiev, autor não só das bases da THC e da PHC, como também um dos idealizadores da TA, aparece com 6.611 citações e 14,4% do volume total regional. As IES que mais mencionaram o autor foram a UFSC, com 1.240 citações; a UFSM, com 1.159; a UNESC, com 999; e a Unioeste, com 928. Levando-se em conta o percentual de recorrência de cada autor em relação ao total de menções dos autores por instituição, a UFSM destaca-se com 35,6% de suas pesquisas com menções à A. N. Leontiev. Nessas teses e dissertações, o autor embasa estudos, principalmente, acerca do Ensino Inclusivo/Especial e da Matemática com a compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre, sobretudo, pela atividade que o homem exerce.

Logo após, S. L. Rubinstein, cujo estudo colaborou com a compreensão da TA, foi mencionado 619 vezes e ocupou menos de 2% do volume total regional. A Unesc e a UFSC foram as IES que mais citaram o autor, com 256 e 225 citações, respectivamente. Nessas IES as pesquisas, majoritariamente, apresentaram o autor juntamente a A. N. Leontiev para tratar da Matemática, com base nas concepções dos autores em relação à TA; contudo, nesses trabalhos, havia mais enfoque na concepção de A. N. Leontiev. Em contrapartida, duas pesquisas destacaram-se ao citar S. L. Rubinstein mais vezes do que A. N. Leontiev, a primeira realizada na UFSC, com 191 citações, e a segunda na Unesc, com 117 citações – ambas tratavam do ensino na Ed. Infantil. De fato, o autor é uma referência na educação de crianças pequenas, quando defende a atividade educativa em conformidade com a vivência e a experiência de interação com a realidade na qual o aluno se insere, considerando que os efeitos das influências externas vivenciadas são internamente elaborados na mediação da psique. Assim, esses trabalhos compreendem a importância da formação da psique e da própria personalidade na constituição do estudante.

Segue-se L. I. Bozhovich representando a TP, com 42 menções e percentual inferior a 1% do volume total regional. A autora foi mais citada na UFSC, com 27 citações, das quais 17 em apenas uma tese e as demais distribuídas em outras teses e dissertações. Assim, a pesquisa que mais recorreu a seu nome tratava de um estudo bibliográfico e documental em duas propostas educativas fundamentadas na THC – o foco, portanto, não era a TA, mas a THC como um todo, abordando consideravelmente os nomes de seus autores. Portanto, na região Sul do país não há pesquisas sobre a TP na perspectiva de L. I. Bozhovich no período analisado. A autora, como psicóloga e professora, pode contribuir significativamente para a THC e para a DD, pois com anos de estudo laboratoriais, constatou regularidades na formação da personalidade, da infância à fase adulta, e pode elaborar importantes considerações sobre a personalidade diante dos estudos de L. S. Vigotski e de A. N. Leontiev. Por isso, estudá-la é não só interpretar e compreender melhor os próprios precursores da teoria, como também conhecer a base de autores que vieram posteriormente, como González Rey e Mitjáns Martínez, que se embasaram na TP para propor a TS.

No intuito de visualizar melhor os dados acerca dos autores até aqui analisados de acordo com a Tabela 9, elaborou-se a Tabela 10.



Tabela 10 – Recorrência de menção de autores da THC na região Sul

TEORIA	AUTORES	TOTAL DOS AUTORES	MENÇÕES POR AUTOR	%
Psicologia Histórico-Cultural/THC	L. S. Vigotski		26.263	72,5
	A. N. Leontiev		6.611	18,3
	A. R. Luria	36.210	2.675	7,4
	S. L. Rubinstein		619	1,7
	L. I. Bozhovich		42	0,1

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Em conjunto, os autores da THC e da PHC contam 36.210 citações. L. S. Vigotski se destaca com mais de 70% das citações, seguido por A. N. Leontiev, com 6.611 citações (18,3%), uma diferença considerável do primeiro autor. Já A. R. Luria, com 2.675 menções (7,4%); S. L. Rubinstein, com 619 menções (1,7%); e L. I. Bozhovich, com 42 menções (0,1%), seguem a classificação. Os dados anteriores revelam que o enfoque histórico-cultural das pesquisas dos discentes dos programas de pós-graduação em Educação na região Sul, em grande parte, é vigotskiano. Sabe-se que essa é uma realidade em todo o país, pois

[...] o problema reside em uma visão produzida no ocidente que disseminou uma compreensão personalista, atribuindo à psicologia histórico-cultural uma paternidade conferida, fundamentalmente à L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977); assim como propagou uma compreensão homogênea da psicologia histórico-cultural e da teoria desenvolvimental (Longarezi, Silva, 2019, p. 573).

Como explicado no capítulo teórico da presente pesquisa, não há apenas uma THC ou uma PHC, pois elas são formadas pela participação dos diferentes grupos e coletivos que trabalharam fortemente dentro e fora do período soviético. Sabemos que, na escrita e na elaboração de uma tese ou dissertação, é necessário focalizar determinados autores para embasar a pesquisa dentro de um método e uma metodologia, mas, no Brasil, e mais especificamente na região Sul, o foco em L. S. Vigotski decorre da associação da teoria ao autor, pois não só na pós-graduação, como também na graduação, pouco ou nada é estudado acerca de seus contemporâneos.

Nos primórdios da THC, foi elaborada também a TA por autores como A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein; contudo, o segundo é menos conhecido, conforme ressalta a Tabela 11:

Tabela 11 – Recorrência de menção de autores da Teoria da Atividade na região Sul

ABORDAGEM	NÚMERO DE MENÇÕES	TOTAL DE MENÇÕES	%
Em A. N. Leontiev	6.611	7.230	91,4
Em S. L. Rubinstein	619		8,6

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

A TA foi utilizada para desenvolver sistemas didáticos desenvolvimentais como o SGT e o SEDR. Compreender que a consciência e a atividade são uma unidade, isto é, a consciência condiciona a conduta e a atividade de cada pessoa e, ao mesmo tempo, a atividade das pessoas modifica a natureza e transforma a sociedade é essencial para entender os sistemas didáticos desenvolvimentais. Essa concepção foi proposta por A. N. Leontiev e por S. L. Rubinstein de maneiras distintas, o primeiro focou em um caráter materialista, e o segundo teve como base o caráter dialético; estudar um ou o outro desencadeia diferentes visões acerca da atividade. Na região Sul, assim como no cenário nacional, a TA é mais abordada em uma perspectiva leontieviana, haja vista que os estudos desse autor foram mais difundidos no país.

Retomando-se a Tabela 9, em sequência à análise geral, apareceram os idealizadores da TS, González Rey e Mitjáns Martínez: o primeiro liderou, com 654 citações, ocupando 1,4% do volume total regional; a segunda recebeu 286 citações, ocupando menos de 1% do volume total regional. Ambos se destacaram na PUCRS, com 345 e 194 menções, respectivamente. Nessa IES foram identificadas duas dissertações e duas teses relacionadas aos autores, acerca da didática no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Superior, de acordo com a concepção da TS. Portanto, as quatro pesquisas de campo utilizaram a premissa da educação transformadora da sociedade ao promover a subjetividade dos indivíduos, para que se tornem sujeitos ativos, utilizando recursos como aulas comunicativas e a elaboração e solução de problemas.

Neste momento, é possível relacionarem-se as teorias dentro da THC: TA, TS e TP, conforme a Tabela 12:

**Tabela 12 – Recorrência de menção de autores do enfoque histórico-cultural na região Sul**

TEORIA	AUTORES	MENÇÕES	TOTAL	%
Teoria da Atividade	A. N. Leontiev	6.611	8.213	80,5
	S. L. Rubinstein	619		7,5
	<b>Total Teoria</b>	<b>7.230</b>		<b>88,0</b>
Teoria da Personalidade	L. I. Bozhovich	42	8.213	0,5
	<b>Total Teoria</b>	<b>42</b>		<b>0,5</b>
Teoria da Subjetividade	González Rey	655	941	8,0
	Mitjáns Martínez	286		3,5
	<b>Total Teoria</b>	<b>941</b>		<b>11,5</b>

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Os autores das três teorias somaram 8.213 menções, com 88% referentes à TA, 11,5% referentes à TS e apenas 0,5% referente à TP. Os autores da TA apareceram como os mais

abordados nas pesquisas, mas, se analisados separadamente, González Rey é 0,5% mais mencionado que S. L. Rubinstein; e A. N. Leontiev lidera com 80,5% de citações em relação aos demais autores. No interior da TA e da TS, S. L. Rubinstein e Mitjáns Martínez são, respectivamente, os autores menos mencionados, contudo ainda são mais citados que L. I. Bozhovich, cuja teoria não foi explorada nas pesquisas.

Percebe-se que os autores menos referenciados são os que têm menos obras traduzidas para a língua portuguesa. Há pouca divulgação dessas obras no Brasil e, conseqüentemente, o que se reflete no interesse de estudos e investigação no interior das linhas de pesquisas das esferas acadêmicas da pós-graduação em Educação.

Anteriormente na Tabela 9 também apareceram D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, os três referentes ao SEDR. O primeiro autor foi citado 334 vezes na UFSC, 295 vezes na UNESC e 225 vezes na Unioeste e, nas três IES, ocupou menos de 5% de citações em relação ao total de menções aos autores. Nessas pesquisas a maneira em que o autor aparece não se vincula a um campo de estudo ou nível e modalidade de ensino, além disso, é sempre mencionado junto a outros autores da THC e da DD, principalmente V. V. Davidov.

Na sequência, V. V. Davidov foi o segundo autor mais citado em toda a região Sul, vindo após L. S. Vigotski e antes de A. N. Leontiev com 7.102 menções, dentre essas, 3.424 estão nas pesquisas da Unesc e 2.158 nos estudos da Unisul, ou seja 78,6% das menções ao autor foram nessas IES de Santa Catarina. Destacou-se a Unisul onde mais de 80% das citações aos autores foram especificamente sobre V. V. Davidov. Como já analisado anteriormente, há o TedMat, grupo de estudos relacionado ao ensino da Matemática com base na AOE, isto é, na perspectiva do SEDR. Além do mais, a Unesc configura um cenário parecido por meio do GPMAHC, com pesquisas sobre o ensino da Matemática dentro da PHC.

V. V. Repkin é citado apenas 7 vezes na Unesc, 5 vezes na Unisul e 3 vezes na Univali. Esse autor foi referenciado nessas pesquisas com no máximo 3 citações por pesquisa, algumas limitando-se a notas de rodapé, para tratar de conceitos como a tarefa de estudo como cerne da atividade de estudo. Uma das características essenciais dessa tarefa é fazer com que o objeto da apropriação se transforme em uma atividade de estudo. De acordo com Repkin (2014, p. 93) ela “está ligada ao domínio da generalização teórica do conhecimento, dos conceitos, leis e princípios sobre os quais se baseia o conhecimento”. Portanto, os trabalhos na perspectiva desse autor utilizaram objetivos e ações de estudo, de controle e de avaliação, dado o problema de aprendizagem.

Portanto, na região Sul, as IES estudam os diversos níveis e modalidades de ensino com base no SEDR, mas apenas com o filósofo V. V. Davidov e o psicólogo D. B. Elkonin, com

pouca ou nenhuma consideração ao didata V. V. Repkin. Como já mencionado no capítulo teórico desta dissertação, essa é uma realidade do Brasil. Conforme Valdés Puentes e Longarezi (2020), a maior parte dos trabalhos na perspectiva da atividade de estudo refere-se a autores russos e moscovitas ou a obras escritas por ou em parceria com V. V. Davidov, e, no geral, é profundamente davidoviana.

Sobre os representantes do SGT, P. Ya. Galperin e N. F. Talízina, os quais produziram a Teoria da Formação de Ações Mentais e dos Conceitos por Etapas com o objetivo de pesquisar o desenvolvimento gradual dos processos mentais, apareceram com um percentual de 0,4% (192 menções) e 0,08% (37 menções), respectivamente, do total regional. O maior percentual de recorrência de cada um em relação ao total de menções dos autores por instituição encontra-se na Unesc, de 1,39% (87 menções) e 0,46% (29 menções), respectivamente. As pesquisas em que os autores foram citados também citaram os demais autores da THC e da DD, como D. B. Elkonin e V. V. Davidov, e, portanto, não tinham foco no SGT, isto é, não abordavam sua teoria como cerne do estudo. Nessa perspectiva há o desenvolvimento gradual dos processos mentais em que a ação mental se refere à habilidade de realizar mentalmente uma transformação determinada no objeto, com base nas seis etapas explicadas no capítulo teórico da presente dissertação.

Por fim, contabilizaram-se as citações a L. V. Zankov, precursor do SZ, o qual propôs um método para uma aprendizagem que desenvolve o coração, a mente e as mãos com o objetivo de estudar o desenvolvimento geral de qualidades como sentimentos internos, inteligência e os valores morais. O autor contou com 7 citações na Unesc, 5 na Unisul e 3 na Univali, totalizando 15 menções ao todo, sendo, assim o autor menos mencionado nas teses e dissertações acerca da THC e da DD.

Com base na análise dos autores referentes aos sistemas didáticos soviéticos, elaborou-se a Tabela 13.

Tabela 13 – Recorrência de menção de autores da DD na região Sul

SISTEMA	AUTOR	MENÇÕES/ AUTOR	MENÇÕES/ SISTEMA		TOTAL	
		n	n	%	n	%
Elkonin-Davidov-Repkin	V. V. Davidov	7.102		84,9	8.608	97,2
	D. B. Elkonin	1.235	8.364	14,8		
	V. V. Repkin	27		0,3		
Galperin-Talízina	P. Ya. Galperin	192	229	83,8		2,7
	F. N. Talízina	37		16,2		
Zankov	L. S. Zankov	15	15	100		0,2

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Os autores do SEDR apareceram em destaque com 8.364 citações (97,2%). Dessas, 7.102 (84,9%) são de V. V. Davidov; 1.235 (14,8%), de D. B. Elkonin; e só 27 (0,3%), de V. V. Repkin. Logo em seguida apareceram os autores do SGT com 229 citações (2,7%), sendo P. Ya. Galperin com 192 (83,8%), e F. N. Talízina com 37 (16,2%). Por último apareceu o autor do SZ, L. S. Zankov, com 15 citações, 0,2% em relação ao total. Dentre esses autores destacaram-se V. V. Davidov, D. B. Elkonin e P. Ya. Galperin como os mais citados em relação aos sistemas didáticos soviéticos na região Sul do Brasil.

Como já salientado no capítulo teórico desta dissertação, esses sistemas dispõem de diferentes níveis de elaboração e aprofundamento. De acordo com Valdés Puentes e Longarezi (2020), o sistema zankoviano parece ter sido muito mais prático do que teórico; o sistema Galperin-Talízina, mais teórico do que prático; e o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, mais equilibrado quanto às duas dimensões. Dessa forma, nota-se que as pesquisas têm recorrido ao sistema com mais conteúdo prático e teórico em suas abordagens.

Além da visão específica em relação ao número de citações dos autores em cada instituição de ensino, foi possível averiguar a relação dos os autores em cada um dos três estados da região Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e o Paraná, conforme a Tabela 14.

Tabela 14 – Recorrência de menção de nomes de autores por Estado da região Sul

AUTOR	SC	RS	PR
L. S. Vigotski	10.245	8.123	7.895
A. R. Luria	878	708	1.089
A. N. Leontiev	2.781	2.039	1.791
S. L. Rubinstein	511	28	80
L. I. Bozhovich	34	4	4
González Rey	63	535	57
Mitjáns Martínez	26	239	21
D. B. Elkonin	774	179	282
V. V. Davidov	6.124	582	396
V. V. Repkin	27	0	0
P. Ya. Galperin	124	26	42
F. N. Talízina	33	1	3
L. V. Zankov	15	0	0
Total	21.635	12.464	11.660

Fonte: a autora com base em Longarezi (2020b).

Essa análise pode ser comparada com os dados revelados no Gráfico 1, que apontou que Santa Catarina apresentou o maior número de defesas na área e, concomitantemente, a Tabela 14 mostrou que o estado é o maior em menção de autores e abrange 21.634 das menções, 47,3%

do total. Em segundo lugar, está o Rio Grande do Sul, com 12.464 citações aos autores, 27,2% do total. Por fim, no Paraná os autores foram mencionados 11.660 vezes, totalizando 25,5% do total. Ademais, nota-se que V. V. Repkin e L. V. Zankov foram citados apenas nas pesquisas catarinenses. Além disso, González Rey e Mitjáns Martínez receberam maior destaque nos estudos sul-rio-grandenses, e A. R. Luria destacou-se no Paraná.

A Tabela 14 revela como a THC e a DD é distribuída diferentemente nos três estados da região, haja vista que as IES pertencentes a cada um têm seus próprios grupos de estudo e focos de interesse. As similaridades entre elas é a recorrência maior a L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, fato unânime em todas as pesquisas referentes à THC no Brasil. Contudo, o que difere as IES no Sul são as consideráveis menções a V. V. Davidov, principalmente em Santa Catarina. Ademais, todos os autores foram encontrados nas teses e dissertações, mesmo que com poucas citações, como é o caso de L. I. Bozhovich, V. V. Repkin e L. V. Zankov.

#### **4.3 Análise geral e síntese do estado da arte no enfoque histórico-cultural e da didática desenvolvimental**

O tema desta dissertação é o estado da arte da THC e a DD no contexto da pós-graduação em Educação na região Sul. Como já salientado em outras pesquisas do mesmo projeto-rede, nas regiões Sudeste e Centro-Oeste, há uma tendência de crescimento das pesquisas nessa área em todo o país. Por isso, com o intuito de compreender como ocorreu esse aumento na região Sul, optou-se pela metodologia do estado da arte, que possibilita a avaliação qualitativa e quantitativa dos conhecimentos produzidos acerca da THC e da DD entre 2004 e 2020, com o mapeamento dos dados, a identificação das tendências de estudo nas IES e até as lacunas e os desafios dentro dessa perspectiva.

O objeto é a compreensão das concepções histórico-culturais e desenvolvimentais, vertente teórica que vem contribuindo para o progresso da educação brasileira. Nesse sentido, as seções 2 e 3 apresentaram os autores, as teorias e os sistemas envolvidos na pesquisa com intuito de embasar e fundamentar as análises obtidas na seção 4 e contribuíram para a compreensão das informações coletadas nas teses e dissertações dos repositórios das IES da Região Sudeste do Brasil selecionadas para a pesquisa.

Com base nos dados da Capes, foram selecionadas 31 IES da região Sul que produziram pesquisas na pós-graduação em Educação em nível de mestrado e doutorado acadêmicos no período analisado. Em primeira instância, foram averiguados os grupos de estudo cadastrados no DGP do CNPq como pesquisadores da THC, em 2018, e acrescentaram-se os grupos ligados

aos orientadores das pesquisas de 2004 a 2020. O panorama dos núcleos que abordam a THC nas IES foi identificado para se compreenderem quais eram os principais campos de estudo, além dos níveis e das modalidades de ensino pesquisados nessas IES, com base na teoria. Assim, em cada estado, foram identificados seus grupos de estudo:

- No Paraná: Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII); Grupo Ensino, Aprendizagem e Conteúdo Escolar; Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil (GEFOPPEI); Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (GEPEE); Grupo de Pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica; e Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP).
- No Rio Grande do Sul: Grupo Educação e Psicologia Histórico-Cultural; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMat); Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva (GEPEIN); Grupo Teoria Histórico-cultural e Educação Matemática; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização (GEPALFA); Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos (NEPAPI); Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Lavia); Observatório Docência, Inclusão e Cultura Digital; Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências, Tecnologias e Saúde (GPECTS); e Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação de Professores.
- Em Santa Catarina: Grupo Educação Matemática: uma Abordagem Histórico-Cultural (GPMahc); Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE); Formação Docente e Práticas Educativas; Grupo de Pesquisa Teoria do Ensino Desenvolvidor da Educação Matemática (TedMat); Projeto de Desenvolvimento do Esporte Adaptado (PROESA); e Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI).

Constatados esses grupos de estudo nas IES da região como promotores da THC, foram possíveis algumas considerações. Das 576 teses e dissertações encontradas, 240 (41,7%) estavam sob a orientação de um professor ligado a um desses grupos, e 336 (58,3%) foram orientadas por diversos docentes e perspectivas de estudo que não possuíam ligação a um grupo de estudo em THC. Uma análise mais apurada revelou que as pesquisas não ligadas a um desses núcleos citavam, principal ou unicamente, L. S. Vigotski. Portanto, apesar de estarem em menor

número, as pesquisas ligadas a um desses núcleos foram as que mais adentraram a THC e a DD, com o uso dos autores e das teorias soviéticas como objeto de estudo.

Além disso, os dados revelaram 394 testes e dissertações acerca de um campo de estudo específico, e 183, acerca da didática. A maioria das pesquisas ligadas a um campo de estudo estava vinculada aos grupos mencionados anteriormente e seus respectivos focos de aprendizagem. Por exemplo, o campo de estudo mais recorrente foi sobre o Ensino Inclusivo/Especial, identificado também em cinco grupos da região (GEEII, GEPEE, GEPEIN, NEPAPI e o Observatório Docência, Inclusão e Cultura Digital): além disso, a Matemática estava presente em quatro grupos da região (GEPEMat, GPMAHC, TedMat e Grupo Teoria Histórico-cultural e Educação Matemática).

As IES que mais produziram trabalhos nessa perspectiva foram em Santa Catarina (291), seguida do Rio Grande do Sul (182) e do Paraná (97). No primeiro estado, destacaram-se a Univali (67), a UFSC (64), a Unesc e a Univille (ambas com 41 cada). No segundo estado destacaram-se a UFSM (39), a UFPEL (36) e UCS (29) e a UPF (28). No terceiro, destacaram-se a Unioeste (36), a UEL (22), a Unicentro (13) e a UFPR (10). Assim, Santa Catarina foi responsável por mais da metade dos estudos na região, devido à produção da Univali e da UFSC. Além disso, nesse mesmo estado está a Univille, IES com 31,8% de pesquisas acerca da teoria em relação ao total pesquisas na área da educação, atingindo maior porcentagem nessa análise em comparação com as outras.

Ao se analisar o total de pesquisas na área da educação em toda a região, encontraram-se 13.429 teses e dissertações, e menos de 5% eram sobre a THC e a DD. Contudo, constataram-se diversos aspectos para comprovar como tem ocorrido o aumento dos estudos acerca dessa teoria ao longo dos anos. Uma previsão linear com base em números absolutos obtidos entre 2004 e 2020 inferiu a tendência de crescimento no número de teses e dissertações defendidas nessa perspectiva para os próximos anos. Dessa forma, ressaltou-se o crescimento que já havia sido observado em outras pesquisas.

Além disso, 63,37% dessas pesquisas acadêmicas eram dissertações com intervenção e perpassaram todos os níveis e modalidades de ensino, colaborando para a compreensão dessa teoria desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com destaque para o Ensino Fundamental I e o Ensino Superior como os mais recorrentes nos estudos. Portanto, na região Sul do país, os aportes teóricos e metodológicos da THC e da DD com base na observação, na experimentação e na comprovação prática, no intuito de construir práticas educacionais mais eficientes e com maior significado, foram utilizados principalmente no Ensino Fundamental I e no Ensino Superior, acerca do Ensino Inclusivo/Especial e da Matemática.



Esses apontamentos são interessantes para averiguar o que mais foi utilizado acerca da teoria, por meio da análise da incidência dos descritores e dos autores histórico-culturais e desenvolvimentais. A THC e PHC, ocupando 43,40% do total, são os descritores mais recorrentes, juntamente com L. S. Vigotski. Isso revela um reflexo do interesse geral dos pesquisadores, não só nessa região, como em todo o país, pelos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria com base em seu precursor, resultando em maior demanda por informação sobre a perspectiva vigotskiana. Além disso, o fato de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria estarem entre os autores mais recorrentes revela a valorização das concepções teóricas e psicológicas dos fundadores da Troika.

Em segundo lugar, ocupando 29,51% do total, destacou-se o descritor TA, mas os autores dessa teoria, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, não acompanharam essa posição, pois, para contabilizar os trabalhos referentes à TA, foram considerados os trabalhos que citavam tal descritor ou que citavam os autores dessa teoria. Portanto, o número final de trabalhos dentro dessa perspectiva foi maior, haja vista que foram considerados trabalhos em que a teoria da pesquisa era a TA e os que a usaram como coadjuvante para auxiliar em outra teoria principal. Novamente, a região Sul seguiu o mesmo padrão geral das pesquisas no Brasil sobre essa teoria, ao focalizar A. N. Leontiev, citado 5992 vezes a mais que S. L. Rubinstein, ou seja, abordam a TA em uma visão leontieviana, devido à maior difusão dos estudos desse autor no contexto brasileiro.

Em terceiro lugar, ocupando 14,93% destacaram-se os descritores TAE, AE e SEDR. Como os dois primeiros são à respeito do terceiro, optou-se por uni-los e averiguar a incidência desse sistema na região. Os autores D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin baseiam as pesquisas em diferentes intensidades. Destacou-se consideravelmente V. V. Davidov, segundo autor mais citado, logo após L. S. Vigotski. Ademais, as citações a D. B. Elkonin eram sempre acompanhadas desse autor, e V. V. Repkin foi citado 7075 menos vezes que ele. Dessa forma, nessa região, o SEDR é pouco ou nada repkiniano e pertencem ou foram escritos em parceria com V. V. Davydov, ou seja, são consideravelmente davidovianos.

Em contrapartida, entre as teorias, os sistemas e os autores mais citados, há os menos citados. A AOE (4,34%), o SGT (3,82%), a TS (2,43%), o SZ (0,87%) e os descritores DD, ED e AD (0,69%, em conjunto) foram os menos citados. Esses descritores foram contabilizados graças a estudos pontuais em determinadas IES: a AOE, referente ao sistema didático brasileiro, na UFSM; o SGT, referente aos autores P. Ya. Galperin e F. N. Talízina, na Unesc; a TS, referente a González Rey e Mitjáns Martínez, na PUCRS; o SZ, referente ao autor L. V. Zankov, na Unesc; e DD, ED e AD, referentes à tradução e ao uso do termo *obutchénie* na THC, na UFPEL e na UEPG.

A autora L. I. Bozhovich também foi contabilizada, mas, apesar de suas menções em algumas pesquisas, nenhuma tratava da TP, defendida por ela. Com isso, em sequência decrescente, os autores menos citados foram L. I. Bozhovich, F. N. Talízina, V. V. Repkin e L. V. Zankov.

Essas perspectivas podem ter sido pouco pesquisadas na região Sul, devido a alguns fatores, como a barreira linguística, que implica a dificuldade de tradução e disseminação dos textos escritos originalmente em russo, limitando o acesso e a compreensão dos pesquisadores brasileiros a essas teorias e a esses sistemas.

A última análise, referente a recorrência de menções de nomes de autores por estado, acrescentou nova perspectiva aos dados obtidos anteriormente acerca da quantidade de IES e pesquisas por região e os grupos de pesquisa em cada uma delas. Com o panorama específico acerca da quantidade de citações sobre cada autor em cada região, foi possível constatar que Santa Catarina não só foi o estado com mais pesquisas, mas também o que mais citou autores, além de ser o único a referenciar V. Repkin e L. V. Zankov. O Rio Grande do Sul foi o segundo estado com mais pesquisas e citações a autores, ficando, assim, o Paraná novamente em terceiro lugar. É importante ressaltar que em Santa Catarina foram analisadas 11 IES e 5 grupos de estudo sobre a teoria; no Rio Grande do Sul, 12 IES e 13 grupos de estudo sobre a teoria; e no Paraná, 8 IES e 11 grupos de estudo sobre a teoria. Dessa forma, a quantidade de pesquisas produzidas não estava, necessariamente, ligada à quantidade de IES ou de grupos de estudo sobre a teoria.

Esta pesquisa evidenciou a produção científica discente sobre a THC e a DD na pós-graduação em Educação da região Sul, constatando significativa produção referente às teorias histórico-cultural e desenvolvimental (nos 576 trabalhos selecionados) e seu crescimento exponencial ao longo dos últimos dezessete anos (2004 a 2020), sugerindo aumento do interesse dos estudos na área. Assim, as análises construídas visaram a colaborar para os estudos acerca da teoria e difundi-los em prol da defesa de uma vertente didática brasileira mais crítica e progressista, em contrapartida aos ideais neoliberais e capitalistas vigentes na educação do país.

Ao se compreender onde e como se encontra a teoria nesse tempo e espaço, foi possível averiguarem-se as lacunas a serem supridas, isto é, as possibilidades de estudos a serem investigadas, como a TP de L. I. Bozhovich, o SZ de L. V. Zankov ou até a perspectiva do SEDR, levando-se em consideração os três autores do sistema. Além disso, complementa o panorama geral das cinco regiões do país, juntamente ao projeto-rede, apresentado anteriormente, de modo a somar dados aos já levantados e analisados. Portanto, a presente pesquisa é um ponto de referência para os estudiosos da área nessa região e em todo o Brasil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo fundamental o mapeamento e a análise das teses e dissertações com foco na THC e na DD no âmbito da pós-graduação em Educação da região Sul do Brasil. Configurou-se como parte do projeto-rede “O Estado da Arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental na Pós-graduação em Educação no Brasil”, coordenado pela Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi, orientada pelo método materialista histórico-dialético e constituída pelo tipo de abordagem chamado estado da arte.

O percurso metodológico iniciou-se com a identificação das IES da região na Capes. O critério utilizado foi a presença de mestrado e ou doutorado acadêmico, com teses e dissertações defendidas entre 2004 e 2020 na área da educação. Foram identificadas 31 IES, nas quais foram feitos o levantamento, a coleta, a seleção e a classificação das pesquisas com base em 13 descritores histórico-culturais e desenvolvimentais previamente definidos. Dessa maneira, chegou-se a 567 pesquisas encontradas tanto na BDTD, quanto nos repositórios dos programas de pós-graduação das IES selecionados.

As pesquisas foram catalogadas e identificadas em fichas de análise, em cada IES e estado da região. Após essa fase, foram elaborados gráficos e tabelas para a composição do estado da arte e, conseqüentemente, a interpretação e análise dos dados. Ademais, na intenção de se explicitar a teoria e se compreenderem melhor as informações adquiridas, foi elaborado uma seção com um panorama geral da perspectiva de cada autor, teoria e sistema identificados nesse estudo. Com isso, averiguou-se com mais exatidão quais eram os enfoques mais e menos trabalhados na região.

Na região Sul do país, foram encontradas 79 teses e 497 dissertações com menção à THC e a DD. Essas pesquisas apresentaram um avanço considerável no intervalo de tempo analisado, haja vista que em 2004 foram defendidas apenas 8 dissertações, e, em 2020, o número subiu para 35 dissertações e 9 teses sobre o tema. A apuração dos números de estudos ao longo dos anos demonstrou aumento significativo, sugerindo o crescente interesse, valorização e utilização dos pressupostos teóricos e metodológicos do enfoque em questão pelos pesquisadores, professores e estudiosos nas IES. Um exemplo é a averiguação do crescimento dos grupos de estudo área, os quais têm investido no estudo, pesquisa e difusão dessa abordagem pedagógica e psicológica, considerando-a objeto de investigações nos diferentes campos do conhecimento e em distintos níveis e modalidades de ensino.

As 31 IES contabilizaram em número absoluto e percentuais de pesquisas desenvolvidas, algumas com mais e outras com menos índices. Porém, em ambos os casos se

notou a tendência da THC e da PHC como fontes teóricas para estudos e investigações, assim como L. S. Vigotski o autor mais lido e mencionado na produção discente. Em relação aos demais enfoques histórico-culturais e desenvolvimentais em destaque há a TA e o SEDR, a primeira na perspectiva leontieviana e a segunda, na concepção davidoviana. Quanto as demais teorias, sistemas e autores foram encontrados, consideravelmente, menos estudos na área, frequentemente dentro de apenas uma IES e com poucas pesquisas. Contudo, vislumbram-se espaços para estudos futuros. Por exemplo, até 2020 já havia trabalhos que citavam L. I. Bozhovich, F. N. Talízina, V. V. Repkin e L. V. Zankov – assim, com o passar dos anos esses autores e suas respectivas concepções podem ser cada vez mais explorados.

Os dados abordados neste trabalho oferecem um panorama das pesquisas discentes desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação com enfoque histórico-cultural e desenvolvimental e evidenciam as suas tendências e possibilidades. A recorrência de descritores é apenas um indicativo, não sendo possível somente, neste mestrado, atingir os vários itens da composição do estado da arte. Por isso, há ainda questões a serem investigadas com base neste estudo. Citem-se algumas. Quais as obras dos autores precursores das teorias e sistemas investigados nesta pesquisa foram utilizadas nos estudos e na produção de teses e dissertações? Por que há um interesse maior em estudar o Ensino Inclusivo/Especial e a Matemática na THC? autores como L. I. Bozhovich, F. N. Talízina, V. V. Repkin e L. V. Zankov serão mais recorrentes nas teses e dissertações a partir de 2021? Surgiram novos grupos de estudo acerca da THC a partir de 2021? Os grupos já existentes produziram mais pesquisas? Os focos de interesse de estudo permaneceram os mesmos?

Para além das indagações, a pesquisa também apresenta a perspectiva da teoria na educação do estado, para colaborar com o projeto-rede do GEPEDI e oportunizar um futuro estado da arte das cinco regiões do país. Além disso, discentes e docentes que pretendem escrever pesquisas na área na/sobre a região Sul podem recorrer a esta dissertação e avaliar as lacunas a serem preenchidas como possibilidade de futuros estudos inéditos.

A pesquisadora reconhece que as análises aqui realizadas foram resultado da contribuição das pessoas nelas envolvidas. Por se tratar de uma pesquisa dentro de um projeto-rede, o presente estudo foi realizado com o auxílio dos demais integrantes do GEPEDI com estudos, diálogos, reflexões e trocas acadêmicas muito ricas na intenção de defender a THC e a DD em prol da valorização da educação crítica no contexto brasileiro. Registram-se o agradecimento aos envolvidos no mesmo propósito, a satisfação de fazer parte desse coletivo e, principalmente, a esperança de que a presente dissertação contribua significativamente para futuros estudos e investigações.

## REFERÊNCIAS

AKHUTINA, T. A. R. Luria: uma trajetória de vida. *In*: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos: livro 1. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 125–149. (Ensino Desenvolvimental, v. 1).

AQUINO, O. F. *et al.* Estado da pesquisa e da produção didática em programas de pós-graduação na região Sul. *In*: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 167–192. DOI: 10.14393/EDUFU-978-85-7078-465-0. Disponível em: [https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_a\\_didatica\\_v7\\_2015\\_0.pdf](https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_a_didatica_v7_2015_0.pdf). Acesso em: 26 out. 2024.

ARAÚJO, E. S. L. Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade. *In*: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos: livro 1. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 151–175. (Ensino Desenvolvimental, v. 1).

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**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 566–587, maio/ago. 2021. DOI: 10.14393/OBv5n2.a2021-61477. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61477>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BOZHOVICH, L. I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

CEDRO, W. L.; MORETTI, V. D.; MORAES, S. P. G. Desdobramentos da Atividade Orientadora de Ensino para a organização do ensino e para a investigação sobre a atividade pedagógica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24, p. 431–452, 2018. DOI: 10.26512/lc.v24i0.21851. Disponível em: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21851>. Acesso em: 22 ago. 2024.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

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: 10.1590/S1678-51771996000100002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531>. Acesso em: 11 set. 2024.

EDUCAÇÃO matemática: uma abordagem histórico-cultural. [S. l.], 2024. Portal: DGP CNPq. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9631926533632617>. Acesso em: 11 set. 2024.

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

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

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Brasil, 1991.

ENGELS, F. **Discurso ante la tumba de Marx**. [S. l.], 3 out. 2017. Portal: Marxists Internet Archive. Disponível em: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/83-tumba.htm>. Acesso em: 31 nov. 2024.

FEROLA, B. C. Natalia Vasilevna Nechaeva: uma introdução ao Sistema Zankov. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 4, n. 3, set./dez. 2020. DOI: 10.14393/OBv4n3.a2020-58440. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58440>. Acesso em: 21 ago. 2024.

FEROLA, B. C.; LONGAREZI, A. M. Princípios didáticos, orientações metodológicas e desenvolvimento integral do estudante: contribuições de L. V. Zankov. In: VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi: livro 1. Goiânia: Phillos Academy, 2021. p. 345–380. (Ensino Desenvolvimento, v. 14). DOI: 10.29327/545065. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ahaHvVDYEA59i4ebjtNseYG89ibAMJh/view>. Acesso em: 25 out. 2024.

FERREIRA, I. M. S.; LONGAREZI, A. M. Contribuições de L. I. Bozhovich para a compreensão da formação e desenvolvimento da personalidade: um estudo introdutório. In: VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi: livro 1. Goiânia: Phillos Academy, 2021. p. 122–153. (Ensino Desenvolvimento, v. 14). DOI: 10.29327/545065. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ahaHvVDYEA59i4ebjtNseYG89ibAMJh/view>. Acesso em: 25 out. 2024.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 258, p. 257–272, ago. 2002. DOI:10.1590/S0101-73302002000300013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

GALPERIN, P. Y. A formação dos conceitos e as ações mentais. In: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 199- 2010.

GOLDER, M. (org.). **Leontiev e a psicologia Histórico-Cultural**: um homem em seu tempo. São Paulo: Xamã, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. **El pensamiento de Vigotsky**: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Trillas, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. Entrevista com Fernando Luis González Rey. In: CAMPOLINA, L. O.; MORI, V. D. (org.). **Diálogos com a teoria da subjetividade**: reflexões e pesquisas. Curitiba: CRV, 2017. p. 207–220.

GONZÁLEZ REY, F. L. Fifty years after L. I. Bozhovich's personality and its formation in childhood: recovering her legacy and her historical role. **Mind, Culture, and Activity**, Philadelphia, v. 26, n. 2, p. 108–120, 2019. DOI: 10.1080/10749039.2019.1616210. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2019.1616210>. Acesso em: 21 ago. 2024.

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

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 13–33, jan./abr. 2019. DOI: 10.14393/OBv3n1.a2019-50573. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50573>. Acesso em: 14 abr. 2024.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017.

GRUPO de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica. **GEPAPe em Rede**. [São Paulo], [2024a]. Portal. Disponível em: <https://sites.google.com/usp.br/gepape-usp>. Acesso em: 27 abr. 2024.

GRUPO de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica. **Núcleos**. [São Paulo], [2024b]. Portal: GEPAPe em Rede. Disponível em: <https://sites.google.com/usp.br/gepape-usp>. Acesso em: 27 abr. 2024.

GRUPO de estudos em formação docente e práticas pedagógicas na educação infantil – GEFOPPEL. [S. l.], 2024. Portal: DGP CNPq. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7539192569814597>. Acesso em: 11 set. 2024.

JESÚS, S. F. **Formação continuada de gestores pedagógicos com a Obutchénie por Unidades: análise na perspectiva de L. I. Bozhovich**. 2022. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: 10.14393/ufu.te.2023.7023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/37622>. Acesso em: 21 ago. 2024.

LENIN, V. I. As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo. In: LENIN, V. I. **Obras Escolhidas em seis tomos**. Lisboa: Avante!, 1977. tomo I, p. 35–39. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1913/03/tresfont.htm>. Acesso em: 21 ago. 2024.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 39–57.

LEONTIEV, A. N. O problema da atividade na psicologia. In: LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Bauru: Mireveja, 2021, p. 38–65.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. da M. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem. In: VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino Desenvolvimental**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 213–239. (Ensino Desenvolvimental, v. 9). Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-10-02-20-14-19-54.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

LONGAREZI, A. M. Aprendizagem coletiva [obutchénie] na obra de L. S. Vigotski e V. V. Davidov: Prefácio. In: VALDÉS PUENTES, R. **Lev S. Vigotski: uma nova perspectiva**. São Carlos: Pedro & João, 2024a.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Educação**, v. 45, p. 1–32, jan./dez. 2020a. DOI: 10.5902/1984644448103. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48103>. Acesso em: 21 mar. 2024.

LONGAREZI, A. M. Gênese, desenvolvimento e consolidação das teorias da Aprendizagem Desenvolvimental e da Atividade de Estudo na União Soviética: o Grupo de Moscou: livro 2. In: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R.; MARCO, F. F. de. **Teoria da Atividade de Estudo: contribuições do grupo de Moscou**. Bauru: Mireveja, 2023a. p. 19- 50. (Ensino Desenvolvimental, v. 18).

LONGAREZI, A. M. **O Estado da Arte da Didática Desenvolvimental no âmbito da Pós-Graduação em Educação brasileira**. Uberlândia: UFU, 2020b. Projeto de Pesquisa Fapemig.

LONGAREZI, A. M. Obutchénie por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental. In: VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi: livro 1**. Goiânia: Phillos Academy, 2021. p. 381–414. (Ensino Desenvolvimental, v. 14). DOI: 10.29327/545065. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ahaHvVDYEA59i4ebjtNseYG89ibAMJh/view>. Acesso em: 25 out. 2024.

LONGAREZI, A. M. Psicologia histórico-cultural e Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental: contribuições do grupo de Kharkiv. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 31, p. 1–26, 2024b. DOI: 10.14393/ER-v31e2024-40. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/74812>. Acesso em: 9 out. 2024.

LONGAREZI, A. M. Teoria do Experimento Formativo no Sistema Elkonin-Davídov-Repkin. In: VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davídov-Repkin**. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 161–212. (Ensino Desenvolvimental, v. 9). Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-10-02-20-14-19-54.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

LONGAREZI, A. M. Teorias, conteúdos e métodos de aprendizagem em diferentes abordagens didáticas. In: LONGAREZI, A. M.; MELO, G. F.; XIMENES, P. A. S. (org.). **Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas**. Jundiaí: Paco, 2023b. v. 1, p. 139–182. Disponível em: [https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546222940.pdf?fbclid=IwAR0v67pyXHmKPtWdB0XrU87o80G6TXOsk\\_Hm9bAUhpSGsDLkTgtjfizQNA](https://editorialpaco.com.br/ebook/gratis/9788546222940.pdf?fbclid=IwAR0v67pyXHmKPtWdB0XrU87o80G6TXOsk_Hm9bAUhpSGsDLkTgtjfizQNA). Acesso em: 21 ago. 2024.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos: livro 1**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 79–122. (Ensino Desenvolvimental, v. 1).



LONGAREZI, A. M.; PIMENTA. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; VALDÉS PUENTES, R. V. (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17- 49.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, D. S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 571–590, set./dez. 2019. DOI: 10.14393/OBv2n3.a2018-47433. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433>. Acesso em: 18 set. 2024.

LONGAREZI, A. M.; SOUSA, W. D. D. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24, p. 453–474, 2018. DOI: 10.26512/lc.v24i0.19815. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815>. Acesso em: 21 ago. 2024.

LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **A didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, 2017a. DOI: 10.14393/EDUFU-978-85-7078-465-0. Disponível em: [https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book\\_a\\_didatica\\_v7\\_2015\\_0.pdf](https://edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_a_didatica_v7_2015_0.pdf). Acesso em: 26 out. 2024.

LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2017b.

LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. V. Didática Desenvolvimental: os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; VALDÉS PUENTES, R. V. (org.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17- 49. p. 98- 146.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. **Profesorado**, Granada, v. 10, n. 2, p. 1–11, jun./dic. 2006. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19847/19332>. Acesso em: 26 out. 2024.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1, p. 71–84.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo**. 5. ed. São Paulo: Icone, 2008.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988. v. 9, p. 143–189.

LURIA, A. R. Reabilitação de funções por meio da reorganização dos sistemas funcionais. In: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos: livro 1**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. (Ensino Desenvolvimental, v. 1).

MARCO, F. F.; CEDRO, W. L.; LOPES, A. L. R. V. Sistema Galperin-Talizina: princípios e orientações para o professor. In: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino Desenvolvimental: Sistema Galperin-Talízina**. Guarujá: Científica Digital, 2021. p.

206–230. (Ensino Desenvolvemental, v. 13). Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-89826-71-2> Acesso em: 21 mar. 2024.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223–239, set./out. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.59428. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2024.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. In: VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos: livro 2. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 165–196. (Ensino Desenvolvemental, v. 3). DOI: 10.14393/EDUFU-978-85-7078-464-3. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29614>. Acesso em: 25 out. 2024.

MORETTI, V. D. **Professores de matemática em atividade de ensino**: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. 2007. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: 10.11606/T.48.2007.tde-05102007-153534. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05102007-153534>. Acesso em: 22 ago. 2024.

MOURA, M. O. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. 1992. 151 f. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000736538>. Acesso em: 21 ago. 2024.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, jul./dez. 2004. DOI: 10.18222/eae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148/2105>. Acesso em: 21 ago. 2024.

NÚÑEZ, I. B.; OLIVEIRA, M. V. F.; RAMALHO, B. L. A influência de Vygotsky, de Leontiev, a questão da ação e do objeto da psicologia na Teoria de Galperin. In: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino Desenvolvemental**: Sistema Galperin-Talízina. Guarujá: Científica Digital, 2021. p. 69–96. (Ensino Desenvolvemental, v. 13). Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-89826-71-2> Acesso em: 21 mar. 2024.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; OLIVEIRA, M. V. F. A teoria de P. Ya. Galperin e a formação de conceitos teóricos na educação em Ciências: reflexões críticas e 123 possibilidades. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 107–131, jan./abr. 2021. DOI: 10.14393/OBv4n1.a2020-56474. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/56474>. Acesso em: 21 mar. 2024.

OLIVEIRA, I. A. M. **O estado da arte da teoria histórico-cultural e da didática desenvolvimental na pós-graduação em educação da região Centro-Oeste do Brasil**. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia,

Uberlândia, 2023. DOI: 10.14393/ufu.di.2023.8060. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38694>. Acesso em: 24 jul. 2024.

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

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C. Contribuições da perspectiva histórico-cultural de Luria para a pesquisa contemporânea. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. esp., p. 105–119, abr. 2010. DOI: 10.1590/S1517-97022010000400009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/wkC39ktPnbgBdRDc8zR3WWC/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31–40, mar. 2009. DOI: 10.1590/S1413-73722009000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/RWgYCYJ8KJvkYfjzvDbcF3PF/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2023.

PAULO NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, J. P. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. O. C.; ZEN, G. C. (org.) **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2019. v. 1, p. 19–64. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83–94, ago. 1997. DOI: 10.1590/S1414-32831997000200006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4Lmpx DzXrLk6wfr4dmSD#>. Acesso em: 21 ago. 2024.

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.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos: livro 1**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 59–79. (Ensino Desenvolvimental, v. 1).

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

REPkin, V. V. Ensino desenvolvimental e atividade de estudo. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85–99, jan./jun. 2014. DOI: 10.14393/ER-v21n1a2014-9%20%20%20%20%20. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 21 ago. 2024.

REPkin, V. V. O conceito de atividade de estudo. In: VALDÉS PUENTES, R.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin: livro 1**. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 313–322. (Ensino Desenvolvimental, v. 10).

RESENDE, M. R. O pensamento teórico segundo Davídov: abstração e generalização substantivas e a educação matemática. In: VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino Desenvolvemental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 297–323. (Ensino Desenvolvemental, v. 9). Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-10-02-20-14-19-54.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

ROBBINS, D. Guest editor's introduction. **Journal of Russian and East European Psychology**, [s. l.], v. 42, n. 4, p. 3–6, jul. 2004. DOI: 10.1080/10610405.2004.11059228. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10610405.2004.11059228>. Acesso em: 28 out. 2024.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, p. 289–298, 2013. DOI: 10.1590/S1413-85572013000200011.

RUBINSTEIN, S. L. O problema da educação. In: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia: livro 1**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 123–130.

RUBINSTEIN, S. L. **Problemas de psicologia general**. Ciudad de México: Grijaldo, 1976.

SANTOS, M. A. R. *et al.* Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 202–220, ago. 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.215. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215>. Acesso em: 28 out. 2024.

SARAMAGO, C. A. M. **O estado da arte da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvemental na pós-graduação em Educação da região sudeste do Brasil**. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: 10.14393/ufu.di.2023.8081. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39052>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SENA, I. P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S. (org.). **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Fi, 2019. p. 15–38.

SHUARE, M. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota, 2017.

SOUZA, L. M. A. **A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional**. 2019. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: 10.14393/ufu.te.2019.2446. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28867>. Acesso em: 21 ago. 2024.

VALDÉS PUENTES, R. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958–2015). **Obutchénie**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20–58, jan./abr. 2017. DOI: 10.14393/OBv1n1a2017-2. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 21 mar. 2024.

VALDÉS PUENTES, R. Sistema Elkonin-Davídov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo – TAE (1959–2018). In: VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Ensino Desenvolvimento**: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019a. p. 123–159. (Ensino Desenvolvimento, v. 9). Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br/resumos/pdf-10-02-20-14-19-54.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

VALDÉS PUENTES, R. Sistema Galperin-Talízina: um estudo introdutório da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos. In: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino Desenvolvimento**: Sistema Galperin-Talízina. Guarujá: Científica Digital, 2021. p. 117–147. (Ensino Desenvolvimento, v. 13). Disponível em: <https://www.editoracientifica.org/books/isbn/978-65-89826-71-2> Acesso em: 21 mar. 2024.

VALDÉS PUENTES, R. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimento. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1–26, 2019b. DOI: 10.5902/1984644437312 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37312>. Acesso em: 22 ago. 2024.

VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. (org.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do Gepedi: livro 1. Goiânia: Phillos Academy, 2021. (Ensino Desenvolvimento, v. 14). DOI: 10.29327/545065. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ahaHvVDYEA59i4ebjtNseYG89ibAMJh/view>. Acesso em: 25 out. 2024.

VALDÉS PUENTES, R.; 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, mar. 2013. DOI: 10.1590/S0102-46982013005000004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dvk4NkTkgnNb4hL8Jrbtz4q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2024.

VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisoões conceituais, metodológicas e tipológicas. **Obutchénie**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201–242, jan./abr. 2020. DOI: 10.14393/OBv4n1.a2020-57369. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369/30001>. Acesso em: 21 mar. 2024.

VALDÉS PUENTES, R.; LONGAREZI, A. M. Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito latino-americano (Brasil, Cuba e México). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 24, e23823, 2018. DOI: 10.26512/lc.v24i0. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/1503>. Acesso em: 21 ago. 2024.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Análisis de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000a. v. III, p. 97–120.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, A.; LURIA, A. R.; BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A.; KOSTIUK, G. S.; VIGOTSKI, L. S. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005a.

VIGOTSKI, L. S. Estructura de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000b. v. III, p. 121–138.

VIGOTSKI, L. S. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 2000c. v. III, p. 139–168.

VIGOTSKI, L. S. O problema do ambiente na Pedologia. *In*: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 15– 38.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise na Psicologia. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 203–417.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

ZANKOV, L. V. Ensino e desenvolvimento. *In*: LONGAREZI, A. M.; VALDÉS PUENTES, R. (org.). **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 173–179.

ZANKOV, L. V. La enseñanza y el desarrollo. Traducción del ruso por Vicente Pertegaz. Moscú: Editorial Progreso, 1975. (Traducción al español, 1984).

ZANKOV, L. V. Sobre a obutchénie no nível primário. Moscou: c.20, 1963.



ANEXO A – INSTRUMENTO DE REGISTRO DOS DADOS DAS TESES E  
DISSERTAÇÕES

INSTRUMENTO DE REGISTRO DOS DADOS DAS TESES E DISSERTAÇÕES		
INSTITUIÇÃO/ UFU - TS		ANO DE DEFESA:
SOBRENOME DO AUTOR:		TÍTULO:
TESE ( )            OU            DISSERTAÇÃO ( )		
DESCRIPTOR:		Link URI:
PALAVRAS-CHAVE:		DIDÁTICA GERAL ( ) DIDÁTICA ESPECÍFICA ( ) Qual?
OBJETIVO:		METODOLOGIA:
RESULTADO:		NÍVEIS DE ENSINO: Educação Infantil ( ) Ens. Fundamental 1 ( ) Ens. Fundamental 2 ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior ( )
PESQUISA TEÓRICA: ( ) SIM   ( ) NÃO		PESQUISA DE CAMPO: ( ) SIM   ( ) NÃO
Psicologia Histórico-cultural		Vigotski ( ) Luria ( )
<b>EIXO DE ESTUDO A</b>	Teoria Hist-cult da Atividade	Leontiev ( )
		Rubinstein ( )
	Teoria hist.-cult da Personalidade	Bozhovich ( )
		Rey ( )
	Teoria hist.-cult da Subjetividade	

		Martínez ( )
<b>EIXO DE ESTUDO B</b>	Teoria Hist-Cult da Atividade baseada em Leontiev	Leontiev ( )
	Teoria hist.-cult da Atividade baseada em Rubinstein	Rubinstein ( )
<b>EIXO DE ESTUDO C</b>	Sistema Elkonin-Davidov-Repkin	Elkonin ( )
		Davidov ( )
		Repkin ( )
	Sistema Galperin-Talízina	Galperin ( )
		Talízina ( )
	Sistema Zankov	Zankov ( )

Eixos de Estudo com as respectivas categorias:

**A)** Categoria 1. Teoria Histórico-cultural da Atividade. Categoria 2. Teoria Histórico-cultural da Personalidade. Categoria 3. Teoria Histórico-cultural da Subjetividade. **B)** Categoria 1. Teoria da Atividade com base em Leontiev. Categoria 2. em Rubinstein. 3. Em ambos. **C)** Categoria 1. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Categoria 2. Sistema Galperin-Talízina. Categoria 3. Sistema Zankov. Categoria 4. Heterogêneo (mais de um sistema).

Fonte: Longarezi (2020).