

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

HÉLIDA CRISTINA BRANDÃO NUNES

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL
COLABORATIVA DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

UBERLÂNDIA – MG

2024

HÉLIDA CRISTINA BRANDÃO NUNES

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL
COLABORATIVA DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.

UBERLÂNDIA – MG

2024

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

N972p
2024

Nunes, Hélida Cristina Brandão, 1978-
Possibilidades e desafios da aprendizagem desenvolvimental
colaborativa da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I [recurso
eletrônico] / Hélida Cristina Brandão Nunes. - 2024.

Orientador: Roberto Valdés Puentes.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5057>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

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

CDU: 37

André Carlos Francisco
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL
COLABORATIVA DA LEITURA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da
Faculdade de Educação, da Universidade Federal de
Uberlândia, para a obtenção do Título de Doutora em
Educação, pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 26 de agosto de 2024.

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes - FAGED/UFU-MG (Presidente e Orientador)

Prof.^a Dra. Camila Turati Pessoa - FAGED/UFU-MG (Membro Efetivo Interno)

Prof.^a Dra. Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende - FAGED/UFU-MG
(Membro Efetivo Interno)

Prof.^a Dra. Neire Márcia da Cunha – UNIUBE-MG (Membro Efetivo Externo)

Prof.^a Dra. Raquel Pereira Soares – UFG-GO (Membro Efetivo Externo)



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



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 25/2024/413, PPGED				
Data:	Vinte e seis de agosto de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[08:12]	Hora de encerramento:	[11:55]
Matrícula do Discente:	12013EDU019				
Nome do Discente:	HÉLIDA CRISTINA BRANDÃO NUNES				
Título do Trabalho:	"Possibilidades e desafios da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Aprendizagem Desenvolvimental: Sistema ElkoninDavidov-Repkin e Teoria da Atividade de Estudo"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Neire Márcia da Cunha - UNIUBE; Raquel Pereira Soares - UFG; Camila Turati Pessoa - UFU; Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende - UFU e Roberto Valdés Puentes - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

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

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

[A]provado(a).

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

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Valdés Puentes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2024, às 11:47, 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 **Raquel Pereira Soares, Usuário Externo**, em 26/08/2024, às 14:17, 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 **Valeria Aparecida Dias Lacerda de Resende, Professor(a) do Magistério Superior**, em 27/08/2024, às 11:53, 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 **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/08/2024, às 08:13, 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 **Neire Márcia da Cunha, Usuário Externo**, em 03/09/2024, às 10:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5621030** e o código CRC **9E7FE5C5**.

AGRADECIMENTOS

Uma investigação acadêmica não é de cunho isolada. São várias mãos que se entrelaçaram para tecer uma nova pesquisa, em plena diversidade de saberes que se constituem ao longo do histórico da humanidade. Conhecimentos estes que, na dinâmica das interações sociais se consolidam, se articulam ou se divergem, em um movimento que não se encerra, em virtude da nossa constante formação e transformação humana.

Nesse desafiado caminhar, que se apresenta também com superação e conquistas, ressalto minha eterna gratidão à Deus! Primeiramente, pelas bênçãos que me proporcionou no decorrer desta trajetória, ao fortalecer minha fé e me acolher na esperança de prosseguir, especialmente nos momentos mais difíceis que vivenciei, a partir do surgimento de doenças em familiares. Tenho muita gratidão ao nosso Pai Celeste, porque restabeleceu minhas forças para a continuidade dos meus estudos, assim como na desafiadora conciliação com o trabalho cotidiano.

Sou imensamente grata aos meus familiares também, pelo contínuo incentivo e apoio incondicional, principalmente, aos meus queridos pais, Hélio Nunes e Zélha Severino, que pela preocupação incansável, nunca mediram esforços para me incentivarem nos estudos. Mesmo ao enfrentarmos momentos difíceis, minha mãe demonstrou, com seu exemplo de fé e perseverança, que é possível superar as adversidades da vida, assim como um tratamento de um câncer. Gratidão a meu companheiro, amigo e esposo, Sandro Nunes, que sempre de perto me acompanhou, me compreendeu pelas longas madrugadas acordada, e se dispôs a me apoiar nas atividades diárias de todo o percurso, para que eu pudesse ter um pouco de leveza em meio a um turbilhão de acontecimentos, emoções e condições que vivenciei em minha vida acadêmica/profissional/familiar/social. Sou muito grata à minha amada filha Luiza Nunes, por compreender as minhas ausências no decorrer do tempo em que estudei e trabalhei e não pude curtir muitos momentos ao seu lado. Agradeço à sua alegria contagiante, pela disposição em me ajudar na rotina cotidiana e por elevar meu astral, mesmo quando me sentia cansada e desanimada. Aos meus queridos irmãos, Hélio Júnior e Edson Nunes, pelos incentivos, momentos de convivência e risadas compartilhadas, que me proporcionaram descontração e alegria. À minha prima Kátia Nara, pelo apoio no decorrer do meu processo de qualificação, e aos demais familiares, que de alguma forma me incentivaram neste percurso tão desafiador.

Gratidão aos meus amigos e amigas, colegas de trabalho, em especial, Maria Helena e Cassiana Carrijo, que sempre foram parceiras, trazendo palavras de autoestima e incentivos para que eu concluísse essa investigação. Às colegas de percurso acadêmico, Hilma Brandão, Jaqueline Reis, Juliana de Assis e Virgínia Silva, pela imensa disposição em dialogar, compartilhar ideias, dúvidas, sentimentos, conquistas e em oferecer discussões valiosas que contribuíram com o meu processo formativo.

Agradeço à Secretaria Municipal de Uberlândia, pela liberação de um dia semanal (por três anos), para que eu pudesse cursar as disciplinas no PPGED. Espero que estas ações continuem incentivando a outros(as) professores(as) que almejam continuar em seus estudos e pesquisas acadêmicas. E, que a longo prazo, possam ampliar o quantitativo de liberações por semana, para que o percurso acadêmico e profissional possa se realizar com mais leveza.

Agradeço também, à toda equipe de profissionais da Universidade Federal de Uberlândia e à FAGED, pela oportunidade de formação e desenvolvimento profissional. Meus agradecimentos se estendem aos docentes, diretores(as), coordenadores(as) e demais funcionários que me proporcionaram o melhor dos ambientes para que esta pesquisa pudesse se realizar. Mesmo vivenciando um período pandêmico tão complexo, e um meio político devastador, com precarização e desvalorização da educação que se estendeu até o ano de 2022. Agradeço também, pela oportunidade de participar dos grupos de estudos e pesquisas Gepedi e Gepli, que contribuem para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Agradeço, de modo especial, ao Prof. Dr. Roberto Puentes, orientador desta pesquisa, pelas inúmeras vezes em que esteve disposto a esclarecer minhas dúvidas e inquietações, além de oferecer contribuições enriquecedoras a este processo investigativo. Às professoras Dra. Camila Turati, Dra. Cristina Massot, Dra. Fernanda Duarte e Dra. Priscilla de Andrade, por aceitarem o convite para análise e diálogo com este referencial teórico no meu exame de qualificação. Com certeza, foi de suma relevância para o meu aprendizado, o momento de abertura às discussões, e as análises profundas realizadas me trouxeram posicionamentos essenciais para a tomada de consciência e propiciaram alterações significativas no meu percurso investigativo.

Expresso minha sincera gratidão, à Prof.^a Dra. Valéria Aparecida, à Prof.^a Dra. Neire Márcia, à Prof.^a Dra. Raquel Pereira, e mais uma vez, à Prof.^a Dra. Camila Turati, que, com presteza e atenção, aceitaram o convite para participarem das discussões finais deste processo.

Agradeço também à Prof.^a Dra. Luciana Muniz e ao Prof. Dr. Orlando Aquino, que com prontidão, aceitaram ser suplentes e realizar a leitura desta produção científica.

Este momento encerra apenas um ciclo, iniciando outro repleto de novas perspectivas e possibilidades. O diálogo profícuo, que traz apontamentos essenciais para as nossas discussões, instiga o nosso pensamento e favorece mudanças em nossas concepções e ações no ambiente educacional. Neste percurso de diversidade de pensamentos, desafios e possibilidades de organização do processo educativo, seguimos firmes no debate acadêmico e profissional, buscando o aperfeiçoamento e a luta por uma educação mais humana, democrática e emancipatória. Pelos largos passos percorridos até o momento, em mais de quatro anos nas salas e ambientes da universidade, com participação em aulas, seminários, congressos, palestras, formações contínuas e em outros eventos acadêmicos, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas com quem convivi, dialoguei e me expressei. Minha gratidão a todos e todas que, de alguma forma, compartilharam saberes, somaram entusiasmo, dedicação e persistência ao participarem do meu percurso formativo!

*Ler é se aventurar no mar da fantasia e da imaginação,
é mergulhar no conhecimento, sentir o movimento,
vivenciar profundamente o singular momento,
e se posicionar diante da essência de cada produção.
Nesta complexa dinâmica envolvente e interpretativa,
em que preciosidades se podem identificar,
com certeza, os olhos irão, na alma registrar.*

(Nunes, 2024)

NUNES, Hélida Cristina Brandão. *Possibilidades e desafios da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Faculdade de Educação, Uberlândia, 2024.

RESUMO

Aprender a ler e a escrever são processos complexos que têm grande relevância na vida do(a) estudante, permitindo a interpretação, a expressão, a inferência de ideias e a atuação crítica em seu meio sociocultural. No entanto, pesquisas indicam que, muitas vezes, as vozes das crianças são silenciadas, e as atividades são abordadas de forma fragmentada e descontextualizada. Reconhecemos que a Atividade de Estudo, no interior da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, organiza as condições adequadas das práticas didático-pedagógicas, a partir das necessidades e dos motivos das crianças. Isso visa contribuir para a formação de suas funções psíquicas superiores e do pensamento teórico, promovendo uma aprendizagem desenvolvimental. Consideramos, também, que as contribuições da Teoria da Subjetividade ampliam suas possibilidades, permitindo compreender que os processos cognitivos e subjetivos são indissociáveis e se constituem na integralidade humana. Por meio de uma aprendizagem colaborativa, desafiadora e dinâmica, as crianças são incentivadas a potencializar sua formação leitora e escritora, não apenas reproduzindo conhecimentos, mas gerando-os de forma crítica e criativa. Diante do exposto, esta investigação qualitativa, de natureza teórica e caráter bibliográfico, teve como objetivo central analisar as possibilidades e os desafios da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I. Para isso, foi realizado um levantamento de produções científicas nacionais da última década (2013-2023), no âmbito de grupos de estudos e pesquisas Histórico-Culturais e Desenvolvimentais, por meio da metodologia do estado da arte. A pesquisa se amparou no Materialismo Histórico-Dialético e no enfoque Histórico-Cultural, com base na dialética marxista para a realização das análises e discussões. O referencial teórico se ancorou no Sistema Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin e nas contribuições da Teoria da Subjetividade, com a intenção de repensar toda a organização do processo educativo. Nas análises, observamos que a Atividade de Estudo apresentou muitas possibilidades para a aprendizagem da leitura e da escrita, como: formação do pensamento teórico e da aprendizagem de conceitos científicos da língua materna; atividades que consideram a totalidade e a articulação de conteúdos; consideração das necessidades e dos motivos das crianças; e a formação de sujeitos leitores e escritores a partir de diversas possibilidades; entre outras. Alguns desafios foram identificados, como: a necessidade de formação profissional com o repensar de concepções e práticas; a promoção de uma aprendizagem dinâmica e dialética; e o engajamento das crianças na Atividade de Estudo, que demanda tempo e recursos; entre outros. Espera-se que essas discussões promovam a ampliação do debate na área e colaborem para o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas dinâmicas e criativas, que atendam às necessidades das crianças e incentivem seu envolvimento ativo nas atividades.

Palavras-chave: Didática Desenvolvimental; Atividade de Estudo; Teoria da Subjetividade; Leitura e Escrita; Ensino Fundamental I.

NUNES, Hélida Cristina Brandão. Possibilities and challenges of collaborative Developmental Learning in reading and writing in Elementary School - Initial Years. 2024. Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Uberlândia (UFU), Faculty of Education, Uberlândia, 2024.

ABSTRACT

Learning to read and write are complex processes of great relevance in students' lives, enabling interpretation, expression, inference of ideas and critical engagement in their sociocultural environment. However, research indicates that children's voices are often silenced, and activities are approached in fragmented and decontextualized ways. We recognize that Study Activity within collaborative Developmental Learning organizes appropriate conditions for didactic-pedagogical practices based on children's needs and motivations, aiming to contribute to the formation of their higher psychological functions and theoretical thinking, thus promoting developmental learning. We also consider that contributions from the Theory of Subjectivity expand these possibilities by demonstrating how cognitive and subjective processes are inseparable and constitute human wholeness. Through collaborative, challenging and dynamic learning, children are encouraged to enhance their reading and writing development, not merely reproducing knowledge but generating it critically and creatively. This qualitative, theoretical and bibliographic investigation aimed to analyze the possibilities and challenges of collaborative Developmental Learning in reading and writing in Elementary School - Initial Years. For this purpose, we conducted a survey of national scientific productions from the last decade (2013-2023) within Historical-Cultural and Developmental research groups, using the "State of the Art" methodology. The research was grounded in Historical-Dialectical Materialism and the Cultural-Historical approach, based on Marxist dialectics for conducting analyses and discussions. The theoretical framework drew on the Elkonin-Davidov-Repkin Developmental System and contributions from the Theory of Subjectivity, with the intention of rethinking the entire organization of the educational process. Our analyses revealed that Study Activity presents many possibilities for reading and writing learning, including: development of theoretical thinking and acquisition of scientific concepts in the mother tongue; activities that consider the totality and articulation of contents; consideration of children's needs and motivations; and formation of reading and writing subjects through diverse possibilities, among others. Some challenges were identified, such as: the need for professional development that reconsiders conceptions and practices; promotion of dynamic and dialectical learning; and children's engagement in Study Activity, which requires time and resources, among others. We hope these discussions will expand the debate in the field and contribute to developing dynamic and creative didactic-pedagogical practices that meet children's needs and encourage their active involvement in activities.

Keywords: Developmental Didactics; Study Activity; Theory of Subjectivity; Reading and Writing; Elementary School - Initial Years.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID 19 – Doença do Coronavírus/2019

DGP – Diretório dos Grupos de Pesquisa

FACED – Faculdade de Educação

GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente (UFU)

GEPAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (USP)

GEPLI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Infâncias (UFU)

GPEMAHC – Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma abordagem histórico-cultural (UNESC)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

TEDMAT – Grupo de Pesquisa Teoria do Ensino Desenvolvidor na Educação Matemática (UNISUL)

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Grupos de Estudos e Pesquisas selecionados por região do Brasil.....	138
Quadro 02 – Produções científicas identificadas a partir dos Grupos de Estudos e Pesquisas.....	141
Quadro 03 – Possibilidades e desafios da Atividade de Estudo da leitura e da escrita identificadas nas produções científicas.....	169

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Teoria da Atividade de Estudo e Teorias auxiliares.....	65
Figura 02 – Linha do tempo da formação conceitual da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa.....	68
Figura 03 – Representantes do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e suas principais ações.....	70
Figura 04 – Esquema das ações analíticas na Atividade de Estudo.....	97
Figura 05 – Aspectos gerais da Teoria da Subjetividade.....	105
Figura 06 – Articulação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa com as contribuições da Teoria da Subjetividade.....	120
Figura 07 – Grupos de Estudos e Pesquisas selecionados por região do Brasil.....	135
Figura 08 – Palavras mais recorrentes nas nomenclaturas dos grupos de estudos e pesquisas selecionados.....	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
Percurso do interesse pela temática de pesquisa.....	29
 1. DIDÁTICA: PRINCÍPIOS E ABORDAGENS TEÓRICAS.....	34
1.1 Origens e pressupostos teóricos da Didática.....	34
1.2 Abordagens teóricas da Didática.....	39
1.3 Principais Sistemas Didáticos Desenvolvidos.....	45
1.4 A Didática Desenvolvida e a aprendizagem da leitura e da escrita.....	49
 2. GÊNESE E CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIDA COLABORATIVA	63
2.1 Origem e definição dos conceitos de “aprendizagem” e “desenvolvimento”.....	67
2.2 Consolidação e fundamentação da Atividade de Estudo no interior da Teoria da Aprendizagem Desenvolvida Colaborativa.....	70
2.2.1 Fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo.....	76
2.2.2 Contribuições e desafios de Repkin à Didática Desenvolvida.....	90
2.3 Atividade de Estudo da leitura e da escrita à luz da Teoria da Subjetividade	103
2.3.1 Formação docente como um processo subjetivo e desenvolvida.....	118
 3. ESTADO DA ARTE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS VINCULADAS AOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS (2013-2023).....	127
3.1 Pressupostos Teóricos-Metodológicos.....	127
3.2 Percurso Metodológico.....	132
3.2.1 Campo conceitual da investigação.....	132
3.2.2 Identificação e seleção das produções científicas e suas fontes.....	133
3.2.3 Construção da base de informações.....	145
3.2.4 Análise e discussão das produções científicas identificadas.....	146
3.2.4.1 Atividade de Estudo e a abordagem da leitura	150
3.2.4.2 Atividade de Estudo e a abordagem da escrita.....	155
3.2.4.3 Atividade de Estudo da leitura e da escrita.....	159

3.2.4.4	<i>Atividade de Estudo e a constituição da autoria.....</i>	163
4	POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL COLABORATIVA DA LEITURA E DA ESCRITA.....	167
	CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES.....	193
	REFERÊNCIAS.....	201
	APÊNDICES.....	215
	Apêndice A – Grupos de Estudos e Pesquisas da região Centro-Oeste.....	215
	Apêndice B – Grupos de Estudos e Pesquisas da região Nordeste.....	217
	Apêndice C – Grupos de Estudos e Pesquisas da região Norte.....	219
	Apêndice D – Grupos de Estudos e Pesquisas da região Sudeste.....	220
	Apêndice E – Grupos de Estudos e Pesquisas da região Sul.....	223
	Apêndice F – Atividades de Estudo da leitura e da escrita extraídas das produções científicas.....	225

INTRODUÇÃO

O contato da criança com a leitura e a escrita a conduz para um mundo de possibilidades, ampliando seus conhecimentos e sua inserção no meio sociocultural. É por meio desse processo interativo que ela encontra possibilidades de entretenimento, estudo e reflexão sobre diversas temáticas. Esse momento pode ser interessante e prazeroso, permitindo uma viagem na imaginação por meio da fantasia literária e da criatividade, assim como citamos na epígrafe desta produção científica. E pode se modificar com a leitura informativa e permeada de criticidade, o que depende das condições em que diferentes textos são apresentados à criança. Diante disso, a aprendizagem da leitura e da escrita, organizada de forma adequada para ampliar as potencialidades da criança, é essencial em sua formação, porque favorece seu posicionamento ativo perante os questionamentos e argumentos que ela expressa sobre as situações vivenciadas e os conhecimentos do mundo.

A interação escolar cotidiana com livros literários e uma diversidade de meios textuais e digitais propiciam a ampliação do vocabulário, da expressão, da interpretação e da autonomia na formulação de hipóteses e ideias pelos(as) estudantes. Acreditamos que a Atividade de Estudo da leitura e da escrita, como um processo dinâmico e desafiador, eleva o pensamento das crianças e as motiva para compreender e interpretar o contexto em que vivem. Sob essa perspectiva, verifica-se que o campo de estudo da aprendizagem da língua materna, possui em seu interior uma diversidade de teorias que fundamentam o trabalho educativo, algumas que se convergem e outras que se divergem, conforme as suas diferentes abordagens. Nesse cenário caracterizado pela pluralidade de concepções, surge a Didática Desenvolvimental (Puentes, 2019d [Davidov, 2019a]) como uma nova forma de pensar e organizar o processo didático-pedagógico, que questiona as teorias e as práticas existentes e introduz um novo conceito de aprendizagem no âmbito da Teoria Histórico-Cultural.

Em nosso pensamento, a abordagem Histórico-Cultural é uma importante base de discussão para a aprendizagem escolar, em virtude que nesse processo, analisado e descrito pelos postulados vigotskianos, o ser humano é considerado mais que um ser biológico; ele é também, o resultado da relação histórico-cultural no seu processo de humanização. No que concerne a esse fundamento, e inspirada nos postulados de L. S. Vigotski (1896-1934), nos estudos de S. L. Rubinstein (1889-1960) e de A. N. Leontiev (1903-1979), a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa nasce no interior do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes, 2015; Puentes; Longarezi, 2020) com bases psicológicas, filosóficas e

didáticas. No percurso investigativo decorrido, somam-se mais de 60 anos de experiências teóricas e práticas que contribuem para uma visão desenvolvimental de educação, com ênfase para a formação integral dos(as) estudantes.

A aprendizagem, nesse contexto, é denominada “colaborativa” porque ocorre a partir de sua natureza social. Nessa condição, a criança ao interagir com seus pares e com outros mais experientes, como professores(as) e colegas, pensam de forma conjunta e dinâmica com o objetivo de analisar e discutir conteúdos no cerne da democratização do saber sistematizado. Neste percurso desenvolvimental, desafiador e orientado de forma adequada pelo docente, a criança se constitui como um ser social, definindo sua personalidade. E de modo cada vez mais autônomo, seu protagonismo possibilita uma atuação crítica em seu meio social, a partir das diversas formas de linguagem e comunicação que vivencia.

A Aprendizagem Desenvolvimental de base marxista tem como ponto de partida, os pressupostos das pesquisas vigotskianas sobre os estudos psíquicos que comprovam que a “*aprendizagem*” é a força motriz do desenvolvimento cognitivo, ou seja, favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1978). É um pressuposto que possui abordagem holística e dialética, assim como as suas diversas teorias auxiliares que possuem como eixo central a “*Atividade de Estudo*”, com princípio de promover uma organização adequada do trabalho didático-pedagógico para impulsionar a aprendizagem do(a) estudante. Nesse sentido, se for introduzida no início do Ensino Fundamental, a Atividade de Estudo pode ser formada ao longo desse processo, com a intenção de desenvolver o pensamento teórico e contribuir para a autotransformação do(a) estudante, quando este(a) se torna sujeito de sua própria aprendizagem (Repkin, 1997 [2019f]).

Essa teoria desenvolvimental se apresenta como um pressuposto complexo que impulsiona a formação do psiquismo humano a partir de ações colaborativas entre professor(a) e aluno(a), com o objetivo de favorecer a elevação do pensamento, do abstrato ao concreto (Davidov, 1988). Esse processo é fundamental para que o(a) estudante realize análises, sínteses e argumentações sobre os conteúdos que estuda, indo além ao criar abstrações substantivas e encontrar possíveis caminhos para as situações-problemas que lhe são apresentadas.

Ao ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança se depara com os desafios dessa nova etapa, assim como os advindos da aprendizagem da leitura e da escrita, além daqueles relacionados à aprendizagem de outros conteúdos curriculares. Ao prosseguir nessa nova fase, não se pode desconsiderar a importância que a ludicidade exerce no cotidiano infantil. Contudo, é o momento que se apresenta como o ideal para iniciar a formação da Atividade de Estudo (Elkonin, 1965 [1989]), por ser um período em que a criança passa a ter o

“*estudo*” como “*atividade principal*” (Leontiev, 1945 [1959]), ou seja, ela dedica mais de seu tempo para estudar. Observa-se que nesse ambiente escolar, o(a) estudante tem a possibilidade de socializar-se, de participar de atividades lúdicas, de aprender e se desenvolver, ao acessar os saberes sistematizados essenciais para construir as bases de seus conhecimentos e aprimorar a sua formação cidadã.

Como um documento norteador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017a), possui muitas críticas realizadas por diferentes segmentos da sociedade brasileira (Vitoretto *et al*, 2022). Na área de linguagens do Ensino Fundamental I, o documento apresenta o componente curricular Língua Portuguesa, que possui a finalidade de proporcionar práticas diversificadas de linguagens, de forma a possibilitar que os(as) estudantes se expressem em variadas manifestações linguísticas. Contudo, o discurso da BNCC de promover a inclusão e a equidade nacional se torna incoerente, uma vez que sua abordagem padronizadora e centrada em conteúdos e competências/habilidades de aprendizagem se distancia das disparidades educacionais no país.

Nesse sentido, ao contrário de práticas pedagógicas mais flexíveis e contextualizadas, o documento supracitado limita o trabalho dos(as) professores(as), assim como oferece pouca abertura para a adaptação das aulas às diferentes realidades, contextos de vulnerabilidade social e às necessidades específicas dos(as) alunos(as). Além disso, com fins neoliberais e lógica empresarial, a ênfase na avaliação de desempenho pode pressionar escolas e educadores(as) a focarem em resultados quantitativos, negligenciando aspectos qualitativos da educação, como o desenvolvimento socioemocional e a formação de valores éticos e sociais (Libâneo; Freitas, 2018).

De acordo com Vitoratti *et al* (2022, p. 9-10), a valorização de “um currículo nacional fomenta a adoção de avaliações em larga escala que culpabilizam professores e alunos por resultados padronizados e, na maioria das vezes, não refletem a realidade escolar”. Exemplos disso são as avaliações externas (SAEB¹; Prova Brasil²; ANA³; SIMAVE⁴), que geram desgastes físicos e emocionais, tanto nos docentes quanto nos(as) estudantes (Libâneo; Freitas, 2018). Esses impactos da BNCC traduzem a lógica mercadológica, exigindo debates,

¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica - realizado pelo INEP, que avalia o desempenho de estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, abrangendo o 2º e o 9º ano do Ensino Fundamental.

² Parte do SAEB - aplicada aos alunos(as) do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, com foco em Língua Portuguesa e Matemática.

³ Avaliação Nacional da Alfabetização - aplicada a estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas e privadas, para verificar a proficiência em Leitura, Escrita e Matemática.

⁴ Sistema Mineiro de Avaliação da Educação - conjunto de avaliações que busca monitorar a qualidade da educação em Minas Gerais, formado pelo Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA (2º ano) e Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB (5º e 9º anos).

reestruturações e maiores flexibilidades em sua organização curricular. Isso demanda um diálogo contínuo com a comunidade escolar, possibilitando um processo educacional mais colaborativo e democrático, além de priorizar a formação continuada dos profissionais.

Segundo a Resolução n.º 7 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 2010), em seu Artigo 9º, o currículo é composto por “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes”. O foco nas experiências escolares indica que as orientações e propostas curriculares se concretizam por meio de ações educativas que envolvem os(as) estudantes. Essas experiências abrangem não apenas o currículo explícito, mas também aspectos implícitos, como situações que envolvem a convivência na organização do ambiente escolar, que contribuem para favorecer a aprendizagem de todos(as). Os conhecimentos escolares, por sua vez, são selecionados com o objetivo de possibilitar a aprendizagem, além de promover a formação ética, estética e política dos(as) estudantes.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), em seu Artigo 22º evidencia que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Nesse sentido, além da formação básica do(a) cidadão(ã), como o desenvolvimento da leitura e da escrita, da compreensão do ambiente social, cultural e de conhecimentos lógicos, é de suma importância a formação de valores humanos, com o fortalecimento de vínculos familiares e de solidariedade social. O Ensino Fundamental destaca a educação como um pilar para o desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para a vida em sociedade, com a construção de princípios éticos, que favoreça a empatia, a solidariedade e o respeito às diferenças. Um caminho para garantir oportunidades e promover a equidade social é o compromisso com uma sociedade mais justa e inclusiva, que forma cidadãos e cidadãs conscientes e engajados(as), não apenas para atuarem nos ambientes escolares, mas também para serem responsáveis, críticos e ativos em seus meios sociais e culturais.

No entanto, diante da desafiadora realidade escolar, as condições que ampliam as dificuldades na atuação do trabalho docente podem se relacionar aos problemas de infraestrutura dos ambientes escolares, a recursos e formação profissional, além daqueles relativos à desvalorização e à precarização da educação (Libâneo; Freitas, 2018). Ademais, algumas pesquisas (Puentes; Cardoso; Amorim, 2019a) demonstram que o trabalho com os

conteúdos escolares acontece, em geral, de forma fragmentada e engessada, a partir da metodologia “explicativa-ilustrativa”, com atividades de base empírica que desvalorizam a capacidade argumentativa e a abstração do pensamento dos(as) estudantes. Isso pode torná-los(as) meros(as) receptores(as) de informações, revelando o docente como o centro de todo o processo. Encontramos também, nos estudos de Davidov (1988), críticas a esse tipo de educação que se baseia nos princípios didáticos do pensamento empírico. Essa abordagem de lógica formal, se fundamenta na percepção visual, onde os processos de abstração e generalização emergem da observação imediata de objetos concretos, ou seja, captados sensorialmente. Essa situação indica que não é possível que o pensamento teórico seja desenvolvido nos(as) estudantes, ressaltando a necessidade de mudanças para novas formas de organização das práticas pedagógicas.

Não obstante, diante das problemáticas expostas, a educação brasileira passou também, por entraves advindos da “Pandemia do COVID-19”, que exigiu mudanças radicais e impactou significativamente todos os setores da sociedade. As instituições educativas tiveram que se adaptar de forma repentina aos desafios de preparação das condições de infraestrutura para a educação de forma remota. Segundo Dantas, Almeida e Cabral (2024), a legislação educacional brasileira incluiu a Medida Provisória nº 934 (Brasil, 2020), que permitiu ajustes na carga horária da educação básica e a reestruturação do calendário escolar. A educação presencial foi interrompida, autorizando aulas remotas, e iniciativas como o Programa Escola em Casa foram criadas para regulamentar essa modalidade em algumas regiões do país.

As Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs foram integradas a esse processo, mas a falta de acesso pelos(as) estudantes a dispositivos e à rede de internet intensificou as desigualdades sociais, tornando a educação de forma remota menos democrática (Dantas; Almeida; Cabral, 2024). Algumas secretarias de educação ofereceram formação e recursos didáticos a professores(as), mas não o suporte adequado, enfatizam (os)as autores(as). E a condição socioeconômica desfavorável de muitas famílias e o acesso desigual à tecnologia dificultou a implementação da educação de forma remota e prejudicou a democratização dos saberes e conhecimentos científicos. Além disso, Fontana, Rosa e Kauchakje (2020), afirmam que o isolamento social e a interrupção das aulas presenciais impactaram negativamente no bem-estar emocional de toda a comunidade escolar, ao intensificar o trabalho dos profissionais da educação; constatar as dificuldades das famílias no auxílio aos estudos dos(as) estudantes, além do adoecimento emocional de grande parte dessas pessoas. Essa situação expôs com maior intensidade, a precarização do trabalho docente e os desafios das plataformas propostas, assim

como a aprendizagem de uma forma geral, ficou prejudicada, resultando em lacunas pedagógicas e em grandes desafios futuros para os profissionais da educação.

Ao analisarmos esses fatores, verifica-se a relevância de buscar o direito fundamental à inserção social e cultural dos(as) estudantes, o que inclui a garantia do aprender a ler e a escrever por meio de práticas pedagógicas fundamentadas na educação democrática e inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Brasil, 1996) estabelece em seu Artigo 3º, os princípios fundamentais para nortear a educação brasileira: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância”. Esses princípios se constituem como alicerce para a construção de um sistema educacional democrático e refletem uma concepção de educação que tem como prioridade o direito social e o processo formativo integral dos(as) estudantes.

Além de garantir o acesso formal à escola, a verdadeira democratização da educação exige a construção de condições concretas - materiais, pedagógicas e formativas - que assegurem a participação efetiva de todos os(as) estudantes. Esse desafio revela a necessidade de ações e políticas educacionais que, ao reconhecer as diversidades históricas e socioculturais da comunidade escolar, promova não somente a inclusão, mas a equidade no processo de aprendizagem.

A legislação educacional vigente reconhece a autonomia de professores(as) quanto de estudantes, compreendendo que processos educativos significativos devem fomentar tanto o desenvolvimento do pensamento crítico quanto o exercício da cidadania ativa. No entanto, é preciso destacar que o pluralismo pedagógico previsto em lei - que rejeita qualquer forma de uniformização educacional - entra em tensão evidente com as diretrizes padronizadoras da BNCC (2017). Essa contradição exige debates e ações concretas sobre os limites da autonomia no cenário educacional atual, para buscar o caráter democrático da educação. Torna-se imprescindível valorizar as dimensões ético e relacionais no cotidiano escolar, cultivando práticas dialógicas que considerem as diferenças humanas, que enfrentem todas as formas de preconceito e valorizem as múltiplas expressões históricas, sociais e culturais da sociedade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu como uma de suas metas fundamentais a superação do “analfabetismo” no país, articulando esta diretriz com outras prioridades educacionais estratégicas: a garantia de acesso universal à educação básica, a valorização profissional docente e o fortalecimento do Ensino Superior enquanto base para o desenvolvimento científico e social nacional. Contudo, a implementação dessas políticas, ao

buscar responder às demandas educacionais mais urgentes, revela desafios que vão além das proposições normativas, e requer uma análise crítica sobre os limites de sua efetivação no cenário educacional brasileiro.

Segundo os dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2021), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), a situação da aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil ainda apresenta desafios significativos. Os principais indicadores oficiais do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, confirmam que no 2º ano do Ensino Fundamental 56,4% das crianças atingiram o nível adequado em leitura, o que ressalta pouco mais da metade do quantitativo geral. As regiões Norte (40,3%) e Nordeste (48,2%) apresentam os índices mais baixos em leitura, enquanto a Sul (70,1%) e Sudeste (65,7%) têm melhores resultados. Isso denuncia a discrepância nacional em relação às regiões menos favorecidas e indica a necessidade de políticas educacionais mais efetivas.

O Censo Escolar (Brasil, 2022) enfatiza que estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental que não leem ou escrevem adequadamente representam cerca de 40% dos que não alcançaram o nível mínimo esperado em Língua Portuguesa. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (IBGE, 2022), evidencia que o “analfabetismo” na população de adolescentes e jovens de 15 anos ou mais representa 5,6% da população nacional, o que significa cerca de 11 milhões de pessoas, destas, 30% que não interpretam textos simples. A região Nordeste tem a maior taxa (13,9%), enquanto o Sul tem a menor (2,6%). As desigualdades étnico-raciais representam quase o dobro (7,4%), e nas áreas rurais, a taxa chega a 14,2%, contra 3,7% nas urbanas.

A análise do cumprimento do Plano Nacional de Educação (2014-2024), particularmente no que concerne à Meta 5 (“alfabetização”) e à Meta 9 (redução das desigualdades educacionais), revela um cenário preocupante. As informações disponíveis demonstram que a pretensão de erradicar o “analfabetismo”, ainda está longe de ser concretizada, conforme evidenciam as projeções oficiais. Esta realidade expõe a persistência de profundas assimetrias regionais e sociais no acesso à aprendizagem básica, exigindo a reformulação de políticas públicas, especialmente, para o atendimento às populações historicamente marginalizadas.

Essa situação evidencia a premência de se garantir, na prática, os direitos educacionais fundamentais de todas as crianças, com especial atenção à primeira infância - fase crucial para o desenvolvimento da autonomia e da constituição da personalidade. A implementação de uma

educação humanizadora desde os primeiros anos de vida escolar mostra-se como fundamental, para romper com os ciclos de exclusão e promover a equidade educacional.

Partindo das investigações realizadas, postulamos como hipótese central que a Atividade de Estudo, enquanto núcleo da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, configura um espaço privilegiado para a formação do sujeito leitor e escritor quando articulada às contribuições da Teoria da Subjetividade. Esta proposição emerge de um processo de reflexão teórica sobre os fundamentos da Didática, com especial ênfase nos aportes da Didática Desenvolvimental para os processos de leitura e escrita.

Nossa análise demonstra que práticas didático-pedagógicas dinâmicas, colaborativas e dialógicas - quando enriquecidas pela perspectiva subjetiva - potencializam uma aprendizagem criativa que: respeita a singularidade do desenvolvimento humano; considera os processos subjetivos de significação; fortalece o protagonismo e a autoria dos(as) estudantes.

Neste marco teórico, defendemos que a Atividade de Estudo, ao articular os princípios da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa com as contribuições da Teoria da Subjetividade, cria condições didático-pedagógicas para: a construção de uma relação significativa com a linguagem oral e escrita; desenvolvimento de processos autônomos de pensamento; a transformação qualitativa da consciência linguística; a emergência de sujeitos-autores de seu processo de aprendizagem.

A Atividade de Estudo, enquanto eixo central da Didática Desenvolvimental, configura-se como espaço privilegiado para a formação de sujeitos ativos e reflexivos, mediante a dialogicidade como princípio essencial. Essa abordagem possibilita a compreensão das necessidades e motivações dos(as) estudantes no processo de aprendizagem, a construção dos conhecimentos de forma colaborativa por meio da mediação do(a) professor(a) e da interação entre os pares, assim como a superação de paradigmas educacionais fragmentados e submissos.

O planejamento pedagógico que incorpora os motivos e as necessidades dos(as) estudantes - articulando saberes diversos em uma perspectiva interdisciplinar - rompe com modelos estruturalistas mecanizados, instituindo práticas educativas que priorizam a comunicação dialógica e dialética como mediadora do processo de aprendizagem, de forma a considerar as diferenças humanas e proporcionar a produção crítica e criativa do conhecimento.

Nesta abordagem, o(a) estudante é convocado(a) a engajar-se em processos de interpretação contextualizada dos conteúdos históricos e culturais, com análise global dos fenômenos estudados e reflexão crítica sobre sua inserção e transformação no mundo. Essa dinâmica didático-pedagógica favorece o desenvolvimento simultâneo de potencialidades

cognitivas superiores (análise crítica, abstração, generalização,) e a autônoma consciência social e política.

Ao aprofundarmos a reflexão sobre a Aprendizagem Desenvolvidor, ancoramo-nos nos pressupostos da Teoria da Subjetividade (González Rey, 1997; 2005; 2011), vinculada à abordagem Histórico-Cultural. Essa perspectiva questiona modelos educativos que fragmentam o sujeito, especialmente ao dissociarem dimensões cognitivas e emocionais – esferas constitutivamente indissociáveis do psiquismo humano. Tal cisão, ao negligenciar a integralidade do(a) estudante, tende a invisibilizar suas demandas socioemocionais e culturais, silenciando suas vozes e gerando alienação pedagógica (Candau, 2008; Libâneo; Freitas, 2018). O que resulta em um processo de aprendizagem marcado pela desmotivação e reprodução acrítica.

Em contrapartida, a valorização do diálogo intercultural e do reconhecimento do “outro” no meio escolar emerge como condição para uma formação cidadã plural e humanizadora. Nesse cenário, a interface entre a Teoria da Subjetividade e a Didática Desenvolvidor – ainda que tensionada por divergências teóricas – abre caminhos fecundos para a prática educativa, sobretudo ao resgatar a subjetividade e a criatividade como eixos centrais da aprendizagem.

Embora Davidov (1998), na fase final de seus estudos, tenha sinalizado a necessidade de integrar os elementos simbólico e emocional à Didática Desenvolvidor, tais dimensões permaneceram à margem na tradição do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Sua preocupação com os motivos e desejos subjacentes à ação humana ecoa, porém, na obra de González Rey (2005), para quem o desenvolvimento é um processo simultaneamente psíquico e subjetivo, articulando pensamento-emoção, imaginação-ação.

O autor postula que os sentidos subjetivos (sínteses dinâmicas de emoções, afetos e motivações) e as configurações subjetivas se constroem nas práticas sociais, mas se singularizam em cada indivíduo por meio da linguagem e da comunicação. Rejeitando determinismos, essa abordagem enfatiza o caráter gerativo da subjetividade: o conhecimento não é reproduzido, mas produzido em um movimento dialético entre o social e o individual, onde o(a) estudante se torna autor de seu processo formativo.

Muniz e Mitjáns Martínez (2019), em seus estudos teórico-práticos, evidenciam que a aprendizagem criativa da leitura e da escrita exige o reconhecimento da produção infantil como ações geradoras de conhecimento. As autoras destacam a importância de incentivar as crianças a expressarem seus sentidos subjetivos, transcendendo a mera reprodução de conteúdos e assumindo-se como protagonistas de seu processo cognitivo. Nessa perspectiva, a ludicidade

emerge como elemento fundamental, uma vez que, jogos e brincadeiras mobilizam a imaginação e a criação, motivando a criança a “personificar” sua aprendizagem – respeitando suas singularidades e aptidões.

Essa abordagem alinha-se aos fundamentos da Teoria da Subjetividade e da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa que possui eixos centrais de investigação do GEPEDI/UFU, grupo ao qual esta pesquisa se vincula. Ambas as teorias, ancoradas na matriz Histórico-Cultural, oferecem subsídios para repensar a aprendizagem da leitura, da escrita e de outros conteúdos curriculares, ao privilegiar o(a) estudante como sujeito integral – cognitivo, emocional e criativo (Carcanholo, 2020).

A convergência entre essas perspectivas concretiza-se na elaboração de condições de aprendizagem que desafiam o(a) estudante a superar limites, de forma a articular os saberes à sua realidade subjetiva e social para promover a autonomia e a autotransformação pessoal. Desse modo, potencializa-se não apenas o protagonismo estudantil, mas a construção de bases sólidas para aprendizagens futuras, em um processo contínuo de desenvolvimento humano.

Diante do exposto e em busca pela continuidade das ações de estudos e pesquisas que desenvolvemos no decorrer da nossa trajetória acadêmica, levantamos os seguintes questionamentos: Quais são os conceitos de didática e as principais abordagens teóricas identificadas na Didática Desenvolvimental? Em que consiste o processo de gênese e consolidação da Atividade de Estudo no interior da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa e quais são as contribuições da Teoria da Subjetividade nesse processo? O que as produções científicas nacionais, vinculadas aos grupos de estudos e pesquisas Histórico-Culturais e Desenvolvimentais da última década (2013-2023), revelam pelo estado da arte sobre a Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa da leitura e da escrita? Quais são as possibilidades e os desafios da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I?

Os questionamentos levantados favorecem as discussões e as interpretações que são tecidas ao longo deste processo investigativo, o qual possui como objetivo central analisar e discutir as possibilidades e os desafios da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I, a partir de um levantamento de produções científicas nacionais no interior de Grupos de Estudos e Pesquisas Histórico-Culturais e Desenvolvimentais.

Esta pesquisa se orienta por quatro objetivos específicos, que se referem a:

- 1) discutir questões acerca da origem e dos conceitos que se referem ao campo da Didática e suas principais abordagens teóricas desenvolvimentais;

2) descrever o processo de gênese e consolidação da Atividade de Estudo no interior da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, a partir da análise das obras de seus principais representantes (D. B. Elkonin; V. V. Davidov; V. V. Repkin), assim como discutir as contribuições da Teoria da Subjetividade e da Aprendizagem Criativa nesse processo (F. L. González Rey; A. Mitjáns Martínez; L. Muniz);

3) identificar, analisar e discutir as produções científicas nacionais (artigos; capítulos de livros, dissertações e teses) vinculadas aos Grupos de Estudos e Pesquisas no âmbito da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental, com foco no estado da arte referente à temática desta investigação.

4) sintetizar e discutir as possibilidades e os desafios da Aprendizagem Desenvolvimental Colaborativa da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I, a partir das informações identificadas. O intuito é identificar possibilidades, desafios, lacunas e tendências das investigações realizadas no período de 2013 a 2023, proporcionando um panorama crítico dos avanços e limites nesse campo de estudo.

Esta pesquisa está ancorada nos seguintes referenciais teóricos fundamentais: Libâneo (2004, 2006, 2011, 2016, 2018), Pimenta (1997, 2013, 2019), Puentes e Longarezi (2017a/b, 2016, 2018, 2020), acerca do conceito de didática e suas abordagens teóricas; em Vigotski (1934, 1978, 2000) e Leontiev (1978, 1985), Elkonin (1960, 1961), Davidov (1960, 1972, 1998 [2019c]) e Repkin (1997 [2019f], 1999, 2014), no enfoque da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa; em González Rey (2005, 2008, 2011, 2012a) e González Rey e Mitjáns Martínez (2017), Muniz e Mitján Martínez (2019), e Carcanholo (2020) no campo da Teoria da Subjetividade e da Aprendizagem Criativa.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de aprofundar as interfaces entre a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade no contexto educacional, dado seu potencial transformador para: a compreensão do processo educativo - ambas as teorias oferecem fundamentação sólida para repensar a formação humana integral, superando dicotomias entre cognição e emoção; a Aprendizagem Criativa - particularmente na aprendizagem da leitura e da escrita, mas extensível a outros conteúdos curriculares articulados; a abordagem pedagógica dialógica - suscita mudanças que valorizam as potencialidades dos(as) estudantes; potencializar as interações sociais em um movimento dialético-criativo - reconhece o estudante como sujeito ativo de sua aprendizagem e favorecem a aprendizagem desenvolvimental.

Nesta Introdução, delinea-se a temática da pesquisa, as problemáticas, os objetivos, as justificativas e os principais referenciais teóricos que amparam a investigação proposta. Em seguida, traça-se o percurso do interesse pelo estudo da temática, as ações e algumas produções

científicas realizadas pelo grupo de estudo e pesquisas Gepedi/Ufu, ao qual este trabalho acadêmico se vincula. No *Primeiro Capítulo*, realizamos as análises sobre a origem e os conceitos da Didática. Avançamos nas discussões sobre as abordagens teóricas da Didática, assim como discorremos, de uma forma geral, sobre os principais sistemas didáticos desenvolvimentais: Zancov; Galperin-Talízina; e Elkonin-Davidov-Repkin. No *Segundo Capítulo*, discorremos sobre a gênese, a consolidação e os fundamentos da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, ressaltando os avanços, os desafios, bem como as convergências e divergências que surgiram em seu interior, e analisamos também, as contribuições da Teoria da Subjetividade e a Aprendizagem Criativa da leitura e da escrita nesse processo.

No *Terceiro Capítulo*, destacamos os pressupostos teóricos-metodológicos que fundamentam esta investigação e a trajetória percorrida para revelar as produções científicas nacionais selecionadas a partir da análise do estado da arte sobre o tema em questão na pesquisa aqui proposta. Descrevemos o levantamento bibliográfico, a partir dos grupos de estudo e de pesquisas embasados na Teoria Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental, no período referente à última década (2013-2023). As análises e as discussões desenvolvidas, a partir de indicadores qualitativos, enfatizam o panorama das produções desenvolvidas nesse campo do conhecimento, assim como revelam as tendências teóricas e práticas, as lacunas e as novas perspectivas de estudos posteriores.

No *Quarto Capítulo*, desenvolvemos análises referentes às possibilidades e aos desafios identificados no processo de Aprendizagem Desenvolvimental Colaborativa da leitura e da escrita, a partir da interpretação das produções científicas selecionadas. E, no final, tecemos algumas considerações de forma a ressaltar os pontos principais desta investigação, as contribuições que evidenciamos, as lacunas que encontramos e os limites que surgiram no decorrer deste processo.

Essa perspectiva de reflexão crítica e aprofundamento teórico nos permite vislumbrar novas possibilidades para a construção de uma educação dinâmica e desenvolvimental, particularmente no que diz respeito à formação de leitores e escritores críticos e socialmente ativos. E em continuidade às discussões que temos desenvolvido em nossa trajetória acadêmico-profissional - marcada pelo constante questionamento sobre como os sujeitos aprendem a ler e escrever de maneira significativa, desafiadora e criativa - apresentamos na próxima seção um breve relato de nosso percurso investigativo. Essa síntese das principais ações e estudos que nos conduziram à presente temática de investigação revelam o processo de amadurecimento teórico que fundamenta esta investigação.

Percurso do interesse pela temática de pesquisa

No interior das experiências, da complexa e desafiadora docência, as vivências e as provocações encontradas no desenvolvimento do trabalho da pesquisadora, aguçaram a necessidade de repensar as concepções e as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas. A partir do aprofundamento nos estudos e pesquisas acadêmicas, percebe-se que uma formação consistente e significativa, contribui para o aperfeiçoamento profissional, incentiva a mudanças de concepções e de ações no âmbito educacional, assim como na constante busca para o desenvolvimento de um processo educativo dinâmico, desafiador e qualitativo.

A necessidade de continuar no aprimoramento educacional favoreceu o interesse em ampliar os estudos no Grupo de Pesquisa em Linguagem e Infâncias – GEPLI/FACED/UFU, sob a coordenação das Professoras Dra. Fernanda Duarte de Oliveira e Dra. Camila Turati Pessoa, e aprofundar o diálogo sobre a complexidade e dinamismo que envolve o processo de aprendizagem das crianças na área de linguagens.

No decorrer dos estudos sobre o desenvolvimento infantil, realizamos a leitura e debates dos textos de teorias principalmente relativas ao enfoque Histórico-Cultural. Esse aprofundamento ocorreu, sobretudo, com base em autores como L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, de forma que as discussões ampliaram a nossa compreensão sobre o processo de aprendizagem que favorece o desenvolvimento do psiquismo humano. Nas atividades realizadas, discutimos a ideia que a aprendizagem precede o desenvolvimento, sendo fundamental para que a criança se desenvolva de forma integral (Vigotski, 1978). Segundo as pesquisas desse autor, as interações sociais, brincadeiras e jogos são momentos nos quais as crianças vivenciam situações essenciais para desenvolver a imaginação, a criatividade, o raciocínio, entre outras especificidades da formação do pensamento humano. Nesse contexto, a linguagem constitui a essência desse processo comunicativo que contribui para que as crianças aprendam e se desenvolvam.

Ao participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI/FACED/UFU, sob a coordenação da Profa. Dra. Andréa M. Longarezi e do Prof. Dr. Roberto V. Puentes, orientador deste trabalho, aprofundamos nos conceitos e abordagens teóricas da didática, com ênfase especial na Didática Desenvolvimental. Nesse percurso, estudamos de modo mais específico, a complexidade da Didática Desenvolvimental, incluindo os grupos de trabalhos, sistemas psicológicos e didáticos que emergiram na perspectiva Histórico-Cultural. De forma mais detalhada, discutimos a origem, a formação e a consolidação do Sistema de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.

Compreender como ocorrem os processos psíquicos no(a) estudante e como ele(a) aprende é uma tarefa bastante complexa, especialmente em uma realidade tão contraditória e diversa como a que vivemos, composta por seres únicos em processo de formação. A busca por uma aprendizagem que valorize o ser integral e desenvolvimental não pode ser ignorada, pois é fundamental promover a discussão não apenas no âmbito acadêmico, mas em nossas realidades escolares e sociais.

Nos desdobramentos desses estudos originaram pesquisas de mestrado e doutorado sob a orientação do prof. Dr. Roberto V. Puentes, os quais discutem a Teoria da Atividade de Estudo no interior da Aprendizagem Desenvolvimental, com foco no Sistema Psicológico e Didático Elkonin-Davidov-Repkin e na Teoria da Subjetividade de González Rey. Essas abordagens ilustram nosso diálogo com outros referenciais, permitindo análises críticas das aproximações e distanciamentos com a Teoria da Didática Desenvolvimental, e a reconfiguração de nossas ações de estudo e pesquisa.

Outros estudos no interior do grupo GEPEDI estão vinculados a um projeto central denominado “O campo conceitual da Didática Desenvolvimental: um estudo teórico dos conceitos de *obtchénie*, *vospitanie*, *utchenie* e *prepodavanie* no âmbito da Psicologia Histórico-cultural”. A partir dessas investigações, surgiram outras pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado, que se encontram em andamento sob a orientação da profa. Dra. Andréa M. Longarezi.

Em nossas pesquisas no GEPEDI/FACED/UFU, os processos didáticos-pedagógicos na abordagem Materialista Histórico-Dialética e no enfoque psicológico Histórico-Cultural constituem os focos dos estudos e as bases de nossas investigações. A dialética marxista nos provoca a refletir sobre a nossa realidade contraditória, a fazer contraposições de ideias, e a nos conectar com a visão filosófica da sociedade e sua influência na existência humana. Já a Teoria Histórico-Cultural contribui para a compreensão de como nos constituímos na humanidade, nas relações que estabelecemos com nossos pares. Nos estudos que desenvolvemos, aprofundamos nas concepções de Didática, especialmente na Didática Desenvolvimental que, de forma específica, busca integrar teoria e prática para promover uma educação desenvolvimental aos estudantes. Essa abordagem considera o processo de aprendizagem como elemento central na formação do sujeito, favorecendo o seu desenvolvimento integral.

As ações desenvolvidas no GEPEDI também, estão articuladas de forma colaborativa a outros grupos com temáticas similares, tais como o GEPAPe da USP, o GPEMAHC da UNESCO, o TEDMAT da UNISUL, o Grupo de Estudos e Trabalho sobre subjetividade da

UnB, criado pelo professor González Rey (*in memoriam*), entre outros. Esses grupos possuem uma ligação estreita aos(as) pesquisadores(as) internacionais de Cuba, Chile, México, Canadá, Itália, Espanha, Ucrânia, Rússia etc. No cumprimento do objetivo geral do nosso grupo, fizemos a localização e a tradução de obras inéditas (em russo e em espanhol), conforme aproximações conceituais e metodológicas. Essas produções incluem as mais relevantes sobre a Atividade de Estudo do Sistema Desenvolvimento Elkonin-Davidov-Repkin. O produto deste trabalho está em processo de análise e organização, com previsão de publicação futura.

Durante o período da pandemia (COVID-19), a suspensão das atividades acadêmicas presenciais trouxe como um dos impactos globais a necessidade de desenvolver novas formas para garantir a continuidade dos estudos e da produção científica. As adaptações emergenciais tornaram-se indispensáveis diante desse período prolongado, que expôs e agravou as desigualdades educacionais. Esse cenário impactou especialmente os(as) estudantes que enfrentavam limitações no acesso a recursos tecnológicos e a suporte educacional adequado, ampliando as barreiras acadêmicas.

Diante desse contexto, os coordenadores do GEPEDI reconheceram a importância de ampliar a discussão sobre a Didática Desenvolvimental, inserindo-a em um âmbito mais abrangente. Essa abordagem discutiu a educação sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, adotando uma visão holística diante dos desafios impostos pelas instituições educacionais. Por meio de um trabalho virtual direcionado ao alcance de um público mais amplo de pesquisadores(as), professores(as), profissionais e demais interessados nas especificidades deste campo do conhecimento, iniciou-se o Projeto Ciclos de Palestras (2021-2023). Essas ações desenvolvidas foram registradas no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que incluíram diversas conferências realizadas com o apoio de instituições, universidades, grupos e redes de pesquisa, abrangendo parcerias tanto em âmbito nacional quanto internacional. Tal propósito se mostrou apropriado para aguçar o senso crítico e ampliar os debates na área, além de oferecer experiências singulares e enriquecedoras ao nosso percurso formativo.

Uma das disciplinas eletivas cursadas, integrada à linha de Saberes e Práticas Educativas (FACED/UFU), intitulada “Organização do trabalho didático: princípios e teorias do ensino e da aprendizagem”, revelou-se de grande importância para a fundamentação desta investigação. A disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Roberto Puentes proporcionou a discussão sobre questões gerais da Didática e da Aprendizagem Desenvolvimental, além de contemplar outras teorias e Sistemas Desenvolvidos (L. V. Zancov, P. Ya. Galperin e N. F. Talízina). De forma específica, a discussão se concentrou no aprofundamento e na compreensão da origem e da

formação da Aprendizagem Desenvolvidor, abrangendo o estudo do conceito e da estrutura da Atividade de Estudo do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Após as discussões realizadas, foram organizados mapas conceituais e seminários que favoreceram o debate e o compartilhamento de ideias. Especialmente sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do raciocínio e da abstração do pensamento abordados pelos autores estudados, sendo elementos essenciais para a formação de conceitos científicos nos(as) estudantes.

Aprendemos que o desenvolvimento do pensamento teórico está intimamente ligado à formação da Atividade de Estudo, cuja implementação, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, favorece significativamente o processo de aprendizagem, pois é o período que a atividade principal da criança passa a ser o “estudo”. Ao refletirmos sobre a nossa prática pedagógica cotidiana, confirmamos a importância da organização e do planejamento das atividades escolares, considerando as necessidades, interesses e motivos das crianças. Contudo, em nossas discussões no grupo, emergiram os desafios impostos pelo ambiente escolar, muitas vezes, contraditório e desafiador. Entre os principais obstáculos identificados estão: a dificuldade de planejar e gerenciar atividades que atendam às necessidades dos(as) estudantes em turmas numerosas; o desafio de promover uma interação social significativa com a turma e organizar o espaço e o tempo de forma a considerar as especificidades de cada sujeito; as dificuldades de infraestrutura adequada e obtenção de recursos para a aprendizagem das crianças. Esses obstáculos comprometem o desenvolvimento de atividades pedagógicas de qualidade e limitam o potencial dos(as) estudantes de alcançar um aprendizado pleno e significativo.

Ao final da disciplina, organizamos um capítulo de um livro sobre a psicologia Histórico-Cultural, com ênfase na Didática Desenvolvidor da leitura e da escrita, em colaboração com o orientador deste trabalho. Esse foi o primeiro capítulo que produzimos sobre a abordagem desenvolvimental, enfatizando as contribuições da Didática Desenvolvidor da leitura e da escrita no Ensino Fundamental 1. Ao relermos o texto elaborado, refletimos sobre todo o processo de formação percorrido e percebemos o quanto nossas concepções se transformaram ao longo dos estudos acadêmicos.

No decorrer desse percurso de estudos e pesquisas, participamos de eventos científicos nacionais e internacionais de forma remota, incluindo palestras, mesas redondas e seminários. Entre os eventos dos quais fizemos parte, destacam-se: o XV Seminário Nacional “O Uno e o Diverso na Educação Escolar” (UFU, 2021), no qual atuamos na Comissão Organizadora e apresentamos um trabalho sobre a Didática Desenvolvidor; e o X Simpósio Internacional

“O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente – Estado neoliberal e retrocessos democráticos (UFU, 2021).

Essas experiências nos proporcionaram uma reflexão sobre a complexidade envolvida no processo de leitura e escrita acadêmica, pois somos seres humanos em constante construção e desconstrução. A cada novo dia, nos refazemos diante dos desafios que enfrentamos, das reflexões que fazemos e das ações que desenvolvemos. Nesse processo, nos constituímos e nos formamos, tecendo uma rede contínua de aprendizados. É nesse percurso, repleto de anseios e provocações, que os estudos e as experiências se entrelaçam, contribuindo para nosso crescimento acadêmico e profissional. Isso evidencia a relevância de estarmos em constante estudo e pesquisa, com o propósito de aprimorar nossos saberes e aperfeiçoar nossas práticas educativas. Além disso, enfatizamos a necessidade de contribuir com a construção de uma educação emancipadora, que possa promover a transformação social e o desenvolvimento integral de todos(as).

Nos capítulos seguintes exploramos os aspectos fundamentais que sustentam esta pesquisa: as origens, os conceitos e os pressupostos relacionados à Didática. Além disso, apresentamos de forma sucinta os principais Sistemas Desenvolvimentais, com especial atenção às discussões sobre o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o qual é o foco das nossas investigações.

1. DIDÁTICA: ORIGENS, PRESSUPOSTOS E ABORDAGENS TEÓRICAS

O exercício da docência demonstra em seu processo uma relação social de grande relevância para a formação humana. No cotidiano escolar, o trabalho docente se consolida por meio de uma organização adequada do processo educativo que promove o desenvolvimento dos(as) estudantes. Dessa forma, o docente se ampara na Didática que é uma disciplina importante que integra o campo de estudos da Pedagogia, e se preocupa com os pressupostos, as condições e os modos de desenvolvimento do processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

Nesse espaço fértil de intervenção pedagógica, sua função se concretiza em organizar os objetivos, os conteúdos e as metodologias do trabalho docente, a partir de concepções e práticas específicas de cada profissional, com o objetivo maior de orientar e potencializar o desenvolvimento estudantil.

Neste capítulo, abordamos as discussões sobre as origens que emergiram a Didática no interior da pedagogia e aprofundamos em suas concepções e pressupostos, assim como em suas abordagens teóricas. Destacamos que o conceito de Didática tem se modificado ao longo do tempo. Essas transformações estão intrinsecamente relacionadas a diferentes concepções de educação e aos referenciais filosóficos que orientam sua prática.

1.1 Origens e pressupostos teóricos da Didática

A atuação do ser humano em pensar e compreender a realidade educacional e sua intervenção no decorrer dos tempos na sociedade, fez emergir a Didática como um meio de orientação social. Sob essa perspectiva, e considerando os registros históricos e sociais, pode-se afirmar que a Didática tem suas origens nos processos educativos informais presentes nos primórdios da formação da nossa sociedade.

Segundo Libâneo (2006), a Didática existe desde os primórdios da humanidade, com registros de formas elementares de instrução e aprendizagem, compreendida como ensino e instrução. Ela se destacou especialmente na Antiguidade Clássica, com os gregos e romanos, e também no período medieval, momentos históricos que marcaram a sua consolidação.

A partir do século XVII, João Amós Comênio (1592-1670), escreve sua primeira obra clássica chamada de “*Ditacta Magna*”, com o registro de princípios e normas de ensino que influencia de forma considerável o pensamento em vigor, expressando sua intenção em propagar a todas as pessoas, a importância dos benefícios do acesso aos conhecimentos (Libâneo, 2006).

Os princípios da didática de J. A. Comênio, de forma geral, defende um caráter religioso, sendo difundidos em um período que a educação era privilégio somente dos nobres e do clero. Dentro de seus ideais, as finalidades educacionais que o autor concebia eram: a condução do ser humano à “felicidade divina eterna”, alinhada ao seu desenvolvimento natural; progressão do estudo do “conhecido ao desconhecido”; fundamentação na observação das “coisas específicas” por meio da percepção sensorial. De modo geral, o objetivo de Comênio era utópico, pautado pela intenção de “ensinar tudo a todos”, com ênfase nos conteúdos, no método indutivo e no estudo específico da leitura e da escrita, considerados fundamentais para a interpretação de textos bíblicos (Pimenta et al, 2013).

Posteriormente, surgem outros teóricos que desenvolvem metodologias pedagógicas em contraposição à filosofia predominante da Idade Média, com ideais que desafiam os paradigmas vigentes, a exemplo dos estudos de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Esse autor desenvolve investigações sobre a natureza humana e promove a formação de uma nova concepção de mundo que se reflete na educação, como evidenciado na publicação de sua obra “O Emílio de Rousseau”. Filósofo do iluminismo, J. J. Rousseau se opunha à visão que considerava o ser humano intrinsecamente “mau” e necessitado de “transformação” pela educação, e salientava que é a sociedade quem corrompe as pessoas (Libâneo, 2006). Para Rousseau, existe uma contradição fundamental entre o ser humano e a sociedade, por essa razão, a sua obra aborda a formação política e cidadã, na defesa de uma educação humana e social.

As ideias centrais de J. J. Rousseau abrangem uma linha de pensamento que valoriza a preparação da criança para a vida futura. E se baseiam em suas necessidades e interesses imediatos, de forma a acreditar que a educação é um processo natural que se fundamenta no desenvolvimento interno do(a) aluno(a) (Libâneo, 2006). Contudo, J. J. Rousseau não implementa as suas ideias na prática, e igualmente, não elabora uma teoria sistemática. Essa tarefa se concretiza pelo pedagogo suíço Henrique Pestalozzi (1746-1827), que aplica suas concepções com crianças da periferia, de forma a valorizar o “ensino” como meio de educação e desenvolvimento das aptidões humanas (Libâneo, 2006). O método utilizado por H. Pestalozzi, de modo intuitivo, preocupa-se com a psicologia infantil que incentiva à observação, a análise de objetos e fenômenos naturais. A linguagem, por sua vez, é valorizada como meio de expressão das experiências vivenciadas nesse contexto.

No decorrer dos diferentes períodos do processo histórico da Didática, vários teóricos emergiram, e suas ideias foram amplamente difundidas ao redor do mundo. Durante esse tempo, surgiram diferentes denominações e nomenclaturas para identificar a Didática como: “ciência do fazer ensino”, “arte do ensino”, “teoria da instrução” ou “formação” e “tecnologia”, com o

objetivo de fornecer apoio metodológico a outras disciplinas (Pimenta *et al*, 2013). Essas denominações, segundo os(as) autores(as), estavam sempre ligadas às questões dos processos de “ensino”, interpretados como instrumentos de “poder”, sendo utilizados para atender a interesses diversos e, muitas vezes, contraditórios.

A palavra “Didática”, em seu sentido etimológico, deriva da expressão grega *techné didaktiké*, que compreende a “arte ou técnica de ensinar” (Candau, 2014) ou “transmitir conhecimento” (Ferreira, 2010). Contudo, seu significado transcende esses termos, cuja preocupação principal se direciona para a organização do trabalho do(a) professor(a) e a aprendizagem dos(as) estudantes. Longarezi e Puentes (2016, p. 8) apontam que a “Didática se ocupa da organização pedagógica e da realização da atividade de aprendizagem dos alunos como processo social de relações com o conhecimento científico para resultar em transformações cognitivas, afetivas e sociais [...]”. Essa definição evidencia o papel fundamental da Didática no planejamento e na orientação do processo de aprendizagem dos(as) estudantes. Entretanto, é uma disciplina do campo pedagógico que não se limita a aspectos técnicos ou operacionais, porque considera a aprendizagem como um processo social, que ocorre em um contexto de interação entre professores(as), alunos(as) e o conhecimento científico.

Nesse contexto, a disciplina de Didática se apresenta com características científicas independentes, por demonstrar objetivos e métodos peculiares, mas dialoga com as outras áreas pela profunda natureza interdisciplinar e investigativa, como exemplo da Teoria da Educação, Teoria da Organização Escolar, História da Educação, e mais especificamente, a Teoria do Conhecimento e a Psicologia da Educação (Libâneo, 2006). Essas teorias se ramificam da Pedagogia, disciplina da formação docente, com a função de investigar e compreender a educação de modo geral. De acordo com Libâneo (2013), a Pedagogia tem uma relação de proximidade com as disciplinas pedagógicas, o que favorece a generalização de processos e procedimentos, a partir das investigações desenvolvidas em seu campo de estudo.

Sob esse viés de pensamento, a Didática se compromete com as situações da realidade escolar, com o trabalho docente e suas interações com os(as) alunos(as). Segundo Libâneo (2006), a Didática atua como uma diretriz que orienta a ação teórico-prática educativa, com finalidades sociopolíticas, e tem o potencial de transformar a realidade por meio da criação e renovação constante. O autor acentua que essa disciplina tem como objeto de estudo, o processo de ensino e aprendizagem na mediação da interação dos(as) alunos(as) com o saber sistematizado, com a intenção de abarcar as finalidades educacionais, ou seja, o planejamento

dos objetivos, conteúdos, meios e as condições desse trajeto, que são sempre sociais e possuem uma intencionalidade.

Pimenta (1997, p. 53) enfatiza que a Didática é “[...] uma prática educacional em situações historicamente situadas [...]”. Nesse entendimento, a autora ressalta que se refere a uma “prática social viva” e “complexa”, que necessita estabelecer conexões com as diversas áreas do conhecimento e às diferentes culturas e histórias sociais dos(as) estudantes. Esse campo do conhecimento não se limita a um conjunto de técnicas ou métodos, mas constitui uma reflexão crítica sobre os saberes científicos que se articulam com o contexto em que o processo de aprendizagem se desenvolve.

Na organização de seus campos de estudo, a Didática se desdobra em três dimensões: disciplinar, que se refere aos trabalhos que discutem questões sobre a Didática como disciplina acadêmica; profissional, que se relaciona a trabalhos sobre a formação e profissionalização docente fundamentados nos saberes didáticos; e investigativa, que se identifica com pesquisas que estudam os processos de ensino e aprendizagem, práticas docentes e produção de conhecimentos no campo (Longarezi; Puentes, 2011a).

No que diz respeito aos objetivos da Didática, que se fundamentam na elaboração dos fundamentos, das condições e dos modos do trabalho docente, o intuito é assegurar a sistematização dos conhecimentos científicos para que a aprendizagem dos(as) estudantes se realize (Libâneo, 2006). É por meio dos estudos didáticos que o processo educativo é organizado, em função dos espaços, tempos e recursos disponíveis no ambiente escolar. Nessa perspectiva, as práticas didático-pedagógicas se realizam de forma dinâmica, considerando o(a) estudante como um ser ativo e produtor em seu próprio meio social, uma vez que ele(a) integra os momentos de aprendizagem dos conhecimentos científicos (Libâneo, 2013).

Nas interações sociais, culturais e históricas, o(a) estudante tem a possibilidade de se humanizar, interpretar o mundo e aprender a agir em seu meio. Cabe a essa relação didático-pedagógica não ser passiva e subjugada, para que professor(a) e aluno(a) superem as condições alienantes e contraditórias existentes no mundo, tornando-se seres atuantes, críticos e transformadores de suas realidades. É nesse pensamento que concebemos o valor e a responsabilidade que existem no desenvolvimento de um processo educativo emancipatório.

No entanto, sabemos que as ações decorrentes da Didática e da Pedagogia são próprias das concepções de cada docente, estão impregnadas em todo o seu processo educativo, e em suas experiências profissionais e de vida. Nessas condições, defendemos práticas didático-pedagógicas que são constantemente refletidas e ressignificadas, por serem essenciais na

organização e reorganização do processo educativo, com o objetivo de torná-lo mais significativo e atender às necessidades e motivações dos(as) estudantes.

Conforme destacam Pimenta *et al.* (2013), informações sobre os impactos que a disciplina de Didática tem enfrentado ao longo do tempo, perpassa processos de transformação contínua. Isso indica que, conforme as práticas educativas e a complexidade das realidades se ampliam, a necessidade de reconfiguração dos métodos de investigação torna-se essencial. Nesse sentido, a possibilidade de promover mudanças na ação educativa está diretamente relacionada à conscientização sobre os contextos específicos em que os(as) professores(as) atuam, uma vez que as ciências da educação, por si só, não são suficientes para transformar a educação (Pimenta *et al.*, 2013).

Em consequência disso, torna-se urgente a necessidade de construir e reconstruir os saberes docentes, os quais se consolidam por meio de uma formação inicial e contínua consistente. Essa formação não deve ser vista como solução para todos os desafios enfrentados nas realidades escolares, mas como um suporte essencial para lidar com as adversidades e condições impostas que surgem no cotidiano. São situações às quais todos(as) nós, professores(as), estamos sujeitos, e que, especialmente para os(as) iniciantes na profissão, exigem conscientização sobre a dinâmica das relações que permeiam o processo educativo. Compreender essas condições do ambiente escolar é fundamental, assim como ir além, e intervir de forma positiva em situações conflituosas e inesperadas. É nessa defesa contínua de repensar as teorias e as práticas que embasam as nossas condutas profissionais, que podemos identificar e conseguir organizar as condições mais adequadas para que os(as) estudantes possam aprender, em processos educativos que sejam colaborativos e emancipatórios.

Os estudos no campo da didática e das teorias afins reverberam diretamente nas práticas educativas, contribuindo para as intervenções em problematizações cotidianas, o enfrentamento de situações complexas e a constante atualização das teorias da área (Pimenta *et al.*, 2013). De acordo com os(as) autores(as), esse processo não se limita à esfera individual, pois o compartilhamento de saberes é indispensável, assim como a transformação da cultura nas instituições formadoras. Isso implica fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação de hábitos de pesquisa, a experimentação e a análise da própria ação docente.

Nessa perspectiva formativa, o(a) professor(a) encontra momentos de discussão sobre teorias, metodologias e possibilidades de interpretar e rever sua práxis educativa para adequá-la ao dinâmico processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

1.2 Abordagens teóricas da Didática

No histórico da didática, observa-se a consolidação de diversas concepções e abordagens teóricas ao longo do tempo. Entre elas, Libâneo (2006) destaca a Pedagogia “Tradicional” e a “Renovada”, que se ramificou em diferentes vertentes, sendo a mais predominantemente a teoria Progressivista. O autor também menciona a corrente Vitalista, desenvolvida por Maria Montessori (1870-1952), que enfatiza a defesa da autoeducação. Entre outras abordagens, destacam-se as teorias Cognitivistas, as Fenomenológicas, a interacionista de Jean Piaget (1896-1980), que apresenta as fases do desenvolvimento cognitivo, e a teoria Behaviorista de B. F. Skinner (1904-1990), que investiga o estímulo/resposta na modificação do comportamento.

Na abordagem “Tradicional”, as principais características destacadas por Libâneo (2006) incluem o predomínio da influência de agentes externos na formação do(a) estudante com a “transmissão de saberes” fundamentados na tradição e nas verdades acumuladas pela humanidade. Candau (2014) descreve essa perspectiva como baseada em conteúdos de caráter dogmático, utilizando o método expositivo, que concebe o(a) estudante como um ser passivo, desconsiderando seus conhecimentos prévios e suas experiências. Essa perspectiva limita a contextualização e a dinâmica do processo educativo, em contraste com abordagens mais contemporâneas que valorizam o protagonismo humano.

Na abordagem “Renovada”, que se desdobra em diversas vertentes, Libâneo (2006) explica que ela se contrapõe à abordagem tradicional ao valorizar a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, reconhecendo sua iniciativa, interesses próprios, aptidões e ritmos individuais. Para Candau (2014), essa abordagem “Humanista” é marcada pela neutralidade científica, que se traduz na desconsideração do contexto político-social. Ela se fundamenta em princípios da Psicologia que enfatizam o “aprender fazendo” e o “aprender a aprender”. Esses termos refletem a dinâmica de divulgação de uma pedagogia baseada em métodos ativos, que valorizam a motivação para aprender e a perspectiva humanista no reconhecimento das diferenças específicas de cada estudante. Suas concepções associam-se a uma visão de escola como um espaço que reflete a própria vida da criança, onde experiências e reconstruções são vivenciadas para ativar suas potencialidades, considerando suas necessidades e interesses. Nesse contexto, o currículo se desvincula de disciplinas convencionais, colocando o(a) aluno(a) como o centro desse processo educativo.

Verifica-se que houve um avanço na abordagem “Renovada” ao priorizar o protagonismo e métodos ativos que respeitam as diferenças individuais e promovem a

autonomia do(a) estudante. No entanto, a crítica apontada à neutralidade científica dessa linha de pensamento, fragiliza o potencial da educação como instrumento de transformação social. Embora valorize as experiências de cada criança, essa perspectiva pode limitar o enfrentamento crítico das desigualdades estruturais na sociedade, como elemento necessário para o alcance de uma educação emancipatória. É importante não apenas compreender as condições existentes, mas também transformá-las.

Na abordagem “Tecnicista”, o foco se direciona para as variáveis internas do processo educativo, em uma perspectiva que desconsidera o contexto político-social, mas se desenvolve com características da “tecnologia educacional”, na busca de eficácia e eficiência do processo educativo (Candau, 2014). Sua maior preocupação refere-se ao planejamento didático formal, contendo objetivos, confecção de materiais e organização de conteúdos, que se finaliza com uma avaliação objetiva da aprendizagem. Essa perspectiva teórica surgiu a partir dos ideais de Rousseau, no final do século XX, e recebeu várias denominações como “Escola Nova”, “Educação Nova”, “Pedagogia Ativa” e “Escola do Trabalho” (Libâneo, 2006).

Inspirados pelos movimentos de John Dewey (1859-1952), Anísio Teixeira (1932) e seus companheiros, formaram o “Movimento dos Pioneiros da Escola Nova” ou “Escolanovista” (Libâneo, 2006). O principal objetivo busca a democratização da escola pública, com base em princípios laicos e voltados para a formação cidadã, em defesa de uma educação como prioridade no país. Essa dinâmica influencia significativamente as decisões na política educacional e nas práticas escolares posteriores.

De acordo com Pimenta (2019), a Didática do período de 1970, denominada “instrumental e tecnicista”, objetiva compreender a prática desvinculada da teoria, com influências do neoliberalismo instaurado na educação, incluindo retrocessos e desvalorização do campo didático. Essa perspectiva conservadora, fundamentada em vertentes pragmáticas, sustenta princípios democráticos liberais em processos educativos que ignoram as questões políticas e socioeconômicas no ambiente escolar. Trata-se de uma abordagem ambígua, que, embora defenda a democratização da escola pública e os princípios laicos, oculta interesses neoliberais que reforçam a mercantilização da educação e a desvalorização profissional. Sobre isso, Pimenta (2019, p. 22) menciona que,

no contexto dessas políticas importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e a apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade de baixa qualidade para os cerca de 60% da população empobrecida, que havia tido seu direito constitucional de acesso à escolaridade pública garantido em decorrência dos movimentos dos educadores e de outros segmentos sociais a partir dos anos 1970.

Nessas condições, percebe-se uma priorização dos resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos, onde a expansão da escolarização, impulsionada pelos movimentos sociais, se preocupa de modo amplo com o aumento dos indicadores educacionais que com a qualificação desse processo. Esses vínculos neoliberais na educação, baseados em um modelo conservador e pragmático, promovem retrocessos ao dissociar a teoria da prática, além de limitar o processo educativo por meio da supervalorização do “instrumentalismo”. E consequentemente, esse cenário contribui para a “responsabilização” dos(as) professores(as), cuja formação, historicamente desvalorizada, é impactada por essa “lógica de mensuração e eficiência”, ao contrário de ser direcionada para a valorização e o aprimoramento profissional (Libâneo; Freitas, 2018).

Na abordagem “Sociopolítica”, valorizam-se os discursos da Sociologia, Filosofia e História, questionando a postura “antididática” que ultrapassa os métodos e técnicas tradicionais e, sobretudo, articula teoria e prática, assim como os conhecimentos científicos e os aspectos sociais (Candau, 2014). Essa abordagem insere-se em um processo de engajamento docente nos conhecimentos políticos, no qual a educação centra-se na formação humana, adquirindo características críticas. Ela envolve intencionalidades educativas e fundamentos teórico-metodológicos no processo educativo que visa buscar a superação de características meramente técnicas e reprodutivas.

Contudo, é importante problematizar que, embora a abordagem sociopolítica enfatize a importância de teorias sociológicas, filosóficas e históricas, é essencial considerar como essas perspectivas são compreendidas e traduzidas na prática pedagógica. É necessário que tais discursos não se tornem abstratos ou desconectados da realidade cotidiana das escolas e comunidades, de forma que essa visão interdisciplinar enriqueça a compreensão do processo educativo e sua relação com o contexto social. Essa articulação entre conhecimentos científicos e sociais requer esforços contínuos de estudo, pesquisa e formação docente. Centralizar a educação na formação humana, com base em análises críticas, é essencial para desenvolver projetos que considerem os interesses dos(as) estudantes, e promover atividades reflexivas que valorizem suas participações ativas em sociedade.

A partir de estudos teóricos de investigações educativas na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, a Pedagogia nacional passa por um “reavivamento” que converge para teorias críticas da educação. Esse movimento se intensifica na década de 1960, com a Pedagogia Libertadora (Freire, 1996), que ativa ideais críticos políticos com predominância na educação de jovens e adultos. E se amplia em 1980, com a Teoria Crítico-Social dos Conteúdos, a partir

dos estudos de Demerval Saviani (1978), que se alinha com o confronto dos conhecimentos sistematizados e as experiências socioculturais dos(as) alunos(as) (Libâneo, 2006).

Essas abordagens críticas fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético, em especial, a Pedagogia Libertadora, fortalece os ideais político-críticos na educação de forma dialógica e reflete o compromisso com a emancipação e a consciência crítica dos(as) estudantes. A Teoria Crítico-Social dos Conteúdos propõe uma articulação fundamental entre conhecimentos sistematizados e experiências socioculturais, e evidencia a importância de uma prática educativa para a formação de sujeitos críticos e atuantes. Ambas teorias compreendem que o processo educativo não se limita à transmissão de conhecimentos, mas, almeja-se uma educação que emancipe e incentive os(as) estudantes na busca de uma sociedade mais justa e consciente. Ainda que revolucionárias, essas abordagens enfrentam limites estruturais, como a resistência às mudanças no currículo escolar e a desvalorização da formação crítica em contextos educacionais marcados pelo pragmatismo.

Na abordagem “Multidimensional ou Fundamental”, a multidimensionalidade é a base de seu objeto de estudo, ou seja, ela articula as dimensões humana, política, ética, estética e técnica ao processo educativo (Candau, 2014). Segundo a autora, as principais características desse pensamento se identificam com níveis ou campos variados, a contextualização da prática pedagógica, o aprofundamento dos pressupostos metodológicos e a articulação entre a teoria e a prática. Além disso, promove a reflexão para a transformação social por meio de experimentações e análises que visam à mudança e ao aprimoramento das práticas educacionais. Observa-se que a contextualização pedagógica permite que a educação se torne mais relevante ao conectar-se com as realidades dos(as) estudantes. Entretanto, a reflexão para a transformação social, embora necessária, pode ser limitada diante dos desafios presentes em muitos sistemas educativos, que priorizam abordagens técnicas e padronizadas. A busca pela mudança e pelo aprimoramento das práticas educacionais exige, portanto, um comprometimento contínuo com a formação crítica e o acolhimento de práticas significativas.

Nesse sentido, a relação entre professor(a), aluno(a) e comunidade escolar está permeada por diversas dimensões que estão intrinsecamente entrelaçadas. Candau (2014) destaca algumas dessas dimensões, que são fundamentais para a compreensão do processo educativo. Entre elas, a “Dimensão Técnica”, que de forma intencional e sistemática, é organizada conforme as condições que favorecem a aprendizagem do(a) estudante, a partir de um planejamento pedagógico com objetivos, metodologias, conteúdos, processos avaliativos etc. Na “Dimensão Humana”, o papel central nesse processo é o relacionamento interpessoal entre professores(as) e alunos(as) (afetividade, respeito, empatia, resiliência etc.). Integrar essas

dimensões é essencial para que a educação não se limite apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas também ao desenvolvimento humano e social. No entanto, o desafio reside em equilibrar essas diferentes dimensões, garantindo que a abordagem técnica não sobreponha a importância das relações interpessoais, e que estas, por sua vez, não limitem a conquista de um ambiente educacional que contribua para o crescimento pessoal de ambos os sujeitos envolvidos.

Na “Dimensão Política”, Candau (2014) enfatiza que o processo educativo é “situado”, ou seja, ocorre em uma cultura específica e com pessoas que possuem diversas experiências e condições de vida e pensamento, sendo a transformação social a maior finalidade dessa perspectiva. Portanto, ao problematizar aspectos sociopolíticos com os(as) estudantes, possibilita ampliar os conhecimentos ao ponto de contribuir para torná-los(as) cidadãos(ãs) críticos(as) e sujeitos de mudanças.

A “Dimensão Ética” está relacionada à liberdade de escolha e de valores (desejo, vontade etc.). É por meio dessa perspectiva que se vinculam os princípios éticos, as responsabilidades, os interesses e as necessidades de cada um(a) para favorecer um ambiente propício ao acolhimento e à tomada de decisões no ambiente escolar. As dimensões política e ética revelam o fortalecimento da democracia e atuam como base para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente conscientes. O desenvolvimento de princípios éticos promove a formação cidadã para a prática de valores como justiça, solidariedade, empatia e responsabilidade. Além disso, um espaço educativo pautado nessas dimensões colabora para um ambiente acolhedor que reconhece as diversidades sociais, culturais e históricas e o respeito ao outro por meio do diálogo e da convivência democrática entre seus membros.

Já na “Dimensão Estética”, Candau (2014) ressalta que ela incorpora a apreciação, as emoções, a sensibilidade, a criatividade no desenvolvimento das atividades pedagógicas (percepção, sensação etc.). Dessa forma, propor aos(as) estudantes situações complexas que envolvem a exploração de diferentes tipos de conhecimento abre espaço para que eles(as) possam produzir, se expressar e criar. Além disso, essa abordagem favorece o desenvolvimento da sensibilidade estética, permitindo que os(as) estudantes não somente compreendam o mundo de forma crítica, mas também o interpretem e o transformem. Assegurar que todos(as) os(as) estudantes tenham acesso equitativo a essas práticas didático-pedagógicas que promovam a valorização da expressão e da apreciação, tanto individuais quanto coletivas, oportuniza o desenvolvimento da criatividade e da interpretação crítica do mundo, alinhando-se aos princípios de uma educação transformadora.

Portanto, verifica-se que as abordagens teóricas da Didática evoluíram ao longo do tempo, impulsionadas pelas necessidades e pelos paradigmas de cada sociedade. Essas transformações estão intrinsecamente relacionadas às concepções teórico-metodológicas dos sujeitos, e também, às relações sociopolíticas que desenvolvem. Entretanto, Pimenta (2019, p. 19) destaca que na “segunda década do século XXI, assistimos ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo, que pregam uma transformação nos cursos de licenciaturas e proclamam um ‘praticismo’ na formação profissional docente”. Nesse contexto, a autora ressalta o ressurgimento do “pragmatismo tecnicista” da década de 1970, que desvaloriza a “qualificação socioprofissional” ao dissociar teoria e prática, provocando instabilidades, precarização e terceirização no campo educacional. Essa visão neoliberal se manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, de forma específica, a partir da Resolução n.º 02/2015 (Pimenta; Lima, 2019), com a defesa de uma docência reduzida a aspectos técnicos e que negligencia a identidade profissional. Segundo Libâneo e Freitas (2018), o neoliberalismo influencia as reformas educacionais básicas que restringem a pesquisa, a produção de conhecimentos e privilegia resultados imediatos com a precarização do trabalho docente, a terceirização e a perda de direitos trabalhistas.

Esse avanço de políticas neoliberais na educação, que desvaloriza a reflexão teórica e a sólida qualificação profissional, traz seus efeitos negativos que impactam a prática didático-pedagógica com “as concepções de eficiência, racionalidade técnica e produtividade” (Pimenta; Lima, 2019, p. 22). Além disso, desconsideram as complexidades do contexto escolar e ressaltam uma visão “utilitarista da educação”, que prioriza a formação de professores(as) para atender as demandas do mercado de trabalho, ao contrário de formar sujeitos críticos e reflexivos. Esses fatos desconsideram aspectos fundamentais da educação como a formação cidadã, o pensamento crítico e a inclusão social. Ao restringir a esse nível, a autonomia docente, a compreensão mais ampla do processo educativo e a aprendizagem dos(as) estudantes ficam comprometidos. Libâneo e Freitas (2018) mencionam a necessidade de resistência à “lógica neoliberal”, de forma a superar a educação como um serviço padronizado e orientado por indicadores quantitativos.

Diante desse cenário, torna-se essencial buscar caminhos que promovam uma educação mais justa e emancipatória, baseada na formação crítica e na valorização profissional. E realizar uma análise contextualizada de cada abordagem teórica para identificar as características essenciais de escolha das metodologias ou estratégias mais adequadas aos(as) estudantes. Essas ações reflexivas contínuas contribuem para que os(as) professores(as) ampliem suas percepções

sobre o processo de aprendizagem, permitindo-lhes articular suas práticas às necessidades específicas dos(as) estudantes de forma dinâmica e colaborativa.

A proximidade com uma determinada abordagem teórico-metodológica é influenciada pelas concepções pedagógicas, experiências e estudos que são desenvolvidos ao longo da carreira docente. Para participar desse amplo processo educacional de característica dinâmica, contraditória e diversa, concebe-se que a perspectiva didático-pedagógica, de natureza dialética que valoriza a participação e o diálogo crítico, promove a autonomia e a formação de sujeitos protagonistas na sociedade. Isso evidencia a função essencial que o docente possui ao articular os conhecimentos formalizados com a problematização das experiências humanas, considerando as especificidades dos(as) estudantes. Dessa forma, a prática educativa transcende a mera “transmissão de conteúdos”, e assume um caráter emancipatório, que fomenta a articulação de saberes e a inserção crítica dos sujeitos no mundo.

Para introduzir alguns dos Sistemas Didáticos Desenvolvidos, abordaremos, de forma breve, três principais. Em particular, destacamos o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, que constitui o foco central de nossos estudos e pesquisas, devido às suas significativas contribuições para o campo da educação.

1.3 Principais Sistemas Didáticos Desenvolvidos

No período revolucionário da ex-União Soviética, tornou-se urgente desenvolver novas investigações sobre o desenvolvimento humano, com ênfase no papel potencializador da aprendizagem. Esse contexto histórico, marcado por transformações sociais e educacionais, impulsionou a busca por estratégias inovadoras que priorizassem o desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Dessa forma, a Didática Desenvolvidora, que surgiu como uma ciência interdisciplinar vinculada à Pedagogia, tem como objetivo central a organização intencional e adequada das atividades de aprendizagem, visando promover o desenvolvimento integral do(a) estudante. Ao articular os conhecimentos psicológicos, pedagógicos e filosóficos, a Didática Desenvolvidora transcende a mera “socialização de conteúdos”, ao valorizar a formação humana em suas várias dimensões e assumir o propósito de contribuir para que os sujeitos se tornem autônomos e críticos na sociedade.

Nesse contexto, emergiram diversos Sistemas Didáticos, muitos dos quais se distanciaram da matriz inicial vigotskiana, incorporando mudanças significativas em suas concepções, processos experimentais e metodológicos. Dentre esses sistemas, destacam-se as investigações de **Zankov** (métodos específicos de aprendizagem dos conteúdos escolares)

(Puentes; Aquino, 2019; Puentes; Longarezi, 2018); **Galperin-Talízina** (método geral de formação por etapas das ações mentais e conceitos) (Puentes, 2021); **Sh. A. Amonashvili** (estudos sobre o papel da comunicação no desenvolvimento) (Davidov, 1995); **V. S. Bibler** (no campo do diálogo entre culturas) (Davidov, 1995); e **Elkonin-Davidov-Repkin** (focado nos conteúdos escolares e no desenvolvimento do pensamento teórico a partir dos conceitos científicos) (Puentes, 2017, 2018a, b; 2019a, b, f; Longarezi; Puentes, 2017, 2020; Puentes; Cardoso; Amorim, 2017).

Entre os Sistemas Didáticos supracitados, abordamos três principais que se destacaram, enfatizando suas estratégias intencionais para promover o desenvolvimento de estudos e pesquisas na educação escolar, assim como suas particularidades e contribuições:

Sistema Zankov: L. V. Zankov critica o modelo tradicional de educação por priorizar a memorização em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, além de negligenciar a curiosidade natural das crianças. Ele aponta que esse modelo desconsidera a motivação interna para a aprendizagem e a valorização da individualidade dos(as) estudantes, resultando em um processo educativo excessivamente uniformizado (Puentes; Aquino, 2019). Em contrapartida, L. V. Zankov propõe uma abordagem que enfatiza a importância dos métodos para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes, defendendo que a aprendizagem seja um processo ativo e dinâmico. As estratégias que são utilizadas visam promover, não apenas a apropriação de conhecimentos, mas também o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, valorizando a individualidade e a motivação intrínseca dos sujeitos.

O objetivo de L. V. Zankov foi estudar a influência dos métodos de aprendizagem no desenvolvimento de crianças em idade escolar, defendendo que eles desempenham um papel crucial nesse processo. Ele discorda da interpretação de D. B. Elkonin sobre as ideias de L. S. Vigotski, e enfatiza que o autor referido, não defendia que o conteúdo do conhecimento apropriado era a fonte primordial do papel da aprendizagem no desenvolvimento (Longarezi, 2023). Nessa perspectiva, o autor prioriza a organização da aprendizagem, e não do conteúdo, sem se preocupar em reestruturar os conteúdos estudados no período da escolarização primária. Sua abordagem concentra-se em diferenciar os modos e as condições em que eles serão trabalhados, orientando-se pela elaboração de princípios didáticos, métodos de aprendizagem e tarefas educativas presentes em manuais.

Segundo Longarezi (2023), o método zankoviano de aprendizagem concentra-se na formação de conceitos e no desenvolvimento de “habilidades e hábitos”, permitindo que os estudantes analisem informações, comuniquem-se oralmente e por escrito, defendam seu ponto de vista, discutam opiniões divergentes e cheguem a conclusões independentes. Além disso,

promove o desenvolvimento da percepção, observação, análise, síntese, comparação, generalização, pensamento abstrato e ações práticas.

A atividade experimental que resultou no Sistema Didático Zankov favoreceu a criação de um método de aprendizagem que visa o desenvolvimento geral dos(as) estudantes da escola primária, abrangendo aspectos como inteligência, sentimentos e valores. Os estudos de L. V. Zankov abordaram a Psicologia da memória, a “defectologia”⁵ e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento infantil. As pesquisas sobre processos mnemônicos incluíram análises genéticas e técnicas, com a identificação das especificidades do processamento de informações. Dessa forma, a aprendizagem experimental realizada nas escolas, seguia orientações e princípios metodológicos bem definidos, com o objetivo de alcançar o desenvolvimento satisfatório dos(as) estudantes.

Estes estudos em defectologia, realizados na década de 1930, envolveram crianças com alguma deficiência, e estabeleceram as bases para a Aprendizagem Desenvolvimental, com objetivos, princípios, métodos e materiais didáticos específicos. O método experimental foi reconhecido em 1996, mas, em 2014, foi excluído pelo governo russo. Essa decisão ocorreu mesmo com o alcance de resultados positivos, como o alto nível de preparação dos(as) estudantes, o desenvolvimento do raciocínio lógico e da comunicação, assim como a priorização do desenvolvimento criativo. A exclusão dos experimentos foi justificada pelas exigências de máximo esforço dos(as) estudantes, além das altas demandas para os(as) professores(as). Entretanto, essa preocupação com o ritmo acelerado e as dificuldades enfrentadas nesse processo poderia, talvez, ter sido superada com ajustes no sistema, uma vez que ele já estava se consolidando na educação.

Sistema Galperin-Talízina: Esse sistema foi fortemente influenciado pelas contribuições de Nina F. Talízina em sua estruturação. A coincidência de P. Ya. Galperin e N. F. Talízina na direção das Cátedras de Psicologia das Idades e de Pedagogia, respectivamente, fortaleceu o desenvolvimento experimental da teoria. O professor e renomado psicólogo P. Ya. Galperin, foi um cientista de destaque na antiga União Soviética. Influenciado por L. S. Vigotski, ele teve uma intensa trajetória acadêmica na Universidade de Moscou, onde desenvolveu uma metodologia conhecida como “Psicologia Genética Geral”, além disso, propôs uma nova abordagem no campo da educação denominada “Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e de conceitos” (Núñez; León; Ramalho, 2020). Seus estudos compreenderam a organização do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de métodos

⁵ Análises sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/defectologia> Acesso em 20 jul. 2024.

pedagógicos baseados em princípios psicológicos consistentes. Seu trabalho abordou a natureza orientadora da atividade psíquica, o desenvolvimento da personalidade, sua redefinição e a evolução histórica do objeto de estudo da Psicologia.

Ao longo de sua carreira, P. Ya. Galperin dedicou-se ao estudo da Teoria da Atividade e aos problemas teóricos da Psicologia e do desenvolvimento infantil. Sua teoria destaca a importância da interdisciplinaridade na educação do século XXI (Núñez; León; Ramalho, 2020), que visa a formação de estudantes para aprenderem de forma abrangente, e sobretudo, desenvolverem o senso reflexivo e crítico. Sua abordagem, orientada para a prática e focada na formação planejada de ações mentais e conceitos, mostrou-se relevante para enfrentar os desafios da realidade educacional. O desenvolvimento cognitivo, para o autor, ocorre por meio de etapas planejadas, nas quais o indivíduo internaliza ações externas, transformando-as em processos mentais internos. Esse processo é mediado por ferramentas culturais, como a linguagem, e depende das interações sociais. Segundo Zinchenko (1990), o sujeito não apenas se apropria de conhecimentos externos, mas os reconstrói internamente, criando significados próprios. Isso significa que o(a) estudante é o(a) protagonista de seu desenvolvimento educacional, enquanto o(a) professor(a) atua como mediador(a) do processo de aprendizagem. As diferentes partes desta teoria oferecem fundamentos essenciais para compreender a zona de desenvolvimento proximal, incluindo o papel ativo do sujeito, o processo de compreensão, a internalização, assim como a inclusão ativa dos significados nas ações.

No entanto, Núñez, León e Ramalho (2020) advertem que a relação entre teoria e prática deve ser analisada com cuidado, evitando uma abordagem reprodutiva que pode limitar o potencial na execução de qualquer proposta teórica. Mesmo as teorias mais consolidadas, como a de P. Ya. Galperin, não estão necessariamente completas ou finalizadas. A realidade é mais complexa e dinâmica que a sua conceitualização. E esse princípio se refere a abordagens teóricas, especialmente no campo da educação e do desenvolvimento humano, onde a diversidade e a singularidade são características intrínseca de cada sujeito.

Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: Sem desconsiderar as demais pesquisas aqui apresentadas, que, de modo geral, possuem relevância em suas abordagens – cada uma com suas particularidades –, o campo de estudo e pesquisa da Aprendizagem Desenvolvimental que aprofundaremos é o do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. O motivo dessa escolha deve-se às contribuições que o sistema oferece ao processo de aprendizagem do(a) estudante, as quais foram comprovadas por mais de sessenta anos de estudos teóricos e experimentais. Além disso, esse sistema não apenas está aberto a mudanças, como também mantém um diálogo constante com outros referenciais teóricos, visando ao seu aprimoramento contínuo.

A origem do sistema aconteceu na antiga União Soviética e se desenvolveu para atender à escolarização primária. Posteriormente, foi reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação da Federação Russa (Puentes, 2019c). A partir disso, o sistema passou por diversas etapas e reformulações, buscando ampliar a sua abrangência e inserção em diferentes países que adotaram a sua abordagem. Sua influência tem proporcionado mudanças significativas nos aspectos do currículo escolar, especialmente no desenvolvimento do pensamento teórico e na formação omnilateral dos estudantes (Longarezi; Puentes, 2017; Puentes; Cardoso; Amorim, 2019a).

Nesse sentido, com o objetivo de analisar o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin de forma específica e ampliar os debates nesse campo do conhecimento, aprofundaremos nas próximas seções, em suas abordagens teóricas e práticas. O intuito é propiciar análises e discussões que possam contribuir com os estudos nessa área, especialmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita dos(as) estudantes. Pois, trata-se de um processo essencial na inserção dos sujeitos na vida cidadã, ainda que existam poucos estudos sob essa perspectiva.

1.4 A Didática Desenvolvimental e a aprendizagem da leitura e da escrita

A leitura e a escrita são práticas sociais nascidas nos primórdios da humanidade pela necessidade de interação entre os povos. Com o advento da escrita, mesmo diante da barreira do tempo, foram preservadas informações sobre os modos de vida de antigas sociedades, as quais transmitiam suas ideias por meio de sua linguagem, além de representarem suas necessidades e desejos, em processos que ainda permanecem em constante transformação. Esses modos especiais de comunicação que herdamos, não nos beneficiam apenas para a confirmação de fatos históricos, mas também para nos oferecer uma nova condição de leitura e escrita do mundo, ou seja, para compreendermos, interpretarmos e agirmos em nossos espaços sociais.

Esses fatos revelam que a criança aprende a ler e a escrever não somente para se comunicar, expressar e compreender o mundo que a cerca, mas porque essa é uma necessidade humana essencial na busca de formas de se relacionar socialmente. Segundo Vigotski (1978), somos seres sociais e, ao interagirmos com o mundo, nos constituímos como pessoas. Ao ler e escrever, os(as) estudantes aprendem sobre diferentes culturas, valores, crenças e hábitos sociais, demonstrando atitudes e pensamentos influenciados por seu meio social. Esses processos, que se referem às diversas linguagens, exigem do(a) professor(a) uma orientação

adequada, a partir de uma organização cuidadosa das condições de estudo, para que as crianças possam aprender.

Na perspectiva de romper com as dicotomias entre “alfabetização e letramento”, utilizamos os termos “aprendizagem da leitura e da escrita”, na intenção de integrar a aprendizagem da língua em suas mais diversas formas ao seu uso social. Compreender como cada criança aprende a leitura e a escrita é crucial para o trabalho docente, principalmente porque é a partir desse conhecimento que o(a) professor(a) planeja e executa as ações necessárias para favorecer o desenvolvimento e a emancipação dos(as) estudantes. Assim, quando a criança vivencia processos interacionais na infância, a “relação entre pensamento e linguagem modifica-se no processo de desenvolvimento, tanto no sentido quantitativo quanto no qualitativo” (Vigotski, 2000, p. 111). Essa relação entre pensamento e linguagem argumentada pelo autor muda ao longo do desenvolvimento humano. Inicialmente, o pensamento e a linguagem são processos independentes, mas, à medida que a criança cresce, eles se tornam “interdependentes”, ou seja, interligados, influenciando-se mutuamente. Há um aumento no vocabulário e na complexidade das expressões, e o pensamento se torna mais estruturado e abstrato por meio da linguagem, permitindo maior organização das ideias e resolução de problemas. Essa transformação culmina na apropriação da linguagem como pensamento verbal, e ocorre, por exemplo, quando a fala egocêntrica das crianças evolui para o pensamento verbal interno.

Observa-se que, a partir da comunicação da criança com as pessoas em seu meio social, a linguagem que lhe é apresentada converte-se, posteriormente, em linguagem interna e, em seguida, transforma-se em função psíquica, ao fornecer os meios fundamentais para o pensamento (Vigotski, 2010). A linguagem, assim, inicialmente externa e social, torna-se uma função psíquica essencial para o desenvolvimento cognitivo no contexto da leitura e da escrita. Esse processo envolve múltiplos componentes interligados, como percepção, interpretação, memória, obtenção e atribuição de significados. Esses elementos não se relacionam isoladamente, mas formam um sistema dinâmico e dialético, no qual a interação social e o uso da linguagem nas práticas cotidianas são fundamentais para a organização do pensamento humano.

Os processos de leitura e escrita vão além do ato de ler e escrever, e são carregados de complexidade e simbolismo. Sob essa perspectiva, a interação dialógica entre o adulto, a criança e seus pares é de extrema importância para que os processos psíquicos relacionados à linguagem oral e à escrita sejam aguçados. O vínculo desafiador e discursivo estabelecido em atividades de leitura e escrita, envolvendo o(a) professor(a) e os(as) estudantes, favorece o

desenvolvimento da comunicação, da expressão corporal e contribui para a ampliação do vocabulário, assim como do aprimoramento da linguagem argumentativa. Verifica-se, nesse sentido, a importância de incentivar os momentos de interação e diálogo para a formação do pensamento, de modo a atribuir sentido e significado ao que se estuda e aprende. Nessas condições, ao experienciar o mundo da leitura e da escrita, o(a) estudante tem a possibilidade de passar por importantes mudanças em sua participação social, embora possa enfrentar diversos desafios que podem ser superados por uma formação escolar colaborativa e dinâmica.

O termo “leitura” origina-se do latim *lectura* e significa “ato, arte ou hábito de ler” ou “aquilo que se lê”, e a palavra “escrita”, por sua vez, refere-se à “representação de palavras ou ideias por meio de sinais”, sendo também definida como “escritura”, “grafia” ou “ato de escrever” (Ferreira, 2010). A escrita é considerada na linguística, um sistema gráfico representativo de uma língua, constituída por meio de sinais que podem ser desenhados ou registrados em algum suporte, com o objetivo de favorecer a comunicação humana. Esses sinais podem ser representados de diversas formas, de acordo com a história e a cultura de cada povo. No entanto, esses diferentes processos vão muito além da compreensão, leitura ou registro de informações de códigos específicos, como os visuais (linguagem escrita, Libras, imagens, símbolos, pictogramas, partituras musicais etc.), auditivos (linguagem oral, música etc.) ou até mesmo táteis (sistema Braille etc.). A leitura e a escrita envolvem a interpretação de mundo, em que o pensamento e a linguagem se articulam e contribuem para a formação de sentidos e significados, conceitos que favorecem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento discutidos por Vigotski (2010). Segundo o autor, sem aprendizagem não há desenvolvimento, assim, as funções psíquicas superiores, como a atenção, memória, percepção, linguagem e abstração do pensamento, não são herdadas, mas constituídas socialmente nesse processo.

Leontiev (1983) destaca que os significados sociais são desenvolvidos a partir do pensamento humano na dialética com os conhecimentos históricos e os contextos socioculturais. É a forma como a sociedade compreende e estrutura o mundo, enquanto os contextos sociais se atualizam, reinterpretam ou transformam esses conhecimentos com base nas necessidades humanas. Dessa forma, o pensamento humano não é inato, mas se desenvolve a partir das interações sociais e históricas, construído pelo contato com o contexto e as produções culturais da sociedade, como a linguagem e a escrita. Os significados sociais participam tanto da comunicação quanto da forma de pensar, tornando o conhecimento um processo dinâmico e mediado culturalmente.

González Rey (1991) afirma que a aprendizagem da leitura não pode ser considerada um fim em si mesma e, sobretudo, não deve ignorar o sujeito que aprende. Para o autor, a leitura

constitui-se como uma configuração subjetiva do desenvolvimento humano, revelando questões importantes para o(a) estudante, que precisam ser valorizadas, como o interesse e a necessidade. Ao experienciar a leitura, o(a) estudante pode transformar o que lê e modificar sua forma de estar no mundo. Por esse motivo, Muniz e Mitjáns Martínez (2019, p. 69) destacam que:

ler não consiste em reproduzir ideias de alguém, mas sim, produção e elaboração própria de algo, constituindo-se como metamorfose do sujeito leitor. Há uma relação do leitor com o texto que o transforma em alguma medida para atuar no mundo de forma diferenciada e, por isso, a leitura não estaria no ato de decodificar, mas no que o leitor é capaz de se transformar pela leitura (Larrosa, 2003; 2010; Cantú, 2011; 2014).

A interação com o texto modifica a percepção e a forma de agir no mundo, tornando a leitura uma mudança pessoal. Dessa forma, o verdadeiro ato de ler reside na possibilidade de o(a) leitor(a) transformar-se, indo além da simples decodificação de palavras ou da reprodução de ideias, em um processo ativo de produção de sentidos. Nessas circunstâncias, ler e escrever são expressões da criatividade e da subjetividade humana, nas quais o sujeito, ao se tornar íntimo do texto, ganha autonomia para criar novas possibilidades a partir de suas experiências pessoais.

Diante da diversidade de línguas faladas no mundo, existem mais de 7.151 idiomas, considerando as variações linguísticas (Eberhard; Gary; Charles, 2022). Esses números estão em constante transformação, com fluxos dinâmicos, sendo que mais da metade da população mundial é representada por apenas 23 desses idiomas. O português, por exemplo, é o nono idioma mais falado no mundo, antecedido pelo russo (8º). O inglês ocupa o primeiro lugar, seguido pelo mandarim chinês (2º), hindi (3º), espanhol (4º), francês (5º), árabe padrão (6º) e bengali (7º). Isso ocorre devido a fatores históricos, sociais, econômicos e políticos que influenciam a disseminação de cada idioma no mundo. Por exemplo, a colonização, a expansão territorial, a globalização e a influência econômica contribuíram para que o inglês se tornasse predominante. Como resultado, muitas línguas minoritárias desaparecem, enquanto outras se consolidam como dominantes no cenário global.

No Ensino Fundamental I, especialmente nos anos iniciais, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) destaca que a área de Linguagens engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, com o objetivo de promover a participação dos(as) estudantes em diferentes práticas de linguagem que ampliam seu acesso ao conhecimento e possibilita a interação e a expressão de valores e pensamentos. No entanto, é fundamental que haja um equilíbrio entre a diversificação curricular e a qualidade do trabalho didático-pedagógico, a fim de garantir que os(as) estudantes desenvolvam um repertório cultural e linguístico mais amplo e significativo. Além disso, é essencial refletir sobre como as disciplinas

podem se complementar e dialogar entre si, potencializando o aprendizado dos(as) estudantes e preparando-os(as) para os desafios do mundo contemporâneo.

Quando o(a) estudante ingressa na escola, ele(a) já traz consigo a sua “pré-história”, que, segundo Vigotski (1934), refere-se às experiências anteriores vivenciadas em seu contexto histórico e cultural, como a linguagem falada, a qual se origina, inicialmente, da comunicação da criança com as pessoas de seu meio social. Essas vivências, contudo, não garantem uma continuidade direta na aprendizagem escolar, uma vez que podem seguir novos caminhos. No entanto, elas não devem ser desconsideradas, mas sim valorizadas e potencializadas por meio de relações colaborativas estabelecidas com o(a) professor(a) e seus pares.

Nessa perspectiva, as crianças precisam desenvolver, em uma fase nova e complexa, processos psíquicos essenciais para o aprendizado da leitura e da escrita. Por outro lado, a aprendizagem da escrita ainda “passa por uma série de estágios específicos antes de atingir um nível adequado de desenvolvimento [...]”, que é a “habilidade em usar um objeto ou signo, marca ou símbolo [...]” (Vigotski, 2010, p. 99). É nesse contexto que a atividade educativa assume um papel fundamental no desenvolvimento de sujeitos falantes, leitores(as), escritores(as) conscientes de sua história cultural e social, por meio de uma aprendizagem que considere a integralidade humana. Sobre isso, Repkin (1997 [2019f]) reflete que os seres humanos não são escravos dos acontecimentos, mas criadores de seus próprios caminhos, e, graças à “Atividade”, eles podem transformar os acontecimentos e tornar-se mestres de seus destinos. Nessa perspectiva, é fundamental repensar o trabalho com a diversidade de linguagens, na organização de atividades desafiadoras, jogos e brincadeiras que promovam mudanças qualitativas, para enriquecer e potencializar a autonomia e o desenvolvimento humano.

De acordo com Vigotski (1988, p. 56), a base para o processo de ler e escrever começa bem antes do momento em que a criança ingressa na escola, pois, até então, ela já passou pelo que os autores da linha Histórico-Cultural denominam de “pré-história da escrita” – ou seja, teve contato com diversas atividades simbólicas, como o desenho e o jogo, o que lhe permite dominar rapidamente o que há de mais simbólico: a escrita. O pensamento e a linguagem são elementos intrínsecos às ações de ler e escrever. Embora tenham origens distintas e se desenvolvam de formas variáveis ao longo do processo de desenvolvimento humano, coincidem em um momento da infância, quando despertam a consciência do significado da linguagem. Nesse estágio, o pensamento passa a ser verbalizado, e a fala torna-se intelectual (Vigotski, 2000).

Quando a criança inicia a sua “pré-escrita”, ela se desenvolve por meio de atividades simbólicas, como o desenho, o jogo e as brincadeiras, que favorecem a ampliação do raciocínio, imaginação, criação e produção, dentre outras neoformações⁶ essenciais que precedem a aprendizagem da língua materna. Muniz e Mitjáns Martínez (2019) ressaltam que o lúdico é um elemento constituinte da aprendizagem criativa da leitura e da escrita, integrando-se aos aspectos característicos desse processo. Nessa perspectiva, as autoras destacam que a ludicidade é intrínseca à aprendizagem criativa e contribui para que a criança alcance a condição de sujeito produtor de conhecimentos.

Na pré-escola, Vigotski (1978, p. 104) afirma que o brincar “é orientado para a realidade” e evolui com a utilização de artefatos socioculturais. Segundo o autor, é durante a “brincadeira” ou o “jogo de papéis” que a criança elabora hipóteses que contribuem para a resolução de problemas e a auxiliam na tomada de atitudes que vão além do comportamento típico de sua idade. Para ele, o lúdico colabora na construção do pensamento e da linguagem, pois ajuda a criar um modelo da “realidade”, do “social” e do “cultural”. Leontiev (2016, p. 125) enfatiza que o brinquedo e as brincadeiras surgem na vida da criança na fase pré-escolar “a partir de sua necessidade de agir em relação, não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos”. Trata-se de uma necessidade de agir conforme a criança percebe as ações dos adultos ao seu redor. Essas atitudes são perceptíveis também, nas crianças que passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, fase em que, gradualmente, as brincadeiras dão espaço à Atividade de Estudo.

A partir dessa situação, a imaginação, o raciocínio, a criatividade, entre outras formações psíquicas que se apresentam, favorecem o desenvolvimento do pensamento humano, que juntamente com a linguagem formam a base essencial para os processos de aprendizagem da criança. As situações lúdicas, como a criação de contextos imaginários diversos, com o uso de signos, símbolos e temas reais, contribuem para a exploração das diversas situações histórico-culturais do universo infantil. E exige um trabalho desafiador por parte do(a) professor(a), especialmente ao propor ações que favoreçam “o exercício pleno com esse aprender como processos de expressão autoral e de comunicação com o outro e consigo mesmo” (Muniz; Mitjáns Martínez, 2019, p. 19). Assim, compreender e ressignificar os conhecimentos do mundo como um processo de interação e de criação reflete a identidade pessoal de cada indivíduo nos processos produtivos sociais. Isso significa que aprender a ler e a escrever é também um processo contínuo de reflexão, interpretação e transformação social.

⁶ Refere-se às funções psíquicas humanas (raciocínio, análise, síntese, entre outras) Leontiev (1978).

Como já mencionado, o ato de ler e escrever transcende a simples decodificação e codificação de palavras ou frases, evoluindo socialmente e representando elementos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e dialógicos, capazes de descobrir e compreender a realidade e o mundo que os cerca. Essas questões destacam a necessidade de trabalhar esses dois processos de forma contextualizada, possibilitando que o(a) estudante faça inferências e estabeleça relações com sua própria realidade, por meio da comunicação, interpretação, argumentação e produção de sentidos. Trata-se de um processo complexo e amplo, que envolve a cognição do mundo, a capacidade simbólica e a interação com o outro, mediada pela palavra escrita e falada (Vigotski, 1978). Esse processo ocorre de forma dinâmica e interligada, conforme o indivíduo percebe, interpreta e compreende a realidade ao seu redor.

Na Didática Desenvolvimental da leitura e da escrita, ou seja, na Atividade de Estudo, as crianças são desafiadas a resolver uma situação-problema elaborada pelo(a) professor(a), que, previamente, identifica as necessidades e os motivos das crianças para aprender. Em seguida, as ideias espontâneas das crianças começam a surgir, e, nesse momento, o(a) professor(a), de modo colaborativo e como parceiro mais experiente, orienta a Atividade de Estudo. A comunicação é essencial nessa dinâmica, pois contribui para que as crianças consigam desvendar o segredo da situação hipotética, por meio de formulações, argumentações e um movimento de abstração do pensamento e de generalizações. É nesse processo, do abstrato ao concreto pensado, que as crianças conseguem formar o pensamento teórico e os conceitos científicos da língua materna.

De acordo com Davidov (1988), nesse período do desenvolvimento, a criança começa a assimilar os conhecimentos diante das formas mais desenvolvidas da consciência social. Isso ressalta que ela não assimila informações isoladas, mas conceitos e modos de pensar mais avançados, diante das formas mais desenvolvidas da consciência social. O autor destaca que, à medida que a criança avança em seu processo de aprendizagem, passa a compreender e a interagir com o mundo de maneira mais complexa, incorporando conhecimentos que são socialmente construídos e compartilhados. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico e científico, que permite ao(a) estudante transcender o pensamento concreto e imediato, alcançando níveis mais abstratos e generalizados de compreensão. E contribui para a formação de uma consciência crítica e reflexiva, essencial para o desenvolvimento integral de cada sujeito.

No entanto, devido à cultura do empirismo presente nas instituições escolares (Davidov, 1988), muitas crianças que já possuem uma educação diferenciada e uma lógica consolidada enfrentam dificuldades para abstrair o pensamento e compreender a aprendizagem por meio de

conceitos científicos. É fundamental que o(a) professor(a) intensifique seu trabalho pedagógico, a fim de auxiliar a criança a desenvolver as funções psíquicas superiores e, assim, poder aprender. Por se tratar de um processo complexo, é imprescindível que a articulação entre o pensamento e a linguagem oral e/ou escrita ocorra de forma específica, e que o signo seja utilizado de modo funcional (Vigotski, 1978). Dessa maneira, é possível promover a formação do conceito científico, a partir da compreensão das tentativas, das observações e das generalizações que cada criança constrói em seu processo de aprendizagem.

Repkin (1997 [2019f], p. 368) defende que “o conteúdo e os métodos” devem ser acessíveis às crianças, como condição para realizar positivamente o processo de desenvolvimento das “particularidades do desenvolvimento” e da “assimilação dos conhecimentos”. Para o autor, a criança é um sujeito histórico e ativo que participa das diferentes formas da vida social, não como um mero receptor de informações, mas como aquele que interage com o conhecimento, tanto de forma individual quanto coletiva. Dessa forma, a partir das necessidades e experiências do contexto social dos(as) estudantes, as estratégias e os recursos para a aprendizagem precisam ser cuidadosamente planejados, visando favorecer o seu desenvolvimento integral e contribuir para a sua formação cidadã. Essa acessibilidade é fundamental para que todos(as) possam aprender, especialmente com atenção à organização de objetivos, conteúdos e ações de planejamento.

O processo de aprender a ler e a escrever pelas crianças, quando é realizado a partir de uma orientação pedagógica problematizadora, promove o desenvolvimento de uma educação crítica e criativa conforme destacam Muniz e Mitjáns Martínez (2019). Mas, se esse processo não valorizar a interação dialógica, tende a se tornar desinteressante, acrítico e sem sentido para os(as) estudantes. Ao lidar com essas situações que não contribuem com a formação humana, por ignorar as experiências, os interesses e as singularidades dos sujeitos, é importante que os(as) professores(as) rompam com o trabalho pedagógico inflexível e descontextualizado. A leitura e a escrita, quando dissociadas de um ambiente colaborativo e significativo, perdem seu potencial transformador e deixam de ser meios para a expressão, a reflexão e a intervenção no mundo. Portanto, a prática pedagógica que promove o diálogo e a participação ativa dos(as) estudantes, valoriza suas vozes e suas histórias, em um processo dinâmico e consciente. Além disso, propicia a formação de sujeitos protagonistas de sua aprendizagem e que conseguem lidar de forma positiva com as adversidades surgidas em seu cotidiano.

Diante das vastas teorias e práticas pedagógicas, assim como de representações de leitor(a) e escritor(a) na diversidade social e cultural das instituições escolares, percebe-se que nem todas elas consideram o sujeito em seu processo histórico-cultural. Muitas abordagens

ainda priorizam métodos padronizados e descontextualizados, que ignoram os saberes dos(as) estudantes (Libâneo; Freitas, 2018). A leitura e a escrita precisam tornar-se ferramentas de empoderamento e serem capazes de transformar realidades. Ao serem trabalhadas de forma contextualizada, elas permitem que os indivíduos expressem suas ideias, reflitam criticamente sobre o mundo e intervenham de maneira ativa em seu contexto social. Dessa forma, a leitura e a escrita transcendem o papel de meras atividades técnicas, tornando-se instrumentos essenciais para a autonomia na vida cidadã.

Contudo, cabe ao(à) professor(a) a responsabilidade de valorizar as especificidades dos(as) estudantes e instigá-los à motivação para estudar e aprender. Isso porque, ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança necessita de maior apoio para lidar, não apenas com as mudanças provenientes do novo período, mas também com a formação da Atividade de Estudo, que é uma atividade guia não natural e, portanto, precisa ser mediada. E essa mediação pedagógica se concretiza com a abertura dos(as) professores(as) a novas possibilidades, como a formação, a pesquisa e o estudo constante, para ser possível promover mudanças de concepções e de práticas, tornando-as mais dinâmicas e desafiadoras.

Na valorização da totalidade do processo linguístico e na articulação entre a leitura, a escrita e outros conteúdos, os(as) estudantes conseguem analisar o que é estudado a partir de uma visão mais ampla, avançando progressivamente até alcançarem os detalhes dos conteúdos trabalhados. Dessa forma, reconhecem a importância da natureza e das funções da linguagem escrita e falada na vida em cidadania. Isso porque segundo a linguagem representa uma “língua viva”, que está em constante transformação, adaptando-se às necessidades de cada povo.

Para aprofundar nos processos linguísticos da Aprendizagem Desenvolvidor colaborativa, Repkin (1999) destaca que o objetivo mais importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental é promover uma formação em que cada estudante se torne um “sujeito da aprendizagem” e não apenas um(a) executor(a) de tarefas. Segundo o autor, isso inclui o desenvolvimento da autoestima, para que compreenda seus limites e suas potencialidades de avançar para além de seus conhecimentos atuais. Nesse contexto, é essencial que o(a) estudante seja orientado(a) a se familiarizar com as diversas linguagens, para ampliar sua compreensão e interpretação de imagens, símbolos, gestos e outras formas de expressão presentes nas experiências históricas e culturais de cada indivíduo.

A possibilidade de expressar sentimentos, ideias, informações e produzir conhecimentos pode ser realizada por meio de diferentes linguagens — plásticas, visuais, gestuais, sonoras, escritas, digitais, entre outras. Ao organizar o processo pedagógico de forma adequada às condições e necessidades dos(as) estudantes e estabelecer um diálogo crítico durante as

atividades e na resolução de situações-problema, é possível aguçar o desenvolvimento das produções linguísticas de cada sujeito. Isso ocorre porque, segundo Repkin (1999), é de suma importância adotar uma abordagem desafiadora e consistente, que inclui o contato com as mais diversas fontes linguísticas. Essas experiências, ao despertarem a motivação dos(as) estudantes, promovem a interação social e contribuem para o exercício do protagonismo e o desenvolvimento da autoria na vida pessoal e social de cada um.

Na Atividade de Estudo, no âmbito da Aprendizagem Desenvolvidor colaborativa da leitura e da escrita, é imprescindível que o(a) estudante tenha contato com a leitura e a criação de diferentes textos. Essas práticas beneficiam a reflexão e a compreensão dos diversos gêneros textuais e suas especificidades, elevando seu nível de pensamento e possibilitando o uso efetivo da língua em diferentes contextos sociais. Por meio da “interpretação de mundo”, o sujeito aprende a leitura e a escrita como práticas sociais, e desenvolve o raciocínio ao refletir, inferir, fazer releituras, e promover transformações em seu meio. Nessas circunstâncias, acredita-se que a aprendizagem da leitura e da escrita, aliada à interpretação, análise e compreensão da realidade circundante, é condição essencial para ampliar os conhecimentos e elevar a autonomia dos(as) estudantes nas vivências cotidianas.

Por ser o ambiente escolar um local que acolhe uma pluralidade de estudantes oriundos de diversos contextos socioculturais e de diferentes etnias, Candau (2008, 2016) revela que essas diversidades sociais e culturais precisam ser consideradas e não invisibilizadas. Isso pode ser realizado por meio de um trabalho articulado com outras disciplinas, que contemple um currículo intercultural. Segundo a autora, as diversas experiências e manifestações culturais problematizadas no ambiente escolar são meios importantes para a quebra de estereótipos e de padrões universais, monolíticos e hegemônicos. Nessas condições, é por meio das interações sociais, históricas e culturais dos sujeitos que podemos compreender suas preferências, intenções e anseios manifestados no ambiente escolar.

Em oposição à submissão e ao silenciamento dos(as) estudantes, a aprendizagem da leitura e da escrita, na perspectiva da Didática Desenvolvidor colaborativa contempla o incentivo ao diálogo argumentativo, que abre caminhos para o alcance da abstração do pensamento e da emancipação dos(as) estudantes na resolução de situações-problemas (Davidov, 1999). Ao articular-se com as contribuições da Teoria da Subjetividade (González Rey, 2008, 2011), a Didática Desenvolvidor colaborativa amplia as condições para a aprendizagem do(a) estudante, considerando não somente os aspectos cognitivos nesse processo, mas os simbólicos e emocionais também. Isso favorece a razão primordial de uma formação humanizadora, alinhada à construção de uma sociedade mais justa e democrática,

porque possibilita a interpretação da realidade circundante e contribui para a formação de cidadãos(ãs) críticos(as) socialmente. Nesse contexto, essa abordagem propicia que os(as) estudantes aprendam a lidar com situações conflituosas e consigam sobressair em uma sociedade ainda marcada por desigualdades sociais e injustiças.

O trabalho de planejamento didático-pedagógico que enfatiza as práticas dialógicas e discursivas englobando as diversas linguagens, instiga as potencialidades dos(as) estudantes para uma formação reflexiva e crítica. À medida que as atividades se desenvolvem e se articulam com a vida social, e a outros conteúdos e disciplinas, forma-se uma rede de significados que possibilita o enfrentamento dos desafios cotidianos. Para Bakhtin (1997), as interações orais ou escritas vivenciadas pelos sujeitos são momentos em que ocorrem escolhas de gêneros discursivos, manifestados de acordo com as necessidades de cada grupo de estudo. Segundo esse autor, os gêneros discursivos podem ser considerados primários, quando se referem às formas comuns de comunicação (oralidade); e secundários, quando são mais complexos (romances, contos, crônicas, dentre outros).

Em uma situação dialógica, Bakhtin (1997) aponta que os discursos são enunciados estáveis e relativos, tendo como características principais: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Embora os discursos possuem uma estrutura fixa, sua forma e significado mudam conforme o contexto e a interação entre os interlocutores. Isso significa que os discursos se apresentam com um tema específico, um estilo particular e uma estrutura que organiza o conteúdo, sendo constantes em sua forma, mas sujeitos a diferentes contextos e interpretações. Em suma, a linguagem é intrinsecamente dialógica, com os discursos influenciando-se mutuamente e mantendo tantos aspectos fixos quanto os que são sujeitos a transformações. E o autor ainda revela que, o significado de um enunciado, depende tanto de sua estrutura interna quanto das relações que estabelece com outros discursos.

No decorrer dos estudos escolares, ao proporcionar momentos de diálogo e comunicação entre os(as) estudantes, bem como o acesso a diversos gêneros discursivos — como contos, fábulas, gibis, entre outros —, promove-se a ampliação de oportunidades para a leitura, a escrita e a produção textual. Essa prática não enriquece somente o repertório linguístico, mas também favorece o desenvolvimento da expressão e da interpretação crítica, que de forma gradativa, propicia a formação leitora e escritora dos(as) estudantes. Além disso, cria-se um ambiente propício para o aprimoramento dialógico, essencial para o processo de aprendizagem e para a atuação dos sujeitos na sociedade.

Nesse sentido, é essencial que os(as) professores(as) criem momentos para que os(as) estudantes “sintam vontade de ler e escrever”, em um processo contínuo e cotidiano. Isso pode

ser feito por meio de estratégias como organizar um “cantinho de leitura”, uma “caixa literária” ou promover atividades lúdicas, como dramatizações com “fantoques ou fantasias”, ou até mesmo caixas com materiais diversos (objetos estruturados e não estruturados). Essas iniciativas não somente podem ser mais prazerosas, como favorecem a criatividade e a imaginação nesse processo de aprendizagem. Dessa forma, os(as) estudantes são incentivados(as) a se envolverem ativamente, construindo uma relação positiva com a linguagem.

Essa relação pode ser fortalecida por meio da leitura e da produção de textos, tanto coletiva quanto individual, a partir de gêneros discursivos vinculados a temas de interesse dos(as) estudantes. A confecção de diários, bilhetes, cartas, convites, listas de compras, receitas, entre outros, podem aproximar a prática da leitura e da escrita das vivências dos(as) alunos(as). Ao integrar atividades dinâmicas e lúdicas no cotidiano escolar, os(as) professores(as) criam oportunidades para que os(as) estudantes explorem sua expressividade, ampliem seu repertório cultural e se tornem leitores(as) e escritores(as) mais autônomos(as). Essas abordagens não só aguçam o comprometimento com a leitura e a escrita, mas também são elementos fundamentais para o desenvolvimento dos processos linguísticos e da criatividade humana.

Muniz e Mitjáns Martínez (2019) enfatizam sobre a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento da expressão criativa na aprendizagem da leitura e da escrita, não como um espaço único de criação, mas como aquele que representa um longo período “sociorrelacional” frequentado pelos(as) estudantes. As autoras destacam ainda que,

não há uma relação linear entre os processos engendrados nesse espaço social e o emergir da criatividade na aprendizagem, uma vez que esta se constitui por produções subjetivas derivadas da história de vida da pessoa e por produções subjetivas associadas à ação da pessoa em contexto. Isso não nos permite predizer que sua expressão se faça a partir diretamente de ações intencionais, mesmo que ações intencionais favoreçam sua emergência em função de como o indivíduo as subjetiviza (Muniz; Mitjáns Martínez, 2019, p. 182).

Nesse pensamento, os processos de aprendizagem não ocorrem de forma linear e previsível, uma vez que a criatividade emerge a partir das experiências individuais de cada pessoa com as interações sociais que realiza. Isso significa que a criatividade não é uma ação isolada, mas um resultado subjetivo das experiências e das ações do sujeito, que não seguem receitas padronizadas. Portanto, o ambiente educacional é um espaço de extrema importância para propiciar a democratização dos saberes linguísticos de forma colaborativa, entre outros, visando ampliar o repertório histórico e cultural dos diferentes grupos sociais que o frequentam. É um local que se compartilha vivências e reflexões, onde as experiências individuais e

coletivas se entrelaçam, enriquecem o processo de aprendizagem e promovem uma formação consciente e plural de ideias e ações.

No entanto, as autoras refletem que a manifestação da criatividade não pode ser prevista de maneira exata, porque não ocorre exclusivamente a partir de ações intencionais. Embora essas ações possam criar condições para que o pensamento criativo se manifeste, depende de como cada indivíduo como o interpreta e o ressignifica subjetivamente. Fato que ressalta sobre as vivências pessoais e a forma como cada um atribui sentido às suas experiências, tornando o ambiente propício para o desenvolvimento da expressão criativa, a troca de ideias e a produção de conhecimentos.

Essa situação implica no reconhecimento dos aspectos sociais, culturais e subjetivos nas práticas didático-pedagógicas, bem como na consideração das especificidades e significações de ser leitor(a) e escritor(a) em uma sociedade marcada pela diversidade e pelos conflitos socioculturais. É necessário, portanto, repensar a reorganização do tempo, do espaço e dos currículos escolares, de modo a “instigar novas experiências potencialmente favorecedoras da aprendizagem e do desenvolvimento” do(a) estudante (Muniz; Mitjáns Martínez, 2019, p. 183).

Segundo Repkin e Repkina (1997), o processo de tornar o(a) estudante sujeito da aprendizagem, para pensar e agir na resolução de seus problemas, requer o potencial de torná-lo(a) cada vez mais independente, sendo de forma colaborativa com o(a) professor(a) nos primeiros anos escolares, e culmina na formação autônoma da Atividade de Estudo ao final do Ensino Fundamental. Dessa maneira, a escola assume um papel fundamental para uma aprendizagem que valoriza a autonomia, a criatividade e as linguagens argumentativas dos(as) estudantes, preparando-os(as) para os desafios de uma sociedade complexa e dinâmica. Essa concepção fortalece tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o subjetivo humano, ao contribuir para a formação de cidadãos(ãs) participativos(as) socialmente.

Nessas circunstâncias, o ambiente escolar colaborativo com uma rede integrada ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, trabalha por meio de projetos ou de forma articulada aos conteúdos, disciplinas, professores(as) e demais profissionais, em parceria com as famílias dos(as) estudantes. Em uma “perspectiva interdisciplinar”, o trabalho desenvolvido torna-se atrativo e fundamental para efetivar o direito das crianças ao acesso às diversas linguagens. A partir desse vínculo, é possível que as ações de leitura e escrita não sejam rígidas, mas sim flexíveis e transformadoras, fazendo a diferença na formação de cada estudante.

Nesse processo, é essencial que os(as) estudantes aprendam a respeitar as diferentes opiniões e registros realizados por seus(suas) colegas, reconhecendo-se como seres sociais, políticos e culturais. As impressões pessoais reverberam na linguagem oral e escrita de cada

pessoa, nas expressões corporais e em outras manifestações que demonstramos em nossas interações sociais. Ao considerar a leitura e a escrita como processos distintos, mas que precisam ser trabalhados de forma intrínseca e intencional, é possível atribuir significado às linguagens nos mais diversos momentos da vida cotidiana.

Nesse fomento de discussões, continuamos aprofundando, na seção posterior, sobre a evolução da origem e da consolidação da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, por meio de seu histórico. Essa abordagem nos permite compreender como a educação pode se tornar um espaço de construção coletiva, onde o diálogo, a autonomia e a criatividade são pilares para uma formação integral e transformadora.

2. GÊNESE E CONSOLIDAÇÃO DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL COLABORATIVA

A gênese da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental ocorreu na ex-União Soviética, por volta do final da década de 1950 (Puentes, 2019a), em um período marcado por grandes discussões sobre o conceito de “Atividade” (1920 a 1990). Os primeiros estudos se realizaram por filósofos alemães como I. Kant; J. G. Fichte; F. W. J. Schelling; G. W. F. Hegel, no século XVIII ao XIX. Entretanto, de acordo com os ideais marxistas e, ao contrário de uma visão exclusivamente filosófica e lógica, a “Atividade” foi considerada como um fundamento para toda a vida, a partir de uma abordagem materialista (Repkin, 2007 [2019f]). Nessas circunstâncias, os estudos e as pesquisas sobre o tema se ampliaram no século XX, com apoio de psicólogos que se aprofundaram na teoria marxista, interpretando-a sob a ótica psicológica, além de incorporar perspectivas pedagógicas e didáticas. Essas abordagens permitiram que a teoria ganhasse profundidade, o que contribuiu para o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas mais alinhadas às necessidades humanas e sociais.

O percurso desenvolvido a partir de investigações realizadas por inúmeros grupos interdisciplinares, incluíam filósofos, filólogos(as), psicólogos(as), metodólogos(as), didatas e professores(as). Esses estudos se desenvolveram sem tentativas de homogeneizar a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria Desenvolvidamental. Aliás, algumas pesquisas têm compreendido que: “[...] não há uma didática desenvolvimental única ou mesmo uma única teoria histórico-cultural [...]; o que nos remete a compreensão da importante participação dos diferentes grupos e coletivo que trabalham fortemente à época” (Longarezi; Silva, 2018, p. 573-574).

Nesse sentido, não existe uma única abordagem dentro da Didática Desenvolvidamental e da Teoria Histórico-Cultural. A multiplicidade de abordagens e a colaboração de diferentes pesquisas, propiciaram ao longo do tempo, a interpretação e o aprimoramento da Didática Desenvolvidamental e da Teoria Histórico-Cultural. O conhecimento acerca da “aprendizagem” e do “desenvolvimento” não ocorreu de forma isolada ou homogênea, mas por meio da colaboração e do diálogo entre os grupos interdisciplinares. Essa pluralidade de perspectivas e contribuições foi essencial para o avanço das teorias e práticas educacionais, destacando a complexidade e a riqueza do processo de produção dos conhecimentos.

Os estudos sobre o dilema da articulação entre aprendizagem e desenvolvimento originaram-se nas pesquisas psicológicas de L. S. Vigotski (1934), A. N. Leontiev (1944) e S. L. Rubinstein (1946), autores que desenvolveram um processo dialético de construção do pensamento teórico. No início de seus trabalhos em Moscou (Rússia), L. S. Vigotski

coordenava um grupo de pesquisadores(as), entre os quais estavam A. N. Leontiev, A. R. Luria e P. Ya. Galperin, que trouxeram contribuições significativas e amplamente aceitas no meio psicológico soviético. Esses pesquisadores, ao explorar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, estabeleceram bases teóricas que influenciaram profundamente a psicologia e a educação, destacando a importância da interação social e da atividade humana.

De acordo com suas investigações, L. S. Vigotski identificou que a aprendizagem precede o desenvolvimento e ampliou a visão filosófica do termo “Atividade”, embora não tenha formulado o seu conceito de forma definitiva. O pesquisador S. L. Rubinstein, por sua vez, compreendeu a atividade como uma interação do sujeito com o meio, demonstrando as leis da formação da consciência e a relação dialética dos processos psíquicos na atividade humana. Por outro lado, A. N. Leontiev promoveu uma investigação específica, defendendo que os seres humanos se desenvolvem por meio da “Atividade”, ao se relacionarem com os outros e a transformarem tanto a si mesmos quanto o ambiente em que vivem.

Essas contribuições teóricas consolidaram a base para a compreensão da relação intrínseca entre aprendizagem e desenvolvimento, com destaque para o papel central da atividade humana nesse processo. Contudo, ainda era preciso analisar e compreender melhor sobre como a aprendizagem favorecia o desenvolvimento psíquico dos(as) estudantes. Diante das muitas incógnitas originadas nesse processo inicial, D. B. Elkonin, em 1950, iniciou suas investigações, juntamente com V. V. Davidov, que, posteriormente, estabeleceu uma parceria com V. V. Repkin, em 1963, para ampliar as pesquisas na Ucrânia. Eles verificaram a necessidade de aprofundar os estudos nos sentidos filosófico, psicológico e didático da “Atividade”, que permitiu que explorassem as complexidades do processo de aprendizagem e a importância da atividade humana como eixo central para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Sob essa ótica, emerge o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, que destaca a relação dialética entre o sujeito e o meio onde ele vive, e consolida-se como uma referência para a prática didático-pedagógica e a formação de cidadãos(ãs) autônomos(as) e críticos. Esse sistema didático desenvolveu pesquisas experimentais e teóricas ao longo de um extenso período, fortalecendo-se a partir de investigações que trouxeram grandes contribuições ao campo da Didática. Um dos principais resultados dessas pesquisas foi o desenvolvimento da teoria da “Atividade de Estudo”, considerada central nesse processo, que se complementa com Teorias Auxiliares para a compreensão do processo de aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Sobre esse enfoque, Davidov (1995, p. 3) descreve que a “base de nossa compreensão da essência da Aprendizagem Desenvolvidora está na Teoria da Atividade de Estudo e seu conteúdo”. Essa afirmação enfatiza que a Atividade de Estudo é o eixo fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerando a relação dialética entre o sujeito e o seu meio sociocultural. Na dimensão problematizadora da teoria, o foco é a formação de estudantes críticos, atuantes socialmente por meio da atividade consciente e intencional.

Além disso, as Teorias Auxiliares fortalecem os pressupostos que fundamentam a Teoria da Atividade de Estudo, que é o eixo central desse processo, formando um Sistema de Teorias, as quais estão representadas abaixo, por meio da Figura 01.

Figura 01 - Teoria da Atividade de Estudo e Teorias Auxiliares



Fonte: Longarezi, 2019 (Zuckerman, 2011; Davidov, 1991).

Esse sistema apresenta um conjunto integrado de abordagens que sustenta a Atividade de Estudo, contribuindo para a compreensão e o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem na Didática Desenvolvidora. Nessa perspectiva, conforme Longarezi (2019) aponta, a construção desse Sistema de Teorias se desenvolveu por meio de um complexo processo de estudos e pesquisas que, considerando seu contexto histórico específico, podem ter ocorrido de

forma simultânea, estabelecendo uma rede dinâmica, cíclica e contínua de contribuições teóricas.

Segundo a autora, o Sistema abrange diferentes dimensões, de acordo com Zuckerman (2011) e Davidov (1991), como: **Generalização substantiva:** processo de ampliação do conhecimento a partir de conceitos fundamentais; **Modelagem genética:** reconstrução ativa do caminho histórico de formação dos conceitos científicos pelos(as) estudantes, construindo modelos esquemáticos (diagramas, símbolos) que representam as relações básicas dos conceitos, e não simplesmente memorizá-los; **Formação do pensamento teórico:** desenvolvimento do pensamento crítico e teorização dos conteúdos aprendidos; **Movimento de ascensão do abstrato ao concreto:** aprendizado que parte de conceitos abstratos (gerais) para a sua aplicação prática; **Processo de transição de um nível ao outro:** progressão entre fases do processo de aprendizagem; **Diagnóstico da Atividade de Estudo:** avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento dos(as) estudantes; **Colaboração na Atividade de Estudo:** interação social e dialógica com professores(as) e colegas mais experientes como parte importante para a aprendizagem de algum conteúdo; **Formação de professores(as) para a Atividade de Estudo:** estudo teórico e prático para docentes desenvolverem a Atividade de Estudo nas instituições escolares; **Teoria da Comunicação:** diálogo pedagógico que deve criar “conflitos cognitivos” que levem os(as) estudantes a pensar e a reestruturar seus conceitos; **Teoria do Experimento Formativo:** é uma abordagem metodológica que combina pesquisa e prática pedagógica para investigar processos de aprendizagem em condições estabelecidas; formar as funções cognitivas nos(as) estudantes, e analisar teorias educacionais com base em dados empíricos.

Os objetivos iniciais dos experimentos realizados nas instituições escolares eram desvendar as teses vigotskianas que abordavam sobre as condições da “adequada aprendizagem”, considerada essencial para promover o desenvolvimento humano, bem como investigar a “necessária orientação didático-pedagógica direcionada para o futuro”. O intuito era esclarecer as bases da Aprendizagem Desenvolvimental, com a hipótese que a formação do pensamento teórico e da consciência se consolidava nos(as) estudantes mais jovens a partir da assimilação dos conhecimentos. Os resultados confirmaram que o desenvolvimento psíquico dos sujeitos ocorria por meio da formação da Atividade de Estudo (Puentes, 2015, 2017; Puentes; Longarezi, 2017a/b/c). A esse respeito Davidov (1995) afirma que,

a equipe criada por D. B. Elkonin e por mim esforçou-se com a maior exatidão para seguir todos os pontos essenciais da hipótese de L. S. Vigotski e em um material factual e amplo para transformá-la em uma teoria detalhada. Essa teoria, em nossa opinião, está basicamente criada. No entanto, isso exigiu o desenvolvimento de várias teorias

“auxiliares” que concretizaram e aprofundaram os principais pontos de hipótese (Davidov, 1995, p. 5, tradução nossa).

Esse processo de formação da Atividade de Estudo, assim como a criação de outras Teorias Auxiliares, conforme descrito pelo autor, contribuiu significativamente para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos(as) estudantes. A partir do entrelaçamento dessas teorias, é possível compreender com maior clareza e detalhamento como ocorre a atividade dos(as) estudantes no que se refere à aprendizagem dos conceitos científicos e de que maneira isso impulsionou seu desenvolvimento. As Teorias Auxiliares não apenas ampliaram a compreensão sobre a dinâmica da aprendizagem, mas também destacaram a relevância da interação social e dialética como elementos fundamentais para consolidar uma prática pedagógica que visa ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Para compreendermos com maior profundidade o tipo de aprendizagem defendido pelo Sistema Didático Elkonin-Davidov-Repkin em seus postulados, é essencial conhecermos a origem e o processo de definição conceitual dessa abordagem, bem como de que maneira ela contribui para o desenvolvimento dos(as) estudantes.

2.1 Origem e definição dos conceitos de “aprendizagem” e “desenvolvimento”

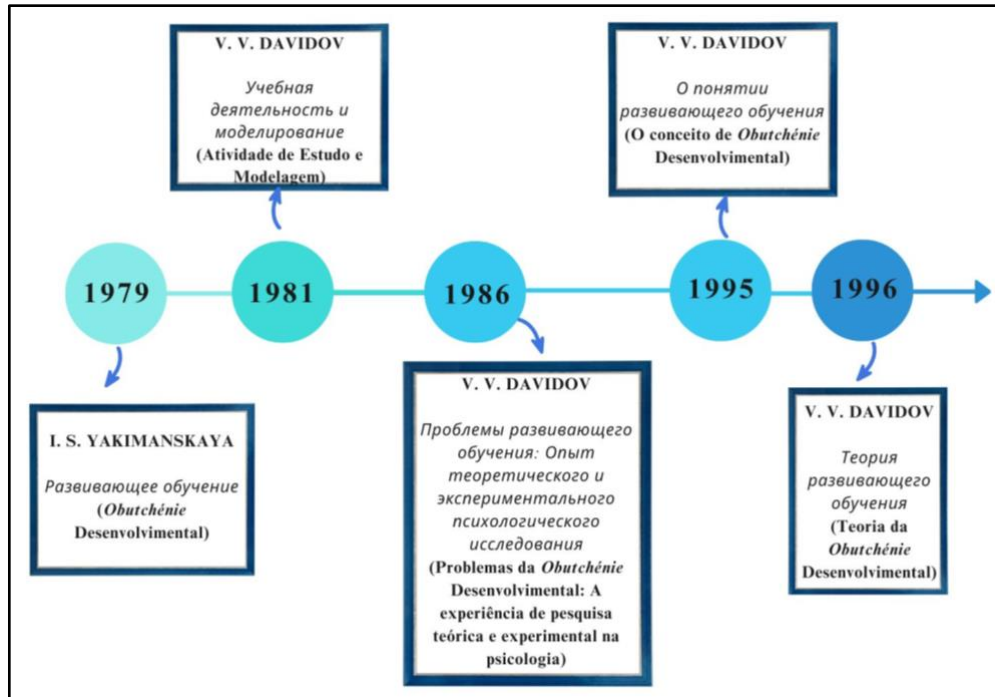
O trabalho desenvolvido ao longo de várias décadas, por meio de investigações teóricas, experimentais e elaborações conceituais, possibilitou a formação do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Esse sistema dedicou-se a aprofundar os estudos sobre as bases da aprendizagem e do desenvolvimento humano, buscando identificar as condições adequadas para a organização do trabalho didático-pedagógico. Para isso, analisou e elaborou possibilidades de resolução para os problemas relacionados à estrutura, ao conceito e ao conteúdo da Atividade de Estudo.

Diante dessas circunstâncias, a Didática Desenvolvidamental na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, segundo Longarezi e Puentes (2017), revela que a função da escola é proporcionar uma orientação didático-pedagógica específica, que impulsiona o desenvolvimento do pensamento teórico. Esse processo, de acordo com os(as) autores(as), é uma condição essencial para potencializar transformações tanto pessoais quanto sociais nos(as) estudantes. O ambiente escolar, nesse contexto, é visto como um espaço fundamental para o desenvolvimento do pensamento teórico e da capacidade de abstração, elementos cruciais para a formação dos(as) estudantes.

Nesse sentido, a origem e a evolução da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental passaram por transformações significativas, emergindo inicialmente a partir da relação entre

“aprendizagem” e “desenvolvimento”, e denota um percurso marcado por estudos e pesquisas efetivadas pelos representantes do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e seus colaboradores(as). No entanto, é visível a forte influência de V. V. Davidov no esclarecimento dessa relação conceitual, assim como representada na Figura 02 seguinte.

Figura 02 - Linha do tempo da formação conceitual da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor colaborativa



Fonte: Longarezi (2020).

O registro mais antigo dessa discussão foi identificado na obra de Yakimanskaia (1979), embora houvesse divergências entre pesquisadores(as) das áreas de Filosofia, Psicologia e Pedagogia quanto à definição dos termos e conceitos envolvidos. Sob essa perspectiva, as concepções de origem e tradução do termo “*Pazvivaiushcheie Obutchenie*”⁷ foram amplamente debatidas no meio acadêmico e entre profissionais da área, devido às contradições que surgiram. Posteriormente, em 1981, V. V. Davidov empregou o conceito em seu livro “Atividade de Estudo e Modelagem”.

No entanto, nesse período, o conceito ainda não estava plenamente desenvolvido. Foi somente em 1986, com a publicação da obra “Problemas da *Obutchénie* Desenvolvidor: a experiência de pesquisa teórica e experimental na Psicologia”, de V. V. Davidov, que o conceito

⁷ Transliteração dos termos em russo: *Развивающее обучение*.

foi aprofundado. Esse trabalho consolidou as bases teóricas e experimentais da Aprendizagem Desenvolvimental, no entanto, foi reconhecida como uma teoria propriamente dita, somente entre os anos de 1995-1996, com a publicação de duas obras fundamentais de V. V. Davidov “O conceito de *Obutchénie* Desenvolvimental” (1995) e “Teoria da *Obutchénie* Desenvolvimental” (1996). Esses livros que marcaram a maturidade teórica do conceito, estabeleceram um período importante no campo da educação desenvolvimental.

Embora V. V. Davidov seja uma figura central na consolidação teórica do conceito, a autoria não pode ser atribuída a uma única pessoa, dada a natureza colaborativa e ampla do trabalho realizado. Na evolução do conceito, desde as suas primeiras menções até sua consolidação como teoria (1979-1996), o seu reconhecimento ocorreu no contexto da educação e da Psicologia, em um trabalho intenso que envolveu múltiplas equipes que produziram teorias, sistemas e materiais didáticos.

Nessa perspectiva, as divergências conceituais foram posteriormente justificadas e contextualizadas por meio de grupos de pesquisas e estudos conduzidos pelos autores que integram o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, os quais consolidaram as bases científicas dessa teoria (Puentes; Cardoso; Amorim, 2019). Assim, os conceitos supracitados se referem à “**Aprendizagem Desenvolvimental**” ou à “*Obutchénie* Desenvolvimental” (Longarezi; Puentes, 2017c; Longarezi; Silva, 2018; Longarezi, 2020). Essa abordagem é compreendida como uma “**aprendizagem colaborativa**”, pois a atividade psíquica e as demais atividades humanas não podem ser “simplesmente ensinadas”, mas precisam levar em consideração as necessidades e motivações dos indivíduos (Puentes, 2019). Esse conceito esclarece os dilemas entre “aprender” e “ensinar”, revelando-se de forma dialógica e dinâmica, com base nos princípios do trabalho colaborativo e cada vez mais autônomo entre professor(a) e estudantes para promover a formação humana. Isso ocorre a partir de situações-problema, nas quais os processos psíquicos superiores dos(as) estudantes são aguçados, para propiciar um processo dinâmico e dialético de cognição do conhecimento.

Diante do exposto, a Teoria da Atividade de Estudo, inserida no âmbito da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, apresenta pressupostos essenciais para o desenvolvimento integral do(a) estudante. Essa teoria contribui para instigar o pensamento teórico por meio da análise do “concreto pensado” e favorecer o crescimento do sujeito como um ser ativo e autônomo, em condições planejadas e intencionais (Puentes; Cardoso; Amorim, 2019).

A fim de aprofundar esta análise, a próxima seção analisa de maneira abrangente o desenvolvimento histórico e as transformações que fundamentaram este processo, investigando

as origens e a trajetória de sua consolidação teórica, assim como as principais mudanças ocorridas, e os impactos gerados nos estudos subsequentes da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa.

2.2 Consolidação e fundamentação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa

O percurso histórico de consolidação e fundamentação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental foi marcado por diversos períodos desafiadores, incluindo momentos de divergências e tensões, bem como fases de aproximações e aprimoramentos. Essas etapas investigativas contribuíram para a formação da estrutura, a identificação do conceito e a definição do conteúdo da Teoria da Atividade de Estudo.

Apresenta-se na Figura 03, as imagens e as informações pessoais dos representantes do sistema.

Figura 03 – Representantes do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e suas principais ações



Fonte: elaboração própria (fundamentada nas obras dos autores).

Os autores referendados representam uma equipe de psicólogos e didatas que influenciaram os estudos do desenvolvimento infantil e do pensamento teórico. D. B. Elkonin

se preocupa com as pesquisas sobre as brincadeiras infantis e suas importâncias, em colaboração com as investigações pioneiras de Vigotski, Leontiev e Luria. V. V. Davidov se dedica ao desenvolvimento cognitivo e a metodologia da Matemática, e faz parceria com D. B. Elkonin, na coordenação das pesquisas em Moscou. V. V. Repkin oferece contribuições ao sistema didático com pesquisas na Ucrânia, na elaboração de materiais diversos para o estudo da língua russa.

O fortalecimento e a expansão do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin ocorreram ao longo de mais de seis décadas de pesquisas teóricas e experimentais, envolvendo diversos profissionais e grupos de estudo e trabalho em escolas da ex-União Soviética (Longarezi; Puentes, 2017; Puentes, 2022). Além disso, é possível observar um volume significativo de produções sobre a temática, especialmente entre as décadas de 1960 e 1970, período em que foram publicadas mais da metade das obras relacionadas à Teoria da Atividade de Estudo, considerada a principal teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa (Puentes; Cardoso; Amorim, 2019).

Nesse sentido, as investigações sobre a formação da Atividade de Estudo nos(as) estudantes tiveram início nas turmas do 1º ao 4º ano primário (1959/1960), conduzidas por pesquisadores(as) do Laboratório de Psicologia da Escola Primária do Instituto de Psicologia da República Soviética Russa, em Moscou, sob a coordenação de D. B. Elkonin e V. V. Davidov. Em 1962, os autores publicaram, em uma obra coletiva, os resultados do primeiro ano dessas pesquisas, apresentando relatos sobre a nova organização das aulas experimentais, nos quais os problemas, métodos e formas de investigação foram detalhados. Os estudos de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, em 1962, comprovaram que, já no início do primeiro ano, os(as) estudantes foram capazes de deduzir, de forma independente, as tarefas de estudo necessárias para dominar as operações relacionadas ao conteúdo estudado. Esse avanço contribuiu significativamente para a compreensão dos métodos de aprendizagem mais adequados à organização da atividade de cada estudante.

Entretanto, no período de 1959 a 1965, algumas dificuldades foram enfrentadas, especialmente nas aulas de Linguística e Matemática, devido ao fato de que o conteúdo dessas disciplinas era ministrado de forma estritamente prática e tradicional. Essa situação evidenciou a necessidade de realizar mudanças tanto nos conteúdos quanto na metodologia, o que levou à compreensão de novas ações substantivas no processo de aprendizagem. Essas ações emergiram a partir do esforço do(a) próprio(a) estudante, orientado(a) pelo(a) professor(a). Essa descoberta foi fundamental para confirmar que a Aprendizagem Desenvolvimental requer uma abordagem mais dinâmica e participativa, na qual o(a) estudante assume um papel ativo na

aprendizagem dos conhecimentos. Essa descoberta foi fundamental para Elkonin (1960 [2019], p. 02) confirmar que a “formação da Atividade de Estudo depende do conteúdo do material que se assimila, da metodologia concreta de aprendizagem e das formas de organização do trabalho de estudo dos escolares”.

Nesse sentido, de acordo com Puentes, Cardoso e Amorim (2019), as investigações concentraram-se especialmente em: selecionar o conteúdo do conhecimento a ser aprendido; implementar a metodologia do experimento didático-formativo; definir o conceito, o conteúdo e a estrutura da Atividade de Estudo; analisar possíveis formações dessa atividade; e buscar formas de organização psicológica do material didático mais adequadas ao desenvolvimento dos(as) estudantes. Com essas estratégias para aprimorar o processo de aprendizagem, a seleção dos conteúdos, temas e conceitos mais relevantes para os(as) estudantes tornou-se essencial. Essa abordagem favoreceu a investigação e a compreensão das variações e dos impactos no aprendizado, por meio de práticas planejadas e análises das possíveis formações da Atividade de Estudo.

A partir de uma intensa formação da Atividade de Estudo, Elkonin (1965 [1989]) identificou a necessidade de expandir o programa para todas as disciplinas escolares, o que resultou na criação de escolas experimentais. Essa mudança significativa no processo não apenas ampliou o propósito dos conteúdos a serem assimilados pelos(as) estudantes, mas também favoreceu o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem. Tais avanços contribuíram decisivamente para a construção da primeira representação geral da estrutura da Atividade de Estudo, tema que será detalhado posteriormente.

As aproximações de V. V. Repkin com D. B. Elkonin e V. V. Davidov, responsáveis por fomentar as pesquisas nas escolas de Moscou, ocorreram após P. Ya. Galperin (pesquisador e professor) incentivá-lo a orientar os experimentos escolares em Kharkiv, iniciados em 1963 (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021). Nessas circunstâncias, segundo os(as) autores(as), o grupo de Kharkiv foi fundado, mantendo vínculos estreitos com o grupo de Moscou. Sob a coordenação de Repkin, o grupo foi desenvolvido por integrantes como Galina V. Repkina (professora e sua esposa), G. K. Sereda (psicólogo), E. G. Bodanski (matemático) e G. P. Grigorenko (professora dos anos iniciais).

No período de 1966 a 1980, segundo Puentes, Cardoso e Amorim (2019), ocorreram mudanças significativas na formulação do conceito da Atividade de Estudo, com a inclusão de conceitos científicos ao seu conteúdo estrutural, baseando-se nas obras de L. S. Vigotski. Nesse contexto, D. B. Elkonin e V. V. Davidov publicaram, em 1966, um livro que apresentava os resultados das investigações realizadas, destacando as mudanças no conteúdo de algumas

disciplinas da escola primária, como o Idioma Russo, a Matemática e o Trabalho Manual. Essas alterações foram motivadas pela necessidade de adequar e ampliar o material didático, visando um processo de aprendizagem que desenvolva o potencial psíquico dos(as) estudantes.

Em 1968, V. V. Repkin publicou um artigo relevante que descreve sobre a articulação entre o grupo de Kharkiv e o de Moscou. No texto, ele reforça a necessidade de revisão das disciplinas, especialmente a Matemática e a Língua Russa, para que houvesse uma maior aproximação com o campo dos conhecimentos científicos. Essa revisão, de acordo com Puentes, Amorim e Cardoso (2021), complementaria o programa com conteúdos que promovessem o desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes. Os(as) autores(as) destacam ainda que, V. V. Repkin criticou a lógica da organização psicológica dos conteúdos escolares na concepção tradicional de educação, que se baseava nos componentes: “percepção - compreensão - memorização - aplicação”. Esse método priorizava a retenção de informações e a sua aplicação prática, muitas vezes de forma mecânica e descontextualizada, bem como limitava o desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes, e não avançava tanto na compreensão profunda dos conceitos estudados quanto na produção dos conhecimentos.

Em contrapartida, a proposta de V. V. Repkin se refere a uma nova forma de organizar o material, elevando a Atividade de Estudo a um nível superior, a partir dos seguintes elementos: “orientação - formação por etapas das ações - conhecimento e modos de ação” (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021). Essa proposta representa uma abordagem mais dinâmica que valoriza a participação do(a) estudante no centro do processo de aprendizagem, de forma a incentivar a sua autonomia e o direcionamento do seu próprio aprendizado.

Ao contrário de simplesmente memorizar e reproduzir informações, os(as) estudantes são orientados(as) a refletir sobre cada etapa do processo, consolidando o aprendizado de maneira mais profunda. A formação por etapas das ações permite uma reflexão gradual do conhecimento, enquanto o conhecimento e os modos de ação enfatizam a aplicação contextualizada do que foi aprendido. Isso garante que o aprendizado não seja apenas teórico, mas também contextualizado, incentivando os(as) estudantes a aplicarem o que aprenderam em situações reais, de forma a conectar o conhecimento adquirido à sua realidade e às demandas do mundo contemporâneo.

A integração entre teoria e prática é essencial para o desenvolvimento de funções cognitivas superiores, como o pensamento crítico, a resolução de situações-problema e a possibilidade de intervir em situações novas. A proposta de V. V. Repkin, que representa uma evolução significativa em relação ao método tradicional, enriquece o processo de aprendizagem, e sobretudo, possibilita que os(as) estudantes se tornem sujeitos ativos e

transformadores na sociedade. Ao considerar a aprendizagem como um processo ativo, colaborativo e em constante evolução, os(as) estudantes aprendem a lidar com desafios complexos que são necessários para o enfrentamento do mundo contemporâneo.

No entanto, Davidov (1972 [1982]) prossegue aprofundando-se em pesquisas que destacam sobre a relevância dos fundamentos filosóficos da Teoria da Atividade de Estudo, com o objetivo de promover a formação do “pensamento científico-teórico”. Essa nova abordagem integra os “modos generalizados de ação” e os “conceitos científicos” à estrutura da Atividade de Estudo. Nesse contexto, V. V. Davidov dedicou-se à investigação dos processos e formas de pensamento, de modo a enfatizar a “generalização substantiva e a abstração” como processos psíquicos construídos por meio de signos (como palavras e símbolos), nos quais o conceito assume um papel central no processo de formação do conhecimento. O autor busca analisar as teorias científicas às práticas pedagógicas, tornando a abordagem mais abrangente a ser desenvolvida em diversos contextos, na interconexão entre pensamento, linguagem e conhecimento científico.

O grupo de Kharkiv, coordenado por V. V. Repkin, contudo, enfrentou dificuldades ao trabalhar com a estrutura da Atividade de Estudo proposta por Elkonin (1961, 1965 [1989]), especialmente no que se refere à tarefa de estudo (Elkonin; Davidov, 1966), que era tradicionalmente delineada pelos(as) professores(as). Em suas investigações, em coautoria com V. T. Dorokhina (1973), Repkin identificou uma contradição: as metas estabelecidas pelos(as) professores(as) para o processo de aceitação da tarefa de estudo eram, em sua maioria, redefinidas pelos(as) próprios(as) estudantes.

Enquanto Elkonin e Davidov defendiam que a função do(a) professor(a) era de atribuir a tarefa, e ao(à) estudante aceitá-la de forma autônoma ou com auxílio – alinhando-se ao pensamento de A. N. Leontiev –, as pesquisas experimentais conduzidas por Repkin e sua equipe demonstraram que a tarefa não poderia ser simplesmente imposta. Em vez disso, ela deveria ser redefinida pelo(a) próprio(a) estudante, como resultado de sua atividade autônoma. Essa conclusão foi fundamental para a reformulação do conceito da Atividade de Estudo, destacando a importância da participação ativa dos(as) estudantes na elaboração do pensamento argumentativo e na produção do conhecimento.

Dessa forma, Elkonin (1974 [1989]) modifica a estrutura da Atividade de Estudo com acréscimo dos “motivos cognitivos”, porque a atividade se inicia no momento da redefinição da tarefa de estudo, por meio dos motivos/interesses cognitivos do(a) estudante, e não mais pelo enunciado externo. Assim, nessa fase, houve uma forte influência dos fundamentos marxistas sobre a lógica dialética e o foco no pensamento teórico, com consideração às obras vigotskianas

e à comprovação que o desenvolvimento psíquico dos(as) estudantes é delineado pelo conteúdo da aprendizagem.

No período de 1982 a 1986, ocorreram diversas mudanças políticas, perseguições e censuras aos trabalhos desenvolvidos, o que paralisou a implementação do Sistema Desenvolvimental. Outros eventos significativos, como a saída obrigatória de V. V. Davidov do Partido Comunista e do Instituto de Psicologia em 1983, por motivos políticos, e o falecimento de D. B. Elkonin em 1984, intensificaram as dificuldades para a consolidação do projeto nas escolas (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Apesar desses desafios, segundo os(as) autores(as), alguns profissionais continuaram a desenvolver trabalhos acadêmicos e investigativos de forma individual e clandestina. Dentre esses esforços, destacam-se os experimentos realizados na escola primária n. 91 de Moscou em 1982 e em Kharkiv, que mantiveram viva a aplicação prática do Sistema Desenvolvimental mesmo em um contexto adverso.

Após um período de cinco anos de inatividade, V. V. Davidov foi reintegrado ao Partido Comunista da União Soviética (PCUS) e à coordenação do Instituto de Psicologia em 1986, o que permitiu a retomada dos trabalhos experimentais (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021). Nessa nova fase de implementação do Sistema Desenvolvimental como alternativa oficial do Ministério da Educação, segundo os(as) autores(as), V. V. Repkin organizou o retorno dos(as) pesquisadores(as) ao grupo de Kharkiv e promoveu a criação de novos grupos e centros de pesquisa.

Essa expansão incluiu o aumento do número de pesquisadores(as), professores(as) e colaboradores(as) na Ucrânia e em outras regiões das Ex-Repúblicas Soviéticas, para consolidar uma rede mais ampla e diversificada de estudos e aplicações práticas do sistema. Com a consolidação e expansão do Sistema Desenvolvimental, de acordo com Puentes (2022), entre a segunda metade da década de 1950 e o final da década de 1990, por meio do processo de reestruturação do sistema escolar houve um predomínio de publicações de V. V. Davidov e seus colaboradores do grupo de Moscou, os quais realizaram diversas reformulações no conteúdo e na estrutura da Atividade de Estudo.

O crescimento da adesão de profissionais ao projeto foi significativo, começando com poucas turmas em 1988 e expandindo-se para centenas em 1991, abrangendo outras regiões da Ucrânia, Rússia, Cazaquistão e Repúblicas Bálticas (Davidov, 1986). No entanto, com a dissolução política da União Soviética, os(as) autores(as) destacam que os trabalhos das equipes, especialmente aquelas localizadas fora do território russo, enfrentaram problemas de financiamento devido à desvinculação do Instituto de Inovação Pedagógica. Diante desse

cenário, V. V. Repkin (1998) aponta que foi necessário criar um centro de pesquisa independente, fruto de um esforço coletivo, que garantiu a continuidade das atividades científicas e metodológicas em Kharkiv sob a gestão de A. M. Zakharova – uma das pesquisadoras mais experientes do grupo, especializada em Psicologia e Matemática.

O período de 1991 a 2002 foi marcado por análises e diagnósticos do potencial da Teoria da Atividade de Estudo em relação a outros sistemas didáticos vigentes, visando seu aprimoramento diante das críticas e desafios enfrentados ao longo do tempo. Entretanto, foi em 1994, segundo Puentes (2022), que se iniciou a internacionalização do Sistema Desenvolvimental, período em que os trabalhos se intensificaram e ganharam maior projeção.

Alguns desafios significativos surgiram, os quais levaram V. V. Davidov (1991) a listá-los. Entre eles, destacam-se: a necessidade de aperfeiçoar a Teoria da Atividade de Estudo e identificar a posição das conexões existentes entre teorias de mesma gênese ou não; ampliar as pesquisas para outros níveis de ensino; e analisar as características psicológicas do sujeito da atividade, uma vez que a ênfase maior tem sido direcionada ao aspecto cognitivo, deixando outras dimensões do desenvolvimento humano em segundo plano.

Essa lacuna somente foi reconhecida de forma mais clara no último texto de Davidov (1998 [2019c]), no qual ele retoma a estrutura da atividade proposta por Leontiev (1975) e introduz, de maneira preliminar, os conceitos sobre os desejos e as emoções. No entanto, até o momento atual, os trabalhos que continuam a ser desenvolvidos pelos colaboradores de Repkin estão limitados a pesquisas baseadas em experimentos anteriores, sem avanços significativos na exploração dos novos componentes identificados por Davidov ou na proposição de discussões inovadoras que integrem essas descobertas ao sistema. Essa abordagem que ainda é incipiente será discutida com mais detalhes posteriormente.

Nota-se que há uma complexidade intrínseca à Teoria da Atividade de Estudo, e as aproximações e distanciamentos entre seus principais representantes exigem estudos mais aprofundados para que seus postulados sejam melhor compreendidos, aperfeiçoados e reconhecidos por suas contribuições à educação. Com base nessa reflexão, avançaremos, na próxima seção, para uma discussão mais detalhada dos fundamentos teóricos que sustentam essa abordagem.

2.2.1 Fundamentos da Teoria da Atividade de Estudo

A principal teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa é a Teoria da Atividade de Estudo, que, juntamente com outras Teorias Auxiliares, tem seus pressupostos

teóricos fundamentados nos princípios marxistas. Essa teoria enfatiza a dialética entre educação, aprendizagem e desenvolvimento, destacando que a aprendizagem escolar orienta e aguça “processos internos de desenvolvimento” (Vigotski, 1934).

Ressalta-se que “estudo” e “Atividade de Estudo” são situações distintas, uma vez que Repkin (1997 [2019f], p. 390) argumenta que “é possível estudar de muitas maneiras diferentes e não precisamente na forma de Atividade de Estudo”. O “estudo” abrange diversas formas de aprendizado, que podem incluir leitura, reflexão, conversação, práticas experimentais, entre outras situações. Essas abordagens podem ser informais e adaptadas às preferências e estilos de cada indivíduo. Por outro lado, a “Atividade de Estudo” refere-se a um conjunto de condições metodológicas específicas de aprendizado, sob a orientação de um(a) professor(a), em um ambiente formal.

Compreende-se que a formação da Atividade de Estudo tem início no desenvolvimento das crianças por volta dos seis/sete anos de idade, com base na periodização proposta por Elkonin (1971 [2017]). Segundo esse autor, o período dos quatro anos escolares iniciais, dos 6/7 anos até os 10/11 anos de idade, é marcado por uma ampla gama de possibilidades de interação com objetos, o que potencializa o desenvolvimento da ação principal na formação da Atividade de Estudo. Esse processo tem início nos primeiros anos do Ensino Fundamental e se amplia até o final desse nível, quando a Atividade de Estudo pode estar plenamente formada. Anteriormente, na fase da Educação Infantil (0 a 5 anos de idade), a atividade principal da criança é a brincadeira, que desempenha um papel essencial na base das neoformações psíquicas, como a imaginação, a criatividade, a fantasia e o raciocínio, entre outras. Já no período dos 11/12 anos aos 15/16 anos de idade, a atividade principal se transforma, passando a ser a comunicação pessoal interna, com predominância dos objetivos, motivos e normas – elementos que estão diretamente relacionados a aspectos motivacionais e às necessidades dos(as) adolescentes.

Davidov e Repkin (1997, p. 02) advertem que sem a parceria e a colaboração conjunta entre professores(as) e estudantes, os objetivos da Aprendizagem Desenvolvidora não são atingidos. Na Atividade de Estudo, como afirmam os autores, o relacionamento dos(as) professores(as) e estudantes se concretiza de forma colaborativa, com discussões e reflexões críticas para a resolução dos problemas de estudo. Ao resolverem os mesmos problemas, os(as) estudantes percebem suas evoluções e a dos(as) colegas também, até encontrarem os resultados específicos de cada tarefa. Estes processos incentivam o interesse pelo trabalho cooperativo, que desafiam os(as) estudantes a analisarem, a pensarem e a avaliarem cada situação-problema.

Nessas condições, a partir dos primeiros experimentos, Elkonin (1961) descreve, de

forma preliminar, os componentes da estrutura da Atividade de Estudo, os quais estão articulados entre si e se identificam como: tarefa de estudo (modo de ação a ser assimilado); ações de estudo (formação do modo de ação a partir de um modelo); ação de controle (comparação da ação realizada com o modelo); e ação de avaliação (verificação do grau de cognição no sujeito). Destaca-se que a modificação do sujeito, em sua capacidade de formar modos generalizados de ação na resolução da tarefa – parte central da Atividade de Estudo –, tornou-se o principal objetivo dos resultados esperados. Fundamentado no pensamento de Leontiev (1978) sobre a “Atividade”, Elkonin (1961) enfatiza que a aprendizagem tem um papel principal para o desenvolvimento psíquico das crianças, que a partir do conteúdo dos conhecimentos teóricos assimilados, desenvolvem os modos generalizados de ação e os conceitos científicos.

A partir dessas investigações preliminares, a estrutura e o conteúdo da Atividade de Estudo ainda estavam incompletos, com uma ênfase predominante na formação dos modos de ação, influenciada pelo pensamento de P. Ya. Galperin sobre as etapas das ações mentais. Nesse sentido, uma nova formulação do conceito, conteúdo e estrutura da Atividade de Estudo tornou-se necessária entre 1966 e 1980, segundo Puentes, Amorim e Cardoso (2021), para incorporar ao conteúdo os conceitos científicos, fundamentados nas pesquisas sobre o desenvolvimento psíquico dos(as) estudantes, com base nas obras de L. S. Vigotski.

Mediante as novas análises, Elkonin (1974 [1989]) atualiza sua concepção anterior (1961) e apresenta a estrutura da Atividade de Estudo de forma reorganizada, composta por: motivos cognitivos; tarefa e operações de estudo; controle; e avaliação. A inclusão dos “motivos cognitivos” foi um avanço significativo, pois passou a considerar que a atividade se inicia no momento da redefinição da tarefa de estudo, impulsionada pelos motivos/interesses cognitivos do(a) estudante, e não mais no enunciado externo realizado pelo(a) professor(a). Essa mudança possibilitou a assimilação dos modos generalizados de ação no interior dos conceitos científicos. Nesse sentido, observa-se a influência das investigações posteriores, com aproximações à estrutura da atividade delineada por Leontiev (1947, 1975 [1985]), que inclui elementos como necessidades, motivos, ações, operações, condições, meios e resultados.

Por meio dos estudos sobre a estrutura da Atividade de Estudo, e com base nos referenciais de A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, V. V. Repkin propôs a inclusão de mais dois novos componentes: interesse cognitivo teórico; definição do motivo-meta; definição de metas intermediárias; execução das ações de estudo; ações de controle; e ações de avaliação (Puentes; Cardoso; Amorim, 2019). Essas análises foram fundamentais para o desenvolvimento do sistema, ao diferenciar o “interesse cognitivo” do “motivo” e ao separar as metas globais das

metas intermediárias, proporcionando uma compreensão mais detalhada e estruturada do processo de aprendizagem.

O interesse cognitivo teórico refere-se à atração intelectual do(a) estudante pelo conteúdo estudado, enquanto a definição do motivo-meta está relacionada à razão subjacente aos estudos, ou seja, ao propósito que impulsiona a ação. A distinção entre metas globais e metas intermediárias reconhece a importância de definir objetivos específicos que contribuam para a realização da meta principal. E as ações de estudo, controle e avaliação constituem os elementos práticos da Atividade de Estudo, envolvendo a execução das tarefas planejadas, o monitoramento do progresso e a avaliação pelos próprios estudantes dos resultados alcançados.

Nesse sentido, o novo conceito da Atividade de Estudo foi reformulado para se referir a uma atividade específica humana, na qual é possível garantir a resolução da tarefa de estudo, bem como sua determinação ou enunciado (Repkin; Repkina, 2017). Para Davidov (1980 [2019], p. 177), a “atividade principal do pequeno escolar passa a ser o estudo, que modifica essencialmente os motivos de sua conduta, criando novas fontes para que se desenvolvam suas potencialidades [...]”. Com isso, ao oportunizar novas interações com o mundo e conhecer novas possibilidades, os(as) estudantes terão condições de pensar, criar hipóteses e elaborar conclusões de forma ativa e cada vez mais autônoma.

Conclui-se, assim, de acordo com Puentes, Cardoso e Amorim (2019, p. 92), que a Didática Desenvolvimental colaborativa tem como base a organização das condições necessárias para uma aprendizagem desafiadora, sendo que “o processo de assimilação é resultado da atividade própria do aluno, em colaboração com o professor”. A partir de discussões coletivas, incentivo à criatividade, senso crítico, ações de análise, síntese e argumentação, é possível desenvolver o conhecimento teórico e as funções básicas necessárias aos sujeitos histórico-culturais.

Segundo Repkin (1997 [2019f]), essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da autotransformação do sujeito. Entretanto, isso dependerá da organização do processo de aprendizagem pelo(a) professor(a), o qual precisa criar as condições adequadas e coerentes às especificidades dos(as) estudantes. Essa dinâmica, que valoriza a importância do planejamento de situações-problema desafiadoras, incentiva os(as) estudantes a pensar, a questionar e resolver questões de forma colaborativa, por meio da Atividade de Estudo.

Davidov (1988) enfatiza que a revisão e a organização de conteúdos e métodos são de suma importância no processo de aprendizagem, que não se constitui um ato isolado. Ao

contrário, a ação de aprender está situada no tempo e no espaço, sendo influenciada pelos(as) protagonistas desse processo, pelos recursos e pelas ações que se desenvolvem ao seu redor. Para que a formação do pensamento teórico e a apropriação de conceitos científicos ocorram no contexto da Aprendizagem Desenvolvimental, requer um estudo intencional que valorize o desenvolvimento dos sujeitos.

Destacamos que, a partir das abordagens de Leontiev (1978), a teoria da Atividade Histórico-Cultural se desenvolveu, tendo como foco o sistema de atividades socialmente distribuídas como unidade fundamental de análise. Quando considerada em um nível superior, a Atividade permite descrever e avaliar interações e relacionamentos sistêmicos. Os sistemas de atividades não são neutros; ao contrário, são constantemente influenciados pelas condições em que se estabelecem, incluindo as relações entre as pessoas envolvidas. O sistema está em contínua busca por equilíbrio, ao mesmo tempo em que enfrenta tensões e contradições.

Portanto, trata-se de um ciclo de aprendizagem que não difere significativamente do que Vigotski (1978) propôs com a descoberta da Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo (ZDP). Esse conceito define a distância entre o nível de Desenvolvimento Real (ZDR) – que corresponde aos conhecimentos já consolidados – e o potencial de desenvolvimento – que representa os conhecimentos que podem ser assimilados com o auxílio de alguém mais experiente. Essa situação pode se concretizar no sujeito por meio da aprendizagem de conceitos integrando-se à apropriação interna de seus signos culturais. Por esse motivo, o potencial de cada estudante pode ser explorado por meio de uma colaboração formativa estreita e intencional.

Nessa perspectiva, Repkin (1977 [2019], p. 350) afirma que o(a) estudante desenvolve

a sua ação por si próprio, apoiando-se, por um lado num modelo e, por outro, na ajuda de um adulto, que vai interpretar determinados “nós” do modelo que estabelece sua ligação com os elementos de uma situação concreta [...]. A troca de atividades entre eles adquire um caráter de autêntica cooperação.

Essa dinâmica cria um ambiente de aprendizagem adequado, no qual o(a) estudante se sente apoiado(a) e encorajado(a) a explorar e resolver problemas por si mesmo(a). A cooperação não apenas contribui para a compreensão da Atividade de Estudo pelo(a) estudante, mas também promove o desenvolvimento de seu raciocínio autônomo. Ao agir de forma emancipada, ainda que amparado(a) pela mediação do(a) professor(a), evidencia-se o papel crucial da colaboração na formação de sujeitos críticos e independentes.

É a partir desse pressuposto que o(a) estudante pode alcançar o objetivo maior, que é a aprendizagem, por meio do pensamento colaborativo entre professor(a) e aluno(a), na observação de um modelo, no questionamento e na discussão de meios, na criação de processos

psíquicos e na realização de ações para compreender, interpretar e produzir significados. Repkin (1997 [2019f], p. 405) defende que “a Aprendizagem Desenvolvidor representa um sistema integral, no qual tudo está inter-relacionado e interconectado: o conteúdo, o método, o tipo de comunicação”. O autor destaca a importância de um sistema educacional holístico, onde todos os elementos – conteúdo, métodos e comunicação – funcionam em sinergia. Essa visão enfatiza que a aprendizagem não é um processo isolado, mas um fenômeno complexo que depende da interação entre diferentes componentes. Ao considerar essa interconexão, compreendemos que a forma como o conhecimento é apresentado se alinha com os objetivos de aprendizagem e com as necessidades dos(as) estudantes. Métodos ativos, como a aprendizagem colaborativa ou a aprendizagem baseada em projetos, são exemplos que podem favorecer uma compreensão mais profunda do conteúdo estudado, desde que estejam bem articulados.

Além disso, a comunicação desempenha um papel fundamental nesse sistema. Com base nesse pressuposto, Elkonin (1960 [2019]) destaca que a aprendizagem se torna um instrumento de comunicação e cognição. A maneira como os(as) professores(as) se comunicam com os(as) estudantes, e como estes se comunicam entre si, influencia diretamente o engajamento e o interesse pela aprendizagem. Uma comunicação clara e aberta pode promover um ambiente mais propício à aprendizagem, reconhecendo que mudanças que ocorrem em um elemento podem impactar os demais. Essa abordagem holística da Didática Desenvolvidor favorece a compreensão das problemáticas existentes na prática pedagógica e a busca por meios para transformá-la continuamente.

A título de exemplo, podemos citar a necessidade de o(a) estudante em experimentar algum material, de forma real ou psíquica, o que o(a) conduz à identificação de seus aspectos gerais e específicos, bem como à análise de como esses aspectos se relacionam mutuamente por meio de uma “quase-pesquisa”, na qual reproduz “de maneira concisa e reduzida, as ações reais e de pesquisa” (Davidov; Márkova, 1981 [2019], p. 202; Davidov; Repkin, 1997). Essa dinâmica, na Atividade de Estudo, favorece a assimilação do conhecimento ao remeter ao método dedutivo, com a “ascensão do abstrato ao concreto pensado”, onde ocorrem as abstrações e generalizações substanciais para a formação dos conceitos científicos e para que a aprendizagem de fato aconteça. Diferentemente da pesquisa, que é destinada à produção do conhecimento e utiliza o método indutivo, partindo do concreto para o abstrato.

Assim, os fundamentos e os modos de ação são construídos por meio do desenvolvimento de análises e generalizações que se realizam no interior da Atividade de Estudo, a partir da formulação e resolução de situações-problema de aprendizagem. Essas situações podem ser específicas (cognitivas, técnicas, artísticas, esportivas etc.), relacionadas

aos aspectos que precisam ser desenvolvidos nos(as) estudantes. Por esse motivo, Davidov (1998 [2019]) reitera que é essencial considerar os(as) estudantes em sua integralidade, reconhecendo suas necessidades, desejos e emoções. No processo de aprendizagem, o interesse em conhecer algo pelos(as) estudantes despertará os motivos para se desafiar, compreender, assimilar e apropriar-se daquilo que ainda não foi estudado. Essas ações são fundamentais para criar momentos desafiadores, com situações que instiguem o raciocínio para a resolução de tarefas de estudo (Davidov, 1998 [2019]).

Para Elkonin (1960 [2019], p. 265), “o desenvolvimento psicológico das crianças acontece na forma de assimilação [...], de maneira idealizada por meio da realidade social” no processo de resolução das tarefas de estudo. O autor enfatiza que, em cada fase do desenvolvimento infantil, existem particularidades interligadas: o conteúdo do material e a atividade desenvolvida nesse processo. Por sua vez, Repkin (1997 [2019f]) postula que a diferença da tarefa de estudo, em relação às demais, reside no fato de que seu resultado não é a transformação do objeto de estudo, mas sim a “transformação” do(a) estudante que domina certos modos de ação e assimila suas bases teóricas.

Davidov (1986) e seus colaboradores do grupo de Moscou realizaram várias reformulações no conteúdo e na estrutura da Atividade de Estudo, sendo a mudança mais significativa, a especificação dos componentes estruturais como: necessidades, motivos, tarefas, ações e operações. O autor descreve de forma clara as subdivisões das quatro ações delineadas na estrutura da atividade, que se inicia com uma ação principal voltada para a transformação dos dados da tarefa. Em seguida, ocorrem a modelagem gráfica ou com signos e, posteriormente, a transformação do modelo para a dedução e a construção de tarefas particulares. A esse respeito, uma diferenciação importante foi a inclusão de um componente adicional na estrutura da atividade proposta por Leontiev (1975 [1985]), que são as operações, embora essa estrutura ainda se mantenha próxima às elaboradas por Elkonin (1961, 1974 [1989]) e Repkin (1976b).

A partir dessas análises, verifica-se uma relativa independência entre as teorias que emergiram no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, embora elas permaneçam interligadas entre si. Os aportes de Repkin contribuíram significativamente para o campo da teoria da didática, especialmente no que se refere à aprendizagem do idioma russo e à elaboração de material pedagógico, assim como para a formação de professores(as). Parte de sua obra destaca as principais teorias desenvolvidas por D. B. Elkonin e V. V. Davidov no âmbito da Teoria da Atividade de Estudo. O que diferencia uma atividade da outra é o objetivo da tarefa específica que é realizada (Elkonin, 1960 [2019]). Já o que distingue uma Atividade de Estudo é o fato de

que a mudança ocorre não apenas no objeto com o qual a pessoa interage, mas também no próprio sujeito que executa a atividade. Por esse motivo, é necessária a formação dos modos generalizados de ação na transformação do objeto, para que seja possível a autotransformação do sujeito (Repkin, 1997 [2019f]), que constitui o conteúdo central dessa ação. E para que isso seja possível, o(a) estudante precisa assumir a condição de sujeito da atividade em um caráter cognitivo.

Sabe-se que não é possível existir Atividade sem considerar as necessidades humanas. Essas necessidades surgem ao longo do desenvolvimento histórico do indivíduo, à medida que novas demandas se formam. Por isso, Repkin (1997 [2019f]) ressalta que para caracterizar um tipo de Atividade, é fundamental esclarecer a qual necessidade ela responde. Sob essa perspectiva, o autor dedicou atenção a questões como: a natureza da necessidade inicial que antecede a atividade; as diferenças entre essa necessidade inicial e as novas que se formam ao longo do processo; as condições em que essas novas necessidades se constituem; a função que desempenham; e o lugar que ocupam nos diferentes tipos de atividade.

Nesse contexto, segundo V. V. Repkin (1997 [2019f]), o princípio da Atividade de Estudo está fundamentado na necessidade. Assim, o processo geral se desenvolve em um ciclo dinâmico e dialético, representado pela sequência “necessidade-atividade-necessidade”. Esse ciclo pode ser compreendido como um movimento em que “uma necessidade biológica” origina “uma atividade, no contexto da qual a necessidade inicial se transforma em uma necessidade superior”. Essa nova necessidade, por sua vez, “provoca uma nova atividade” e “se transforma em uma necessidade superior”, em um movimento cíclico e contínuo.

Leontiev (1975 [1985]) definiu esta concepção de pré-marxista, e demonstrou ao contrário ao definir o ciclo: “atividade-necessidade-atividade”. O autor reafirma o princípio histórico-materialista das necessidades humanas por se produzirem na atividade, que na obra de V. V. Repkin não é possível verificar como se forma a necessidade inicial que antecede a atividade. Mas, A. N. Leontiev também, não aborda a origem da atividade que suscita a necessidade superior e conduz o sujeito a uma nova atividade.

Nessa perspectiva, Davidov (1988) concorda, em parte, com as ideias de A. N. Leontiev ao afirmar que as necessidades superiores surgem na atividade. Ele enfatiza que a necessidade se forma na atividade humana, mas por meio do princípio do “interesse cognitivo”. Isso significa que a necessidade superior não antecede a atividade como ponto de partida, mas é o interesse que surge e provoca esse movimento. Dessa forma, V. V. Davidov propõe um ciclo distinto: “interesse cognitivo-necessidade/atividade-interesse cognitivo”. No entanto, ele não esclarece o significado e o sentido do termo “interesse cognitivo”, e ainda não diferencia os

conceitos de “interesse” e “necessidade”.

Por outro lado, Puentes, Amorim e Cardoso (2021) revelam que V. V. Repkin discute os “interesses conscientes” no contexto da Atividade de Estudo, os quais integram uma das fases motivacionais durante a resolução de tarefas de estudo. Um exemplo disso ocorre quando um problema proposto pelo(a) professor(a) leva o(a) estudante a perceber que suas ideias preliminares não são suficientes para fundamentar e elucidar uma ação. Nesse momento, o objeto de estudo se torna “interessante”, desencadeando um processo desafiador de busca por soluções, elaboração de hipóteses e de novos conhecimentos.

Ao retomarmos o método proposto por A. N. Leontiev, que considera os motivos como objetos “imagináveis” e “perceptíveis”, observamos que as necessidades possuem um “caráter concreto” e “fazem parte do conteúdo daquelas necessidades que encontram neles sua objetivação” (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 80). Dessa forma, o motivo, entendido como o “objeto”, responde a um tipo de “necessidade” que instiga e orienta a “atividade” do indivíduo. Isso ocorre porque todo ser humano nasce dotado de necessidades, mas estas somente tornam-se agentes propulsivos quando se realizam no contexto da atividade. Como afirma Leontiev (1975 [1985], p. 156), “a necessidade primeiramente se manifesta só como uma condição, como uma premissa para a atividade”. À medida que a atividade se desenvolve, os resultados gerados pelas premissas iniciais ganham maior relevância e impulsionam novos processos.

Nessa perspectiva, V. V. Repkin desenvolve, no contexto da Atividade de Estudo, as ideias de A. N. Leontiev sobre a transformação das necessidades funcionais em necessidades superiores. O autor reconhece que a “necessidade de conhecimento” é um interesse intrínseco à Atividade de Estudo, mas que, por si só, não é suficiente para produzi-la. Para que a atividade se concretize, é necessário que essa necessidade se encontre com o objeto, de onde surge o motivo. De acordo com Repkin (1997 [2019f]), a realização da atividade não é garantida apenas pela necessidade, pois é essencial que o encontro com o “objeto” ocorra de maneira que ele seja “capaz de satisfazer a necessidade”, constituindo, assim, “a verdadeira causa” do “motivo”. Dessa forma, “em cada atividade existem motivos específicos” (Repkin, 1997 [2019f], p. 379).

Em consonância com Davidov (1988), as premissas da necessidade de estudar podem se originar na criança durante a fase pré-escolar, por meio do desenvolvimento de brincadeiras e jogos de papéis. Nessas atividades, despertam-se a função simbólica, a imaginação e a criatividade. No entanto, o interesse cognitivo que surge na criança não se satisfaz plenamente nas circunstâncias em que é gerado, pois é fundamental o ingresso na escola para a realização da Atividade de Estudo e para aguçar a necessidade de assimilação de conhecimentos teóricos

(Repkin, 1997 [2019f]).

No que se refere aos termos “necessidade” (entendida como carência de algo) e “interesse” (compreendido como experiência subjetiva), V. V. Repkin, ao contrário de Davidov, distingue e esclarece que há uma interação dialética e dinâmica entre eles, uma vez que ambos se complementam. No entanto, ainda é importante investigar em que sentido os interesses ultrapassam as necessidades, aprofundando a compreensão dessa relação.

O que se evidencia no pensamento de V. V. Davidov e de V. V. Repkin, de acordo com Puentes, Amorim e Cardoso (2021) é a similaridade em relação à ideia de que os interesses têm origem externa ao indivíduo, ou seja, são de natureza simbólica e cognitiva, refletindo a realidade projetada na consciência em forma de experiência subjetiva. Repkin (1997 [2019f]) afirma que o interesse possui um significado subjetivo, porque surge a partir de uma necessidade e, posteriormente, se dispersa, dando origem a novas necessidades.

Essa perspectiva enfatiza a importância do contexto social e cultural na formação dos interesses e na compreensão da subjetividade humana. O que ressalta que os interesses dos indivíduos não são intrínsecos, mas sim influenciados por fatores externos, a partir de elaborações simbólicas e cognitivas que emergem da interação do sujeito com a realidade, impactando em sua consciência e nas ações que desenvolve (González Rey, 2013).

Para superar as incógnitas teórico-metodológicas da Teoria da Atividade de Estudo, especialmente no que diz respeito ao surgimento e à formação das necessidades e dos interesses cognitivos, Davidov (1998 [2019]) propõe, em seu último texto, *“Uma nova abordagem para o entendimento da estrutura e conteúdo da atividade”*, uma perspectiva diferente de compreensão da realidade com a introdução do termo “emoção”. O autor associa a gênese das necessidades não apenas a fatores cognitivos e processuais, mas também a aspectos emocionais, identificando uma nova categoria nas funções psíquicas: o “desejo” (González Rey, 2013).

A intenção de Davidov (1998 [2019], p. 9) era desvendar como o desejo se transforma em necessidade natural do indivíduo, uma vez que, segundo ele, “[...] sem o entendimento do que é o desejo orgânico e espiritual, e como ele se transforma em necessidade, não se pode falar nada a respeito da atividade”. Entretanto, o enfoque “cognitivista”, destacado de forma geral no sistema como fonte primária e fundamental do desenvolvimento humano, nega a dialética da unidade cognição - emoção (González Rey, 2013). Esses dilemas fazem parte das principais críticas ao Sistema Desenvolvidor Elkonin-Davidov-Repkin, que se refere à falta de atenção às emoções do sujeito na Atividade de Estudo e suas relações com os processos cognitivos, que não foram objeto de estudo e análise aprofundada até então.

Segundo críticas de González Rey (2013), o sistema de Davidov que se tornou

revolucionário em sua abordagem sobre os conceitos científicos, contudo, reduziu a Atividade de Estudo a uma lógica racional, e deixou de lado as contradições subjetivas que mobilizam o sujeito. Nesse sentido, L. F. González Rey argumenta que V. V. Davidov negligencia aspectos fundamentais no processo de aprendizagem, como a indissociabilidade entre cognição e emoção, a aprendizagem como um processo singular (não apenas universal), assim como a importância das produções simbólicas (arte, narrativas) no desenvolvimento humano.

Apesar de valorizar as fundamentações epistemológica promovidas por Davidov - com sua ênfase nos conceitos científicos, no pensamento teórico e no método dialético de aprendizagem -, González Rey (2013) identifica lacunas significativas nesta abordagem, especialmente quanto à integração da subjetividade no processo educativo. Nesse sentido, não integra as dimensões emocionais e sociais na Atividade de Estudo, limitando-se às contradições puramente cognitivas. Essa limitação torna-se evidente em situações como a resolução de problemas matemáticos, onde aspectos essenciais - como o medo de errar dos(as) estudantes ou as desigualdades presentes no contexto escolar - são negligenciados, embora exerçam influência determinante no processo de aprendizagem.

Puentes, Amorim e Cardoso (2021) revelam que, ao contrário de A. N. Leontiev – que não se interessava pelo estudo dos desejos nos fundamentos psicológicos da atividade, argumentando que sua estrutura não pode ser exclusivamente psicológica devido ao caráter multidisciplinar –, V. V. Davidov ressalta, assim, que as emoções funcionam como base das necessidades e dos desejos, estando articuladas de forma intrínseca. Dessa forma, Davidov (1998 [2019], p. 11) salienta que

a emoção tem o papel de verificar a disponibilidade dos meios necessários para resolver a tarefa. Por exemplo, se a pessoa tiver todos os meios para resolver a tarefa, ela mobiliza seu aparato analítico para analisar as condições que permitem atingir a meta. Se suas emoções dizem: "Não, os meios não estão disponíveis", a pessoa se recusa a realizar a tarefa.

Diante dessa situação, percebe-se que V. V. Davidov assume a impossibilidade de realização da tarefa de estudo se o(a) estudante não estiver mobilizado(a) para essa ação, uma vez que, as emoções funcionam como precursoras para verificar as possibilidades de resolução da atividade. As emoções sinalizam se os meios estão disponíveis para que a pessoa se sinta motivada a planejar e executar a tarefa. Por outro lado, se as emoções indicam uma resistência interna que impede a ação, isso resulta em uma recusa em enfrentar a tarefa.

Esse fato revela como nossas percepções internas podem influenciar a disposição para agir. Além disso, sugere que a resolução de problemas não depende apenas do conhecimento do indivíduo, mas também da capacidade de interpretar as emoções diante das situações

cotidianas. Portanto, compreender essas emoções pode ser um passo essencial para promover a resiliência na realização de tarefas desafiadoras.

Nesse contexto, Davidov (1998 [2019]) propõe uma nova forma de refletir sobre a estrutura da atividade psicológica, elencando os seguintes componentes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos das ações, meios usados nas ações, planos da cognição (pensamento, imaginação, memória, percepção, criatividade) e vontade. O autor reafirma que o centro dessa estrutura é a esfera das necessidades e das emoções, que constituem a base do pensar/refletir e são fundamentais na atividade do(a) estudante.

V. V. Davidov revela, então, a verdadeira essência da questão ao afirmar que as emoções não podem ser desvinculadas das necessidades. O autor enfatiza que “ao discutir certa emoção, podemos sempre identificar a necessidade em que aquela está baseada. E, quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam, para especificarmos o que foi citado acima” (Davidov, 1998 [2019c], p. 290). No entanto, ao caracterizar a função das emoções no contexto da atividade, o autor não esclarece a origem dessas emoções, o que evidencia a necessidade de considerar o fenômeno a partir do qual elas são geradas.

Segundo González Rey (2013), V. V. Davidov aborda um tema historicamente negligenciado pela Teoria da Atividade. No entanto, sua contribuição não pode se limitar à mera introdução processual das emoções e necessidades na organização geral da Atividade de Estudo, de modo comportamental-descriptivo. O autor comenta que esse recurso era comum na psicologia para tentar explicar a origem de um fenômeno, mas falhava ao não considerar o sistema no qual esse fenômeno era criado. Nessas intenções, González Rey (2013, p. 201) pontua que “a inclusão do desejo dentro da estrutura da atividade não leva à identificação do sistema dentro do qual o desejo tem sua gênese: o sistema da subjetividade humana”. Dessa forma, essa limitação teórica identificada por V. V. Davidov não foi aprofundada ou considerada por V. V. Repkin (1927-2022) e seus colaboradores, que ainda continuam em atividade, porque os trabalhos de pesquisa se direcionam predominantemente a investigações teóricas baseadas em investigações experimentais desenvolvidas anteriormente.

Embora haja essa lacuna deixada pelos integrantes do sistema, Puentes (2019) identifica uma publicação relevante de Repkin (2007), em coautoria com sua filha, Natalya Repkina, na qual aborda os avanços na caracterização da aceitação e reformulação da tarefa de estudo. No entanto, de forma semelhante e preliminar à estrutura da atividade descrita por Elkonin (1961), eles mantiveram os seguintes componentes: tarefa de estudo, ação de estudo, ação de controle e ação de avaliação.

Para Repkin e Repkina (2007), a tarefa de estudo surge a partir de uma sequência de ações complexas realizadas pelo(a) estudante, envolvendo a resolução de problemas práticos conhecidos, mas modificados pelos(as) professores(as). Essa modificação instiga uma situação de dificuldade que se transforma em uma situação-problema. A partir da avaliação das dificuldades que surgem, conclui-se que existem propriedades do objeto ainda não consideradas, ou seja, “segredos” que revelam que os modos generalizados de ação aprendidos não são mais aplicáveis nesse novo contexto. Dessa forma, na avaliação do modelo subjacente, identifica-se, de forma hipotética, esse “segredo” que precisa ser resolvido, o qual se refere à formulação do conteúdo da tarefa de estudo.

Um exemplo disso pode ser a seguinte tarefa de estudo: a criação de uma história com personagens modificados, em um contexto em que os(as) estudantes já possuem experiência com a escrita de contos baseados em narrativas tradicionais. No entanto, o(a) professor(a) decide modificar essa abordagem, apresentando uma situação-problema ao pedir que os(as) estudantes escolham uma história clássica conhecida (como Chapeuzinho Vermelho ou Os Três Porquinhos) e a reescrevam, mudando o ponto de vista de um personagem secundário ou alterando o final da história. Ao realizar essa tarefa, os(as) estudantes enfrentam desafios, como a necessidade de compreender profundamente o ponto de vista escolhido, desenvolver a motivação e os sentimentos do novo protagonista e manter a coerência da narrativa. Isso pode revelar “segredos”, como a importância da perspectiva na construção da narrativa e como ela pode mudar completamente a interpretação da história.

Durante o processo, os(as) estudantes podem perceber que os modos generalizados de escrita que utilizaram anteriormente (por exemplo, estrutura linear e foco em um único ponto de vista) não são suficientes para capturar a complexidade da nova tarefa. Eles podem precisar explorar novas técnicas, como monólogos internos, diálogos e descrições mais elaboradas, para expressar adequadamente a nova perspectiva. O “segredo” que emerge desse exercício é a compreensão de que a mudança de perspectiva não se limita a alterar o texto, mas envolve uma profunda reavaliação dos personagens e da trama, levando à descoberta de novas formas de expressão e construção narrativa.

Esse exemplo ilustra como uma tarefa de leitura e escrita pode ser adaptada para instigar o pensamento crítico dos(as) estudantes, promovendo a reflexão sobre a construção de significado e a aplicação de novos conhecimentos em um contexto modificado. Segundo Repkin (1997 [2019f]), a Atividade de Estudo é um processo de resolução de tarefas na forma de problemas de aprendizagem, o que favorece a formação do pensamento teórico por meio da compreensão dos modos, leis, princípios de ação e conceitos científicos. Em outras palavras, é

por meio da tarefa de estudo que o(a) estudante domina os princípios teóricos para a construção dos modos generalizados de ação. E de forma articulada e dialética, a tarefa é identificada por duas funções importantes: “o desenvolvimento do domínio dos conhecimentos teóricos e também, a autotransformação do sujeito” (Repkin (1997 [2019f], p. 382).

O sujeito capaz de generalizar teoricamente os conhecimentos domina as leis, os conceitos científicos e consegue aplicá-los na solução de problemas em uma área específica, atuando no meio social. Por esse motivo, o objetivo da tarefa na Atividade de Estudo é a assimilação dos modos de ação e de seus fundamentos teóricos, nos quais esses modos são construídos. Repkin (1997 [2019f]) reconhece a relevância do significado social presente na Atividade de Estudo, afirmando que a transformação do indivíduo em sujeito ocorre à medida que ele realiza atividades coletivas e sociais. Dessa forma, sujeito e desenvolvimento estão intrinsecamente articulados. Contudo, para V. V. Repkin, o social é algo externo ao sujeito, articulado aos objetos reais, sendo a comunicação e as interações sociais consideradas apenas de forma instrumental (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Sob essa ótica, a interiorização abordada por Leontiev (1975 [1985]) constitui a base dos princípios da Atividade de Estudo. Esse processo inclui “a passagem do sujeito desde as ações expandidas externamente às ações no plano verbal e, finalmente, a paulatina interiorização dessas últimas, como resultado do qual adquirem o caráter de operações psíquicas abreviadas, de atos mentais” (Leontiev, 1975 [1985], p. 131). Isso envolve a transição das ações realizadas externamente para um plano mais interno e verbal. Inicialmente, o sujeito realiza ações de forma expandida no ambiente, mas, à medida que essas ações são internalizadas, elas se transformam em operações mentais mais rápidas e eficientes. Esse movimento de exterior para interior permite que as ações se tornem parte do repertório psicológico do indivíduo, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, Repkin (1997 [2019f]) incorpora duas funções dos motivos, baseadas na teoria da atividade de Leontiev (1975 [1985]): a função de incentivo (impulso) e a função de formação de sentido (ligada à personalidade). Ambas têm uma função primordial na Atividade de Estudo devido à sua importância: a primeira se refere ao impulso que motiva o indivíduo a envolver-se na Atividade de Estudo; a segunda função, está relacionada ao desenvolvimento da personalidade, ajudando o(a) estudante a compreender e atribuir significado ao que aprende. Essas funções são essenciais para o processo de aprendizagem, pois influenciam tanto a motivação quanto o envolvimento pessoal do(a) estudante.

De acordo com Repkin (1997 [2019f]), existem dois tipos de motivos: o que nasce na atividade, denominado interno, e o produzido pela atividade, denominado externo. Essa

distinção mantém-se alinhada à Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, assim como à base da teoria da Atividade de Estudo proposta por D. B. Elkonin e V. V. Davidov. Esses motivos se revelam fundamentais para entendermos a dinâmica da atividade humana. Os motivos internos referem-se àquelas motivações que emergem diretamente da própria atividade, ou seja, são intrinsecamente ligadas ao processo e ao envolvimento do indivíduo. Esses motivos estão frequentemente associados à satisfação ou ao aprendizado que a atividade proporciona. Por outro lado, os motivos externos são aqueles que são gerados em função da atividade, mas que não estão intrinsecamente ligados a ela. Esses podem incluir recompensas, como palavras de incentivo, reconhecimento social ou qualquer outro fator que não esteja relacionado ao processo da atividade em si, mas que pode incentivá-la.

Nesse sentido, a ideia central é que, para que o aprendizado se efetive, ele deve ser realizado a partir de interesses e necessidades que emergem do próprio processo de estudo, e não apenas de demandas externas. Essa dualidade entre motivos internos e externos nos ajuda a compreender não apenas a natureza da motivação humana, mas também as implicações pedagógicas e sociais que isso influencia. Ao enfatizar a importância dos motivos internos, promovemos um ambiente de aprendizagem enriquecido, onde os(as) estudantes podem se tornar protagonistas de seu próprio desenvolvimento. Assim, é essencial, sobretudo, que haja investigações nesse campo do conhecimento, especialmente sobre as dimensões cognitiva, simbólica e emocional envolvidas na realização da Atividade, a fim de fomentar discussões e reflexões na área.

Na próxima seção, de forma mais específica, abordamos as contribuições e os desafios das pesquisas teóricas e experimentais desenvolvidas por V. V. Repkin. O autor destacou-se no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin ao possibilitar o debate de pesquisas desenvolvidas sobre o idioma russo, uma vez que, esses estudos favorece as discussões no campo da leitura e da escrita. Por essa razão, consideramos necessário abordar essas questões de forma mais específica, a fim de contribuir para o aprofundamento dos estudos na área e trazer contribuições para a nossa realidade nacional.

2.2.2 Contribuições e desafios de V. V. Repkin à Didática Desenvolvimental

As contribuições dos trabalhos desenvolvidos por V. V. Repkin⁸, suas ideias e principais produções, bem como os problemas e desafios enfrentados ao longo de suas pesquisas, são

⁸ O autor faleceu no dia 11 de abril de 2022, aos 94 anos de idade, sendo o último representante do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin que deixou um enorme legado para a educação.

abordados e discutidos nesta seção. Alinhados à discussão sobre a Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa e comprometidos com a construção de possíveis aperfeiçoamentos para esse campo dinâmico e aberto ao debate, analisamos, também, as possibilidades e os desafios dos trabalhos desenvolvidos na área da aprendizagem do idioma russo, com foco em aspectos que podem favorecer as discussões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em âmbito nacional.

Segundo Puentes, Amorim e Cardoso (2021), V. V. Repkin desempenhou um papel significativo no Sistema Desenvolvimental por muitas décadas, ao participar ativamente da liderança na criação e no fortalecimento do grupo de pesquisa em Kharkiv, na instituição de outros grupos e laboratórios em diversas repúblicas soviéticas e na fundação e vice-liderança da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental). Segundo os(as) autores(as), as publicações científicas e teóricas que produziu, embora não sejam muito extensas – incluindo monografias, artigos e antologias nas áreas pedagógicas e psicológicas –, contrastam com sua vasta produção relacionada à didática, que abrange cerca de 170 manuais de língua russa para o nível primário, além de dicionários e orientações metodológicas para docentes.

É possível encontrar uma grande parte dos materiais produzidos por V. V. Repkin articulados ao programa de aprendizagem do idioma russo no nível primário, mantendo relevância até a atualidade. Esses manuais contribuíram para a formação dos(as) estudantes, e promoveram a “sistematização dos conhecimentos sobre ortografia e métodos de verificação desses conhecimentos”, além disso, ofereceram “atividades para sala de aula e trabalho independente para casa” e “um conjunto de orientações metodológicas para os professores” (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021, p. 38).

Os trabalhos de V. V. Repkin permaneceram pouco conhecidos ou foram desconsiderados no Ocidente por um longo período, especialmente em comparação com outros representantes do sistema que obtiveram maior reconhecimento internacional. Essa situação mudou apenas no início do século XXI (Puentes, 2019), quando suas obras começaram a ser divulgadas. A divulgação dos trabalhos de Repkin no Brasil iniciou-se em meados de 2014, com uma ampliação significativa a partir de 2018 (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021), por meio de pesquisas, traduções e publicações realizadas por grupos de estudo nacionais, como o GEPEDI/UFU e outros. Esses grupos desempenham um papel essencial na divulgação do conhecimento científico, no fomento de discussões e na superação de paradigmas educacionais.

As primeiras pesquisas desenvolvidas pelo grupo de Kharkiv, conforme Puentes, Amorim e Cardoso (2021), integraram a tese de V. V. Repkin, orientada por P. I. Zinchenko, no campo das Ciências Psicológicas, no programa de pós-graduação da Universidade de

Kharkiv (*Organização psicológica do conteúdo escolar e o sucesso da aprendizagem*, 1966) Nos anos posteriores, segundo os(as) autores(as), V. V. Repkin publicou uma síntese de sua tese (Moscou, 1967) e dois artigos no Boletim da Universidade de Kharkiv: “*A organização psicológica do conteúdo escolar e a estrutura da atividade de estudo*” e “*A organização psicológica do conteúdo escolar e algumas características da aprendizagem e da memorização*”. Paralelamente, ele iniciou sua carreira na docência universitária no Departamento de Psicologia do Instituto Pedagógico G. Skovoroda de Kharkiv (1968 a 1972), instituição que atualmente corresponde à Universidade Pedagógica de Kharkiv.

Os trabalhos de V. V. Repkin concentraram-se, especialmente, na pesquisa das condições de aprendizagem do idioma russo, bem como na produção de diversos materiais didáticos, como manuais metodológicos de língua e literatura russa, entre outros. Esses materiais foram desenvolvidos como parte do projeto de implementação do “Programa Didático Desenvolvimental” nas escolas primárias (1º ao 4º ano). O projeto contou com o apoio do Ministro da Educação da Ex-União Soviética, Mikhail A. Prokofiev (1910-1999), que também era membro do Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021). Nessa perspectiva, V. V. Repkin e sua equipe atuaram de forma contínua por aproximadamente nove anos, consolidando uma proposta pedagógica baseada nos resultados teórico-metodológicos obtidos nas escolas experimentais.

Ao longo dos trabalhos e estudos, surgiram problemas relacionados à implementação da Atividade de Estudo, tais como: de que forma o sujeito aprende e quais condições são necessárias para sua aprendizagem? Observou-se que um dos principais entraves do sistema educativo tradicional era a realização de tarefas funcionais, que não aguçava o pensamento dos(as) estudantes. Em consequência disso, tornou-se necessário orientar a aprendizagem para um sentido humanista e desenvolvimental, visando valorizar o sujeito em sua integralidade.

A partir de 1993, V. V. Repkin assumiu a direção do Centro de Pesquisa de Kharkiv e enfrentou diversos desafios, entre os quais: continuar a implementação do projeto nas escolas primárias com reduzido apoio financeiro; promover a formação docente; e produzir materiais didático-metodológicos para fortalecer a expansão da Teoria Desenvolvimental (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

Diferentemente da formação docente tradicional, V. V. Repkin (1998) propôs uma abordagem baseada em uma “*atualização dos envolvidos*”, permitindo que os(as) professores(as) iniciassem suas atividades nas escolas. Periodicamente, o grupo reunia-se com especialistas experientes em metodologia da Aprendizagem Desenvolvimental para discutir problemas que surgiam ao longo do processo, com o objetivo de planejar estratégias e ações

futuras. Essa foi a principal atividade desenvolvida em Kharkiv (Repkin, 1998). Diante das necessidades de mudanças, os materiais didático-pedagógicos aprovados pelo Ministério da Educação (Rússia e Ucrânia) foram atualizados, ampliando a produção para mais de vinte e cinco obras diversas (livros didáticos, programas, orientações metodológicas, entre outros) e acrescentando cerca de quarenta títulos sobre o idioma russo (5º ao 9º ano) (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

V. V. Repkin participou, por um longo período, da fundação e vice-presidência da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental do Sistema Psicológico e Didático. Apoiou a criação do Boletim da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental (1996), contribuindo com entrevistas e artigos. Além disso, elaborou novos materiais didáticos e dicionários, aprimorou obras anteriores, e participou de programas de formação docente (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021). Em colaboração com sua filha, N. V. Repkina, publicou dois trabalhos significativos: “*Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo*” (Riga, 1997) e “*Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática*” (Tomsk, 1997)⁹.

Evidentemente, V. V. Repkin ofereceu grandes contribuições para a elaboração e consolidação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, juntamente com D. B. Elkonin e V. V. Davidov. Entre suas produções fundamentais sobre a teoria, destacam-se: O que é a aprendizagem desenvolvimental? (1992); A fase inicial da aprendizagem desenvolvimental da língua russa nos anos finais do nível fundamental (1992); O que é aprendizagem desenvolvimental: um olhar do passado para o futuro (2018)¹⁰; Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental (2019)¹¹ (Puentes; Amorim; Cardoso, 2021).

As contribuições de V. V. Repkin à teoria abrangem o conceito de Aprendizagem Desenvolvimental, sua função, seus objetivos, seus conteúdos e, igualmente, estendem-se à Atividade de Estudo como um componente central da aprendizagem. Nas produções mais importantes do sistema, inclusive nas de V. V. Davidov, adotou-se o conceito de Repkin (1992, p. 3): “a aprendizagem desenvolvimental é a aprendizagem, cujo conteúdo, métodos e formas de organização estão diretamente focados nas leis do desenvolvimento”. Esse conceito central de Aprendizagem Desenvolvimental nas produções do sistema, se manifesta por meio de diversas Atividades desafiadoras e formas adequadas de organização do processo de

⁹ REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática. Tomsk: Peleng, 1997.

¹⁰ REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O que é a aprendizagem desenvolvimental: um olhar do passado para o futuro. Moscou; Clube de Autores 2018, p. 97-106.

¹¹ REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 27-75.

aprendizagem.

Repkin (1997 [2019f]) defende que o termo desenvolvimento refere-se às questões psíquicas e da personalidade do(a) estudante em seu processo de “maturação”, expressas em diferentes tipos e formas de atividade. Ele enfatiza que a aprendizagem deve se alinhar com as leis do desenvolvimento, considerando aspectos psíquicos e da personalidade do(a) estudante.

Em concordância com esse pensamento, Repkin e Repkina (2019) destacam que a Atividade de Estudo deve contemplar quatro fundamentos essenciais: a necessidade de autodesenvolvimento permanente; a atividade criativo-transformadora como origem do autodesenvolvimento; a constatação da interação criativa cada vez mais complexa do ser humano com o mundo; e a inclusão da criatividade fundamentada na cultura histórica psíquica humana. Ao reconhecer que a Atividade de Estudo não se limita à apropriação de conhecimentos, mas deve ser compreendida como um processo dinâmico e contínuo de autodesenvolvimento, implica que os sujeitos estejam dispostos a buscar saberes e aplicá-los no enfrentamento dos desafios que surgem ao longo de suas vidas.

Além disso, a atividade criativo-transformadora emerge como um pilar central nesse processo, pois é por meio da criatividade que conseguimos não apenas interpretar a realidade, mas também transformá-la. Essa possibilidade de interação criativa do ser humano com o mundo evidencia a importância de um aprendizado que esteja atento às demandas contemporâneas, essencial para o crescimento pessoal, contribuindo tanto para as experiências coletivas quanto para a herança cultural da sociedade. Essa perspectiva amplia o conceito de criatividade, reconhecendo que ela é influenciada por contextos históricos, sociais e culturais, e que seu desenvolvimento requer uma apreciação e valorização dessas raízes. Portanto, a Atividade de Estudo deve ser vista como um espaço contínuo do saber, onde o autodesenvolvimento, a criatividade e a interação com o mundo são fundamentais para a formação de sujeitos críticos, criativos e capazes de enfrentar os desafios cotidianos.

Para que essa mudança ocorra, são necessárias adequações nos planejamentos, nas condições de desenvolvimento do aprender e do estudar, e na valorização da totalidade do ser criativo e emancipador. Ao que tudo indica, na educação de forma tradicional acontece a reprodução de diferentes tipos de atividades, mas aquela que se destina a obter um resultado novo ou já conhecido de uma nova forma, pelo viés da criatividade humana é observável somente na aprendizagem desenvolvimental (Repkin; Repkina, 2019). Isso especifica a necessidade de aprender a atividade, dominar os modos generalizados de ação e dos conhecimentos históricos e culturais que não são descritos pelos(as) professores(as), mas desenvolvidos juntamente com os(as) estudantes de forma colaborativa.

Em um posicionamento distinto de V. V. Davidov, V. V. Repkin enfatiza o “sujeito pensante”, em um período em que o sujeito não era considerado como criador da própria Atividade, mas sim como um indivíduo consciente e ativamente comprometido com a tarefa estabelecida pelo(a) professor(a) (Puentes, 2019d). Enquanto as principais preocupações de V. V. Davidov estavam voltadas para o desenvolvimento de “um elevado tipo de pensamento”, com o objetivo de criar condições para a formação do pensamento teórico por meio de conceitos científicos e ações mentais, V. V. Repkin e N. Repkina (2019, p. 35) fortalecem suas perspectivas sobre o objetivo essencial da Atividade ao afirmarem que “não é o desenvolvimento do pensamento em si, mas o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental, que precisam pensar para resolver seus problemas”. O foco é direcionado, assim, para os(as) estudantes como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, o que implica a realização de atividades contextualizadas e relevantes, permitindo que apliquem o que aprendem em situações reais e desafiadoras.

Nessas condições e de acordo com pesquisas realizadas em Kharkiv, Repkin e Repkina (2019, p. 35) concluem que “desenvolver o pensamento ignorando a lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem desenvolvimental é simplesmente impossível”. Essa abordagem visa ao desenvolvimento emocional, social e cognitivo, cultivando um ambiente que favoreça a curiosidade, a criatividade e a autonomia, preparando-os(as) para enfrentar desafios de forma crítica e tornarem-se protagonistas de seu próprio aprendizado.

Nesse sentido, observa-se que esse dinamismo teórico, marcado por aproximações e distanciamentos entre os autores do próprio Sistema Desenvolvimental, gera novas ideias e enriquece todo o processo. Assim, o(a) estudante, muitas vezes, imperceptível no processo educativo, passa a ser reconhecido(a) como sujeito que se torna cada vez mais autônomo(a) no desenvolvimento da aprendizagem, até ser capaz de traçar seu próprio caminho.

Diante do exposto, V. V. Repkin critica a concepção do sujeito individual e coletivo proposta por Davidov (1996), ressaltando os principais pressupostos da teoria. Ele argumenta que o desenvolvimento do sujeito, na fase inicial da evolução da personalidade, é individual e não coletivo. No entanto, posteriormente, a personalidade é formada socialmente, por meio de atividades que ocorrem nas inter-relações, em um processo que se estende por toda a vida do sujeito. O movimento de evolução da condição de sujeito para a de criador da Atividade de Estudo e de sua autotransformação perpassa quatro fases distintas, definidas pelo ser: comunicativo; de ações práticas; compreensivo; e criativo (Repkin; Repkina, 2019).

À vista disso, Repkin (1997 [2019f], p. 374) afirma que a psique e a personalidade são duas esferas do desenvolvimento, sendo que a evolução da personalidade não pode ser limitada

“ao desenvolvimento somente do intelecto”, pois é necessário considerar as “qualidades morais, orientação em valores, necessidades e interesses [...]” que compõem a personalidade do sujeito. Nessa perspectiva, somente quando o(a) estudante se torna sujeito da atividade é que “se desenvolve como personalidade”. Essa abordagem contribui para a formação dos princípios de ação no interior da Atividade de Estudo, indo além do desenvolvimento cognitivo ao considerar aspectos como a formação de princípios éticos e de uma orientação pessoal em relação ao mundo – incluindo valores, necessidades e interesses –, elementos fundamentais para a constituição da identidade e da personalidade do sujeito.

Nesse sentido, para o(a) estudante se tornar “sujeito da atividade” ele(a) precisa entrar ativamente no processo de aprendizagem, em um sistema que inter-relaciona não somente o conteúdo a ser aprendido e os métodos utilizados, mas também a personalidade do(a) estudante. Isso significa que a Aprendizagem Desenvolvimental difere completamente daquela que é identificada como funcional, pois como complementa Amorim (2020, p. 32), ela “é vista como um sistema integral que inter-relaciona o conteúdo, os métodos e a personalidade”. Essa perspectiva amplia o horizonte de aprendizagem, deixando claro que para uma educação formativa integral, é imprescindível o desenvolvimento das dimensões emocionais, sociais e éticas para formar cidadãos conscientes e críticos.

V. V. Repkin apresenta uma abordagem diferenciada em relação à Aprendizagem Desenvolvimental, embora compartilhe parcialmente das ideias de V. V. Davidov (1972), especialmente ao reconhecer o sistema de conceitos científicos como conteúdo central. A proposta de Davidov, que evolui ao longo do tempo, sofre críticas, levando-o a introduzir o conceito de “modos generalizados de ação” em 1986, que redefine o conteúdo da Atividade de Estudo, afastando-se do foco exclusivo na formação de conceitos científicos. V. V. Repkin, por sua vez, enriquece essa proposta ao aprofundar a compreensão dos “modos generalizados de ação”, destacando dois problemas principais: a análise dos modos generalizados de ação no desenvolvimento dos(as) estudantes como sujeitos da Atividade de Estudo e o papel desses modos na transição dos(as) mesmos(as) para essa condição, em um processo dinâmico e dialético.

Isso demonstra a necessidade do(a) estudante de realizar ações de decompor problemas em partes lógicas, identificar as suas relações essenciais e generalizar em modelos esquemáticos, assim como demonstrado na Figura 04.

Figura 04 – Esquema das ações analíticas na Atividade de Estudo



Fonte: elaboração própria (Davidov; Repkin, 1986 [1988]).

Verifica-se que no esquema demonstrado acima, o exemplo representado de uma Atividade de Estudo sobre a literatura infantil (Conto de fadas: Chapeuzinho Vermelho para turmas de 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental I), possibilita uma visualização concreta da realização do seu processo analítico. Após uma roda de conversas e encenação de um teatro de “fantoques”, as crianças são convidadas a recontar a história decompondo as cenas (personagens, lugares, problema). Em seguida, em uma dinâmica dialógica, as crianças são questionadas sobre as causas e efeitos das cenas da história, além de fazer comparações/diferenciações/abstrações (Detetive de Personagens: fichas com pistas para analisar motivações “Por que o lobo quis comer a vovó?” “Qual outra atitude a Chapeuzinho poderia ter diante do lobo? E se fosse com você, o que faria?”). Elas podem analisar as cenas e representá-las com esquemas (desenhos, símbolos, palavras), expressando suas opiniões e argumentações sobre a interpretação que fizeram da história. Outras sugestões para aguçar a criatividade e a imaginação - podem ser organizadas, a partir de caixas com vários tipos de tecidos e objetos - são os jogos imaginativos, onde as crianças podem recriar a história e representá-la com outro contexto final.

A partir desses estudos de V. V. Repkin e sua equipe, constata-se que a formação de ações analíticas e psíquicas gerais somente se forma a partir das tarefas que seguem a lógica, a gênese e a evolução do conceito estudado, assim como de modelos esquemáticos que representam as relações essenciais do conteúdo, além da colaboração entre os(as) estudantes que recria o processo de construção do conhecimento. Esses princípios fortalecem a base teórica do sistema e os resultados confirmam a sua hipótese central, mostrando que a aprendizagem depende da reconstrução ativa do conhecimento, com base em sua estrutura lógica, representação visual e interação social. Segundo Davidov (1999), o pensamento teórico somente se forma a partir do momento em que a aprendizagem consegue reconstruir a origem dos conceitos científicos.

As contribuições das pesquisas de V. V. Repkin à Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, segundo Puentes (2017, 2019), são consistentes e de relevância para a consolidação da Teoria da Atividade de Estudo, o que favoreceu a sua inclusão ao sistema, conforme descreve V. V. Davidov (1999, p. 112):

o sistema de Aprendizagem Desenvolvimental em língua materna, criado por V. V. Repkin com base em nossos princípios conjuntos, demonstrou na prática escolar que a formação de ações psíquicas gerais somente é possível quando: as tarefas reproduzem a lógica genética do conceito; os modelos esquemáticos refletem suas relações essenciais; a colaboração entre estudantes replica o processo histórico de construção do conhecimento. Estes resultados confirmaram a hipótese central de nosso sistema.

Nesse sentido, V. V. Davidov reconhece a importante contribuição de iniciativa de V. V. Repkin na organização do sistema de aprendizagem da língua russa, articulando seus fundamentos teórico-metodológicos com coerência epistemológica ao Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Dados dos experimentos realizados em escolas de Kharkiv, Ucrânia (1975-1980), conforme evidenciam Davidov e Repkin (1986 [1988]), 85% dos(as) estudantes demonstraram desenvolvimento das funções analíticas no período analisado.

Entre as críticas e os aprimoramentos necessários ao sistema desenvolvimental, os(as) estudantes podem fazer o uso consciente dos recursos linguísticos, e fazer argumentações baseadas em relações conceituais. Contudo, essa modelagem esquemática demanda materiais e tempo acima do que as escolas públicas brasileiras podem oferecer (Longarezi, 2019). Mas, os aportes de V. V. Repkin podem ser visíveis, os quais são divididos em três áreas principais: a Atividade de Estudo como parte central da aprendizagem, que não ocorre de forma passiva, mas por meio da participação ativa dos(as) estudantes; a análise do processo de transição de uma fase educativa para outra, identificando os desafios enfrentados pelos(as) estudantes ao mudarem de ciclo escolar, o que pode impactar sua motivação e desenvolvimento; os problemas

relacionados à aprendizagem do idioma russo, analisando os entraves e as particularidades do processo, com a criação de metodologias que auxiliam na superação desses desafios.

A influência de V. V. Repkin no campo metodológico da aprendizagem do idioma russo se realizou, especialmente, a partir do desenvolvimento do “Programa Didático Desenvolvimental”. Nesse processo, a Atividade de Estudo possibilitou ao(a) estudante iniciar a formação das ações de estudo do idioma, de modo a realizar análises e sínteses. De acordo com Davidov e Repkin (1986 [1988], p. 203, tradução nossa), essas ações favoreceram “a criação de premissas para uma análise mais aprofundada das relações reveladas e sua generalização substancial”.

Davidov e Repkin (1986 [1988]) sugerem que determinadas ações ou intervenções desempenharam um papel fundamental na criação de condições que permitem uma análise mais detalhada das relações que emergem de um determinado contexto. Isso implica que, ao desenvolver um entendimento mais profundo dessas relações, é possível não apenas compreender melhor os fenômenos em questão, mas também generalizar as conclusões obtidas para outras situações ou contextos. Em outras palavras, as premissas estabelecidas por essas ações oferecem uma base sólida para o desenvolvimento de teorias ou modelos que podem ser aplicados de forma mais ampla, contribuindo assim para o avanço do conhecimento na área em questão.

Essa abordagem enfatiza a importância da pesquisa fundamentada e da análise crítica na construção de saberes que sejam relevantes e desenvolvidas em uma gama diversificada de situações. Ao complementar essas ações, Repkin (1999) destaca que o objetivo mais relevante desse processo é a formação que permite às crianças tornarem-se sujeitos da aprendizagem, e não apenas executores(as) de atividades. Isso inclui o desenvolvimento da autoestima, para que identifiquem os limites de seus conhecimentos e avancem em um processo de autoaperfeiçoamento constante. No entanto, V. V. Repkin e seus colaboradores afirmam que, se a criança não consegue avaliar suas próprias ações, não é possível tornar-se “um verdadeiro sujeito”, sendo necessária uma orientação, acompanhamento e avaliação constantes por parte do(a) professor(a).

Repkin (1999) também ressalta os trabalhos de Zuckerman (1993), que identifica duas condições essenciais para alcançar os objetivos na formação de sujeitos, entre elas, tem-se o tipo de aprendizagem que deve ser fundamentado em conceitos científicos, ou seja, em conhecimentos teóricos sistêmicos. Zuckerman (1993) defende que ao iniciar a formulação de um conceito, outros também são revelados como “segredos ou enigmas”. A outra condição essencial é que o conceito deve ser um meio de interação entre professor(a) e estudantes, sendo

um caminho de diálogo e de desafios. Isso permite identificar a posição do(a) estudante no processo de aprendizagem e confirmar a possibilidade de uma formação reflexiva, que favorece a caracterização do sujeito da atividade.

Uma preocupação levantada por Repkin (1999) refere-se às dificuldades dos(as) docentes no trabalho inicial com a linguagem oral e escrita. Essas contradições foram percebidas pelo autor e sua equipe ao analisarem as atividades desenvolvidas em uma das versões do Programa de Aprendizagem da língua russa. Um dos motivos apontados por Repkin (1999) refere-se ao início do trabalho com ideias gerais parcialmente sistematizadas sobre o objeto de estudo, fundamentadas em generalizações de fatos relevantes e análises empíricas. No entanto, esse processo ocorre sem a implementação efetiva da seleção e domínio de conceitos científicos, condição essencial para o alcance dos objetivos da Aprendizagem Desenvolvidamental.

Nessas circunstâncias, a fase introdutória da aprendizagem da leitura e da escrita, conforme Repkin (1999) analisa os trabalhos de Zuckerman (1993), transforma-se no próprio “sistema de conceitos linguísticos”. Teoricamente, isso implica que as informações sobre esse processo dificilmente podem ser consideradas produtivas quando analisadas a partir de interpretações e características tradicionais. Dessa forma, segundo os autores, tal situação pode comprometer o trabalho do(a) professor(a), que não consegue auxiliar o(a) estudante na compreensão qualitativa das condições e tarefas da Aprendizagem Desenvolvidamental.

Outra questão criticada por Repkin (1999) é a falta de consideração às partes do discurso, o que impossibilita avaliar a qualidade dos conhecimentos e potencialidades do(a) estudante, sem observar sua interação nesse processo. No entanto, o programa analisado não aborda essa questão de forma detalhada. Diante disso, Repkin (1999) destaca a ausência de um sistema unificado de conceitos científicos para orientar o currículo escolar das disciplinas, uma vez que cada programa é fundamentado em diferentes interpretações científicas do objeto de estudo. O que distingue um programa do outro, em especial, são os conteúdos de conhecimento oferecidos aos(às) estudantes.

Nesse sentido, Repkin (1999) evidencia que a responsabilidade pela seleção desses conteúdos recai sobre eles, os(as) autores(as) do programa e elaboradores(as) dos livros didáticos, que precisam realizar escolhas consistentes e coerentes. Outro aspecto observado por Puentes, Amorim e Cardoso (2021) é que no desenvolvimento do programa, a forma específica como os(as) autores(as) compreendem a conexão entre os tipos de generalização e de comunicação, valoriza apenas a “comunicação educacional” como pré-requisito único e necessário para uma generalização significativa e a aprendizagem de conceitos teóricos. A

maneira como os conteúdos são apresentados pode influenciar diretamente no desenvolvimento de significados pela criança, uma vez que diferentes formas de mediação podem levar a diferentes níveis de compreensão. Por exemplo, uma apresentação mais lúdica e interativa pode favorecer a conexão emocional e cognitiva do(a) estudante com o conteúdo.

Repkin (1999), ao referir-se aos registros de Zuckerman (1993), menciona a função mediadora da aprendizagem, que demonstra que o processo de aprender não consiste em uma assimilação passiva de conhecimentos, mas em uma ação ativa na qual os sistemas conceituais interagem com as experiências prévias do(a) estudante. Segundo Repkin (1999), a função mediadora da aprendizagem elaborado por Zuckerman (1993) refere-se ao papel que mediadores(as) desempenham no processo de aprendizagem. Esse processo enfatiza que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas em um contexto social onde as interações com professores(as), colegas ou materiais didáticos, colaboram para que os(as) estudantes aprendam.

Para os(as) autores(as), a mediação atua como um direcionador do estudo dos(as) estudantes, por meio de processos cognitivos e sociais que tornam o percurso mais significativo. Ela é essencial para o compartilhamento de experiências e saberes, que promovem um entendimento aprofundado dos conteúdos e favorecem a assimilação de conceitos científicos. Dessa forma, a função mediadora é considerada um elemento intrínseco da Atividade de Estudo, que delineia o processo de aprendizagem colaborativo e contextualizado, a partir da mediação social, histórica e cultural.

Essa mediação pode ocorrer por meio de atividades teóricas e práticas, discussões em grupo, projetos e outras estratégias que incentivem a participação ativa de cada estudante. Assim, a Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, embora seja um processo complexo, depende não apenas do conteúdo em si a ser trabalhado, mas também da forma como ele é apresentado e orientado. Ao interagir com os(as) estudantes e identificar suas características e necessidades, o(a) professor(a) consegue promover uma prática didático-pedagógica mais contextualizada e dinâmica, incentivando-os(as) a pensar e a lidar com situações-problema do cotidiano de forma autônoma. Nesse movimento desafiador da Atividade de Estudo, o(a) estudante desenvolve a capacidade de abstração do pensamento e potencializa a formação do conhecimento teórico.

Ao que se constata, Repkin (1999) reafirma a tese de Vigotski (1984) para consolidar o conhecimento sobre a formação de uma nova generalização substantiva, a qual exige outras formas de comunicação. Nessa perspectiva teórica, o autor conclui que a comunicação educacional não necessariamente conduz a uma generalização significativa, uma vez que, em

termos relativos, independe do conteúdo do material de estudo. Por exemplo, o vínculo do(a) estudante com o conteúdo a ser estudado, o que ele(a) compreenderá e o significado que construirá sobre isso para a assimilação dos conhecimentos, são processos muito específicos de cada indivíduo. Em concordância com essa fundamentação, Repkin (1999) conclui que, na organização das ações de estudo no processo de aprendizagem, especialmente aquelas que favorecem uma generalização significativa, são exigidas questões específicas de comunicação. No entanto, essas questões não são determinantes quanto ao tipo de generalização ou mesmo aos resultados da assimilação.

Nessa análise do processo de pesquisa teórica e experimental, é possível identificar que, naquele período, surgiam muitos desafios e entraves que precisavam ser observados e discutidos entre os(as) professores(as) e demais integrantes do programa. Essas fragilidades chamaram a atenção de V. V. Repkin e dos demais representantes do Sistema Didático, evidenciando a necessidade de formação docente com vistas ao aperfeiçoamento do Programa de Aprendizagem Desenvolvidor. Embora essa formação, denominada de “atualização de envolvidos” (Repkin, 1998), tenha sido realizada de forma sucinta, ainda demanda análises mais específicas neste campo de investigação.

Ao que se pode verificar, a Atividade de Estudo é desafiante tanto para o(a) professor(a) na organização das condições de estudo quanto para o(a) estudante na formação do conhecimento teórico no campo da leitura e da escrita. O início desse processo gera algumas inquietações e insegurança, especialmente no que diz respeito à formação de sujeitos leitores e escritores como um requisito essencial para consolidar a aprendizagem dos(as) estudantes e a base para o prosseguimento nos estudos futuros. Segundo Repkin (1997 [2019]), isso é possível a partir de uma análise aprofundada do complexo material teórico, aliada à assimilação do conteúdo do programa. É um processo de análise crítica do material, que envolve verificar teorias, metodologias e contextos onde as atividades serão desenvolvidas. Ao mesmo tempo, observar que a assimilação do conteúdo do programa implica em uma integradora e contextualizada compreensão do que está sendo estudado, permitindo que o(a) estudante conecte teorias a práticas e situações reais. Portanto, o autor enfatiza que a profundidade do aprendizado ocorre quando se faz um esforço consciente para relacionar a teoria com a prática, para promover a aprendizagem.

Essa abordagem crítica e reflexiva é fundamental para formar cidadãos(ãs) com conhecimento sólido e em um meio em constante transformação. Ao incentivar um pensamento crítico e autônomo, proporcionando momentos para questionamentos e para a compreensão das relações entre o indivíduo e o mundo, contribuimos para a formação de sujeitos conscientes e

responsáveis por seu papel na sociedade. O incentivo à oralidade e à comunicação dos(as) estudantes é fundamental para a realização das tarefas de estudo da leitura e da escrita, desenvolvendo-se de forma articulada a outras atividades (artísticas, lúdicas etc.). Segundo Repkin (1999), essas práticas favorecem mudanças significativas, perceptíveis com a formação da Atividade de Estudo, a partir da discussão de objetivos, métodos, formas de resolução e avaliação dos resultados. Em concordância com esses fatos, a dialogicidade de uma tarefa específica, para ser realizada pelo(a) estudante com êxito, precisa ser planejada de acordo com as condições e meios adequados ao seu desenvolvimento. Tais situações promovem um aprofundamento linguístico cada vez mais significativo, contribuindo para a criação de sentidos e significados na aprendizagem da leitura e da escrita dos(as) estudantes.

Diante do exposto, constata-se que a Didática Desenvolvimental é um processo privilegiado de organização dos modos como os(as) estudantes assimilam seus conhecimentos e experiências sociais e históricas. No entanto, em nosso entendimento, a utilização de livros didáticos ou literários, apostilas, TICs, jogos e outros recursos didático-pedagógicos não pode ocorrer de forma acrítica, sem uma análise aprofundada de seu conteúdo, como ocorria com as maçantes “cartilhas de alfabetização”, repletas de conteúdos descontextualizados. É fundamental adequar a aprendizagem ao contexto e às necessidades dos sujeitos, indo além do proposto no material, ao explorar interações com o meio histórico e cultural infantil, com as tecnologias digitais, a literatura e outras questões que surgem no ambiente escolar. Esses elementos podem potencializar a aprendizagem de forma articulada a outras áreas curriculares, como atividades extraclasse e interclasse, entre outras.

Na próxima seção, abordaremos a Atividade de Estudo no âmbito da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e as contribuições da Teoria da Subjetividade, para ampliar as discussões em um campo que se encontra em constante movimento de reflexão e aprimoramento. Essas discussões são necessárias para repensar dialeticamente, as teorias, metodologias, planejamentos e a organização do processo de aprendizagem.

2.3 Atividade de Estudo da leitura e da escrita à luz da Teoria da Subjetividade

A Teoria da Atividade de Estudo, proposta pelos autores do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, configura-se como uma abordagem educacional que favorece a Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa em sua dimensão autotransformadora. Ao articular com as contribuições da Teoria da Subjetividade, o referencial teórico amplia significativamente a compreensão dos aspectos emocionais e simbólicos inerentes ao processo de aprendizagem da

leitura e escrita, bem como de outros conteúdos curriculares. Tais elementos configuram-se como fundamentais para favorecer a perspectiva humanizadora de educação.

Nesse campo de estudo, ainda incipiente de discussões, constata-se que a interlocução entre a Teoria da Atividade de Estudo e a Teoria da Subjetividade revela um ambiente fértil de investigação para a formação crítica de leitores(as) e escritores(as). Esta interface teórica apresenta significativo potencial analítico, quando examinada tanto em suas convergências epistemológicas quanto em suas particularidades constitutivas. Pois, as ações de ler e escrever são processos fundamentais, de acordo com Muniz e Mitjáns Martínez (2019), não somente para o desenvolvimento subjetivo da criança, mas também para aguçar sua imaginação e criatividade, bem como desenvolver o pensamento crítico e a autonomia nas suas interações dialógicas. Segundo as autoras, a leitura possibilita transcender a mera compreensão textual, permitindo a construção de imagens mentais e cenários imaginários, o envolvimento ativo com o contexto da obra e a ressignificação das vivências pessoais. E a escrita também, consolida-se como um instrumento de registro crítico na formação de cidadãos(ãs) autônomos(as) na sociedade contemporânea.

Conforme discutido previamente, a Teoria da Atividade de Estudo - eixo central da Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor colaborativa no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin – compreende o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos(as) estudantes, a partir de uma organização intencional das condições didático-pedagógicas. Em uma relação dialética e colaborativa entre professor(a) e estudante, cria-se situações desafiadoras que favorecem o desenvolvimento do pensamento teórico e promovem avanços qualitativos nos sujeitos. No entanto, estudos e pesquisas que abordam a Teoria Histórica-Cultural (Longarezi, Franco, 2013, 2015; Longarezi, Puentes, 2017; Puentes, 2017, 2018; Puentes, Amorim, Cardoso, 2017) apresentam que a compreensão dessa teoria não é um consenso no meio acadêmico ou profissional.

Esses fatos revelam o desmembramento das teorias em várias correntes teóricas distintas, de acordo com Longarezi (2018), abordando diferentes aspectos do desenvolvimento humano e da psicologia, das quais destacam-se três delas: Teoria da Atividade (A. N. Leontiev, 1903-1979; Rubinstein, 1889-1960); Teoria da Personalidade (Lidia Bozhovich, 1908-1981; Morozova; Ananiev, 1907-1972; Lomov, 1927-1989; Slavina, 1906-1988; Aidarova); e Teoria da Subjetividade (F. L. González Rey, 1949-2019; A. Mitjáns Martínez, 1949-atual).

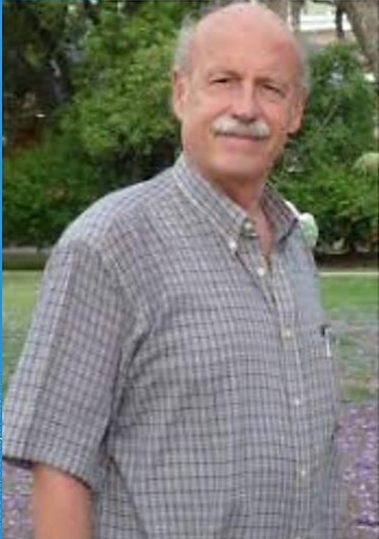
A Teoria da Atividade desenvolvida por A. N. Leontiev e outros, enfatiza a importância da atividade na formação da consciência e na elaboração do conhecimento, sendo a base das pesquisas do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Essa abordagem centra-se na interação entre o

indivíduo e o ambiente social, segundo Vigotski (1978), com a defesa que as ações humanas são mediadas por ferramentas e signos, e que o desenvolvimento psicológico ocorre por meio da realização de atividades sociais.

A proposta da Teoria da Personalidade, de Lúcia Bozhovich e outros, de acordo com Longarezi (2018), investiga a formação e a organização da personalidade, considerando fatores sociais e culturais. E destaca também, a importância das relações interpessoais, do contexto social na formação da identidade e dos processos psicológicos, sugerindo que a personalidade se desenvolve a partir da interação entre o indivíduo e seu ambiente.

Na Teoria da Subjetividade desenvolvida por Fernando L. González Rey e outros, a subjetividade se refere a um constructo fundamental na compreensão das experiências humanas. Ela explora como os indivíduos percebem e interpretam suas vivências, enfatiza a singularidade da experiência subjetiva e a influência do contexto social e cultural nas construções identitárias, assim como ressalta a Figura 04 que segue.

Figura 04 – Aspectos gerais da Teoria da Subjetividade



Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cuidado/2019/04/morte-psicologo-claustro-crowa-teoria-da-subjetividade.shtml>

Teoria da Subjetividade

**Fernando Luiz
GONZÁLEZ REY
(1949-2019)**

PRINCIPAIS ASPECTOS:

- A Subjetividade é um sistema complexo, dinâmico e não linear.
- Não é reducionista, e sim, dialética, contraditória e singular para cada sujeito, sem fragmentação psíquica (entre cognitivo e simbólico-emocional).
- Constitui-se por sentidos subjetivos (unidades simbólico-emocionais que integram emoções, pensamentos e significados).
- A subjetividade se forma em um movimento que envolve a Subjetividade individual (história pessoal, emoções, desejos) e a Subjetividade social (contextos culturais, relações, normas).
- As configurações Subjetivas são elementos dinâmicos e flexíveis que organizam os sentidos subjetivos em diferentes contextos (ex.: família, escola).
- Ênfase na produção dos conhecimentos (e não na Reprodução).
- O sujeito é ativo e criador de seus próprios significados, não um receptor passivo, e a aprendizagem e o desenvolvimento são processos gerativos (não mecânicos).
- Epistemologia Qualitativa: prioriza pesquisas que valorizam narrativas e produções simbólicas dos sujeitos, em uma contextualização histórica e cultural.

Fonte: elaboração própria (a partir dos referenciais de F. L. González Rey).

Nesse contexto, a Teoria da Subjetividade, segundo González Rey (2003a, 2008, 2011), identifica o desenvolvimento humano como um processo singular, processual e holístico, e que emerge da síntese dialética entre os sentidos subjetivos - produzidos de maneira dinâmica e

contraditória - nas diversas esferas da experiência humana. Ele ocorre na interface dialógica entre a subjetividade individual e a social, como uma construção complexa e não linear, quando os diferentes processos de subjetivação - a subjetividade social, a personalidade e o sujeito - estabelecem uma relação de integração recíproca. Ao investigar o movimento dialético que esses elementos promovem entre si, verifica-se como cada uma influencia e transforma as outras em um processo contínuo de constituição do sujeito.

Algumas análises críticas sobre os conceitos elencados da Teoria da Subjetividade descrevem como os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas são considerados muito abstratos, e dificultam a sua aplicação em pesquisas empíricas ou práticas pedagógicas. Toassa (2011) problematiza a aplicação prática da noção de “sentidos subjetivos” em investigações científicas. Embora reconheça sua relevância para análise da singularidade humana, a autora aponta a dificuldade metodológica em diferenciar um sentido subjetivo genuíno de meras interpretações do(a) pesquisador(a). Em contraponto, González Rey (2005) defende que a subjetividade não pode ser reduzida a categorias operacionais fixas. Para o autor, trata-se de um fenômeno processual e dinâmico que demanda abordagens metodológicas flexíveis. A aparente imprecisão conceitual não seria uma limitação, mas sim uma condição necessária para apreender a natureza complexa e fluida da experiência subjetiva.

Embora se inspire em L. S. Vigotski, a tensão da Teoria da Subjetividade com a tradição Histórico-Cultural pode subestimar a dimensão sociocultural ao priorizar a subjetividade individual. Para Davidov (1998), a aprendizagem desenvolvimental deve focar em uma atividade social concreta, não em processos subjetivos isolados. Outra questão é o risco de “psicologização, ou seja, a teoria pode reduzir questões estruturais (desigualdades, currículos rígidos) a processos psicológicos individuais (Ex.: como explicar o fracasso escolar somente por sentidos subjetivos, sem analisar as condições materiais, entre outras?). Saviani (2013) ressalta que não se pode reduzir os problemas estruturais da educação (como exclusão escolar, entre outras) às configurações subjetivas, esse fato ignora as determinações materiais e históricas das quais são produzidas.

Outras análises afirmam que a Teoria da Subjetividade realiza pouca interlocução com teorias pós-estruturalistas (M. Foucault) ou sociomateriais (B. Latour), que também abordam a subjetividade, mas com foco em poder e materialidade. Silva (2000) afirma que a Teoria da Subjetividade negligencia o poder e os discursos instituídos que moldam a produção subjetiva, de modo a focar somente em processos internos. González Rey (2017) rebate ressaltando que a subjetividade é inerentemente complexa e exige abandonar modelos rígidos, pois o foco na singularidade não nega o social, mas o reconceitua como espaço de produção subjetiva.

Ao criar a Epistemologia Qualitativa, González Rey (2005, 2011, 2017) marca de forma teórica-metodológica a redefinição da pesquisa em ciências humanas, e rompe com paradigmas baseados em causalidade linear e objetividade neutra. Seus principais fundamentos superam a dicotomia entre sujeito-objeto; o conhecimento é uma produção ativa mediada pela subjetividade do(a) pesquisador(a) e do participante; foca nos processos singulares e complexos; prioriza o estudo de casos concretos em sua historicidade, contradições e contextos específicos. O caráter Construtivo-Interpretativo interpreta a realidade construída no diálogo entre pesquisador(a), participantes e contexto; valoriza narrativas, produções simbólicas e espaços de interlocução, com centralidade nos sentidos subjetivos.

Entretanto, essa proposta possui muitos desafios metodológicos, sendo vista como muito “subjetivista”, e com ausências de protocolos claros para análise e risco de viés do(a) pesquisador(a) (Ex.: como validar interpretações sem relativismo?). De acordo com Libâneo (2016), as teorias que valorizam de forma excessiva a singularidade subjetiva desafiam as elaborações de diretrizes pedagógicas em sistemas educacionais complexos que precisam conectar o individual com o coletivo. F. L. González Rey se contrapõe a essas argumentações, afirmando que essa teoria exige métodos qualitativos flexíveis, e sobretudo críticos.

Em uma tensão da Teoria da Subjetividade com a tradição Histórico-Cultural, Davidov (1998) ressalta sobre o desenvolvimento psicológico que precisa ser estudado por meio de atividades sociais concretas, e não como um processo interno e subjetivo descontextualizado. O autor reflete que a ênfase na singularidade humana limita a possibilidade de generalizações, e questiona a sua utilidade para as políticas públicas ou intervenções em larga escala (ex.: como desenvolver suas ideias em sistemas educacionais padronizados?). Minayo (2014) evidencia que a Epistemologia Qualitativa de F. L. González Rey é inovadora e busca romper com modelos “positivistas e tradicionais” de validação do conhecimento, ao propor uma perspectiva construtivo-interpretativa e histórica da subjetividade. Entretanto, afirma que a teoria pode proporcionar interpretações “idiossincráticas” que não possibilita qualquer forma intersubjetiva de validá-la.

Essas interpretações, por serem altamente subjetivas e vinculadas ao(à) pesquisador(a), podem dificultar a construção de critérios intersubjetivos de validação — ou seja, formas de garantir que os resultados de uma pesquisa possam ser interpretados, aceitos e eventualmente replicados ou discutidos por outros pesquisadores dentro de uma comunidade científica. Nesse sentido, chama a atenção para um risco epistemológico de comprometer a comunicabilidade e o diálogo científico, pilares importantes para a construção do conhecimento.

Apesar das críticas, a Teoria da Subjetividade demonstra um importante potencial

crítico ao confrontar reducionismos, mesmo enfrentando desafios quanto à sua aplicação prática e à articulação com outras abordagens. Seus pontos mais robustos concentram-se na análise de processos criativos, na promoção de uma educação inclusiva e em práticas clínicas não-patologizantes. Por outro lado, suas limitações tornam-se mais evidentes em pesquisas que demandam comparabilidade ou em intervenções de caráter sistêmico. Essas críticas evidenciam um debate dinâmico nos campos da psicologia e da educação, mostrando que, embora influente, a teoria ainda não é hegemônica. Além de dialogar com autores de matriz eurocêntrica, ela precisa também enfrentar as barreiras estruturais típicas dos países sul-americanos, marcados pela escassez de investimentos em pesquisa e inovação.

Diante da necessidade de ampliar as discussões e aprofundar nas pesquisas nesse campo investigativo, a Teoria da Atividade de Estudo estabelece uma interlocução que permite uma aproximação significativa com os estudos da Teoria da Subjetividade, uma vez que tal intercâmbio teórico, mesmo com tensionamentos, oferece contribuições relevantes tanto no plano conceitual quanto no prático, particularmente no que se refere aos processos de aprendizagem do(a) estudante (Carcanholo, 2020; Puentes; Cardoso; Amorim, 2018). Evidencia-se que as aproximações teóricas de ambas abordagens reconhecem a Teoria Histórico-Cultural e o caráter ativo do(a) estudante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que superam visões mecanicistas, assim como o potencial protagonista e autotransformador inerente às ações de aprender. Elas valorizam também, a organização didático-pedagógica qualitativa considerando as necessidades, interesses e contextos dos(as) estudantes como condição para o desenvolvimento humano.

Contudo, os distanciamentos conceituais entre as teorias referem-se principalmente à abordagem cognitiva adotada pela Teoria da Atividade de Estudo, que foca no desenvolvimento do pensamento teórico, enquanto a Teoria da Subjetividade integra as dimensões simbólico-emocionais ao processo de constituição psíquica do(a) estudante. E em termos didáticos-pedagógicos, a primeira perspectiva privilegia uma organização sistemática das atividades de aprendizagem, ao passo que a segunda, enfatiza a não linearidade e a singularidade dos processos de produção do conhecimento.

A Teoria da Atividade de Estudo propõe estágios universais de desenvolvimento do(a) estudante como sujeito criativo e autotransformador de sua própria aprendizagem. Por outro lado, a Teoria da Subjetividade valoriza os processos de transformação humana, a partir da personificação e a transcendência do aprendido. Além disso, evidencia a natureza criativa inerente à aprendizagem da leitura e da escrita, compreendendo-a como expressão de configurações subjetivas que transcendem o próprio processo de aquisição linguística,

contribuindo ativamente para a produção de novos conhecimentos.

A concepção ontológica de sujeito em F. L. González Rey, conforme destacado por Rossato (2021), apresenta uma visão complexa e dinâmica do desenvolvimento humano, fundamentada em três princípios interconectados. Primeiramente, compreende que o social constitui o psicológico não de forma determinista, mas por meio de configurações singulares de sentidos subjetivos, onde o indivíduo reinterpreta criativamente as experiências coletivas. Em segundo lugar, estabelece uma relação dialética entre sujeito individual e social, demonstrando sua mútua constituição num processo contínuo sem fronteiras rígidas entre o interno e o externo. Por fim, e mais significativamente, reconhece o caráter gerador e transformador da pessoa, que não se limita a reproduzir normas sociais, mas pode transcender padrões estabelecidos por meio de ações criativas.

Essa perspectiva supera visões reducionistas ao enfatizar que o indivíduo não é passivo ante a subjetividade social, mas pode tornar-se ativo de sua própria transformação e do seu contexto. Tal abordagem implica na necessidade de metodologias educativas que considerem tanto as dimensões sociais compartilhadas quanto os processos singulares de significação, compreendendo a aprendizagem como ação criativa e não meramente reprodutiva.

A tensão entre essas perspectivas exige na prática pedagógica, uma mediação docente que: reconheça tanto os meios conscientes de aprendizagem quanto os aspectos não racionais; e a avaliação processual analisa não somente ações observáveis, mas sentidos subjetivos em transformação. Nesse diálogo teórico, assim, há necessidade de superar dicotomias entre cognição e emoção, estrutura e singularidade, abrindo novas perspectivas de formação de uma base didático-pedagógica que articule o desenvolvimento do pensamento teórico com a complexidade da subjetividade humana.

No âmbito da Teoria da Atividade de Estudo do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, predominaram, por um longo período, estudos e pesquisas sobre o “sujeito cognitivo”, enfocando sua capacidade de estudar e de se tornar sujeito dessa atividade. Davidov e Márkova, (1981 [2019], p. 204) conceituam que “a formação do pensamento teórico dos estudantes é o foco da Atividade de Estudo”. No entanto, essa perspectiva se amplia com os últimos estudos de Davidov (1998 [2019]), que revelam mudanças significativas em suas concepções teóricas. Segundo Puentes (2019c), essa fase de mudança no campo da Didática Desenvolvimental é considerada “emocional” (1996-2018), passando a valorizar o pensamento, a reflexão e a tarefa na esfera das necessidades, desejos e emoções, em um processo de constituição humana.

Nesse contexto, Davidov (1998 [2019]) afirma que a necessidade, o desejo e a emoção devem ser os fundamentos do desenvolvimento integral do sujeito, embora ele ainda não

consiga desvendar completamente o significado da emoção na vida de uma pessoa. O autor declara que “as emoções são mais importantes do que o pensamento; elas são a base para todas as diferentes tarefas que o homem estabelece para si mesmo, inclusive a tarefa do pensar” (Davidov, 1998 [2019], p. 296). Com essa alteração radical, V. V. Davidov elevou o conhecimento científico de forma inédita no âmbito da Teoria da Atividade de Estudo, ao abordar a unidade entre o cognitivo e o afetivo e ao evidenciar que, por trás de uma pessoa que pensa, está também alguém com necessidades, motivos, sentimentos, desejos e emoções.

Entretanto, essas novas proposições teóricas não exerceram influência significativa no pensamento dos demais representantes da Teoria da Atividade de Estudo nos períodos subsequentes de pesquisa desenvolvimental. Puentes (2019b, 2019c, 2020a, 2020b) ressalta que as transformações ocorreram de maneira “restrita à estrutura da Teoria da Atividade de Estudo”, o que evidencia a necessidade de articular com as contribuições da Teoria da Subjetividade para ampliar os debates no âmbito do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Conforme postulado por Davidov (1998 [2019]), compreendemos que, sem uma análise aprofundada acerca da relação dos desejos humanos e da gênese da vontade de estudar - ou seja, da disposição do(a) estudante para engajar-se com determinados conteúdos - torna-se impossível pensar em uma educação que promova o desenvolvimento humano.

A Teoria da Subjetividade, fundamentada nos estudos de González Rey (1997) surge na segunda metade da década de 1990, sustentada em bases filosóficas que incluem: C. Marx, Edgar Morin, e Maurice Merleau-Ponty, na psicologia cultural-histórica de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein, L. I. Bozhovich, K. A. Abuljanova, V. E. Chudnovaky, B. G. Ananiev e B. F. Lomov, assim como nas bases psicológicas da personalidade de F. Guattari e G. Allport (Puentes; Cardoso; Amorim, 2018).

Trata-se de uma teoria que parte do princípio do “caráter gerador da psique”, de acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017), e concebe o sujeito como ativo e criativo, produtor de sua própria existência de modo singular e subjetivo. Os autores estabelecem um novo domínio ontológico para as realidades humanas, caracterizado pelas unidades simbólico-emocionais nos âmbitos individual e social. Sobre o conceito de subjetivo, González Rey (2012a, p. 62) define como “as complexas integrações simbólico-emocionais que se organizam de forma simultânea no curso de uma experiência vivida e no sujeito dessa experiência”. Essa compreensão da dinâmica complexa entre articulações simbólicas e emocionais nas experiências do(a) estudante possibilita ao(a) professor(a) uma percepção mais abrangente dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva multifacetada, contemplam-se não apenas aspectos objetivos, mas igualmente as dimensões emocionais e os significados que permeiam

tais experiências.

Carcanholo (2020) reconhece os avanços da Teoria da Subjetividade como a ênfase no caráter gerador do sujeito e a importância da unidade simbólico-emocional, e analisa as diferentes interpretações dos conceitos de sujeito, subjetividade e simbólico. Para ela, as convergências entre a Teoria da Atividade de Estudo e a Teoria da Subjetividade enfatizam: a importância das interações sociais e o trabalho colaborativo na aprendizagem dos(as) estudantes; o papel ativo do sujeito no processo de aprendizagem; a aprendizagem como intensificadora do desenvolvimento; e o desenvolvimento para transformar a realidade e a si mesmo.

Contudo, a autora a critica, defendendo que “a aprendizagem é sempre uma ação criativa”, independentemente da condição do(a) estudante (indivíduo, agente ou sujeito). Nesse sentido, Carcanholo (2020, p. 20-21) argumenta que, “apesar de nos inspirarmos na Teoria da Subjetividade, não a assumimos em sua totalidade. [...] Partimos para a tese de que só pode existir um tipo de aprendizagem: a criativa, na qual o indivíduo emerge como o sujeito que produz. O sujeito não pode ser alguém que reproduz e produz, pois, na tentativa de reproduzir, ele cria”. Carcanholo afirma que a criatividade não é um modo entre outros, mas a própria condição da aprendizagem. Seu argumento reforça que, mesmo em contextos de repetição ou imitação, o sujeito nunca é um “mero receptor passivo” — ele reelabora ativamente o conhecimento, ainda que de forma não intencional. Essa visão tem implicações pedagógicas profundas, pois sugere que a aprendizagem deve priorizar espaços onde a subjetividade do(a) estudante possa se expressar, ao contrário de categorizar formas hierárquicas de aprendizagem.

Em sua tese, Carcanholo (2020) faz uma crítica fundamentada à classificação de González Rey sobre os tipos de aprendizagem (reprodutiva, compreensiva e criativa), defendendo que toda aprendizagem é, em essência, criativa. González Rey (2017) afirma que a aprendizagem pode ser reprodutiva pelo “indivíduo” (mecânica/memorística), compreensiva pelo “agente” (com domínio lógico) ou criativa pelo “sujeito” (transformadora). Para o autor, a aprendizagem varia conforme a condição do aprendiz: o “indivíduo” reproduz, o “agente” compreende, e o “sujeito” cria. Carcanholo (2020), porém, questiona essa hierarquia e rejeita essa categorização, pois até mesmo a aprendizagem aparentemente “reprodutiva” envolve recriação subjetiva, tornando a criatividade uma condição intrínseca do aprender.

Para Carcanholo (2020), a aprendizagem é sempre produção, nunca repetição passiva, porque o que varia é o nível de consciência dessa produção, nunca sua ausência. Segundo a autora, “essas categorias precisam ser revistas à luz da subjetividade como processo dinâmico, pois as ações humanas emergem de redes simbólico-emocionais intrincadas, moldadas por

trajetórias únicas” (Carcanholo, 2020, p. 23). Nesse sentido, as fragilidades da teoria supracitada precisam ser discutidas e repensadas com maior profundidade, pois somos seres em constante processo, cujas ações emergem de complexas relações histórico e socioculturais que realizamos.

A complexidade e o dinamismo dos seres humanos revelam-se, por exemplo, no(a) professor(a) que planeja uma aula inovadora: sua ação não deriva apenas de práticas pedagógicas conscientes, mas de configurações subjetivas que integram histórias escolares não resolvidas, medos institucionais e desejos de reconhecimento. Da mesma forma, um(a) estudante que “resiste” a atividades colaborativas pode estar expressando sentidos subjetivos constituídos em vivências de exclusão, e não uma mera “falta de vontade”. Essas situações exigem que o planejamento didático-pedagógico considere a subjetividade no processo educativo, alinhando as práticas às necessidades e motivações dos sujeitos. Essas implicações se traduzem na prática educativa como espaços de diálogo (não monólogo), onde os significados dos(as) estudantes sejam visíveis, considerando o processo educativo como vivo, conflituoso e imprevisível.

O argumento central de Carcanholo (2020) pode ser resumido e analisado em três pontos principais: a aprendizagem como produção subjetiva (quando um sujeito tenta reproduzir um conhecimento, ele reinterpreta e recria o conteúdo a partir de suas próprias experiências, emoções e significados, ou seja, em uma reinvenção singular); a unidade simbólico-emocional como base da criação, adotado da Teoria da Subjetividade (o psiquismo humano opera na integração entre o simbólico (linguagem, conceitos) e o emocional (afetos, motivações)); a crítica à tipologia de F. L. González Rey sobre a aprendizagem criativa que se refere apenas ao sujeito, um dos três tipos argumentados pelo autor.

Nesse permanente tensionamento entre a consolidação e a reinvenção teórica e prática da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa revela-se o potencial transformador desta perspectiva, que busca superar dicotomias entre teoria e prática na educação, exigindo aprofundamentos e discussões constantes. A Atividade de Estudo assume, assim, uma postura responsiva ao: incorporar criticamente contribuições de outros campos do saber; manter um caráter propositivo ao articular com as contribuições fundamentais da Teoria da Subjetividade; demonstrar sensibilidade às demandas concretas do cotidiano escolar contemporâneo.

Nesse diálogo entre as duas teorias, as reflexões de Carcanholo (2020) revelam uma tensão produtiva: enquanto a Teoria da Subjetividade concebe o sujeito como um processo em constante devir, constituído por contradições simbólico-emocionais e irreduzível a categorias fixas, a perspectiva de Repkin (2014), ancorada na Didática Desenvolvimental, enfatiza o

sujeito como ator consciente de sua autotransformação na aprendizagem. Essa diferença não é meramente terminológica, mas aponta para divergências epistemológicas fundamentais, visto que F. L. González Rey prioriza a subjetividade como produção contínua e imprevisível, onde o sujeito se (re)faz nas relações e nas contradições internas, e V. V. Repkin, por sua vez, focaliza a dimensão intencional e cognitiva da aprendizagem, na qual o sujeito se desenvolve ao dominar conceitos científicos e modos de ação teórica.

Essas provocações não são para conciliar essas duas visões diferentes, mas tencioná-las, propondo que a aprendizagem exige do sujeito uma reinvenção ativa do conhecimento. Assim, a teoria avança ao superar dicotomias entre o “sujeito subjetivo” (F. L. González Rey) e o “sujeito cognitivo” (V. V. Repkin), defendendo que a autotransformação ocorre justamente na articulação entre emoção, simbolização e ação reflexiva.

Na Atividade de Estudo, o “sujeito” é definido por sua possibilidade de se autorregular – reposicionar-se criticamente frente aos objetos de conhecimento; generalizar teoricamente – analisar princípios e reorientar suas ações de estudo; coincidir entre motivo-objeto – engajar-se em atividades cujo sentido pessoal se alinha aos objetivos educativos. Nesse sentido, a discordância central para V. V. Repkin, é em relação à autonomia do sujeito que é condição e resultado da Atividade de Estudo bem-sucedida. Já para F. L. González Rey, essa autonomia é sempre parcial e conflituosa, pois as configurações subjetivas são atravessadas por relações de poder e histórias pessoais não conscientes.

Puentes, Cardoso e Amorim (2018) destaca que González Rey (2017) realiza uma dupla contribuição teórica fundamental: não apenas reintroduz a noção de sujeito - marcadamente ausente na psicologia soviética clássica - como também a fundamenta em bases teóricas rigorosas, insistindo que o sujeito nunca pode ser concebido de forma isolada de seus pressupostos epistemológicos e ontológicos. Essa abordagem representa uma ruptura com perspectivas reducionistas, ao vincular intrinsecamente a subjetividade humana a suas condições de produção e existência, superando tanto o idealismo abstrato quanto o determinismo mecanicista que marcaram parte significativa da tradição psicológica.

Para Mitjáns Martínez (2012b) e González Rey (2003a), o sujeito interage como protagonista nos espaços sociais a partir de seu “caráter gerador”, organizando suas práticas com ruptura e transcendência em relação ao conhecimento circundante. Essa interação proativa permite não apenas a apreensão, mas a reorganização e reinterpretação criativa do conhecimento. González Rey (2008, 2011) aprofunda essa discussão ao conceber a subjetividade humana como constituída por sentidos subjetivos e configurações subjetivas, resultantes das produções ativas do sujeito. Tais sentidos manifestam-se por meio de unidades

simbólico-emocionais que articulam pensamento, emoção, imaginação e ação, não sendo redutíveis à expressão verbal. A respeito do conceito de subjetivo, González Rey (2012a, p. 62) expressa que são “as complexas integrações simbólico-emocionais que se organizam de forma simultânea no curso de uma experiência vivida e no sujeito dessa experiência”. Ao compreender a complexidade e a dinâmica de articulação das integrações simbólicas e emocionais no decorrer das experiências vivenciadas pelo(a) estudante, o(a) professor(a) adquire maior entendimento sobre o processo que ele(a) se encontra.

Conforme Muniz e Mitjás Martínez (2019), a expressão criativa na leitura e na escrita emerge da inserção do sujeito em seus contextos sociais, históricos e culturais, constituindo-se em elo para a produção de sentidos subjetivos. A criatividade está intrinsecamente ligada ao contexto do(a) estudante, onde surgem possibilidades linguísticas a serem subjetivadas nas interações educativas, considerando os ritmos singulares de cada um. Nesse sentido, compreende-se que a Teoria da Subjetividade considera o desenvolvimento dos processos simbólicos e emocionais de forma intrínseca, ou seja, as ações e as expressões humanas experienciadas pelo sujeito se articulam gerando redes de sentidos subjetivos (González Rey, 2012a).

Os sentidos são expressos em sua integridade, segundo González Rey (2012a), porque não se revelam separadamente, e não são resultados de experiências externas transformadas em internas, mas se configuram como uma produção subjetiva integrando diversas subjetivações emocionais e simbólicas expressadas no decorrer das vivências sociais dos sujeitos. As emocionais são relativas aos sentimentos, emoções, vontades e as simbólicas se referem à imaginação, fantasia e tudo o que gera estes processos específicos que resultam das experiências humanas das atividades culturais e históricas vivenciadas.

Para González Rey (2012a), as configurações subjetivas são representadas pelos entrelaçamentos dos sentidos subjetivos na organização da subjetividade individual e social. Elas são expressas em configurações subjetivas da personalidade e da ação. A primeira se refere aos sentidos subjetivos, são dinâmicas e contam com uma estabilidade relativa na história de vida do indivíduo. Por sua vez, as configurações subjetivas da ação se referem à emergência de sentidos subjetivos que se formam no decorrer da ação, e ao expressar as configurações subjetivas da personalidade exigem a sua significação nesse processo (Mitjás Martínez; González Rey, 2017).

Nessa visão, a articulação entre uma e outra configuração não é linear e causal, de acordo Mitjás Martínez e González Rey (2017), porque ambas não são determinantes uma da outra, o que condiz que a personalidade é compreendida como uma configuração de outras

configurações subjetivas. É pelo caráter gerador da psique humana, que González Rey (2012a) explica como emergem os eventos intranscendentes em sua significação, responsáveis pela produção subjetiva, e mais relativas às configurações subjetivas do sujeito que referente ao evento citado. Isso significa que os sentidos subjetivos surgem para além da intenção e da consciência do indivíduo, e não estão subjugados à racionalidade dos envolvidos (individuais ou sociais). Assim, a aprendizagem é considerada como uma personalização do aprender ao permitir ao(a) estudante o seu usufruto em novas situações e integrando aos demais conhecimentos e vivências na ampliação de suas representações e/ou na criação de novas ideias e ações (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017).

Nessas circunstâncias, o principal desafio consiste em transformar essa compreensão em práticas pedagógicas que motivem os(as) estudantes a serem protagonistas de seu processo formativo. O que exige uma percepção aguçada das necessidades individuais e dos fatores que promovem o interesse e a vontade de estudar. Assim, a essência de uma “educação humanizadora” é o reconhecimento dos ritmos e formas de aprendizagem dos(as) estudantes que são sempre singulares. Tal perspectiva revela que tanto a Teoria da Atividade de Estudo quanto a Teoria da Subjetividade requerem um cuidado didático-pedagógico efetivo e uma atenção constante aos processos individuais de aprendizagem do(a) estudante, compreendendo tanto “como ele(a) aprende” quanto “o que precisa aprender”.

Contudo, os aspectos heterogêneos dos sujeitos histórico-culturais inerentes à sociedade e ao contexto escolar manifesta-se nas distintas necessidades e motivações dos(as) estudantes, demandando dos(as) professores(as) uma atuação atenta e resiliente frente aos desafios do sistema educacional. Entre esses desafios, destacam-se turmas superlotadas, jornadas de trabalho excessivas e recursos pedagógicos limitados - fatores que, conforme Libâneo e Freitas (2018) destacam, comprometem a qualidade da prática didático-pedagógica e dificultam significativamente o planejamento de atividades singulares - essenciais para efetivar o processo de “personificação da aprendizagem” (Muniz; Mitjáns Martínez, 2019).

A abordagem criativa da aprendizagem da leitura e da escrita potencializa o desenvolvimento do(a) estudante ao transformar sua relação com o conhecimento, onde ele(a) passa de receptor passivo para assumir-se como sujeito ativo de sua própria formação. Essa transformação se concretiza no desenvolvimento de uma consciência linguística multidimensional e no ressignificar criticamente as manifestações histórico-culturais, oportunizando aos sujeitos atuar de forma autônoma e criativa em contextos sociais diversos.

No aprofundamento teórico de Muniz e Mitjáns Martínez (2019, p. 68) verifica-se que a aprendizagem criativa da leitura e da escrita é:

uma forma complexa de aprender, expressão da subjetividade humana, que se caracteriza pela condição de sujeito na experiência de aprender, na confluência das quatro características anteriormente definidas, que são: a) personalização da informação; b) confrontação com o dado; c) geração de ideias próprias e novas que transcendem o que está posto; d) relação lúdica com o aprender.

A aprendizagem criativa, como revelam as autoras, ultrapassa abordagens fragmentadas e não ocorre de forma pontual, mas sistêmica, por englobar possibilidades de confronto e personalização de informações, articuladas aos aspectos da singularidade do(a) estudante. Tais ações contribuem para o surgimento de novas ideias, que podem transcender o processo de aprendizagem inicial. As experiências cotidianas de leitura e escrita, a partir de situações problematizadoras, favorecem o questionamento e a investigação, a expressão e a imaginação, e colabora para que o(a) estudante reflita e crie suas próprias inferências. Nesse contexto, a ludicidade, que se demonstra intrínseca a esse processo de aprendizagem - conforme revelam as autoras -, não pode ser desconsiderada, por coadunar-se com as práticas de leitura e escrita. Conforme evidenciado, a dimensão lúdica intrínseca ao desenvolvimento linguístico contribui para instigar novas ideias e conexões de forma autêntica, e favorece um movimento protagonista de elaborações autorais e de resolução criativa de situações problematizadoras.

A ludicidade para Vigotski (1978) e Davidov (1986), é um elemento essencial no processo de representação de papéis complexos pelas crianças, especialmente no decorrer das brincadeiras cotidianas. Essas ações não dependem apenas da imaginação e da função simbólica infantil, mas também de um conjunto de conhecimentos sobre o mundo dos adultos do seu meio social.

Sobre as situações lúdicas, Davidov (1986, p. 96) descreve que

[...] o desempenho, por parte da criança, de papéis suficientemente complexos pressupõe a presença, junto com a imaginação e a função simbólica, de diversos conhecimentos sobre o mundo circundante, sobre os adultos, e também a capacidade de orientar-se, levando em conta seu conteúdo. As brincadeiras, o jogo temático de papéis, favorecem o surgimento, na criança, dos interesses cognoscitivos, ainda que não os possa satisfazer plenamente.

As contribuições teóricas elaboradas por V. V. Davidov permite afirmar que as brincadeiras e os jogos temáticos constituem ferramentas cognitivas privilegiadas no desenvolvimento infantil. Tais atividades não apenas incentivam o surgimento de interesses cognoscitivos - que, embora incipientes, orientam o processo de aprendizagem -, mas também se articulam com a compreensão da realidade social. Particularmente nos jogos de papéis, observa-se a formação cognitiva (conceitos, pensamento abstrato) e socioemocional (regulação afetiva, cooperação), configurando-se, portanto, como espaços específicos que contribuem com a aprendizagem do(a) estudante.

Diante desse processo dialético e criativo de aprendizagem, a análise das proposições da Teoria da Atividade de Estudo e das contribuições da Teoria da Subjetividade oferecem bases sólidas para o desenvolvimento de abordagens didático-pedagógicas alternativas, especialmente no aprendizado da língua materna. E inclusive, podem contribuir com o enfrentamento dos desafios do contexto educacional, que segundo Libâneo e Freitas (2018), é caracterizado pela precarização estrutural, currículos rígidos e pressão avaliativa - elementos constitutivos das políticas neoliberais na educação.

A criação de políticas públicas que articulem a valorização do trabalho docente e a formação continuada, também são essenciais para favorecer a interpretação e a implementação de abordagens críticas e desenvolvimentais, assim como a Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, que alinhada às contribuições da Teoria da Subjetividade potencializa a aprendizagem dos(as) estudantes. Essas abordagens superam a mera reprodução dos saberes, ao favorecer o caráter motivador e desafiador do processo de aprendizagem e permitir que os(as) estudantes produzam conhecimentos de forma crítica e criativa, e consigam posicionar-se ativamente no contexto sociocultural em que estão inseridos(as).

Segundo González Rey e Mitjáns Martínez (2017), a subjetividade humana tem importância significativa no processo educativo, mas não segue um percurso determinista, e a organização adequada das condições de estudo não garantem necessariamente a aprendizagem dos(as) estudantes. O mesmo ocorre na Atividade de Estudo que, embora o(a) professor(a) possa organizar métodos e conteúdos adequados, se os estudantes não desenvolverem a necessidade interna ou a motivação para engajar-se nas atividades, todo o planejamento pedagógico pode se tornar em vão, conforme Davidov (1998) adverte.

A análise dessa condição afirma que o processo de aprendizagem da leitura, da escrita e dos demais conteúdos correlacionados exige do(a) professor(a) uma observação atenta e sensível aos interesses e necessidades dos(as) estudantes. A criação de redes de significados pessoais, favorece as condições fundamentais para instigar o desejo de aprender a ler e a escrever pelo(a) estudante, mediante processos de pensamento e resolução de situações-problema. À medida que os estudantes ampliam sua autonomia nas práticas de leitura e de escrita, por meio da colaboração de professores(as) e colegas mais experientes, desenvolvem novas interpretações e perspectivas críticas sobre os conteúdos estudados.

Conforme demonstra Repkin (1997 [2019]), as transformações mais significativas decorrentes da Atividade de Estudo não se limitam à assimilação de conhecimentos específicos, mas envolvem uma profunda transformação do sujeito que aprende. Essa mudança qualitativa se manifesta na maneira como o(a) estudante passa a organizar seu pensamento, ressignificar

suas estratégias de aprendizagem e desenvolver uma consciência mais aguçada sobre seu próprio processo e o mundo que o rodeia.

O diálogo entre a Teoria da Atividade de Estudo e a Teoria da Subjetividade ainda apresenta inúmeras questões em aberto que extrapolam os limites deste estudo. Contudo, essa interlocução teórica revela-se fundamental para ampliar a compreensão dessas abordagens, com o propósito de fomentar o debate sobre os processos de aprendizagem. Em especial, sobre a leitura e a escrita, em busca de possíveis caminhos que superem a mera reprodução passiva dos saberes linguísticos, propondo em seu lugar, uma educação transformadora que considera as necessidades e motivos do sujeito, valoriza as dimensões subjetivas da aprendizagem e promove o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

2.3.1 Formação docente como um processo subjetivo e desenvolvimental

A relação professor(a)-estudante, enquanto eixo central da Atividade de Estudo na perspectiva da Didática Desenvolvimental demanda formação docente continuada que articule discussão teórica e transformação prática. Isso é essencial para que professores e professoras possam criar condições didático-pedagógicas que efetivamente favoreçam processos de aprendizagem desenvolvimentais, considerando as especificidades da subjetividade humana.

Na Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, as interações ocorrem de forma dinâmicas e dialéticas, e o(a) professor(a) situa-se em permanente reflexão e reorganização de sua prática, criando as condições necessárias para que a aprendizagem assuma efetivo caráter desenvolvimental. A perspectiva de formação desenvolvimental, segundo Longarezi (2017, p. 206), contempla os fundamentos epistemológicos do método Materialista Histórico-Dialético, das concepções teórico-metodológicas da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, para a organização dos conteúdos específicos e suas bases epistemológicas no desenvolvimento da Atividade Pedagógica com os(as) estudantes.

Essa formação para Longarezi e Silva (2018), não deve ser realizada de forma superficial, sem embasamento teórico e prático, mas em uma perspectiva de formação que impulsiona o desenvolvimento. Isso revela a importância de ser aprofundada e fundamentada de forma a integrar teoria e experiências práticas, que promovam o desenvolvimento colaborativo e crítico de todos(as) os(as) envolvidos(as) nesse processo, fortalecendo as ações desenvolvidas no contexto real.

A Teoria da Subjetividade (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, 2019), a partir dos pressupostos da psicologia cultural-histórica, representa um marco teórico significativo para a

compreensão dos processos formativos humanos em sua complexidade multidimensional, ao romper com as dicotomias entre cognição e emoção. Essa abordagem oferece um novo olhar sobre a formação e a prática docente, destacando a centralidade das dimensões cognitivas e subjetivas no trabalho pedagógico.

Entretanto, observa-se que os processos educativos já estabelecidos, que seguem uma ordem e uma lógica específicas, tendem a replicar apenas o que já foi consolidado. Nessas condições de práticas reprodutivas, Longarezi e Silva (2018, p. 572) advertem que “se desenvolverá um pensamento formal, ainda que seu conteúdo supostamente possa estar alicerçado em outra lógica. Não basta mudar o conteúdo da educação sem alterar a forma como tal conteúdo será aprendido”. Nesse sentido, alterar somente o conteúdo e não modificar a forma e trabalho com ele, não provoca mudanças nas concepções e práticas docentes. A formação que ultrapassa paradigmas “reprodutivos” de educação e transforma o pensar e o agir do próprio percurso de professores e professoras, pode evidenciar um processo formativo que busca realmente a transformação da realidade e o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

A formação docente na perspectiva da Didática Desenvolvimental colaborativa exige uma reconceitualização da prática pedagógica, que articula o sistema de Elkonin-Davidov-Repkin com as contribuições da Teoria da Subjetividade. Essa análise teórica revela que a Atividade de Estudo, enquanto núcleo do processo educativo, precisa ser compreendida como uma unidade dialética entre: a organização de ações cognitivas (análise, planejamento e generalização); os processos de autonomia progressiva para a autotransformação; as configurações subjetivas e criativas que emergem nas relações interativas, considerando o cognitivo e o simbólico-emocional intrínsecos ao psíquico humano.

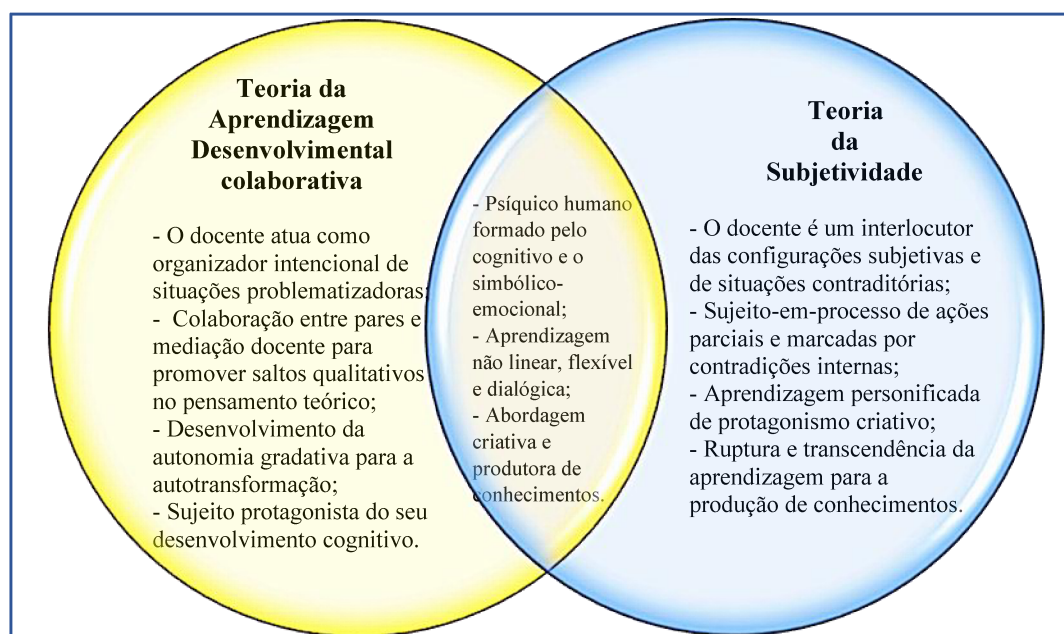
A análise dessa articulação teórica nos convida a explorar novas possibilidades de reconstrução do diagrama apresentado, que serve como uma provocação inicial para fomentar debates posteriores. Essa necessidade de constante revisão reflete o caráter dinâmico da produção científica no campo educacional, marcada por processos simultâneos de construção e desconstrução de paradigmas didático-pedagógicos. Essa síntese teórica se materializa, por exemplo, quando o(a) professor(a) organiza Atividades de Estudo de leitura e de escrita que conjuguem: a forma colaborativa de situações-problema, típica da abordagem desenvolvimental, e a atenção aos sentidos subjetivos que emergem no processo de aprendizagem.

A Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, com seu enfoque na mediação docente como impulsionadora do pensamento lógico, encontra na Teoria da Subjetividade um complemento essencial ao destacar a natureza indissociável dos processos

simbólico-emocionais na constituição psíquica dos(as) estudantes. Nessa perspectiva, quando um(a) estudante manifesta resistência ou irritação frente a determinada atividade de leitura ou escrita, o(a) professor(a) não somente identifica a situação, mas em um diálogo investigativo busca os significados pessoais que a tarefa mobiliza - reconhecendo que experiências traumáticas prévias podem estar configurando essa relação dele(a) com a linguagem. Essa prática pedagógica, que mantém simultaneamente a Atividade de Estudo e a sensibilidade às dimensões subjetivas, representa um desafio complexo para a formação docente. Exige não apenas domínio teórico, mas desenvolvimento de uma observação aguçada para navegar nas contradições inerentes ao processo educativo, onde aspectos cognitivos e emocionais se entrelaçam de maneira intrínseca.

O diagrama da Figura 06 a seguir, demonstra parcialmente como a articulação das duas teorias pode ser pensada.

Figura 06 - Articulação da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa com as contribuições da Teoria da Subjetividade



Fonte: elaboração própria (baseada nos pressupostos dos autores das teorias).

Essa dupla abordagem concebe a aprendizagem como um processo dialético e não-linear, que se constitui na relação dinâmica entre mediação docente e produção ativa de significados pelo(a) estudante. A construção do conhecimento vai além da mera reprodução de conteúdos, abrindo espaço para a emergência criativa que caracteriza o verdadeiro protagonismo do sujeito. A progressiva autonomia se realiza de forma gradual e contínua,

partindo de uma relação inicial de dependência em relação à mediação docente até atingir níveis crescentes de autodeterminação. Nesse percurso formativo, o(a) estudante não somente aprende, mas reconstrói criticamente e reorienta seu processo de aprendizagem de forma consciente, e demonstra domínio tanto dos aspectos formais quanto das dimensões significativas envolvidas nas ações de aprender.

Enquanto os métodos convencionais focam em habilidades mensuráveis (como fluência de leitura), esta perspectiva articulada de teorias entende que não há aprendizagem sem o envolvimento subjetivo. Um(a) estudante pode ler e escrever textos com desenvoltura, mas somente se tornará leitor(a) e escritor(a) crítico(a) se desenvolver uma relação pessoal e criativa com a linguagem. Ao ler contos, os(as) estudantes podem identificar passagens que os emocionam; recriar finais alternativos, justificando suas escolhas a partir de experiências pessoais; socializar suas produções, refletindo sobre como suas histórias de vida influenciaram suas interpretações.

Os estudos que abordam a perspectiva da subjetividade docente, segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017), enfatizam que ela não pode ser reduzida a um conjunto de funções técnicas ou metodológicas. Pelo contrário, a atuação profissional é compreendida como um processo dinâmico e singular, no qual as relações simbólico-emocionais desempenham um papel constitutivo. A noção de unidade simbólico-emocional, central nessa teoria, postula que emoções, significados e interações sociais se entrelaçam em configurações subjetivas complexas, que orientam tanto a prática pedagógica quanto o desenvolvimento profissional.

Essa abordagem permite, por exemplo, analisar fenômenos como o desgaste do trabalho do(a) professor(a), não como meros problemas individuais, mas como expressões de configurações subjetivas mediadas por contextos institucionais e sociais específicos. Ao considerar a docência a partir dessa perspectiva, abre-se espaço para intervenções que vão além da “formação teórica-metodológica”, e incorpora dimensões relacionais e emotivas nesse processo. Segundo Pimenta (1997, p. 6), a identidade docente “é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. Nesse sentido, o potencial significativo desse processo de desenvolvimento pode ser alcançado quando as necessidades formativas docentes são devidamente consideradas, em uma formação que seja sólida, crítica e contínua.

Para trabalhar com os princípios da Didática Desenvolvimental e com as contribuições da Teoria da Subjetividade, o(a) professor(a), primeiramente, investe em sua formação e em sua autotransformação, para posteriormente, poder implementar ações didático-pedagógicas

que promovam a aprendizagem do(a) estudante. Contudo, embora essas teorias ofereçam contribuições inovadoras, tanto a Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor colaborativa quanto a Teoria da Subjetividade apresentam um elevado grau de abstração conceitual, o que dificulta sua tradução em propostas pedagógicas para o cotidiano escolar pelos(as) professores(as). Essa limitação torna-se particularmente desafiadora em contextos educacionais marcados por precariedade material e estrutural, onde as condições objetivas de trabalho impactam profundamente tanto as dimensões simbólico-emocionais quanto os processos desenvolvimentais na prática docente.

Longarezi e Silva (2018) defendem que a formação docente orientada por uma perspectiva desenvolvimental e dialética deve organizar-se na relação indissociável entre conteúdo e método, reconhecendo a organicidade dos saberes disciplinares. Essa abordagem implica uma prática formativa que privilegie a análise das necessidades e singularidades dos(as) estudantes como eixo para a organização dos conteúdos, permitindo ao(as) professores(as) elaborar propostas pedagógicas efetivamente promotoras do desenvolvimento integral. Um planejamento didático e pedagógico que conjugue organização e flexibilidade responsiva - que acolha as demandas existenciais do contexto educativo, que frequentemente dificulta o engajamento ativo dos(as) estudantes. Pimenta (1997, p. 7) acrescenta que

do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A autora enfatiza que ser professor e professora, não se resume apenas a desenvolver teorias, mas envolve uma reflexão contínua sobre a prática, influenciada pela experiência pessoal e pelo contexto social em que o docente está inserido. O confronto entre teoria e prática, a análise crítica das ações docentes com base nas teorias existentes e da criação de novos conhecimentos propiciam a construção da identidade dos(as) professores(as). Além disso, essas ações são influenciadas pela subjetividade docente, que inclui valores, visão de mundo, história de vida, saberes, emoções e o significado que atribui à profissão. A interação com outros profissionais, seja na escola ou em outros espaços coletivos, também desempenha um papel fundamental nesse processo, pois o compartilhamento de experiências e a colaboração entre os pares enriquece o processo educativo.

De acordo com Longarezi (2017), o(a) futuro(a) professor(a) que analisa sob a perspectiva em que irá atuar na docência, tem na formação desenvolvimental, assim como

ênfatiza Libâneo (2004), as condições de se envolver em processos intencionais, unidades motivo-objeto, conteúdo-método, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento. Isso implica uma relação dinâmica entre os motivos e os objetivos da aprendizagem, assim como a articulação entre conteúdos e métodos, que favoreçam a criação e provocam rupturas no processo de desenvolvimento do(a) estudante. Longarezi (2017, p. 198-199) afirma que por meio de uma intervenção didático-formativa realiza-se

uma ação investigativo-formativa, a partir da qual se faz, de forma intencional, uma intervenção no contexto educacional pela via da formação didática do professor; e, nesse processo, se constitui simultaneamente intervenção didática junto a classes de estudantes. [...] Tem como objetivo-fim a formação-desenvolvimento de professores e estudantes pela atividade pedagógica (objetivo-meio).

Esse processo de investigação e formação se constitui como finalidade de intervenção tanto didática dos(as) professores(as) quanto dos(as) estudantes, para formar sujeitos ativos e reflexivos. No entanto, esse esforço formativo somente alcança seu propósito se os(as) professores(as) atuarem criticamente sobre seu contexto de trabalho e, principalmente, se transformarem a realidade educacional em que estão inseridos(as). Dessa forma, a formação docente supera a mera transmissão de conhecimentos, e se consolida como um processo de desenvolvimento profissional e humano que impulsiona mudanças qualitativas na educação.

De acordo com Longarezi e Ferreira (2020b), essa abordagem formativa é fundamentada na perspectiva vigotskiana (1991), e incorpora o movimento universal-singular-particular como eixo central para a compreensão da realidade investigada. Conforme complementam as autoras, é uma alternativa metodológica para pesquisas em Didática que buscam não apenas intervir, mas também transformar as relações pedagógicas no contexto escolar, estabelecendo como objetivos: gerar conhecimento científico no âmbito da Didática e da formação de professores(as); implementar uma formação docente colaborativa, visando a construção coletiva de atividades pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do pensamento teórico tanto de professores(as) quanto de estudantes; promover processos de aprendizagem-desenvolvimento com estudantes, articulados com a formação continuada dos(as) professores(as); identificar princípios e práticas didáticas decorrentes da intervenção; sistematizar fundamentos didáticos emergentes do processo de intervenção, que possam direcionar práticas pedagógicas alinhadas com a Didática Desenvolvimental. Em essência, a proposta combina pesquisa e ação transformadora, visando tanto o avanço teórico quanto o aperfeiçoamento da prática pedagógica e da formação docente.

A Teoria da Subjetividade oferece também, um eixo teórico para repensar a educação e a formação docente, e destaca a importância de dimensões frequentemente negligenciadas pelas

abordagens convencionais. No entanto, seu potencial somente será plenamente realizado se forem desenvolvidas metodologias que permitam articular seus conceitos abstratos com as realidades concretas das escolas e dos(as) professores(as). O diálogo com outras perspectivas críticas demonstra um caminho fértil para superar essas limitações e avançar rumo a uma compreensão holística do trabalho docente.

A possibilidade de promover a reflexão crítica de professores(as), realizar questionamentos e reavaliar as concepções e práticas didático-pedagógicas contribuem para favorecer a busca pela autonomia dos(as) estudantes diante dos desafios do mundo contemporâneo. A formação ativa e reflexiva de professores(as) é um pilar central dessas duas abordagens teóricas. Pois, ao serem incentivados(as) a se tornarem protagonistas de sua prática pedagógica, cria-se um ambiente de aprendizagem que valoriza a experiência e a formação permanente, tanto do(a) estudante quanto do(a) professor(a). As instituições que oferecem essa formação precisam, além disso, integrar experiências práticas e teóricas, para promover um diálogo constante e crítico entre a teoria e a prática pedagógica cotidiana.

Entretanto, há muitos desafios para a consolidação de uma aprendizagem colaborativa, criativa e emancipatória. Segundo Libâneo (2011, 2018, 2020), os debates acadêmicos sobre o papel social das escolas destacam a falta de consenso sobre o que significa “qualidade educacional”, o que dificulta a resistência e a luta política contra as diretrizes neoliberais na educação. A escola se vê diante de um paradoxo estrutural: a necessidade de cumprir simultaneamente sua função de trabalhar os conteúdos curriculares e as demandas por uma formação integral que inclua a discussão de valores éticos essenciais à cidadania.

Esse desafio se amplia quando consideramos a tensão permanente entre a manutenção da ordem institucional e a promoção de espaços de liberdade criativa e expressiva, elementos fundamentais para uma educação emancipatória. Essa tensão entre a busca por “qualidade educacional” e a manutenção do “silenciamento” estudantil, associada às barreiras que restringem a movimentação e a interação social, compromete tanto o diálogo entre os pares quanto a formação autônoma e dialógica. Ademais, um processo de aprendizagem que não acolhe o(a) estudante em sua integralidade linguística e expressiva - compreendendo as dimensões do falar, ouvir, ler, escrever, expressar-se, sentir - limita sua participação efetiva no desenvolvimento das atividades escolares.

Em contraponto a essa realidade, a Atividade de Estudo da leitura e da escrita exige uma organização adequada de conteúdos e metodologias para fomentar o diálogo crítico e a argumentação entre os(as) estudantes, associada a um planejamento intencional do espaço físico, do tempo pedagógico e dos recursos didáticos, de modo a criar ambientes propícios à

interação produtiva e à expressão plural. Esses elementos são fundamentais para fomentar mudanças significativas que impulsionem o pensamento e a realização de abstrações e generalizações conceituais sobre a linguagem oral e escrita de forma contextualizada. A abordagem colaborativa, subjetiva e as atividades integrativas contribuem de forma significativa para gerar momentos de expressividade de opiniões e ideias criativas que favorecem a produção de conhecimentos de forma autônoma.

É nesse espaço acolhedor e humanizado que a formação leitora e escritora do(a) estudante efetivamente se constitui. Quando as condições pedagógicas não favorecem esse processo, observa-se a limitação no desenvolvimento linguístico dos sujeitos, com consequente perda de engajamento nas atividades escolares. Essa problemática nos confronta com uma escolha entre a educação que cultiva o “pensamento crítico e a criatividade”, e a outra que reproduz mecanismos de “inflexibilidade e submissão”. Imbernón (2009) defende que a formação docente deve ser contínua, reflexiva e contextualizada, superando modelos tradicionais fragmentados. Ele argumenta que o(a) professor(a) deve ser pesquisador(a) de sua própria prática, integrando teoria e prática em um processo dinâmico e colaborativo. A formação permanente, para ele, não se limita a cursos esporádicos, mas deve envolver trabalho coletivo, autonomia crítica, considerando os desafios reais da escola e da sociedade. E enfatiza a necessidade de políticas públicas que apoiem essa formação como um direito profissional e não como uma mera obrigação.

Nesse contexto, a resistência ativa a modelos educacionais dissociados dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural emerge como necessidade pedagógica. Esta postura crítica oferece alternativas ao paradigma individualista dominante, além da promoção de práticas colaborativas e desafiadoras, que buscam o enfrentamento da precarização e desvalorização do trabalho docente. Essas condições constituem processos de aprendizagem reconhecidos em sua natureza de elaborações subjetivas (articulando dimensões simbólicas e emocionais) com as trajetórias desenvolvimentais (potencializando ações cognitivas e sociais).

As análises apresentadas nesta seção evidenciam que a Didática Desenvolvimental colaborativa se configura como um campo teórico dinâmico e em constante construção, marcado por debates fundamentais tanto no âmbito da formação docente quanto no processo de aprendizagem discente. Sua trajetória epistemológica se caracteriza por um fértil diálogo interdisciplinar que, ao mesmo tempo que consolida seus pilares conceituais, enfrenta os complexos desafios das práticas pedagógicas na atualidade.

Em sua análise, Longarezi (2017) destaca os pilares fundamentais de uma formação docente desenvolvimental: a dimensão social do conhecimento e da formação humana; o papel

ativo e criativo do(a) professor(a); o foco na atividade pedagógica e na organização de conteúdos e métodos; a construção de um pensamento teórico sobre a docência; a formação que integra as dimensões objetivas e subjetivas da prática docente; a concepção dialética do processo formativo; a docência como propulsora do desenvolvimento humano e profissional; e a contradição e confronto como geradores da ruptura e de transformação educacional. Para isso, Imbernón (2009, p. 45) reflete que “a formação permanente não pode ser entendida como um conjunto de atividades esporádicas e desconexas, mas sim como um processo contínuo, crítico e vinculado à prática docente, no qual os professores são protagonistas de sua própria aprendizagem”. Essa perspectiva enfatiza a importância da formação contínua e da pesquisa como eixos fundamentais para qualificar, não somente a prática docente, mas também a aprendizagem dos(as) estudantes.

Diante dos desdobramentos das investigações realizadas, o próximo capítulo dedica-se a análise das produções científicas selecionadas por meio do estado da arte. Esta etapa central da pesquisa examina as contribuições acadêmicas mais relevantes sobre o tema investigado.

3. ESTADO DA ARTE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NACIONAIS VINCULADAS AOS GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS (2013-2023)

Este capítulo descreve a metodologia do estado da arte com a intenção de identificar as produções acadêmicas nacionais relevantes para esta investigação. A análise tem como objetivo elucidar as pesquisas na área e fomentar discussões e ações no campo de estudo, para: analisar criticamente o conhecimento existente; identificar lacunas teóricas e metodológicas; e apontar possibilidades, desafios, tendências e direcionamentos de investigações futuras.

A busca inicial nas bases SciELO e CAPES revelou escassa produção de dissertações e teses sobre a Atividade de Estudo no âmbito da leitura e da escrita. Isso aconteceu mesmo com a ampla abrangência temporal (2013-2023). Com uma incipiente produção nacional dessas teorias, nosso percurso metodológico teve significativas reformulações após o Exame de Qualificação. A nova estratégia consistiu em: iniciar o mapeamento pelos Grupos de Pesquisa nacionais pertinentes à temática; expandir para bases de dados reconhecidas (ANPED, Andipe, CAPES, Google Acadêmico); e incorporar variedade tipológica de fontes (artigos, capítulos, dissertações, teses). Esta abordagem sistemática viabilizou a identificação de um corpus documental alinhado aos critérios de seleção definidos para a análise nesta investigação.

Nessa fase de aprofundamento, realizamos a seleção criteriosa de grupos de pesquisa cujos trabalhos se alinhavam aos nossos objetivos de estudo, particularmente aqueles dedicados à análise da Atividade de Estudo no contexto da aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I. A partir desse recorte, identificamos e analisamos as produções científicas nacionais pertinentes, procedendo então à sua sistematização mediante a metodologia do estado da arte.

Como etapa subsequente deste processo investigativo, a próxima seção abordará os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram o estudo, proporcionando a necessária contextualização para a compreensão tanto dos procedimentos adotados quanto dos resultados alcançados. Esta fundamentação permitirá uma análise mais consistente dos dados coletados e das discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

3.1 Pressupostos teóricos-metodológicos

Esta investigação, de natureza teórica e de caráter bibliográfico, se desenvolve em uma abordagem qualitativa, com enfoque Histórico-Cultural. Ela se ampara na abordagem marxista do Materialismo Histórico-Dialético, por seus fundamentos científicos abarcarem o ser humano

em sua condição ontológica de sujeito social. Observa-se que a natureza sócio-histórica do ser humano se estabelece sobre o caráter social e racional, base dos postulados de Vigotski (1934), e evidencia que é nas interações sociais que se constitui o desenvolvimento da psique do sujeito.

Longarezi e Puentes (2013) afirmam que a Teoria Histórico-Cultural é um campo com princípios que norteiam a concepção de educação que compreende o ser humano em seu contexto social. Esse campo, alinhado aos princípios da Didática Desenvolvimental, objetiva a elevação do pensamento teórico e a formação integral do(a) estudante. Nessa perspectiva, a educação tem como responsabilidade oportunizar condições para que os(as) estudantes se apropriem da cultura da humanidade e a transforme de forma consciente, elaborando a sua própria história (Longarezi; Puentes, 2013). Destacada como uma ciência interdisciplinar, essa didática específica oferece mudanças qualitativas na vida do(a) estudante, porque investe no seu desenvolvimento em todas as suas dimensões.

O Materialismo Histórico-Dialético é considerado relevante nas Ciências Humanas, por se caracterizar como uma abordagem dinâmica de movimento do pensamento, cuja essência é a contraposição de ideias, as quais se direcionam para outras com o intuito de compreender a materialidade histórica humana, ou seja, as leis fundamentais de organização social que estão em constante mudança (Marx; Engels, 1986). Ressalta-se que as obras de Karl Marx (1818-1883), mesmo não tendo desenvolvido especificamente um método epistemológico, sistematizam a ideia da dinâmica, da contraditoriedade e da transformação, ou seja, a incorporação da realidade no movimento da materialidade produtiva humana (Kopnin, 1978). É por meio do diálogo entre os opostos que é possível encontrar a verdadeira compreensão, pela dialética lógica de interpretação do mundo.

Os pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético consideram que a partir de pensamentos contraditórios se constituem um novo, com a síntese de ambos e que posteriormente se criam outros pensamentos que se desenrolam em mais dois contraditórios, os quais se fundem em uma nova síntese (Marx, 1985). Nesse movimento constante de pensamento dialético, surgem novas ideias e conceitos. Por esse motivo, o confronto dos conhecimentos científicos que são construídos historicamente com os do senso comum possibilita a realização de sínteses sobre o que se estuda ou pesquisa.

A abordagem dialética, considerada como uma lógica, tem a possibilidade de relacionar a objetividade de conceitos e teorias científicas com sua capacidade de mudanças, porque a obtenção da verdade objetiva acontece na dinâmica do processo dialético (Kopnin, 1978). Kopnin confirma a ideia da coincidência entre a lógica, a dialética e a teoria do conhecimento,

que se articulam e não se distanciam do pensamento, das leis do movimento e dos fenômenos do mundo objetivo.

Nessa condição, as análises realizadas consideram o objeto estudado em sua totalidade, no sentido de evidenciar as contradições de características globais a específicas. Por esse motivo, a Didática Desenvolvimental tem a necessidade de compreender o objeto de estudo em sua essência e totalidade a partir da argumentação e da consciência crítica. Para isso, é necessário conhecer profundamente o objeto, estudar suas especificidades e suas relações (Kopnin, 1978).

A partir do método dialético supracitado, definimos como metodologia para este percurso investigativo o “estado da arte” ou do “conhecimento” sobre o tema aqui proposto (Puentes; Aquino; Faquim, 2005; Longarezi; Puentes, 2016). Esse processo é um importante meio de compreensão global do objeto pesquisado, que se justifica pelo interesse em analisar de uma forma panorâmica as produções realizadas no campo investigado nos últimos anos. É uma metodologia que beneficia o aprofundamento dos estudos e verifica a amplitude, em especial, das tendências e lacunas do contexto estudado, que são analisadas a partir de indicadores qualitativos.

Ao possibilitar a ampliação das discussões, segundo Puentes, Aquino e Faquim (2005), a pesquisa visibiliza áreas inexploradas e temáticas futuras, assim como divulga experiências e estudos que favorecem a elaboração teórica e o aprimoramento das ações. Os estudos vinculados a essa metodologia, anteriormente denominada de “Status da Arte”, originaram-se no final do século XIX, por pesquisadores(as) norte-americanos(as), com o objetivo de analisar a condição específica, ou o nível alcançado, por alguma arte, a fim de ampliar a visão geral das produções na área e permitir a análise de sua evolução (Puentes; Aquino; Faquim, 2005).

Para o desenvolvimento do estado da arte, de acordo com Longarezi e Puentes (2016), é essencial seguir algumas orientações importantes como:

1. referendar o campo conceitual da pesquisa;
2. identificar e selecionar as produções científicas e suas fontes;
3. construir a base de informações;
4. analisar e discutir os trabalhos selecionados.

Sob esse prisma, a organização das informações para construir uma representação do objeto pesquisado ocorre com procedimentos metodológicos definidos, não somente com o objetivo de identificar, mas também de analisar e qualificar as produções que estão sendo mais

estudadas e produzidas na atualidade na área do conhecimento (Longarezi; Puentes, 2016). Para além disso, é possível encontrar também possibilidades de articulação com diferentes perspectivas, contradições, abordagens dominantes ou que estão surgindo, bem como verificar novas temáticas que necessitam de pesquisas posteriores.

O período investigativo foi delimitado à última década (2013-2023), recorte estratégico para mapear as produções mais contemporâneas sobre a Atividade de Estudo da leitura e da escrita, de forma a obter um panorama geral do assunto estudado. Para garantir a pertinência da seleção no âmbito do estado da arte, estabelecemos como critérios de seleção dos grupos de estudos e pesquisas: 1º) possuir como abordagem, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Didática Desenvolvimental; 2º) explorar a temática da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Na busca criteriosa dos Grupos de Estudos e Pesquisas nacionais, os bancos de informações digitais investigados, em especial, são: o Diretório de Grupos de Pesquisas – DGP¹², pertencente ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Esse Diretório se identifica como um site de inventário de grupos nacionais que se localizam em Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação – ICTs. Por meio dele, é possível descrever o perfil geral das atividades desenvolvidas no país a partir de informações detalhadas dos grupos, tais como: suas instituições, seus líderes e membros, bem como suas produções científicas, a partir do acesso ao currículo de cada integrante. Essa ferramenta cumpre a função de fomentar a pesquisa científica e tecnológica e promover o intercâmbio entre a comunidade acadêmica.

Concluída a etapa de seleção dos grupos de pesquisa relevantes, procede-se à identificação das linhas de investigação que apresentam maior convergência temática com os objetivos deste estudo. Esse processo de mapeamento é realizado mediante análise criteriosa das áreas de atuação declaradas por cada grupo no Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq/CAPES. Posteriormente, efetua-se o levantamento das produções científicas associadas aos pesquisadores integrantes dessas linhas, cujo acesso é viabilizado por meio da consulta sistemática aos currículos cadastrados na Plataforma Lattes.

Essa abordagem metodológica garante a coerência entre o corpus documental e os fundamentos teóricos da pesquisa. Caso o levantamento inicial seja insuficiente, complementa-se com buscas em: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped¹³,

¹² Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 10 dez. 2023.

¹³ Disponível em: <http://anais.anped.org.br/p/38reuniao/trabalhos>. Acesso em: 10 dez. 2023.

entidade sem fins lucrativos que tem como princípios o desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Cultura, com participação democrática e justiça social; Associação de Didática e Práticas de Ensino – Andipe¹⁴, fundação sem fins lucrativos e sem vinculação confessional e/ou político-partidária, com finalidade de promover a realização de atividades científicas, culturais e educativas; e *Google Scholar* ou Acadêmico¹⁵, importante meio para pesquisa virtual de trabalhos científicos. Esses sistemas de armazenamento e recuperação de informações representam, portanto, não somente meios de investigação, mas poderosos mecanismos de democratização do conhecimento, que beneficiam igualmente pesquisadores(as), profissionais em formação e a sociedade em geral.

Os descritores ou palavras-chave utilizados são: “histórico-cultural”; “didática desenvolvimental”; “aprendizagem desenvolvimental” “atividade de estudo”; “leitura e escrita”. Importantes eixos de busca de produções científicas pertinentes, por abrangerem os temas centrais desta investigação.

O processo de seleção bibliográfica exige rigorosos critérios de inclusão/exclusão, mediante os quais são descartadas todas as produções científicas que não apresentam consonância com os objetivos teórico-metodológicos estabelecidos para esta investigação. Essa etapa decisória demanda rigor analítico por parte do(a) pesquisador(a), que deve ter o cuidado de garantir a coerência do processo investigativo. Como critérios de inclusão, consideramos artigos, capítulos de livros, dissertações e teses que abordem a Atividade de Estudo da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I. E os critérios de exclusão se referem às produções científicas que se distanciam desse escopo teórico ou temporal (2013-2023).

A partir das produções selecionadas, inicia-se a leitura minuciosa para a busca de informações que contribuam com as análises e discussões. No processo de busca de evidências, identifica-se nessas produções científicas, os seguintes componentes: as temáticas de estudo; os objetivos principais; as problemáticas os pressupostos teóricos e metodológicos; os resultados; as possibilidades e os desafios para futuras pesquisas; dentre outras questões que revelam indicadores importantes nos desdobramentos desta investigação.

Nessa fase, realiza-se inferências com indicação de tendências de pesquisas e de lacunas deixadas por estudos anteriores, tecendo considerações que, de acordo com a teoria marxista, “é tarefa tanto da análise quanto da síntese a reprodução do objeto no pensamento conforme a natureza e as leis do próprio mundo objetivo” (Kopnin, 1978, p. 236).

¹⁴ Disponível em: <https://www.andipe.com.br/publicacoes>. Acesso em: 10 dez. 2023.

¹⁵ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em: 10 dez. 2023.

Na finalização desse processo, exige-se a interpretação dos resultados em um trabalho intenso do(a) pesquisador(a), para organizar e analisar as informações selecionadas. Nesse sentido, Kopnin (1978, p. 87) pontua os critérios que auxiliam esta análise, quais sejam:

1. O conhecimento como processo de conhecimento da realidade objetiva pelo pensamento; 2. A interação prática entre sujeito e objeto [...]; 3. O conhecimento como movimento no sentido de novos resultados segundo as leis e formas da própria realidade objetiva, representadas na consciência do homem; 4. As leis e categorias da dialética, elaboradas no processo de desenvolvimento histórico [...].

A partir dessa atividade analítica, revela-se a necessidade de se verificar possíveis regularidades e inquietações do percurso investigativo, com observação minuciosa da lógica dialética em que serão produzidas as interpretações. O processo é finalizado com a revelação do panorama das principais questões evidenciadas.

3.2 Percurso Metodológico

Neste cenário de investigação, o intuito é selecionar e analisar as produções científicas nacionais, a partir de grupos de estudo e de pesquisas que se amparam na Teoria Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental e que se aproximam da temática estudada, com a intenção de desvendar as possibilidades e os desafios da Aprendizagem Desenvolvimental da leitura e da escrita do Ensino Fundamental I. Para alcançar os propósitos elaborados, o percurso metodológico do estado da arte é organizado a partir de orientações elencadas por Longarezi e Puentes (2016). Dessa forma, o processo é disposto em cinco subseções, o que favorece a organização do trajeto percorrido.

3.2.1 Campo conceitual da investigação

Os principais conceitos que embasam esse percurso metodológico estão relacionados aos seguintes arcabouços teóricos: ao campo de estudo da abordagem marxista do Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 1985; Marx, Engels, 1986; Kopnin, 1978), que ampara esta investigação a partir da análise dialética, assim como do debate da Teoria Histórico-Cultural, abordado nos estudos de Vigotski (1934, 1978); à Teoria da Atividade de Estudo e Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, que se encontram no interior da Didática Desenvolvimental, fundamentados nas pesquisas dos integrantes do Sistema Elkonin-Davidov-Repin; e da Teoria da Subjetividade e Aprendizagem Criativa (González Rey; Mitjáns Martínez; Muniz).

Entretanto, constata-se a escassez de produções científicas que articulem de forma sistemática a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental Colaborativa e a Teoria da Subjetividade, lacuna que configura uma limitação significativa no âmbito desta investigação. Diante desse cenário, o estudo concentra-se no exame do campo conceitual da Atividade de Estudo, particularmente na abordagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I.

A Teoria Histórico-Cultural, segundo Vigotski (1934, 1978), é um campo com princípios que norteiam a concepção de educação que valoriza o ser humano a partir de sua história social e cultural. Nessa perspectiva, a aprendizagem é compreendida como uma atividade intencional que promove a transformação das funções psicológicas superiores. Por sua vez, a Teoria da Didática Desenvolvimental, ancorada nesse referencial, tem como objetivo principal a formação do pensamento teórico e o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

Ao articular com as contribuições da Teoria da Subjetividade e da Aprendizagem Criativa, a Atividade de Estudo, que se encontra no interior da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa promove um diálogo profícuo para o processo educativo ao: reconhecer a multidimensionalidade do sujeito que aprende (integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais); fomentar práticas pedagógicas que valorizam a criatividade e a personalização do aprendizado; e favorecer uma aprendizagem que transcende os dados na produção de conhecimentos e na transformação pessoal e social.

Nesse contexto, a educação assume o papel de proporcionar condições para que os(as) estudantes não somente se apropriem do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, mas também desenvolvam o pensamento crítico para transformá-lo e ressignificá-lo (Longarezi; Puentes, 2013). Essa didática específica, como ciência interdisciplinar, promove mudanças qualitativas no desenvolvimento dos sujeitos ao considerar todas as dimensões do processo de aprendizagem, reconhecendo o sujeito ativo na produção de seus conhecimentos e na transformação de sua realidade.

3.2.2 Identificação e seleção das produções científicas e suas fontes

O processo de identificação dos Grupos de Estudos e Pesquisas na base de dados do DGP/CNPq/CAPES, conforme os objetivos desta investigação, se realizou pela busca dos descritores elencados, de forma isolada, que permitiu analisar a distribuição temática e as preferências teóricas dos grupos. Posteriormente, realizou-se o cruzamento sistemático dos termos, refinando de forma progressiva os resultados até obter os nomes dos grupos que mais

se alinharam aos objetivos desta investigação. Essa dinâmica assegurou tanto a abrangência inicial quanto a precisão na seleção final.

Na primeira consulta, utilizamos o descritor “histórico-cultural”, selecionamos o censo atual e aplicamos a busca por todas as palavras que se relacionassem ao nome do grupo, à linha de pesquisa e à palavra-chave de cada linha. Os filtros definidos se referiram à pesquisa por todas as regiões e instituições do Brasil, a partir da grande área de Ciências Humanas, e área e setor de aplicação da Educação. E todas as formações acadêmicas dos integrantes dos grupos foram consideradas como termos predominantes na busca.

O mapeamento inicial identificou 98 grupos de pesquisa, cujos dados básicos foram exportados via plataforma. Contudo, a inconsistência nas datas de criação (que refletiam apenas as últimas atualizações) demandou verificação por meio dos perfis completos (“espelhos”) dos grupos, onde se confirmaram informações como: nome da instituição e do grupo de pesquisa, data de criação, localização, líderes e área de concentração, linhas de pesquisa e currículos dos integrantes. Esse processo de validação garantiu a confiabilidade dos dados para análise posterior.

Com base nas informações coletadas, procedeu-se à análise criteriosa de cada grupo de pesquisa, excluindo aqueles cujas linhas de investigação não se alinhavam aos objetivos do presente estudo. Foram descartados grupos dedicados exclusivamente a temáticas como Educação Especial, Educação Infantil ou outros níveis de ensino (Fundamental II, Médio, Tecnológico e Superior), bem como aqueles voltados para áreas distintas (filosóficas, matemáticas, ambientais, curriculares, étnico-raciais, políticas públicas ou formação profissional).

A maioria dos grupos selecionados apresentava cadastro atualizado e certificação vigente por suas instituições de origem, indicando atividades regulares de pesquisa. No entanto, identificou-se um contingente menor com registros desatualizados há pelo menos doze meses – situação que sugere possível desativação ou redução de atividades acadêmicas nesses coletivos. Essa circunstância, contudo, não representou obstáculo para sua inclusão na análise, pois o critério fundamental consistia no potencial contributivo de suas produções científicas, independentemente do status operacional atual. Justifica-se essa opção metodológica pelo reconhecimento de que mesmo grupos inativos podem ter gerado conhecimento relevante no período investigado (última década), cuja exclusão prejudicaria a abrangência do estudo.

Na busca pelas produções, a partir do descritor “didática desenvolvimental”, utilizando os mesmos filtros da investigação anterior, identificamos apenas seis grupos, dos quais selecionamos três que se enquadravam nesse propósito investigativo. A partir do descritor

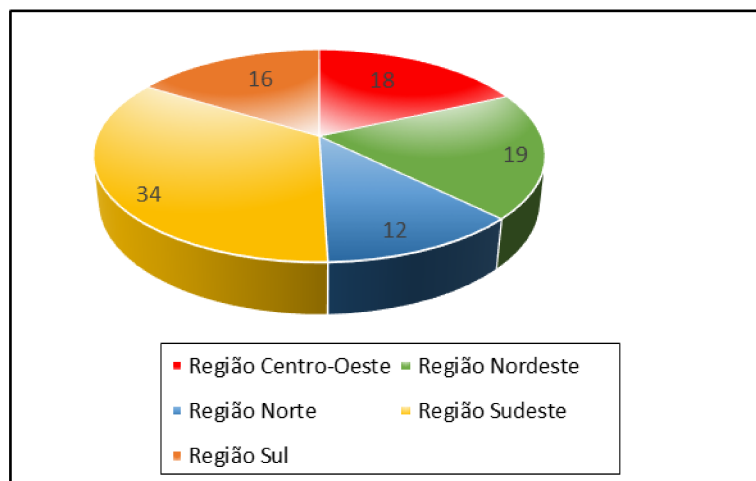
“aprendizagem desenvolvimental”, não encontramos nenhum resultado. Já em relação ao descritor “atividade de estudo”, com os mesmos filtros, surgiram 17 grupos, mas, dentre estes, selecionamos somente dois, os únicos que se adequaram aos critérios de inclusão.

A aplicação do descritor “leitura e escrita” resultou na identificação de 166 grupos de pesquisa, dos quais apenas 36 atenderam integralmente aos critérios de inclusão estabelecidos. De forma análoga, a utilização do termo “alfabetização” revelou um universo de 295 grupos, sendo selecionados 58 conforme os mesmos parâmetros metodológicos. Esses dados quantitativos demonstram claramente o predomínio de investigações sobre “alfabetização”, “leitura e escrita” como eixos centrais de interesse na área.

Na fase final da investigação, a aplicação combinada dos descritores “didática desenvolvimental” e “histórico-cultural” resultou na identificação de apenas um grupo de pesquisa - já previamente selecionado nas etapas anteriores. A ampliação da busca para outras combinações de termos não produziu resultados adicionais que atendessem aos critérios estabelecidos. Após um rigoroso processo de triagem - que incluiu a eliminação de grupos duplicados e daqueles com focos temáticos divergentes - consolidou-se um resultado final de 99 grupos de pesquisa, cuja distribuição regional detalhada consta no Anexo 1 deste estudo.

A análise da distribuição geográfica desses grupos revela disparidades significativas: a região Sudeste concentra 34,3% do total identificado, enquanto a região Sul apresenta a menor representatividade (12,1%). Essa distribuição desigual, ilustrada na Figura 07, reflete possivelmente as assimetrias regionais na estruturação da pesquisa acadêmica no Brasil, com evidente concentração nas regiões de maior densidade institucional e tradição em pesquisa educacional.

Figura 07 – Grupos de Estudos e Pesquisas selecionados por região do Brasil



Fonte: elaboração própria, a partir do DGP/CNPq/CAPES.

O referencial teórico mais citado nos grupos foram os autores que defendem a Teoria Histórico-Cultural, a exemplo de L. S. Vigotski, e a Atividade de Estudo, representada pelas obras de V. V. Davidov, assim como autores do Materialismo Histórico-Dialético. A análise das produções científicas revelou que a Pedagogia Histórico-Crítica, embora presente no cenário acadêmico, ocupa uma posição secundária em relação às abordagens predominantes. Destaca-se, contudo, a atuação de pesquisadoras como Miller e Giroto, que se mostram particularmente participativas em simultaneamente dois grupos de pesquisa. Essa participação cruzada evidencia redes de colaboração acadêmica que mereceriam investigação mais aprofundada.

Quanto ao perfil dos grupos identificados, observa-se uma clara divisão de enfoques: alguns se dedicam prioritariamente à formação docente e à análise de teorias e práticas pedagógicas em contextos escolares reais; outros concentram-se em investigações apenas teóricas; um terceiro grupo desenvolve experimentos didático-formativos, buscando articular teoria e prática.

O processo de seleção final resultou na identificação de oito grupos de pesquisa relevantes para o estudo. Contudo, uma análise mais detalhada revelou que dois desses grupos¹⁶, - embora trabalhassem com a Didática Desenvolvimental - focalizavam especificamente na formação docente e nas disciplinas pedagógicas do Ensino Superior, temáticas que se mostraram distantes dos objetivos centrais desta investigação. Diante dessa constatação, optou-se por excluí-los da análise mais aprofundada. Observou-se também, uma rede de pesquisa integrada, cuja maioria dos grupos dedica-se à investigação da Didática Desenvolvimental no campo da Matemática¹⁷. Esta concentração temática específica sugere uma tendência de especialização dentro da abordagem desenvolvimental, que necessita de estudos posteriores.

Assim como mencionado, as informações foram identificadas a partir do Diretório de Grupos de Pesquisa – DGP/CNPq/CAPES, entre outros repositórios, que posteriormente, são destacados nesta investigação, como a Anped, a Andipe e o *Google Acadêmico*. Para a sistematização das informações, elaborou-se o Quadro 01, que apresenta: a distribuição geográfica dos oito grupos selecionados; as informações essenciais sobre cada um deles (data

¹⁶ Esses grupos denominam-se: “Organização do Ensino na Perspectiva da Didática Desenvolvimental” e “Abordagem Histórico-Cultural em Vygotsky e as Contribuições para a Educação”, ambos vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

¹⁷ Núcleos de grupos de estudos e pesquisas Gepape em rede. Disponível em: <https://sites.google.com/usp.br/gepape-usp/n%C3%BAcleos>. Acesso em: 20 mar. 2024.

de criação; instituição; nome do grupo; líderes; linha de pesquisa com link de acesso); o quantitativo de produções científicas identificadas por grupo.

Esta organização permite uma visão abrangente no contexto nacional, do panorama investigativo sobre as produções científicas Histórico-Culturais e Desenvolvementais referentes à Atividade de Estudo, na Aprendizagem Desenvolvemental colaborativa. Essas produções tornam-se a base para as análises subsequentes.

Quadro 01 – Grupos de Estudos e Pesquisas selecionados por Região do Brasil

REGIÃO	DATA DE CRIAÇÃO	INSTITUIÇÃO	NOME DO GRUPO	LÍDER(ES)	LINHA DE PESQUISA	LINK DE ACESSO
CENTRO-OESTE 03 produções identificadas	1999	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC – GO	Teorias da Educação e Processos Pedagógicos	Prof. Dr. José Carlos Libâneo Prof. ^a Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas	Teoria Histórico-Cultural e Práticas Escolares	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1599336920087002 - 02 produções
	2014	Universidade Federal de Goiás – UFG	Grupo de estudos e pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar - TRABEDUC	Prof. ^a Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa	Trabalho pedagógico na escola de Educação Básica	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7602130059707313 - 01 produção
SUDESTE 14 produções identificadas	1997	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Marília	Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural	Prof. ^a Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça Prof. ^a Dra. Sueli Amaral Mello	Metodologia de Ensino	www.dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4837738705384807 - 08 produções
	2006	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Marília	Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação – PROLEAO	Prof. ^a Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena	O ato de ler, suas modalidades e manifestações dos processos de leitura e de escrita.	www.dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0493309786020599 - 04 produções

	2008	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI	Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes Prof. ^a Dra. Andrea Maturano Longarezi	Políticas, Saberes e Práticas Educativas	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8035910316278302 - 01 produção
	2011	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Grupo de Pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar	Prof. ^a Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia	Pesquisa e Prática pedagógica histórico-crítica	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5679671098647393 - 01 produção
SUL 04 produções identificadas	2012	Universidade Estadual de Londrina – UEL	Grupo de Estudos e Pesquisa Leitura e Educação: Práticas Pedagógicas no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica	Prof. ^a Dra. Sandra Aparecida Pires Franco	Docência: Saberes e Práticas	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7010704326302508 - 01 produção
	2018	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural - GEPEATH	Prof. ^a Dra. Janaina Damasco Umbelino	Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural.	dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0304973993354364 - 03 produções
TOTAL - 21	PRODUÇÕES CIENTÍFICAS IDENTIFICADAS					

Fonte: informações do Diretório de Grupos de Pesquisa – DGP/CNPq/CAPEs.

A análise do quadro revela marcantes disparidades regionais na produção acadêmica sobre a Didática Desenvolvimental. A região Sudeste destaca-se quantitativamente, concentrando a maior parte das produções identificadas - fenômeno que reflete claramente as assimetrias históricas e estruturais do desenvolvimento acadêmico nacional.

Em contraste, as regiões Norte e Nordeste apresentam uma pequena participação neste cenário, lacuna que demanda urgentes políticas de equalização na distribuição de recursos para fomentar a pesquisa nessas localidades.

A região Sudeste, por ser a mais antiga e populosa, revela um quantitativo maior de pesquisadores(as) e de grupos de estudos e pesquisas. Um dos mais antigos, situado nessa região é vinculado e certificado pela UNESP-Marília/SP, e denomina-se Grupo de Estudos e Pesquisas “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”.

O grupo foi fundado em 1997 e, por apresentar um longo período de criação, possui igualmente um maior quantitativo de produções científicas, dentre as quais oito foram identificadas nesta investigação, a partir da linha de pesquisa “Metodologia de Ensino”. O objetivo dessa linha de pensamento é buscar formas de apropriação pelos(as) estudantes, do conhecimento histórico e socialmente acumulado, por meio de novas concepções do processo de aprendizagem contempladas pela Teoria Histórico-Cultural.

Outro grupo que também pertence à UNESP-Marília/SP, criado em 2006, é o “Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação”. Em uma de suas linhas de pesquisa denominada “O ato de ler, suas modalidades e manifestações dos processos de leitura e de escrita”, encontrou-se quatro produções científicas. O objetivo dessa linha investigativa é verificar o impacto das características históricas e das novas tecnologias no processo de leitura nos espaços escolares ou sociais. Os demais grupos verificados na região Sudeste, GEPEDI-UFU e UFES, identificamos somente uma produção científica em cada um.

Na região Sul, identificamos três produções científicas, a partir da linha de investigação “Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural”, no grupo de formação mais recente, que se denomina “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural”, da UNIOESTE. Seu principal propósito é compreender os processos de “ensino e de aprendizagem” por meio da Teoria Histórico-Cultural. Outro grupo da região analisado também, foi o da Universidade Estadual de Londrina – UEL, denominado Grupo de Pesquisa “Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, que apresenta uma única produção de acordo com os critérios desta investigação. O objetivo do grupo é investigar como a “leitura e o ensino” podem ser transformados por meio da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani), com foco na formação de professores(as), metodologias de “alfabetização” e análise de políticas educacionais, sempre visando a emancipação intelectual e social dos “estudantes”. O grupo alia teoria crítica a práticas escolares concretas, especialmente em escolas públicas.

No grupo de Estudos e Pesquisas “Teorias da Educação e Processos Pedagógicos”, da PUC/GO, evidencia-se duas produções científicas na linha de pesquisa “Teoria Histórico-Cultural e Práticas Escolares”. O objetivo do grupo é compreender a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a pesquisa cultural, dentre outras atividades. E por final, identifica-se uma produção científica do Grupo de estudos e pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar da UFG/GO. É um grupo que investiga questões críticas sobre a profissão docente, políticas educacionais e práticas pedagógicas, com ênfase na perspectiva Histórico-Crítica e na Teoria da Atividade (baseada em Vigotski, Leontiev e Davidov).

O processo final de seleção resultou na constituição de 21 produções científicas relevantes para esta investigação, que destaca importantes aspectos da produção acadêmica na área: artigos científicos (6) - representando as publicações em periódicos especializados; capítulos de livros (3) - demonstrando a participação em obras coletivas; dissertações de mestrado (3) - indicando a formação de novos pesquisadores; teses de doutorado (9) - evidenciando a produção de conhecimento avançado. As produções científicas estão representadas no Quadro 02 a seguir.

Quadro 02 - Produções Científicas identificadas a partir dos Grupos de Estudos e Pesquisas

GRUPO A QUAL SE VINCULA	ANO E TIPO DE PRODUÇÃO	AUTOR/ES (A/S)	TÍTULO	LINK DE ACESSO
Grupo de Estudos Teorias da Educação e Processos Pedagógicos PUC-GO	2014 TESE	Prof. ^a Dra. Jussara Resende Costa Santos; orientador Prof. Dr. José Carlos Libâneo	Formação de conceitos: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem	file:///C:/Users/Particular/Downloads/Tese%20Jussara%20Resende%20Costa%20Santos.pdf
	2015 ARTIGO (VI EDIPE - Ceped - GT 09)	Prof. ^a Dra. Jussara Resende Costa Santos	Uma metodologia de alfabetização e letramento para crianças do ensino fundamental, com base na teoria do Ensino Desenvolvidor de Vasili Davidov: o experimento didático-formativo	https://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe/PDF/GT9%20Did%20Prat%20Estagio%20pdf/GT9%20jussara%20resende%20costa%20santos.pdf
Grupo de estudos e pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar UFG	2020 TESE	Prof. ^a Dra. Mara Cristina de Sylvio; orientadora Prof. ^a Dr. ^a Sandra Valéria Limonta Rosa	Literatura e desenvolvimento da linguagem escrita nos anos Iniciais do ensino fundamental na perspectiva da teoria do Ensino Desenvolvidor	https://repositorio.bc.ufg.br/teseserv/api/core/bitstreams/fc72e04b-0f38-4c72-99ca-0efa869d00a7/content
Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural UNESP –Marília	2013 DISSERTAÇÃO	Ma. Juliana Porto de Arruda; orientadora Prof. ^a Dra. Sueli Amaral Mello	O processo de apropriação da escrita e a formação da Capacidade produtora de textos	https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/421b86a1-efa3-4fd8-9279-1168fa0c8cda/content
	2015 TESE	Prof. ^a Dra. Andreia Maria Cavaminami Luge; orientadora Prof. ^a Dra.	A cultura escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural	https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/87c20897-2470-4905-a97f-49d0937ac54a/content

GRUPO A QUAL SE VINCULA	ANO E TIPO DE PRODUÇÃO	AUTOR/ES (A/S)	TÍTULO	LINK DE ACESSO
		Suely Amaral Mello		
	2016 ARTIGO (Revista Educação – Porto Alegre)	Prof. Dr. Cleber Barbosa da Silva Clarindo; Prof. ^a Dra. Stela Miller	Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental	https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22790/14819
	2017 ARTIGO (Ensino em Re-vista - UFU)	Prof. ^a Dra. Stela Miller	Gêneros discursivos, atividade de estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora	https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37664/19819
	2019 TESE	Prof. ^a Dra. Vanilda Gonçalves de Lima; orientadora Prof. ^a Dra. Suely Amaral Mello	Atividade de Estudo e Apropriação da Linguagem Escrita no Ensino Fundamental	https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/lima_vl_do_mar.p
	2021 TESE	Prof. ^a Dra. Rowana Quadros Avante Simões Costa; orientadora Prof. ^a Dra. Stela Miller	O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita: uma análise das produções de crianças em início do processo de alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural	https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/costa_rqas_dr_mar.pdf
	2021 ARTIGO (Revista de Didática e Psicologia Pedagógica Obutchénie-UFU)	Prof. ^a Dra. Érika Christina Kohle; Prof. ^a Dra. Stela Miller	Contribuições da atividade de estudo para o desenvolvimento da autoria nos escolares	https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59162/32203

GRUPO A QUAL SE VINCULA	ANO E TIPO DE PRODUÇÃO	AUTOR/ES (A/S)	TÍTULO	LINK DE ACESSO
	2021 TESE¹⁸	Prof. ^a Dra. Érika Christina Kohle; orientadora Prof. ^a Dra. Stela Miller	O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da Atividade de Estudo	https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c58d7ac8-3aef-4c4e-97ce-14d36c263069/content
Grupo de Pesquisa Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação UNESP-Marília	2014 TESE	Prof. ^a Dra. Silvana Paulina de Souza; orientadora Prof. ^a Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	Estratégias de Leitura e o Ensino do Ato de Ler	https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b21bc4ed-c46f-4f66-9d90-348fed81f3c5/content
	2018 TESE	Prof. ^a Dra. Aline Escobar Magalhães Ribeiro; orientadora Prof. ^a Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	Literatura Infantil e Desenvolvimento da Imaginação: Trabalho Modelado como Ferramenta de Ensino do Argumento Narrativo	https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/762b08fd-d776-4772-87e0-0442008d6b5a/content
	2019 CAPÍTULO DE LIVRO	Prof. ^a Dra. Greice Ferreira da Silva ¹⁹	Significado, sentido e o trabalho pedagógico: a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental	https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/155/1435/2605
	2019 TESE	Prof. ^a Dra. Neire Márcia da Cunha; orientador Prof. Dr. Dagoberto Bui Arena	Processo de formação de autoria em crianças quando criam contos	https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/221/1027/2955?inline=1
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvemental e Profissionalização Docente	2023 CAPÍTULO DE LIVRO (Insere-se no livro: Pesquisas Educacionais e	Prof. ^a Ma. Héliida Cristina Brandão Nunes, orientador Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes	A didática desenvolvimental e o processo de aprendizagem da leitura e escrita.	file:///C:/Users/Pa rticular/Documents/UFU%202023-2024/EBOOK_Pesquisas-Educacionais-e-a-organizacao-do-

¹⁸ Tese que deu origem ao livro: A atividade de estudo e o desenvolvimento da escrita autoral de estudantes escolares. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/view/431/4161/7690
Acesso em: 02 mar. 2024.

¹⁹ Docente da Universidade Estadual de Londrina que participa do grupo de Pesquisa Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação - Unesp-Marília, do qual seu capítulo de livro se vincula.

GRUPO A QUAL SE VINCULA	ANO E TIPO DE PRODUÇÃO	AUTOR/ES (A/S)	TÍTULO	LINK DE ACESSO
UFU	a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural)			trabalho-pedagogico-cap.%20Helida-Roberto.pdf
Grupo de Pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar UFES	2019 DISSERTAÇÃO	Prof. ^a Ma. Thuany Ramos Lopes Zambon; orientadora Prof. ^a Dra. Ana Carolina Galvão Marsiglia	Avaliação da Aprendizagem da Leitura e da Escrita no Primeiro Ano do Ciclo de Alfabetização na Perspectiva Histórico-Crítica.	https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13888_Disserta%E7%E3o%20Thuany.pdf
Grupo de Pesquisa Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica UEL	2023 CAPÍTULO DE LIVRO (Insere-se no Livro: Leitura e Atividades de Estudo: práticas pedagógicas com a Leitura Literária na Educação Básica)	Prof. ^a Dra. Sandra Aparecida Pires Franco; Prof. ^a Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	A Leitura e a Atividade de Estudos: Práticas de Leitura Possíveis	https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2_trashed/ebook/leitura-e-atividades-de-estudo-praticas-pedagogicas-com-a-leitura-literaria-na-educacao-basica/
Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural - GEPEATH UNIOESTE	2017 ARTIGO (Cadernos Cenpec - SP)	Prof. ^a Dra. Janaina Damasco Umbelino	Mediação na atividade pedagógica: a unidade entre teoria e prática	https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/401
	2020 DISSERTAÇÃO	Ma. Larissa Riboli; orientadora Prof. ^a Dra. Janaína Damasco Umbelino	O processo de significação em atividade coletiva a partir de um gênero discursivo	https://tede.unioeste.br/handle/tede/5158
	2020 ARTIGO	Ma. Larissa Riboli; Prof. ^a Dra. Janaína Damasco Umbelino	A contribuição da Situação Desencadeadora de Aprendizagem no processo de significação a partir de um gênero discursivo	https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57495

Fonte: informações do DGP/CNPq/CAPES, Google Acadêmico, Anped e Andipe.

A análise do Quadro 02 permite identificar 21 produções científicas que compõem o corpus documental desta investigação. Essa distribuição das produções científicas apresentadas sugere três tendências significativas: a predominância de teses de doutorado (42,8% do total) - indica que a abordagem investigada é privilegiada em pesquisas de maior conteúdo teórico-metodológico; o número relativamente reduzido de artigos científicos (28,5%) - aponta para um desafio na divulgação dos resultados em periódicos especializados; a publicação equilibrada entre capítulos e dissertações (14,3% cada) - revela um esforço de divulgação em diferentes formatos e níveis acadêmicos.

Esses trabalhos serão submetidos a uma análise criteriosa nas seções subsequentes, com os objetivos de: revelar os principais eixos temáticos que emergem deste conjunto de pesquisas; identificar convergências e divergências teórico-metodológicas entre os estudos; mapear as contribuições mais relevantes para o avanço do conhecimento na área; sistematizar as lacunas e desafios apontados pelas pesquisas analisadas. Essa etapa analítica permitirá compreender o estado atual da produção acadêmica sobre o tema, além disso, projetar caminhos para futuras investigações, para ampliar o campo de estudos da Didática Desenvolvidamental no contexto nacional.

3.2.3 Construção da base de informações

O presente estudo organizou seu corpus documental a partir de uma sistematização criteriosa das produções científicas identificadas, estabelecendo quatro eixos temáticos fundamentais para análise: (1) Atividade de Estudo e abordagem da leitura; (2) Atividade de Estudo e abordagem da escrita; (3) Atividade de Estudo da leitura e da escrita; e (4) Atividade de Estudo e a constituição de autoria. Esta categorização emergiu da necessidade de agrupar estudos com afinidades conceituais e metodológicas, respeitando tanto as especificidades quanto as interconexões entre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita - que, conforme fundamenta a abordagem vigotskiana, embora percorram trajetos distintos, constituem-se como práticas fundamentais no desenvolvimento linguístico.

O primeiro eixo temático agrega três produções científicas que investigam especificamente a Atividade de Estudo na área da leitura, com ênfase nos processos de compreensão leitora e nas formas de expressão dos(as) estudantes. O segundo eixo concentra cinco produções dedicadas à produção escrita na perspectiva da Atividade de Estudo, analisando os elementos que favorecem os registros significativos dos(as) estudantes. O terceiro eixo, composto por seis produções, aborda o processo de leitura e de escrita, contemplando

ainda dimensões como a elaboração de sentido na aprendizagem, processos avaliativos e mediação pedagógica. Por fim, o quarto eixo reúne sete produções que abordam a constituição da autoria dos(as) estudantes, destacando a importância do protagonismo na elaboração de interpretações críticas sobre o mundo. A inclusão desse eixo justifica-se pelo fato de as produções científicas tratarem essa temática de forma mais específica, além de contribuir para as discussões no campo do conhecimento.

A análise dessas produções científicas orientou-se por três questionamentos centrais: (a) as bases teóricas que fundamentam as concepções da Atividade de Estudo; (b) as práticas didático-pedagógicas implementadas em diferentes contextos educacionais; e (c) os processos de aprendizagem dos(as) estudantes. Paralelamente, examinou-se conceitos fundamentais para esta investigação, como: Didática, Atividade de Estudo, Educação e Aprendizagem, com o objetivo de revelar uma síntese integradora das análises realizadas.

A organização analítica possibilita uma compreensão abrangente do estado da arte na área, e sobretudo, a identificação de lacunas e potencialidades para investigações futuras. Nesse sentido, nas seções subsequentes, desenvolve-se uma discussão aprofundada das produções científicas, de forma a articular com os pressupostos teóricos que fundamentam esta investigação, assim como com as possibilidades e os desafios contemporâneos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva Histórico-Cultural e Desenvolvimental.

3.2.4 Análise e discussão das produções científicas identificadas

Nas produções científicas analisadas, constatou-se que 52,38% dos estudos adotaram metodologias de mediação de atividades ou experimentos didático-formativos, enquanto as demais consistiram em revisões bibliográficas e/ou análises de dados empíricos, como formulários, entrevistas e observações.

Essa predominância de pesquisas experimentais sugere um crescente interesse em investigações que articulem teoria e prática no âmbito da Didática Desenvolvimental. Tal tendência pode ser atribuída à necessidade de elucidar as relações entre os fundamentos teóricos e a sua abordagem concreta, de forma a ampliar as possibilidades de pesquisa em um campo nacional marcado por abordagens teóricas. Desse modo, evidencia-se uma busca por maior consistência metodológica e por respostas que transcendam a reflexão puramente conceitual, contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

A análise das produções científicas selecionadas evidenciou a marcante influência dos pressupostos vigotskianos, presentes em 95,23% dos estudos, consolidando-se como

fundamento essencial da Teoria Histórico-Cultural e sua importância dedicada à formação psíquica da criança. Esse predomínio não apenas confirma a centralidade de L. S. Vigotski no campo educacional, mas também evidencia a relevância de suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano.

Oliveira (2022) ressalta essa tendência ao destacar que, nas pesquisas de pós-graduação da região Centro-Oeste, defendidas entre 2004 e 2020, a Psicologia Histórico-Cultural se consolida como uma das principais correntes teóricas, sendo L. S. Vigotski, o autor mais citado (43,36% das referências). Além disso, a autora aponta um crescimento significativo na influência da Teoria da Subjetividade com González Rey (51,90%) e Mitjáns Martínez (19%), emergindo como referências frequentes em trabalhos acadêmicos, especialmente em universidades como a UnB-DF e a UFU-MG.

Esse cenário se reflete também nas 21 produções científicas analisadas nesta investigação, nas quais 14,28% incorporam os referenciais de González Rey (Costa, 2021; Kohle, 2021; Nunes; Puentes, 2023). Tal dado sugere que o interesse por essas abordagens está concentrado em grupos de pesquisa específicos, como os vinculados à Unesp-Marília/SP e à UFU-Uberlândia/MG, indicando uma possível regionalização na difusão dessas teorias.

Portanto, os dados revelam não somente a hegemonia de L. S. Vigotski no campo da Psicologia Histórico-Cultural, mas também a crescente evidência de teóricos como González Rey e Mitjáns Martínez, cujos trabalhos tem-se ampliado em Programas de Pós-graduação nacionais. Esse movimento demonstra uma ampliação do escopo teórico nas pesquisas em educação, que, sem ignorar as bases vigotskianas, passam a incorporar perspectivas complementares e críticas no debate acadêmico, o que fortalece a produção científica na área.

A análise das produções científicas revela uma predominância significativa dos estudos sobre Linguagem, conforme a perspectiva de M. M. Bakhtin, presentes em 61,90% dos trabalhos. Esse dado indica uma forte tendência nas pesquisas educacionais contemporâneas em valorizar a interação discursiva como elemento fundamental na formação de leitores(as) e escritores(as) críticos(as) e conscientes. A ênfase no diálogo e na construção de sentidos, conforme proposto por M. M. Bakhtin, enfatiza a importância da mediação linguística no processo educativo, evidenciando que a aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas sim em um contexto de interações sociais e culturais.

Paralelamente, observa-se um crescimento na adoção da Pedagogia Histórico-Crítica, defendida por D. Saviani e J. C. Libâneo, que aparece em 47,61% das produções analisadas. Esse aumento reflete uma retomada de abordagens que vinculam educação e transformação social, destacando o papel da escola na superação das desigualdades por meio de uma educação

sistematizada e crítica. A presença expressiva dessa corrente teórica sugere uma reafirmação do compromisso político-pedagógico na pesquisa educacional brasileira.

Outro aspecto relevante diz respeito à concepção do processo educativo. Verificou-se que todas as produções analisadas, com exceção de Nunes e Puentes (2023), o definem como “ensino-aprendizagem” ou apenas “ensino”. No entanto, a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, base teórica desta pesquisa, propõe uma compreensão distinta, sendo o processo educativo conceituado como “aprendizagem desenvolvimental” ou “*obutchénie* desenvolvimental” (Puentes, 2019; Longarezi, 2020). Esses termos, de origem russa, referem-se a um processo indissociável entre “ensinar e aprender”, no qual ambas as ações se complementam dialeticamente.

Nessa perspectiva, a Atividade de Estudo é entendida como uma “unidade que integra ensino e aprendizagem” de maneira intrínseca. Embora sejam processos distintos, eles se articulam de forma imbricada, visando ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes. Essa abordagem rompe com visões fragmentadas do processo educativo, reafirmando que o “ensino” somente se concretiza quando gera “aprendizagem” e promove o desenvolvimento dos(as) estudantes.

Diante dessas constatações, conclui-se que, embora as pesquisas analisadas demonstrem uma forte influência bakhtiniana e uma crescente adesão à Pedagogia Histórico-Crítica, ainda persiste uma predominância de concepções que separam “ensino e aprendizagem” como categorias isoladas. A Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, ao propor a *obutchénie* desenvolvimental como unidade dialética, oferece um avanço teórico-metodológico ao demonstrar que o verdadeiro processo educativo somente ocorre quando há uma relação direcionada à formação humana, intrínseca entre o “ensinar e o aprender”.

A análise das produções científicas selecionadas revela uma nítida preferência pelos referenciais teóricos de V. V. Davidov e A. Leontiev, ambos presentes em 95,23% dos estudos, seguidos por M. M. Bakhtin (61,90%), D. Elkonin (52,38%), J. C. Libâneo (47,61%), A. Luria (42,85%), D. B. Arena (42,85%), V. V. Repkin (28,57%), E. Bajard (28,57%) e C. Freinet (23,80%), entre outros. Essa distribuição demonstra uma forte inclinação para as abordagens desenvolvimentais vinculadas à Teoria Histórico-Cultural e à Psicologia da Atividade, consolidando-se como eixos centrais nas investigações educacionais contemporâneas.

Conforme destacado por Oliveira (2022), a recorrência de V. V. Davidov está particularmente associada a descritores como “Aprendizagem Desenvolvimental” (51,40%) e “Teoria da Atividade de Estudo” (49,50%), evidenciando uma clara tendência de estudos fundamentados nas contribuições dos grupos de pesquisa de Moscou. Esse fenômeno ressalta a

influência desses autores na compreensão dos processos de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à formação de conceitos científicos e à organização da Didática Desenvolvimental.

No entanto, observa-se que os textos teórico-conceituais com as contribuições de V. V. Repkin e seus colaboradores, desenvolvidas em Kharkiv (Ucrânia), ainda não alcançaram a mesma expressividade no cenário acadêmico brasileiro. Essa lacuna, segundo Puentes (2023), pode ser atribuída a diversos fatores, tais como: dificuldades de acesso às obras originais, muitas vezes restritas a arquivos e publicações locais; escassez de traduções para o português, limitando a disseminação de suas ideias; o caráter de suas publicações, que frequentemente se concentram em orientações metodológicas, livros didáticos e materiais para a aprendizagem da língua russa.

Essa disparidade na recepção das produções acadêmicas revela não somente questões de acesso e divulgação, mas também prioridades temáticas no campo da educação. Enquanto as obras de V. V. Davidov e A. Leontiev ganharam maior visibilidade internacional devido à sua fundamentação teórica e desenvolvimento em diferentes contextos, as contribuições de V. V. Repkin permanecem mais circunscritas a questões específicas, como a didática da língua materna.

Os dados analisados confirmam a hegemonia das teorias desenvolvimentais de origem soviética no cenário acadêmico nacional, com destaque para V. V. Davidov, A. Leontiev e M. M. Bakhtin. Contudo, a menor representatividade de autores como V. V. Repkin sinaliza a necessidade de ampliar o diálogo com outras vertentes da Psicologia Histórico-Cultural, bem como de investir em traduções e estudos comparativos que possam fomentar o debate no campo de estudo.

Apesar dessas assimetrias, a forte presença desses referenciais indica um compromisso com abordagens que articulam teoria e prática, priorizando o desenvolvimento humano integral e a construção de uma educação transformadora. Contudo, evidencia-se a necessidade de pesquisas futuras superarem as barreiras de acesso e aprofundarem no estudo das lacunas no campo investigativo. E que esses esforços visem ampliar a compreensão das possibilidades teórico-metodológicas, uma vez que a educação é um campo dinâmico e multifacetado, que requer constante atualização.

Embora as contribuições de V. V. Repkin para a formação da Atividade de Estudo e sua integração ao Sistema Desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin tenham sido reafirmadas por Davidov (Longarezi; Silva, 2018; Puentes; Longarezi, 2020), sua influência ainda é significativamente menor no cenário acadêmico brasileiro em comparação a outros teóricos da

mesma tradição. Os estudos de Repkin trouxeram avanços cruciais ao redefinir o conceito de sujeito da Atividade de Estudo, modificando seu conteúdo, estrutura e níveis de ascensão do pensamento teórico (Puentes, 2019, 2023). Sua abordagem identifica o(a) estudante como sujeito ativo de sua própria formação, capaz de autotransformar-se por meio da atividade consciente e intencional.

No entanto, os dados desta investigação revelam que apenas 28,57% das produções científicas analisadas destacam as pesquisas de V. V. Repkin (Cunha, 2019; Lima, 2019; Silva, 2019; Costa, 2021; Kohle, 2021; Nunes; Puentes, 2023). Esse percentual é consideravelmente inferior ao de outros teóricos, como V. V. Davidov (95,23%), A. Leontiev (95,23%) e D. Elkonin (52,38%), evidenciando que sua obra ainda não alcançou a mesma difusão. Além disso, apenas uma das produções examinadas aborda explicitamente o Sistema Desenvolvimento Elkonin-Davidov-Repkin em sua totalidade. Essa lacuna implica em uma discussão parcial da Atividade de Estudo e da Didática Desenvolvimento, ignorando a riqueza do diálogo entre essas teorias, que, embora apresentem divergências pontuais, complementam-se e fortalecem-se mutuamente em um processo contínuo de refinamento teórico.

Segundo Oliveira (2022), os teóricos do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin representam, em conjunto, 17,59% das citações nas defesas da região Centro-Oeste, com as teorias desenvolvimentais sobre a Atividade de Estudo emergindo como tendência em instituições como UFU-MG, PUC-GO, UFG-GO, UnB-DF e UNIUBE-MG. Esse crescimento, ainda que moderado, reflete um interesse crescente por abordagens Histórico-Culturais e Desenvolvimento, sinalizando a necessidade de ampliar o debate e aprofundar a investigação sobre as análises menos exploradas.

A reduzida representação de V. V. Repkin nas produções científicas limita a compreensão integral da Atividade de Estudo e do Sistema Desenvolvimento, prejudicando a análise de suas contribuições em contextos pedagógicos. Seus estudos sobre a formação do pensamento teórico e o papel ativo do sujeito oferecem possibilidades para uma prática didático-pedagógica dinâmica e protagonista, especialmente no que diz respeito à formação de leitores e escritores críticos.

Diante disso, analisaremos a seguir as produções científicas que se fundamentam na Atividade de Estudo e na aprendizagem da leitura, com o objetivo de elucidar caminhos para a formação de leitores(as) críticos(a) e ativos(a) socialmente.

3.2.4.1 Atividade de Estudo e a abordagem da leitura

As pesquisas de Souza (2014), Ribeiro (2018) e Franco e Girotto (2023) destacam-se por investigar o desenvolvimento da leitura na infância, fundamentando-se na Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Embora os estudos dialogam com L. S. Vigotski, V. V. Davidov e M. M. Bakhtin, enfatizando a mediação cultural e a dimensão social da aprendizagem, cada estudo ressalta aspectos distintos da Atividade de Estudo, revelando convergências e singularidades em suas abordagens.

A tese de Souza (2014), defende que a organização intencional de estratégias de leitura cria contextos necessários para a aprendizagem e promove a formação de crianças leitoras autônomas. A autora centra-se na apropriação da leitura como ação intencional, articulando os pressupostos de L. S. Vigotski sobre a zona de desenvolvimento proximal com as contribuições de M. M. Bakhtin e C. Freinet.

Souza (2014) desenvolveu sua pesquisa em turmas do Ensino Fundamental, utilizando o experimento formativo como metodologia. A autora desenvolveu estratégias metacognitivas, como conexão, inferência e visualização, para mediar a apropriação da leitura. Seus resultados indicam que essas estratégias, quando trabalhadas sistematicamente, permitem aos(as) estudantes refletir sobre seu processo de leitura, atribuindo sentido e significado aos textos. O estudo evidencia que a mediação docente é essencial para transformar a aprendizagem em um processo desenvolvimental, conforme Davidov (1988), ao defender que a leitura é uma ação de pensamento que exige planejamento organizado conforme as necessidades dos(as) estudantes. Essa perspectiva alinha-se parcialmente à nossa fundamentação teórica, que articula a Aprendizagem Desenvolvimental (Sistema Elkonin-Davidov-Repkin) e as contribuições da Teoria da Subjetividade (González Rey, 2008, 2011) e da Aprendizagem Criativa (Muniz, 2015; Muniz; Mitjáns Martínez, 2019), destacando a leitura como um processo contextualizado, desenvolvimental e subjetivo.

Além disso, Souza (2014) aborda a importância da leitura literária na formação de professores(as), especialmente no curso de Pedagogia, destacando seu papel na humanização e no desenvolvimento crítico dos futuros educadores. A autora argumenta que a literatura não deve ser reduzida a um instrumento didático fragmentado, mas tratada como um bem cultural essencial que promove reflexão, empatia e compreensão do mundo. Essa discussão ressalta o papel do(a) professor(a) na organização do trabalho pedagógico, especialmente na mediação intencional dos gêneros textuais. Ao orientar os estudantes na leitura crítica de diferentes textos, o professor promove autonomia leitora e viabiliza a formação de sujeitos reflexivos e socialmente atuantes. Tal autonomia transcende o âmbito escolar, contribuindo para a

construção de uma cidadania ativa, conforme defende Repkin (2007), na qual os sujeitos intervêm de forma consciente e transformadora em seu meio.

Por sua vez, Ribeiro (2018) investiga a relação entre literatura infantil, desenvolvimento da imaginação e o trabalho modelado como ferramenta para a aprendizagem do argumento narrativo em crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. A autora parte do pressuposto de que a imaginação é uma função psíquica superior desenvolvida por meio da mediação cultural e de experiências educacionais, especialmente as ligadas à arte e à literatura. Sua pesquisa combina levantamento bibliográfico, observação em sala de aula, experimento formativo e entrevistas semiestruturadas.

Ribeiro (2018) explora a literatura infantil como meio para desenvolver a imaginação e a formação de conceitos, baseando-se em D. B. Elkonin, A. N. Leontiev e M. M. Bakhtin. Os resultados enfatizam a necessidade de um ambiente pedagógico organizado, no qual as crianças transcendam a decodificação textual para realizar inferências e reflexões críticas. Conforme Davidov (1988), tal organização deve promover a ascensão do abstrato ao concreto, permitindo que os estudantes compreendam as relações essenciais dos objetos de estudo. A autora também destaca o papel mediador do(a) professor(a), essencial para fomentar a autonomia leitora – aspecto que complementamos ao ressaltar que a aprendizagem é um processo não linear e singular, conforme os estudos que realizamos (Muniz, 2015; Muniz; Mitjans Martínez, 2019).

A defesa de que a aprendizagem ocorre de maneira singular e não linear, conforme os autores citados, valoriza as experiências, os conhecimentos prévios e os interesses dos estudantes. Adotar abordagens personalizadas e flexíveis exige um olhar atento do(a) professor(a) às particularidades de cada estudante, o que se torna desafiador em contextos educacionais brasileiros, marcados por turmas numerosas e carências estruturais.

Diante dessa realidade, é essencial que os(as) professores(as) busquem referenciais teóricos sólidos e materiais pedagógicos adequados para promover a autonomia leitora. Ao ampliar o repertório literário e fortalecer o senso crítico, os(as) estudantes podem atuar de forma consciente em uma sociedade marcada por mecanismos de seleção e exclusão social.

Franco e Giroto (2023) analisam os desafios da leitura durante a pandemia da Covid-19, identificando limitações nas práticas remotas, como a passividade imposta por materiais padronizados e a comunicação assíncrona. Seu estudo, ancorado em F. Asbahr, V. V. Davidov e L. S. Vigotski, ressalta que a leitura e a escrita são meios de humanização, contribuindo para a formação de sujeitos críticos. A obra organizada pelas autoras, intitulada “Leitura e Atividades de Estudo: Práticas Pedagógicas com a Leitura Literária na Educação Básica”, defende a centralidade da leitura literária como instrumento de humanização e formação crítica.

As autoras argumentam que a literatura, mediada de forma intencional e reflexiva, potencializa o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos(as) estudantes, além de ser um eixo estruturante da prática docente.

Franco e Girotto (2023) partem do pressuposto de que a leitura literária é um direito inalienável e um meio privilegiado para a formação humana, alinhando-se a Candido (2011), para quem a literatura amplia a experiência existencial do sujeito. Eles defendem que a escola deve ser o espaço de acesso a obras literárias de qualidade, superando visões utilitaristas. Valorizam estratégias como a atividade de estudo – baseada em V. V. Davidov –, que incentiva a apropriação ativa dos textos. Essa proposta é dinâmica e dialética, pois resgata o papel da literatura como arte e conhecimento, não como mero suporte de cunho pedagógico.

Contudo, as condições pandêmicas exacerbam problemas históricos, como a defasagem de aprendizagem (Dantas et al., 2024), demandando estratégias pedagógicas mais flexíveis e criativas. Embora mencionem V. V. Davidov, não exploram profundamente a estrutura da Atividade de Estudo tal como proposta pelo sistema. É importante a ênfase nas situações-problema que exigem ascensão do abstrato ao concreto (ex.: como as crianças generalizam conceitos de leitura além dos textos específicos).

As produções científicas demonstram que a Atividade de Estudo na leitura deve integrar quatro dimensões indissociáveis: desenvolvimento de estratégias cognitivas, formação da imaginação criativa, mediação docente qualificada, e contextualização sociocultural. Em síntese, as produções examinadas revelam que a Atividade de Estudo não se reduz a qualquer ação pedagógica, mas exige: mediação intencional para explorar a zona de desenvolvimento proximal ou possível; organização dialética da aprendizagem para desenvolver o pensamento teórico; possibilitar condições para a autotransformação dos sujeitos. Esses elementos são essenciais para uma formação leitora.

A Atividade de Estudo, para as produções científicas, destacam que seu objetivo é formar leitores(as) críticos(as) e autônomos(as), que conseguem integrar teoria e prática (Davidov, 1988; Repkin, 2007), além de enfatizar a importância da mediação docente intencional para promover a apropriação ativa do conhecimento, superando métodos fragmentados e descontextualizados. Enquanto Souza (2014) e Ribeiro (2018) analisam ambientes presenciais por meio de experimentos formativos, Franco e Girotto (2023) apresentam análises sobre o período pandêmico, utilizando registros documentais em larga escala. Ribeiro (2018) aborda com maior ênfase o desenvolvimento da imaginação, enquanto Souza (2014) destaca processos metacognitivos, ampliando, assim, o conceito de Atividade de Estudo. Franco e Girotto (2023) avançam na discussão sobre a autotransformação dos sujeitos,

baseando-se nas pesquisas de V. V. Repkin, porém sem explorar suficientemente a colaboração entre pares e a autorregulação nos estudos.

Considerando que as produções analisadas priorizam as contribuições de V. V. Davidov, é fundamental também, enfatizar os avanços de V. V. Repkin e do grupo de Kharkiv (Ucrânia), pois somente uma produção mencionou seus trabalhos. Como demonstrado nesta investigação, Repkin (1976 [2019b]) revela que 40% a 50% dos(as) estudantes redefinem suas metas de aprendizagem, evidenciando a importância de torná-los sujeitos ativos – um princípio central para a compreensão da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa. A autotransformação somente ocorre quando o(a) estudante atinge maior autonomia e se torna sujeito de sua própria aprendizagem. Portanto, é necessário alcançar um elevado grau de autonomia e domínio teórico para que o(a) estudante possa traçar seu próprio caminho de forma protagonista. Isso exige do(a) professor(a) uma mudança considerável em suas concepções e planejamento.

Destaca-se que as produções reconhecem a singularidade da aprendizagem (não linearidade, experiências prévias), o que dialoga com a noção de subjetividade como a produção simbólico-emocional (González Rey, 2011). E a defesa de Franco e Giroto (2023) sobre a leitura como humanização ressoa com a ideia de que a aprendizagem é um processo subjetivo e contextualizado. Entretanto, demonstra pouca articulação explícita entre a dimensão emocional (ex.: medo, entusiasmo na leitura) e a construção de sentidos subjetivos — central na Teoria da Subjetividade. Souza (2014) alinha a estratégias cognitivas, mas não analisa como as emoções dos(as) estudantes influenciam a apropriação da leitura (ex.: prazer ou aversão à literatura).

Em síntese, todas as produções são contrárias aos métodos fragmentados, defendendo a mediação cultural e a atividade crítica — princípios compartilhados pelas teorias que embasam essa investigação. Contudo, não há discussão sobre como a organização da Atividade de Estudo pode coexistir com a imprevisibilidade da subjetividade (L. F. González Rey) (Como lidar com estudantes que resistem a situações-problema por questões emocionais - medo de errar?). A leitura como Atividade de Estudo exige tarefas que desafiem o pensamento teórico, mas também meios para que os(as) estudantes ressignifiquem suas experiências e reajustem coletivamente suas metas. O que exige do(a) professor(a) mudanças de concepções e práticas pedagógicas que se tornem ativas e problematizadoras do aprendizado.

Nas análises subsequentes, examina-se a manifestação dos princípios da Atividade de Estudo no processo de aprendizagem da escrita, com especial atenção às estratégias que fomentam tanto a criatividade quanto o protagonismo dos(as) estudantes. Essas discussões são

necessárias para dialogar com outras perspectivas teóricas que exploram a Atividade de Estudo como meio de transformação integral dos sujeitos.

3.2.4.2 Atividade de Estudo e a abordagem da escrita

A análise das produções científicas selecionadas (Arruda, 2013; Luge, 2015; Lima, 2019; Sylvio, 2020; Costa, 2021) revela o eixo central da Atividade de Estudo no desenvolvimento da escrita na infância, abordada sob diferentes perspectivas teóricas.

A dissertação de Arruda (2013), discute o processo de apropriação da escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir de práticas pedagógicas fundamentadas em L. S. Vigotski e C. Freinet, que destacam a função social e a livre expressão no processo de aprendizagem da escrita. A autora argumenta que a escrita deve ser compreendida como um instrumento cultural complexo, cuja apropriação ocorre de forma significativa quando a criança participa de atividades que incentivam sua expressão autoral.

Arruda (2013) critica os métodos “tradicionais de alfabetização”, que priorizam a escrita mecânica em detrimento de seu uso social, e defende que a escola deve proporcionar vivências culturais ricas, mediadas pelo(a) professor(a), para que a criança desenvolva uma relação autoral com a linguagem. A pesquisa demonstra que atividades como rodas de conversa, brincadeiras simbólicas e projetos interdisciplinares - inspirados nas técnicas de C. Freinet - criam contextos significativos para a apropriação da escrita, vinculando-a às necessidades reais de comunicação. Contudo, acreditamos que a aprendizagem sem uma mediação específica dinâmica e intencional do(a) professor(a), não consegue alcançar os objetivos propostos pela Atividade de Estudo, por ser uma necessidade da própria Teoria da Didática Desenvolvimental de impulsionar o(a) estudante para que ele(a) aprenda e desenvolva.

Fundamentados nas pesquisas do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e nas contribuições dos referenciais de F. G. González Rey (2008, 2011), Muniz (2015), Muniz e Mitjáns Martínez (2019), afirmamos que é essencial o papel ativo do(a) estudante na aprendizagem quanto do(a) professor(a) em considerar a importância das experiências lúdicas e sociais no seu desenvolvimento cognitivo e emocional de todos(as). Essa dimensão lúdica vai além da simples socialização, tornando-se um espaço privilegiado para a elaboração de significados compartilhados e para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, conforme postulado pela teoria vigotskiana. Ao se tornar protagonista da sua própria aprendizagem, o(a) estudante consegue não somente desenvolver a expressão escrita, mas também a interpretação crítica do mundo.

Lugle (2015), em sua tese, analisa a aprendizagem da cultura escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob a perspectiva Histórico-Cultural de L. S. Vigotski e da abordagem dialógica de M. M. Bakhtin. A autora identifica que as práticas pedagógicas ainda priorizam a decodificação em detrimento da função social da escrita, limitando o desenvolvimento das funções superiores do pensamento. A pesquisa, realizada em uma escola pública, revela que atividades mecânicas (como cópia e oralização de textos sem contextualização) predominam e desconsideram a natureza social da linguagem. A autora defende que a escrita, conforme Bakhtin (1990), somente ganha sentido em situações reais de comunicação, e propõe intervenções pedagógicas que integrem gêneros discursivos autênticos.

As investigações que integram os referenciais bakhtinianos à Atividade de Estudo evidenciam significativo potencial para uma aprendizagem dialética da escrita autoral, aproximando-se de nossas bases teóricas e ressaltando a relação entre linguagem, interação e desenvolvimento. Isso ocorre porque seus pressupostos, fundamentados na perspectiva vigotskiana, promovem processos que impulsionam tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento dos(as) estudantes, atuando diretamente em suas zonas de desenvolvimento iminente.

Lima (2019) investiga a apropriação da linguagem escrita por meio da construção coletiva de um jornal escolar, fundamentando-se na Atividade de Estudo e na perspectiva freireana. O estudo, desenvolvido em uma escola pública, acompanhou crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, evidenciando a evolução dos níveis de escrita, analisadas de acordo com as pesquisas de Luria (2012). A autora ressalta a importância de atividades que articulem conhecimentos espontâneos e científicos, promovendo a elevação do pensamento.

A proposta do jornal escolar alinha-se ao princípio davidoviano de que a Atividade de Estudo deve superar a fragmentação, integrando conhecimentos cotidianos e científicos (Davidov, 1988). A autora demonstra, com base em Luria (2012), como a prática social impulsiona a evolução dos níveis de escrita, corroborando a ideia de que a linguagem se desenvolve em contextos dialógicos, segundo Bakhtin (2003). Contudo, a produção científica não analisa a dimensão afetiva da aprendizagem, nem a colaboração entre pares como motor de autorregulação. Embora cite a Atividade de Estudo, a pesquisa não detalha como o(a) professor(a) atuou para garantir a generalização dos conceitos ou para criar situações problematizadoras para a autotransformação.

Sylvio (2020) analisa o papel da literatura no desenvolvimento da escrita, baseando-se na Teoria Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental. Contudo, alerta para o risco de transformá-la em mero recurso pedagógico, negligenciando sua dimensão estética. A autora

argumenta que a literatura, ao expressar sentimentos e emoções, humaniza o sujeito e o insere criticamente na cultura escrita. Além disso, abre possibilidades para emergir a criatividade nas experiências literárias cotidianas, mas não se discute essa abordagem de forma sólida.

Em investigações aprofundadas nos referenciais de González Rey e Mitjáns Martínez (2017, 2019), as emoções e a criatividade são processos subjetivos e configuracionais, emergentes de experiências colaborativas. Estes(as) autores(as) propõem uma compreensão da criatividade distinta de visões tradicionais pela natureza subjetiva, configuracional e relacional. Ela é considerada um processo que emerge da singularidade do sujeito, vinculado a suas experiências, motivações e significados pessoais, que estão em constante interação e alteração. Uma abordagem diferenciada que valoriza a singularidade humana e suas significativas produções autorais.

Costa (2021) introduz o conceito de autotransformação (V. V. Repkin), defendendo que a Atividade de Estudo deve ser dinâmica e desafiadora, evitando estruturas rígidas de aprendizagem. A produção científica, que combinou o experimento formativo com técnicas de C. Freinet (como a Roda da Conversa), demonstrou que os relatos de experiências contribuem para além do domínio da língua escrita, promovendo também, a compreensão da sua função social.

O estudo de Costa (2021) representa um avanço significativo ao incorporar o conceito de autotransformação (V. V. Repkin) na abordagem da Atividade de Estudo, contudo, uma análise crítica à luz das teorias desenvolvimentais e da subjetividade revela a necessidade de repensar algumas questões. Os resultados que evidenciam a compreensão da função social da linguagem vão além das conquistas tradicionais no domínio da língua escrita, aproximando-se da noção bakhtiniana de gêneros discursivos como formas de interação social, mas superficial sobre o núcleo teórico do sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

Nossos estudos evidenciam que no conceito de autotransformação elaborado por V. V. Repkin é imprescindível que o(a) estudante redefina suas próprias tarefas e metas de aprendizagem, assumindo-se como sujeito ativo da Atividade de Estudo. Esse processo complexo e multidimensional exige uma compreensão profunda para além das abordagens superficiais que algumas produções acadêmicas o caracterizam. E que a essência desse fenômeno reside nessa ação do(a) estudante de reconfigurar ativamente sua própria aprendizagem, saltando de mero executor passivo para sujeito autônomo de seu processo formativo. Essa transformação pressupõe não somente a produção de conhecimentos, mas uma organização profunda da relação do(a) estudante com as ações de aprender.

Para avançar nessa discussão, torna-se importante desenvolver abordagens metodológicas que possam apreender a complexidade desse processo, considerando tanto os aspectos microgenéticos das ações imediatas quanto a história de desenvolvimento do sujeito e seu contexto sociocultural. Dessa forma, podemos superar visões simplistas que reduzem esse fenômeno complexo a meros indicadores superficiais de desenvolvimento, alcançando uma compreensão mais profunda e abrangente do processo de tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem.

De forma geral, as produções científicas analisadas convergem ao destacar a Atividade de Estudo como eixo dinâmico e dialético, que possuem como eixos comuns: a mediação cultural; a relação entre desenvolvimento e aprendizagem; a Atividade de Estudo como eixo principal. As críticas gerais realizadas pelas produções se referem à aversão aos métodos tradicionais de aprendizagem mecânica, à fragmentação da aprendizagem da escrita e ao questionamento de abordagens descontextualizadas. Nesse sentido, demonstram que a Atividade de Estudo que envolve a aprendizagem da leitura deve considerar: a mediação intencional para articular conhecimentos espontâneos e científicos; ambientes colaborativos que valorizem a transformação e a criatividade; práticas contextualizadas, vinculando a escrita a situações reais de comunicação.

Contudo, mesmo alinhando-se aos princípios davidovianos que a aprendizagem deve promover o pensamento teórico, as produções pouco exploram como as atividades de escrita poderiam ser estruturadas como problemas conceituais. Costa (2021) cita V. V. Repkin, mas não detalha como as crianças redefinem suas metas de aprendizagem (dado central da pesquisa de V. V. Repkin). A abordagem de C. Freinet em Arruda (2013) tem muitas contribuições importantes, que favorece a livre expressão humana, mas não consegue alcançar a organização sistemática da Atividade de Estudo proposta, como: planejamento dialético (ex.: sequências didáticas que partam de contradições reais da escrita), e colaboração estruturante (V. V. Repkin), não apenas “trabalho em grupo”.

Sylvio (2020) avança ao tratar a escrita como processo singular e a criatividade de forma subjetiva na defesa da literatura como humanização, considerando as emoções e a identidade das crianças. Entretanto, a produção ressoa com a ideia de configurações subjetivas (sentidos pessoais atribuídos à escrita), mas não se aprofunda no protagonismo da aprendizagem criativa e personificada de cada sujeito (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017). A autotransformação (Costa, 2021) é tratada como “protagonismo”, mas sem vincular-se à produção de sentidos subjetivos (Ex.: como uma criança reconstrói sua relação com a escrita após fracassos? Como conciliar a organização da Atividade de Estudo com a imprevisibilidade da subjetividade?).

É importante, ao repensar essas questões, propor atividades de escrita que combinem as situações-problema (“Como convencer alguém com um texto?”) e momentos subjetivos (“Diário de como se sente ao escrever”; “Registros de como revisa suas estratégias”). A exemplo disso, temos: uma criança teme escrever, podendo superar esse bloqueio ao redefinir coletivamente a tarefa de estudo, usando gêneros não convencionais (quadrinhos, diários) para expressar sentidos, enquanto domina estruturas textuais. Nesse sentido, a escrita como Atividade de Estudo, exige a resolução de situações-problemas que desafiem o pensamento, considerando a singularidade humana e os modos de redefinição de tarefas colaborativas. Essas possibilidades vão além de boas intenções quando provocam transformação efetiva no(a) estudante.

3.2.4.3 Atividade de Estudo da leitura e da escrita

A análise das produções científicas sobre a Atividade de Estudo no contexto da aprendizagem da leitura e da escrita revela um campo fértil de discussões teóricas e desafios práticos pedagógicos. Os trabalhos de Santos (2014, 2015), Nunes e Puentes (2023), Umbelino (2017), Silva (2019) e Zambon (2019) destacam a importância dessa abordagem, embora partam de ênfases distintas - seja na mediação pedagógica, na construção de sentido, no processo de estudo ou na avaliação formativa. Embora esses estudos compartilhem o referencial teórico do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, cada autor(a) prioriza aspectos particulares da abordagem, revelando tanto as potencialidades quanto as limitações na compreensão do processo de desenvolvimento psicológico e aprendizagem.

A tese e o artigo de Santos (2014, 2015) abordam a formação de conceitos para a promoção de mudanças qualitativas no processo de “ensino e aprendizagem”, e investigam como a formação continuada de professores(as) “alfabetizadores(as)” pode promover mudanças qualitativas em suas práticas pedagógicas. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental de V. V. Davidov, a pesquisa desenvolveu-se em três etapas: diagnóstico, curso de formação e experimento didático-formativo.

A autora critica a predominância de métodos tradicionais ou construtivistas mal compreendidos, que resultam em práticas mecânicas ou espontaneístas. A sua defesa se refere a uma abordagem que integre teoria e prática, mediada pelos princípios da Atividade de Estudo, que enfatiza o papel ativo do(a) professor(a) na organização de atividades que criam zonas de desenvolvimento proximal para favorecer a formação de conceitos científicos. O experimento

demonstrou que intervenções intencionais baseadas nessa teoria podem promover mudanças qualitativas tanto no desempenho dos(as) estudantes quanto nas práticas docentes.

As produções da autora avançam ao demonstrar a importância da ação docente intencional, contudo, não problematiza como os(as) estudantes se articulam subjetivamente a essas mediações. A Teoria da Subjetividade questiona sobre os sentidos pessoais e suas influências na recepção e transformação das intervenções pedagógicas, que não são problematizadas nas produções científicas.

A produção científica de Silva (2019) centra-se nos conceitos de significado e sentido no “processo de alfabetização”, que articula a Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev com a perspectiva dialógica de M. M. Bakhtin. A autora defende que a aprendizagem efetiva ocorre quando as crianças atribuem sentido pessoal às atividades de leitura/escrita, relacionando-as a seus motivos e experiências concretas. Baseando-se em A. N. Leontiev, argumenta que o sentido não pode ser “ensinado”, mas construído nas relações com os objetos culturais. Os significados sociais (objetivos) quanto os sentidos subjetivos (como a criança vivencia a leitura/escrita), dialoga com A. N. Leontiev e L. S. Vigotski, ao demonstrar que a consciência se forma na relação entre a cultura e a experiência pessoal.

A autora é adversa a abordagens que fragmentam a decodificação da dimensão social da escrita, coerente com a perspectiva davidoviana, que prioriza a construção do pensamento teórico antes dos princípios linguísticos. Embora Silva (2019) critique a abordagem fragmentada da língua materna, não detalha como a mediação docente pode organizar ações mentais (análise, planejamento, generalização) para a formação de conceitos teóricos sobre a língua.

A defesa de Silva (2019) que a leitura/escrita deve ser uma atividade principal (não mera ação) alinha-se a V. V. Repkin, ao enfatizar que a autotransformação exige motivação intrínseca e domínio de conceitos, mas não discute o papel da interação entre os pares (ex.: revisão coletiva de textos como espaço de reflexão), e como a autorregulação emerge quando as crianças redefinem suas metas (ex.: ajustar um texto para comunicar-se melhor). A autora menciona “sentido pessoal”, mas não explora como as emoções e os conflitos subjetivos (ex.: medo de errar) interferem na aprendizagem, assim como a complexidade das configurações subjetivas (ex.: uma criança pode atribuir sentido positivo à leitura em casa, mas negativo na escola).

Conforme discutido por Zambon (2019), a avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita é frequentemente apresentada de forma desvinculada dos contextos reais de produção e uso da linguagem, privilegiando instrumentos quantitativos e padronizados em detrimento de processos formativos. Essa distorção decorre de uma complexa rede de determinantes

estruturais, pedagógicos e culturais que marginalizam abordagens processuais e contextualizadas. Entre eles: a herança de abordagens instrucionais que enfatizam a avaliação de produto, como resultados finais e não como desenvolvimento; mensuração quantitativa de habilidades isoladas (como fluência de leitura), ao contrário da qualidade da interpretação; padronização que ignora as trajetórias individuais de aprendizagem.

As pressões do sistema educacional, marcadas pela demanda por indicadores mensuráveis de desempenho (como índices de alfabetização) e pela padronização imposta por avaliações em larga escala (Prova Brasil, SAEB), limitam a adoção de práticas avaliativas processuais. Essa lógica é reforçada por uma concepção reducionista da linguagem, que trata a leitura e a escrita como meras habilidades técnicas de decodificação ou conteúdos escolares isolados, negligenciando suas dimensões discursivas, criativas e subjetivas.

Além disso, a avaliação formativa enfrenta desafios práticos significativos, como a necessidade de acompanhamento individualizado, registros qualitativos detalhados (portfólios, diários) e tempo pedagógico que os sistemas massificados não proporcionam. Como consequência, Zambon (2019) aponta que os estudantes são classificados em níveis estáticos (ex.: “não alfabetizado”) sem uma análise aprofundada de seus processos cognitivos, assim como os(as) professores(as) perdem a oportunidade de intervir no desenvolvimento discente, e a avaliação se transforma em um instrumento de controle burocrático.

Essa realidade revela um conflito entre as demandas por resultados imediatos e a necessidade de uma abordagem mais complexa e humanizada na aprendizagem da língua materna. Zambon (2019) defende a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial que pode superar essas limitações, entendendo a educação como “processo intencional de apropriação de conhecimentos” historicamente acumulados. A autora também critica as políticas educacionais recentes, como a BNCC e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por priorizarem modelos técnicos e descontextualizados.

Nesse sentido, é essencial reconhecer que a perspectiva desenvolvimental enfrenta um paradoxo que se refere a propostas de abordagens ativas e dialéticas de aprendizagem, e a coexistência de políticas e sistemas curriculares e contraditórios. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) exemplifica essa tensão ao adotar como eixos centrais as “competências mensuráveis” e uma “matriz única nacional”, modelos que, em sua essência, contradizem os princípios da aprendizagem desenvolvimental. Essa contradição se manifesta especialmente quando a BNCC privilegia “resultados padronizados” em detrimento dos processos individuais de desenvolvimento cognitivo; sua estrutura rígida de “competências e habilidades” limita a flexibilidade necessária para abordagens dialéticas; a ênfase em avaliações

quantitativas desconsidera as dimensões qualitativas do desenvolvimento integral do(a) estudante. Essas problemáticas interferem diretamente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos(as) estudantes e limita o trabalho docente.

Nunes e Puentes (2023) ressaltam que a Didática Desenvolvimental é compreendida como um espaço de acolhimento e problematização do conhecimento científico. Os(as) autores(as) destacam a importância dessa abordagem para contribuir com a aprendizagem da leitura e da escrita pelo(a) estudante, em uma dinâmica e crítica formação do pensamento teórico e do desenvolvimento integral dos(as) estudantes. E destaca que as práticas pedagógicas que isolam a língua de seu uso social, não valorizam as variedades sociais, culturais e históricos da linguagem oral e escrita. Contudo, mesmo sendo uma produção de nossa autoria, compreendemos que no texto, existem muitas questões em aberto que precisam de aprofundamento, como: detalhar e exemplificar como a mediação docente deve estruturar as ações mentais para dominar conceitos teóricos da língua e para a autotransformação do(a) estudante (como transformar a reescrita de um texto em uma atividade que desenvolva o pensamento teórico? Ex.: comparar estruturas narrativas para abstrair princípios). Esclarecer as configurações subjetivas complexas emoções e conflitos que medeiam a relação com a linguagem (ex.: uma criança pode gostar de ler em casa, mas não na escola devido a experiências negativas anteriores: medo de errar, frustração). Dialogar com o texto e a noção de sentido subjetivo como processo dinâmico e contraditório.

De forma geral, a análise dessas produções científicas aponta que a Atividade de Estudo pode promover além da aprendizagem da leitura e da escrita, o desenvolvimento integral dos(as) estudantes como sujeitos críticos e criativos. No entanto, a sua implementação exige: mudanças de concepções e práticas pedagógicas para abordagens ativas e dialéticas; a valorização efetiva da formação docente desenvolvimental; a revisão profunda das atuais políticas públicas de educação, das estruturas e recursos didáticos-pedagógicos; mudanças nas estruturas dos sistemas de avaliação, superando a lógica de mensuração padronizada em favor de instrumentos processuais; a superação de sistemas educacionais e currículos engessados; o enfrentamento das estruturas que mercantilizam a educação.

Por esses motivos, a implementação da abordagem desenvolvimental gera grandes desafios, de médio a longo prazo, para uma ruptura com paradigmas arraigados, em uma reorganização da formação docente que articule, de forma não instrumental, os aportes da Teoria da Atividade de Estudo e da Teoria da Subjetividade.

No eixo subsequente, ao focar na formação da autoria estudantil, permite aprofundar na exploração de caminhos concretos para a efetivação de uma prática pedagógica que articule

teoria e prática no desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e produtores de conhecimentos. A Atividade de Estudo apresenta-se assim, não como mais uma abordagem a ser integrada ao repertório docente, mas como um meio para uma transformação na forma de conceber e praticar a educação.

3.2.4.4 Atividade de Estudo e a constituição da autoria

As produções científicas analisadas neste eixo - Clarindo e Miller (2016), Miller (2017), Cunha (2019), Riboli (2020), Umbelino e Riboli (2020), Kohle (2021) e Kohle e Miller (2021) - sobre a formação autoral e a articulação aos gêneros discursivos enquanto mediadores culturais, considera a Atividade de Estudo como elemento central nesse processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

Clarindo e Miller (2016) estabelecem as bases teóricas fundamentais ao analisar a Atividade de Estudo como meio essencial para a constituição da autoria nos(as) estudantes do Ensino Fundamental. O artigo dos(as) autores(as) defendem que “a Atividade de Estudo, enquanto atividade principal nessa etapa do desenvolvimento, possibilita a apropriação de conhecimentos teóricos e a formação de capacidades essenciais para a autonomia discente” (Clarindo; Miller, 2016, p. 34). Embora os(as) autores(as) defendam a Atividade de Estudo como meio para a autonomia, a produção científica não detalha como essa transição ocorre na prática. E como essa mediação docente deve ser gradualmente reduzida para evitar a dependência dos(as) estudantes.

Essa autonomia é construída, inicialmente, segundo os estudos que realizamos sobre V. V. Repkin, por meio de atividades colaborativas entre professor(a) e estudantes, e se amplia, posteriormente, de forma gradativa, até os sujeitos se tornarem protagonistas de seu processo de aprendizagem.). Um dos indicadores que permitem avaliar se o estudante está, de fato, avançando rumo à aprendizagem, é o(a) estudante conseguir reformular os objetivos de aprendizagem. No entanto, apesar dos(as) autores(as) mencionarem a “autonomia”, ignoram como os fatores subjetivos - medo do erro ou pressão por resultados padronizados - podem influenciar o processo sobre a compreensão dos obstáculos emocionais e sociais à formação da autoria.

O tema central do artigo de Miller (2017) discute a relação entre o trabalho pedagógico humanizador, os gêneros discursivos e o desenvolvimento do pensamento teórico dos(as) estudantes por meio da Atividade de Estudo. A autora fundamenta sua argumentação em teorias socioculturais, especialmente em L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e M. M. Bakhtin, defendendo

que a apropriação dos gêneros discursivos é essencial para a formação de sujeitos críticos e autônomos, capazes de agir de forma a mudar a sua própria realidade social.

A autora parte do pressuposto que a humanização ocorre quando os indivíduos se apropriam dos conhecimentos historicamente construídos, e aprendem a agir com autonomia. Nesse processo, a linguagem desempenha um papel central, pois é por meio dos gêneros discursivos que os(as) estudantes internalizam formas de pensamento e ação. Ela enfatiza que a aprendizagem desses gêneros deve ocorrer em situações reais de comunicação, vinculadas a práticas sociais, e não como exercícios formais descontextualizados.

Contudo, nessa idealização de atividade, a análise da autora não problematiza como os currículos engessados, e a precarização do trabalho docente dificultam, na prática, a realização de atividades complexas. E como os gêneros podem ser trabalhados para promover saltos qualitativos no desenvolvimento do pensamento teórico (ex.: como planejar atividades que partam da análise de textos - ação cognitiva concreta - até a generalização de padrões discursivos - abstração teórica?).

A produção de Kohle (2021) e Kohle e Miller (2021), investiga como a Atividade de Estudo pode contribuir com o desenvolvimento da capacidade autoral de crianças em “fase de alfabetização”, especialmente no que diz respeito à produção de textos escritos. O estudo parte de uma crítica contundente ao modelo pedagógico vigente, que fragmenta o aprendizado da língua, priorizando exercícios mecânicos em detrimento de uma abordagem reflexiva e autoral. Essa prática, segundo a autora, desconsidera a função social da escrita e limita o desenvolvimento crítico e criativo dos(as) estudantes.

A autora realiza um experimento didático-formativo, e investiga como a Atividade de Estudo (V. V. Davidov e D. B. Elkonin) pode superar as limitações da abordagem tradicional da escrita no Ensino Fundamental. No entanto, a pesquisa se desenvolve em condições controladas (um projeto de “reforço escolar” com mediação intensiva), o que pode se tornar desafiador o desenvolvimento da metodologia em salas de aula regulares, em turmas numerosas, onde o tempo e os recursos são escassos. Além disso, embora a autora critique a dimensão pedagógica tradicional, a prática desenvolvida ainda necessita de modelos pré-definidos, podendo limitar a criatividade dos(as) estudantes.

Riboli (2020) e Umbelino e Riboli (2020), por sua vez, fundamenta-se em uma metodologia de construção coletiva de manuais de instrução, evidenciando que: a mediação docente é essencial para a significação coletiva; as atividades colaborativas potencializam a aprendizagem; e os gêneros discursivos funcionais promovem o interesse dos(as) estudantes. A dissertação apresenta uma investigação que articula teoria e prática ao explorar o processo de

significação em atividades coletivas mediadas pelo gênero discursivo instrucional.

Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, na Teoria da Atividade de Leontiev e na proposta da Atividade Orientadora de Ensino de Moura, a pesquisa destaca a importância das interações sociais e da mediação no desenvolvimento cognitivo. E propôs um método que ultrapassa a memorização e prioriza a resolução de problemas significativos. O estudo empírico, realizado com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, demonstra como a produção coletiva de manuais de instruções pode mobilizar processos de análise, generalização e apropriação da linguagem escrita, evidenciando a ideia de que a aprendizagem é um ato social e dialógico. Essa abordagem é contrária ao isolamento dos conteúdos linguísticos, mas ao centrar-se em tarefas práticas, há o risco de reduzir os gêneros discursivos a ferramentas funcionais, perdendo de vista sua dimensão ideológica e conflituosa – afinal, como lembra M. M. Bakhtin, todo discurso é um espaço de lutas sociais.

Cunha (2019) introduz as atividades “epilinguísticas” como sugestão contrária às metodologias antidialógicas e passivas, e destaca a reflexão “metalinguística” como caminho para a autoria. A tese investiga a formação de autoria em crianças na criação de contos, e apresenta uma investigação enraizada nos pressupostos teóricos de M.M. Bakhtin, V. Volóchinov e na Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e outros. O estudo busca compreender como se dá o processo de formação de autoria,

A pesquisa demonstra como a criação de contos literários, mediada por uma metodologia dialógica, pode fomentar traços de autoria em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem teórica é sólida, destacando a linguagem como instrumento de mediação que não apenas comunica, mas constitui o sujeito, permitindo a apropriação e a transformação de vozes sociais em discursos próprios. A ênfase na zona de desenvolvimento iminente identifica a importância de desafiar as crianças além de suas possibilidades, alinhando-se aos princípios vigotskianos.

A análise temática dos dados, centrada em jogos limítrofes, criação literária e autoria, revela de forma rica como as crianças reelaboram elementos narrativos, superando a mera reprodução de discursos. No entanto, a pesquisa poderia ter analisado as possíveis resistências ou dificuldades enfrentadas pelas crianças durante o processo, aspecto que ficou pouco explorado. Essa lacuna limita a compreensão dos obstáculos concretos na implementação de práticas dialógicas em contextos educacionais tradicionais, onde a autoria infantil é frequentemente subestimada.

Em síntese, as abordagens rompem com métodos pedagógicos, que frequentemente desvinculam o conteúdo escolar da prática social, e enfatizam a submissão e a passividade,

tornando a educação um processo acrítico e sem sentido para os(as) estudantes. Em comum diálogo, essas produções compartilham a defesa de um processo de aprendizagem “não alienante”, que supere a dicotomia entre forma e conteúdo na escrita. Seus distanciamentos, porém, revelam a tensão entre a proposta teórica e as condições da escola pesquisada; o risco de substituir um formalismo por outro; e a falta de discussão sobre as desigualdades e as diversidades sociais que interferem no processo de autoria – pois crianças em contextos vulneráveis podem ter acesso diferenciado aos meios culturais.

Em síntese, as produções analisadas representam um avanço ao romper com paradigmas tradicionais e propor atividades dinâmicas e dialógicas centradas no protagonismo discente. No entanto, muitas não superam o “otimismo teórico”, permanecendo distantes da realidade escolar. Para que a Atividade de Estudo cumpra seu potencial transformador, é essencial articular suas bases conceituais com um enfrentamento crítico das contradições estruturais do sistema educacional e dos mecanismos de exclusão – aspectos ainda pouco explorados nessas pesquisas. Sem essa articulação, persiste o risco de reduzir a proposta a mais uma “teoria da emancipação” não sendo possível desenvolver nas salas de aula.

Observa-se ainda, pouca abordagem sobre os aspectos subjetivos e emocionais inerentes aos processos colaborativos, bem como uma problematização limitada das políticas educacionais hegemônicas que dificultam a implementação dessas práticas. Para que a Didática Desenvolvimental não se torne mero discurso, é urgente desenvolver estratégias concretas que viabilizem – mesmo que em contextos restritos – processos de aprendizagem dinâmicos e dialógicos, avaliados para além de resultados imediatos.

Na sequência, o próximo capítulo apresenta os achados centrais desta investigação por meio de uma abordagem analítica, que: destaca os avanços teórico-metodológicos que consolidam a Atividade de Estudo como eixo transformador; explicita os desafios estruturais e subjetivos que persistem na implementação prática desses pressupostos; e projeta perspectivas para pesquisas futuras. Essa abordagem permitirá não somente sintetizar contribuições científicas relevantes, mas principalmente apontar caminhos viáveis para materializar, nos contextos educacionais reais, os princípios teóricos aqui discutidos.

4. POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTAL COLABORATIVA DA LEITURA E DA ESCRITA

A aprendizagem da leitura e da escrita, quando concebida sob a ótica desenvolvimental colaborativa (Sistema Elkonin-Davidov-Repkin), aliada às contribuições da Teoria da Subjetividade (González Rey, Mitjáns Martínez, 2017), transcende abordagens submissas e antidialógicas para se tornar um processo dialético e humanizador. Nesse sentido, este capítulo se dedica a explorar as possibilidades e os desafios inerentes a essas abordagens, situando-a no contexto das atuais discussões acadêmicas e práticas didático-pedagógicas. Partindo do pressuposto de que a linguagem é uma atividade social e mediadora, analisamos como a colaboração entre pares e a mediação docente desafiadora podem transformar a leitura e a escrita em meios de desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, alinhados aos princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Didática Desenvolvimental.

As reflexões aqui apresentadas fazem uma análise teórica de produções científicas relacionadas ao objeto de estudo, a partir do estado da arte (2013-2023), que revela tanto avanços quanto lacunas nas pesquisas sobre o tema. Enquanto estudos destacam as potencialidades de práticas dialógicas e problematizadoras no Ensino Fundamental I, outros apontam para desafios persistentes: de resistência a modelos pedagógicos passivos a dificuldade de implementar atividades colaborativas em contextos marcados por currículos rígidos e abordagens padronizadas. A análise da Atividade de Estudo, nesse cenário, evidencia a necessidade de repensar estratégias didáticas e pedagógicas que não somente incentivam a leitura e a escrita, mas também promovam o desenvolvimento dos(as) estudantes em todas as suas dimensões.

Essa discussão não se limita a diagnosticar possibilidades e desafios, mas sobretudo, discutir caminhos possíveis para uma educação transformadora. Ao examinar experiências pedagógicas diferenciadas, argumentamos que a Atividade de Estudo, na Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa da leitura e da escrita não é somente uma abordagem alternativa para o desenvolvimento linguístico do(a) estudante, mas uma possibilidade de incentivar sua autonomia e criticidade, em um mundo marcado por contradições e competitividade. A resistência a modelos submissos de educação e a busca de práticas pedagógicas democráticas e dialógicas surgem, assim, como necessidade para docentes comprometidos com uma formação humana e emancipadora.

A análise da organização desse processo – com ênfase na Atividade de Estudo na Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa – revela a necessidade contínua de explorar

novas possibilidades e práticas didático-pedagógicas que efetivamente contribuam para uma formação desenvolvimental. Reconhece-se que este campo de estudo mantém um diálogo permanente com diversas abordagens educacionais, articulando-se com processos de aprendizagem que visam ao desenvolvimento dos(as) estudantes.

Entretanto, é um campo Didático-Pedagógico que enfrenta inúmeros desafios, muitos dos quais impõem limites significativos às nossas práticas pedagógicas. Mas, a busca de uma educação qualificada e democrática deve permanecer como princípio orientador de nosso trabalho, exigindo resiliência diante dos entraves cotidianos. Nesse sentido, as produções científicas analisadas (artigos, capítulos de livro, dissertações e teses) por meio do estado da arte, nesta investigação (2013-2023), revelam o debate contemporâneo sobre a aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Fundamental I, fundamentado na Didática Desenvolvimental e na Teoria Histórico-Cultural.

Reconhecemos que a natureza subjetiva e parcial das análises não esgota a complexidade do tema investigado. No entanto, nosso estudo busca destacar os aspectos mais relevantes dentro do recorte temporal e contextual definido. As produções científicas analisadas concentram-se intensamente nas teorias estudadas, particularmente na Atividade de Estudo, com o objetivo de avançar nas possibilidades de aprendizagem, nas formas de organização do processo educativo e na realização de experimentos didático-pedagógicos.

No entanto, identificamos alguns aspectos significativos no decorrer desta investigação, as quais são abordadas a seguir.

1. Centralidade das produções científicas moscovitas. As pesquisas priorizam as obras de L. S. Vigotski e V. V. Davidov, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de conceitos científicos e à formação das funções psíquicas superiores. Essa predominância revela uma supervalorização dos estudos moscovitas em detrimento de outras contribuições teóricas igualmente relevantes. Tal enfoque restringe a compreensão da aprendizagem a uma perspectiva predominantemente cognitiva, negligenciando dimensões cruciais do desenvolvimento humano.

2. Aspectos cognitivos X subjetivos. A maioria das produções científicas ressaltam a importância da formação do pensamento teórico no(a) estudante, sem analisar os aspectos subjetivos no processo de aprendizagem, particularmente as dimensões simbólica e emocional (González Rey, 2005, 2011, 2017). Embora as produções analisadas reconheçam a importância de considerar as necessidades e os(as) motivos dos(as) estudantes, não analisam a subjetividade

humana em sua plenitude. Essa questão resulta em uma visão reducionista da aprendizagem humana, que não analisa a complexidade das experiências individuais e sociais nas ações de aprender.

3. Reprodução X produção do conhecimento. A maior parte das pesquisas enfatiza a reprodução dos conhecimentos historicamente acumulados, ao contrário de explorar o potencial do sujeito como “gerador e criador ativo de conhecimentos” (González Rey, Mitjáns Martínez, 2017). Poucos estudos abordam a aprendizagem como um processo de autotransformação, no qual o(a) estudante transcende seu aprendizado para se tornar sujeito de sua própria formação (Repkin, 2014). Essa limitação reflete ainda, uma visão rasa sobre a Didática Desenvolvimental, a qual prioriza a autonomia e a criatividade do sujeito, em detrimento da transmissão passiva de conteúdos.

Quando adequadamente conceituada e organizada, a Atividade de Estudo demonstra a sua dimensão transformadora da educação, ao integrar criativa e criticamente a teoria e a prática. Nessa perspectiva, as possibilidades e os desafios dessa abordagem são reveladas pelas produções científicas analisadas, as quais foram organizadas no Quadro 03.

Quadro 03 - Possibilidades e desafios da Atividade de Estudo da leitura e da escrita extraídas das produções científicas identificadas

AUTOR /ES(A/S)	POSSIBILIDADES	DESAFIOS
Souza (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Ações mediadoras organizadas intencionalmente como estratégias metalinguísticas favorecem o processo de apropriação do ato de ler. - A leitura é prática culturalmente constituída; - Permite o desenvolvimento da autonomia e de ações de norteamiento de objetivos. - Desenvolve a capacidade de propor finalidades cognoscitivas mais complexas e alcançá-las. - É um processo de exploração transformadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pouco domínio do conteúdo por parte da professora que participou do experimento didático, sendo parcialmente resolvida durante as reuniões de avaliação e de estudo. - Necessidade de repensar as metodologias utilizadas. - Organização de planejamento e ações para aproximar o(a) aluno(a) do conhecimento produzido historicamente a partir da leitura. - Propiciação de uma aprendizagem criativa, crítica e libertadora de leitura com a realidade.
Ribeiro (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Prática de mediação de leitura. - O Trabalho Modelado do argumento narrativo proporcionou a internalização do processo de composição (Vénguer; Vénguer, 1993). - Observou-se a compreensão do argumento narrativo dos contos e fábulas (Bajard, 2007). - Notou-se aspectos do desenvolvimento da argumentação infantil. - Verificou-se aspectos do desenvolvimento dos processos de criação. - A literatura infantil (contos e fábulas) são 	<ul style="list-style-type: none"> - Na prática pedagógica observada, o acesso aos livros de literatura infantil foi restrito às crianças. - As obras literárias trabalhadas eram didatizadas. - Observou-se a realização de cópias após a transmissão vocal de textos literários, os quais se distanciam de uma educação estética. - A formação de leitores literários e escritores é um processo desafiador na escolarização. - Verificou-se reduzidas evidências de produções científicas sobre o trabalho modelado do argumento narrativo (imaginação e criatividade) na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

AUTOR /ES(A/S)	POSSIBILIDADES	DESAFIOS
	<p>condições essenciais para que desenvolva a imaginação em sua plenitude.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoção de experiências do(a) estudante com a diversidade de objetos culturais. - Organização de espaço e livros de literatura infantil para o livre acesso das crianças. - Formação inicial e continuada dos(as) professores(as). 	
Franco e Girotto (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - Mesmo em um tempo pandêmico, verificou-se que 51,1% dos(as) professores(as) realizaram as atividades de leituras semanalmente, e 29,9%, quinzenalmente. - Necessidade de possibilitar novas formas de ensino que sejam conscientes, intencionais e com articulação teórica e prática, a partir da Teoria da Atividade de estudo com o gênero literário, dentre outras ações de leitura significativas. - Prioridade ao desenvolvimento da autonomia e da consciência da criança, para perceber a leitura como uma necessidade, um motivo para criar em si mesma o sentimento pessoal e sentido social e uma oportunidade para o desenvolvimento do pensamento teórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reduzida conectividade (52,9%) e interação social (22,7%) das famílias e crianças. - Observou-se de modo geral, que a aprendizagem ficou sem norteamento, por estar no período da pandemia, o que gerou uma defasagem em relação à leitura e aos conteúdos científicos. - Notou-se um percentual de 3,5% de professores(as) que não planejaram atividades de leitura no decorrer dos dois anos de pandemia.
Arruda (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de apropriação da cultura escrita está diretamente relacionado com a atividade da criança, em suas vivências e motivos para se expressar, comunicar suas ideias, sentimentos e compreensão do outro. - A criança percebe a consciência de si, do mundo que a cerca quando se objetiva, e torna-se humana. - As informações dos registros das crianças demonstram que escrevem seus desejos e expressões, sem necessitar de exercícios de fixação para a apropriação da escrita, tornando-se mais ativas e críticas. - Os dados apresentados sobre a turma do primeiro ano enfatizaram que a apropriação da cultura escrita pela criança, aconteceu pelas vivências e os motivos de cada uma em sua atividade, os quais constituíram o conteúdo de seus textos. - O docente representa o parceiro mais experiente com o papel de mediador do processo educativo, e não mais um detentor de poder intelectual, em uma educação humanizadora. - Os projetos trabalhados com vários eixos interdisciplinares possibilitou o experienciar de situações diferentes que faziam sentido para as crianças, as quais, em sua maioria, foram capazes de produzir textos de forma a coincidir com seus discursos e atitudes. - Brincadeiras infantis e jogos aguçaram a curiosidade, e podem ser a base do processo de apropriação da escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os desafios da educação é a formação das máximas possibilidades humanas nas crianças. - A pesquisadora professora verificou muitos desafios na pesquisa de coleta de dados da sua própria prática pedagógica, se atentando, especialmente, para não distorcer as informações discutidas. - No caderno de bordo, os relatos refletiram as dúvidas, limitações, dificuldades e o esforço da atividade de pesquisa no interior da atividade docente. - Na segunda parte da tese, quando a pesquisadora professora retornou à turma de seus ex-alunos(as) do primeiro ano, verificou que as crianças manifestaram a capacidade na produção de textos, mas em uma visão fragmentada do processo de apropriação. - Constata-se que os momentos vivenciados no primeiro ano não foram possíveis para embasar o domínio da cultura escrita, o que indica a interferência de muitas influências nesse processo de aquisição da escrita, sobretudo, o uso do material apostilado no segundo ano do Ensino Fundamental.

AUTOR /ES(A/S)	POSSIBILIDADES	DESAFIOS
Lugle (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Constatação da possibilidade de uma prática pedagógica que insere os(as) alunos(as) na Atividade de Estudo, reconhecendo suas necessidades e motivos. - Vivências da aprendizagem da leitura e da escrita como uma função social e um sentido de vida. - Ampliação da composição textual dos(as) alunos(as) pelo diálogo inicial, exposição de diferentes visões e possibilidades de aguçar ideias que favorecem a escrita de textos. - O resultado das produções dos(as) alunos(as) foi positivo, por criarem detalhes na história para além do que vivenciaram, a partir de atividades coletivas. - As estratégias das produções de texto possibilitaram verificar a importância do conhecimento da zona de desenvolvimento real e iminente dos(as) alunos(as) e o auxílio de um parceiro mais experiente (Vygotski, 2006). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação que o ensino promovido pela escola, na apresentação da leitura e da escrita, se pauta nos atos de decodificação e codificação, para dominar a relação entre som e letra. - A cultura escrita é apresentada somente nos livros didáticos ou nas informações expostas pelos(as) professores(as), restringindo a apropriação da linguagem escrita como instrumento cultural e com função social. - Que a escola repense sobre a apropriação da linguagem escrita de forma a considerar a presença da cultura escrita nesse processo, para formar escritores e produtores de textos que utilizam a língua em sua função social. - Proposição de desafios ao(a) aluno(a) que vão além das possibilidades já consolidadas para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas (Vygotski, 1995).
Lima (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - A Atividade de Estudo e as tarefas de estudo promovem o desenvolvimento gradual do processo de apropriação e de objetivação da linguagem escrita simbólica, a partir do processo de problematização e contextualização. - Na construção do jornal, as crianças foram impulsionadas, na interação dialógica, a sentirem necessidade de investigar o objeto de estudo e desenvolver a escrita, a partir de diferentes gêneros textuais e de forma a propiciar o protagonismo infantil. - Na análise dos dados, a construção do jornal no desenvolvimento da Atividade de Estudo se constituiu como uma estratégia teórico-metodológica motivadora para o desenvolvimento do processo de apropriação e objetivação da linguagem escrita pelas crianças, produzindo 6 edições do jornal. - No processo coletivo de elaboração do jornal, a pesquisadora se tornou escriba das crianças que não dominavam ainda a linguagem escrita, de forma a mediar a elaboração coletiva e individual, promovendo o desenvolvimento de ações de estudo e operações mentais nos sujeitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de um processo educativo fundamentado nos princípios da Atividade de Estudo como condição de propiciar uma educação desenvolve. - As práticas pedagógicas e procedimentos teórico-metodológicos que fundamentam a educação escolar devem propiciar, dentre outras, o desenvolvimento das aptidões humanas, como a linguagem oral e escrita, a atenção voluntária e o raciocínio lógico. - Promoção de uma educação comprometida com a formação de crianças leitoras e escritoras, para a aprendizagem da linguagem escrita em uma concepção de linguagem como enunciação discursiva.
Sylvio (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Verificou-se que nas informações analisadas da intervenção, a maior parte dos(as) estudantes apresentaram novos motivos para ler e escrever. - Observou-se que a relação das crianças com o texto literário foi transformada, provocando prazer e satisfação durante a leitura literária. - Constatou-se indícios da apropriação geral do conceito de literatura como expressão de sentimentos e emoções. - O impacto da criação literária e sua capacidade de impressionar o leitor ocorrem 	<ul style="list-style-type: none"> - A produção escrita e a reescrita foram as tarefas desafiadoras que mais indicaram a realização de atividades de pesquisa e desenvolvimento. - É uma atividade que não ocorre naturalmente, como é apresentado ao longo da pesquisa. - Enfrentamento de diversos obstáculos que dificultaram a realização dos objetivos de pesquisa, dentre eles, a pouca disposição das crianças para o diálogo inicial sobre os temas abordados.

AUTOR /ES(A/S)	POSSIBILIDADES	DESAFIOS
	<p>com a fusão da mensagem e a organização das palavras por quem a criou.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O trabalho pedagógico com a literatura permitiu a criação de uma conexão distinta, dinâmica e dialética entre a motivação consciente para ler e escrever, bem como para a criatividade e a imaginação. - A teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental são essenciais para a compreensão e transformação do processo de ensino e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade de mediação pedagógica no decorrer das atividades em grupo e na coleta de dados (anotações, gravações de áudio e vídeos). - Exigência de estratégias específicas para a coleta de dados. - Comprometimento de alguns áudios, ouvindo somente o final de cada encontro com as crianças.
Costa (2021)	<ul style="list-style-type: none"> - Constatação das contribuições dos relatos de experiências das crianças para a apropriação da linguagem escrita. - Condução dos estudos por meio de relatos que consideraram a construção de sentidos expressos pela criança, na compreensão da escrita como instrumento de regulação do pensamento. - Contribuição para a formação leitora e escritora em um percurso de caráter humanizador. - Os relatos das crianças possibilitam uma aproximação do(a) professor(a) ao seu ambiente social e singular, oportunizando a realização de ações para intensificar as suas funções psíquicas superiores. - Criação de uma conexão emocional com a criança e incentivá-la a aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto menor a participação emocional das crianças com parceiros mais experientes em sua vida cotidiana, maior é a responsabilidade docente em proporcionar essas interações. - A experiência da criança com a linguagem escrita não acontece ao mesmo tempo e da mesma forma, resultando da unidade dialética entre o social e o individual. - O(a) professor(a) desenvolve deve propiciar às crianças ações mediadas para incitar a necessidade de relatar, ampliar as suas experiências sociais e a construção de sentidos em suas interações.
Santos (2014, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> - O diagnóstico inicial sobre as dificuldades dos(as) professores(as) em suas atuações possibilitou a criação de ações focadas em suas necessidades formativas. - Realização de intervenções para a formação de ações mentais nas professoras, com acompanhamento de suas intervenções com os(as) alunos(as) de sua turma, posteriormente. - A motivação e o interesse dos(as) alunos(as) foram as maiores mudanças ocorridas. - O curso se demonstrou eficaz para promover mudanças qualitativas no trabalho docente. - O experimento proporcionou o aprimoramento profissional e o desenvolvimento dos processos cognitivo das crianças, com o gradual crescimento da formação de conceitos científicos. - No processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento, a Atividade de Estudo contribuiu para a superação das dificuldades em alfabetização e o desenvolvimento do pensamento dos(as) alunos(as). - As ações possibilitaram o desenvolvimento pessoal e profissional dos(as) pesquisadores(as) envolvidos e também, a adesão da escola à teoria davidoviana nas práticas pedagógicas de alfabetizadores(as). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação que as ações motivadoras nas atividades com situações-problemas, elaboradas pelas(as) professoras(as) após a intervenção, evidenciaram que os desafios e as curiosidades das crianças ainda poderiam ser potencializados para o desenvolvimento intelectual das mesmas. - Necessidade de desafiar o(a) estudante a partir do conteúdo da aprendizagem que ainda não possui, pois se limitar ao que já alcançou, não contribuirá para o seu desenvolvimento. - Alfabetizar letrando, de forma a reconstruir a leitura e a escrita a partir das vivências, por meio do vínculo de práticas interessantes, contextualizadas e significativas. - Insegurança demonstrada por uma professora e suas dificuldades no domínio de conceitos, entregando as respostas “prontas”, sem incentivar o pensamento dos(as) alunos(as) nas intervenções realizadas. - Preocupação com a realização de exercícios a partir do livro didático no intuito de “vencê-lo”, sem dispor de orientações concisas das ações didáticas, situação que necessitou de auxílio da pesquisadora e do pesquisador auxiliar. - Exigência do domínio apurado dos conteúdos específicos, com sólida formação pedagógica e didática do(a) professor(a) e uma básica compreensão das teorias de Vigotski e Davidov.

AUTOR /ES(A/S)	POSSIBILIDADES	DESAFIOS
Umbelino (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Na atividade pedagógica e em suas relações sociais vinculadas é possível reconhecer a unidade entre a atividade de ensino e a Atividade de Estudo. - Na investigação desenvolvida em Cuba, analisa-se a manutenção de quase 100% das crianças na escola, e o mesmo percentual alfabetizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de formação teórica para conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, proporcionando situações de aprendizagem adequadas ao nível de desenvolvimento da criança e à sua situação social de desenvolvimento.
Silva (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - A intervenção do(a) professor(a) na atividade pedagógica precisa acontecer de forma dialógica e deve estar no processo de apropriação da leitura e da escrita. - As crianças aprendem a ler e a escrever se estiverem realmente motivadas, se sentirem a necessidade de ler e escrever, compreender, comunicar. - Os estudos sobre a leitura demonstram que ler silenciosamente é a forma social mais importante da linguagem escrita por duas vantagens: a quantidade de fixação dos olhos na linha é maior e o movimento dos olhos e a percepção das letras se acelera, o que favorece uma maior compreensão do que se lê (Vygotski, 1995). - A autotransformação do sujeito na Atividade de Estudo se realiza a partir da necessidade da criança de dominar os modos de ação e dos modos generalizados dos fundamentos teóricos que sustentam essa ação, de forma que ao aprender esses princípios, por meio do pensamento teórico, ela resolve uma gama de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A condução do trabalho docente baseado na atividade do(a) aluno(a) de acordo com Davydov (1988) e Repkin (2014) é desafiador. - O(a) professor(a) não deve apenas pensar em que conteúdo específico é importante para a formação do(a) aluno(a), mas também em como a atividade é organizada para ele(a). - É fundamental criar uma situação para que os(as) alunos(as) encontrem um motivo em querer participar da atividade, e pode haver opiniões divergentes sobre a necessidade de estudar um determinado conteúdo. - A vocalização dos símbolos visuais dificultam a leitura, e as reações verbais delongam a percepção e fracionam a atenção nos atos de leitura (Vigotski, 1995).
Zambon (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Para que a criança se alfabetize é imprescindível que ela seja avaliada em seu processo e encontre na iminência de aprender a ler e a escrever. - O processo avaliativo se refere a análise da relação entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, tanto de quem ensina, quanto de quem aprende, para realizar posteriores adequações. - O ensino desenvolvendo exige que o docente planeje atividades para provocar alterações de ordem psíquica nas crianças e permitir o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas. - Na prática pedagógica a avaliação é inserida não apenas como produto, mas como processo, o qual contribui com o planejamento, a partir da observação do nível de aprendizagem da criança para a sua atuação na zona de desenvolvimento iminente. - A escrita deve ser avaliada a partir da análise da atividade de ensino planejada com o objetivo de identificar se as crianças compreenderam a escrita como um conhecimento histórico e cultural. - A avaliação contribui para constatar se a organização das atividades de ensino está 	<ul style="list-style-type: none"> - A compreensão que a avaliação é um percurso de análise e síntese e que acontece cotidianamente somente ocorre quando o(a) professor(a) a desenvolve como um processo. - A avaliação se apresenta com características dinâmicas e dialéticas ao se relacionar com as categorias ensino, aprendizagem e desenvolvimento. - Não se pode determinar nesse processo de ensino da leitura e da escrita o momento exato ou divulgar modelos de avaliações, pois deve ser desenvolvida a partir das análises e observações do(a) professor(a) em sua ação avaliativa contínua. - Pensar a avaliação da leitura e da escrita de modo a considerar a tríade conteúdo-forma-destinatário em uma avaliação sistemática de definição dos conhecimentos necessários a cada momento.

AUTOR /ES(A/S)	POSSIBILIDADES	DESAFIOS
	originando novos motivos e necessidades para a criança querer aprender.	
Nunes; Puentes (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - A Didática Desenvolvimental contribui para pensarmos a educação sob um novo olhar. - A Atividade de Estudo, a partir dos fundamentos do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin e as contribuições da Teoria da Subjetividade trazem muitos benefícios às crianças, dentre eles, a formação do pensamento teórico, valorização de suas subjetividades e de seus esforços em ler e escrever. - O processo de leitura e de escrita, ao ser trabalhado por meio da Atividade de Estudo contribui para a aprendizagem das crianças com atividades desafiantes, que articulam ao contexto sociocultural e a outras disciplinas. - A Aprendizagem Desenvolvimental da leitura e da escrita ultrapassa os estudos da codificação e da decodificação da língua materna, com a sua utilização nos diversos contextos social e cultural da criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - É essencial conhecer as especificidades das crianças para ampliar a sua criticidade, o senso argumentativo, criativo e imaginário. - O conteúdo instrumental e a aprendizagem mecânica restrita às avaliações externas, revelam os prejuízos para todos(as) que buscam uma educação qualitativa. - Supervalorização de conteúdos engessados, direcionados ao mercantilismo, tornam passivos os(as) alunos(as) e precarizam o trabalho docente. - Visão contraditória e competitiva evidenciada em documentos de organizações multilaterais e em algumas políticas públicas brasileiras, em especial, resultando em uma posição ambígua e restritiva da qualidade educacional, que desfavorecem a formação humana.
Clarindo e Miller (2016)	<ul style="list-style-type: none"> - A Atividade de Estudo oportuniza realizar no psiquismo do sujeito a formação de neoformações e de ações mentais. - É um meio fundamental para o desenvolvimento da capacidade autoral e de formação do pensamento teórico nas crianças em idade escolar. - A autoria se constitui na Atividade de Estudo, quando a criança se insere nela e se forma como um ser humano autônomo e consciente de suas vivências em sociedade. - A criança resolve tarefas de estudo em cooperação com o(a) professor(a) até se tornar independente. - O planejamento teórico, que é o processo de organização dos modos e princípios de ação, é essencial para alcançar o objetivo da tarefa de estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A passagem da criança da idade pré-escolar para a escolar produz novos desafios e mudanças em suas interações sociais. - A escolarização nacional indica que nem sempre é possível organizar o processo de ensino para favorecer a autoria das crianças. - A aprendizagem se reduz às relações das crianças às apropriações dos conhecimentos empíricos da realidade, limitando à compreensão da aparência dos fenômenos. - Desvendar o que é essencial da realidade acontece por ações reflexivas teóricas que se insere na constituição da autoria.
Cunha (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - A organização do trabalho pedagógico contribuiu para transformar os sujeitos, a partir de suas necessidades e motivos, nas vivências dos atos de linguagem. - Os estudos epilinguísticos com os Jogos limítrofes criaram as condições coletivas para que as crianças incorporassem a dinâmica interna dos contos, projetando em seus próprios registros. - As atividades de leitura e escrita geraram nas crianças o desejo e a necessidade de criação da linguagem literária para si e para os outros. - Na perspectiva do círculo bakhtiniano, os estudos demonstraram que as experiências com a arte transformaram o sentimento social imbricado em pessoal, em uma relação recíproca e contínua. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os dados revelaram que o trabalho pedagógico é um longo processo, contraditório e complexo, com ações evolutivas e involutivas. - Necessidade de uma organização do ensino para que as crianças deem o melhor de si na aprendizagem, atuando em suas zonas de desenvolvimento iminente. - O planejamento deve ser flexível, considerando as características específicas das crianças e pensado com elas. - Os conteúdos devem ser de qualidade, para envolver as crianças com produtos mais elaborados da cultura e oportunizar a inspiração para suas criações e descobertas. - Ao se inserir na atividade das crianças, o docente colabora para criar as condições de motivação e incentivo, em um processo interdiscursivo.

AUTOR /ES(A/S)	POSSIBILIDADES	DESAFIOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição das elaborações das crianças em seu próprio discurso, desenvolvendo sua consciência pela palavra, com apropriação e objetivação das formas mais adequadas das narrativas. - É possível a formação da autoria nas crianças a partir da criação de contos, e desenvolvimento de traços autorais a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. - Desenvolvimento do trabalho em equipe e o respeito ao trabalho coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição de conhecimentos e mudanças de atitudes para propor inovações no ambiente escolar.
Kohle (2021) Kohle e Miller (2021)	<ul style="list-style-type: none"> - Os processos de ensino e de aprendizagem são vistos como meio de desenvolvimento da capacidade de criar enunciados. - Comprovação das contribuições que a escrita promove, a partir da aprendizagem dos atos de escrita pela criança na criação verbal de suas produções autorais. - Essa atividade se opõe aos exercícios mecânicos por meio de textos descontextualizados para a compreensão da linguagem como um processo de interlocução entre os sujeitos. - A Teoria Histórico-Cultural e da Atividade de Estudo forneceram as bases para a compreensão do processo de apropriação e objetivação de conceitos teóricos. - Possibilidade de análise da realidade pelas crianças para além da compreensão, com vistas à instituição das bases teóricas que favorecem a sua transformação. - Adoção de postura isomórfica na busca pelo concreto pensado no estudo dos conceitos dos gêneros do enunciado, de forma a desafiar as crianças em sua apropriação e objetivação. - O experimento didático-formativo demonstrou seu potencial, a partir da Atividade de Estudo, como ferramenta metodológica favorável à condução de pesquisas pedagógicas e organização do processo de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de novas investigações para intensificar o debate sobre o tema, visto que no contexto nacional, muitas propostas pedagógicas são desvinculadas de sentido para as crianças. - Trabalho desafiador de busca de possibilidades de aprendizagem para as crianças, a partir de análises de categorias dialéticas, históricas e contraditórias da realidade. - Proposições de atividades de estudo atraentes sobre o conceito dos gêneros do enunciado para além do conteúdo ensinado, no alcance da transformação das próprias crianças como sujeitos desse processo.
Miller (2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Na Atividade de Estudo, o conteúdo conceitual dos gêneros discursivos oferece um meio adequado para que a apropriação pelo(a) aluno(a) seja efetivada. - O desenvolvimento do pensamento teórico beneficia ao(a) aluno(a) na compreensão da essência da realidade para agir nela de forma consciente e crítica. - A condução das atividades de estudo implica em análise, reflexão e planificação das ações mentais para a abstração do pensamento. - Desenvolvimento de formas superiores e complexas de pensamento no(a) estudante e apropriação dos gêneros discursivos torna-o(a) cada vez mais autônomo(a) e capaz de resolver situações novas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O desafio da escola contemporânea consiste em orientar as crianças a agirem de forma independente a partir de informações científicas ou de outra natureza. - Necessidade de superação do ensino baseado na simples memorização de fatos, pois provoca uma visão parcial da realidade. - Utilização do conhecimento adquirido, em seu contexto histórico e cultural. - Desenvolvimento da capacidade de pensar e agir em uma prática pedagógica humanizadora.

AUTOR /ES(A/S)	POSSIBILIDADES	DESAFIOS
	- O trabalho pedagógico com os gêneros discursivos objetiva que o(a) estudante realize as suas próprias produções autonomamente.	
Riboli (2020) Riboli e Umbelino (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - A tarefa de ensino desenvolvida favoreceu a apropriação do conceito gênero discursivo instrucional manual de instruções. - No processo de resolução do problema, nasceram novos atos de significação, a partir da análise e generalização, com a produção dos próprios manuais pelos(as) estudantes. - Criação de condições para que os(as) estudantes entrassem em atividade, a partir de um problema real com auxílio de um jogo. - Criação de cinco manuais de instruções em um trabalho coletivo conforme as ideias de cada grupo, como expressão de um processo de significação. - Possibilidades dos atos de significação da linguagem escrita para resolver o problema, na criação de manuais orais e escritos. - A intervenção provocou mudanças de concepções e ações da pesquisadora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento teórico sobre o conceito gênero discursivo manual de instruções. - As atividades com a linguagem oral e escrita se define como base para o desenvolvimento humano e apropriação dos bens culturais e sociais. - Os desafios enfrentados pelos(as) estudantes favoreceram a inclusão de uma teia de significações e abstrações sobre os problemas vivenciados pela personagem. - A educação institucionalizada se apresenta em meio a desafios constantes, por situar em um espaço contraditório. - A lógica capitalista camufla os problemas existentes na sociedade e atribui aos(as) professores(as), pais e o próprio(a) estudante(a) pelo fracasso escolar.

Fonte: informações extraídas das produções científicas selecionadas (2013-2023).

A partir do Quadro 3, a análise das possibilidades e desafios das produções científicas revela um consenso fundamental: a mediação intencional na Atividade de Estudo desempenha um papel central, não somente na apropriação das funções psicológicas superiores, mas também no processo de desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes. Essa mediação, quando adequadamente planejada e executada de forma dialógica, cria pontes entre os saberes docentes e as potencialidades discentes, evoluindo gradativamente de uma colaboração intensiva para formas cada vez mais autônomas de pensamento e ação.

No âmbito específico da leitura e da escrita, os estudos destacam a importância de compreender essas práticas como atividades sociais complexas, que demandam muito mais do que o simples acesso a textos variados. Exigem, sobretudo, uma formação docente continuada que prepare os(as) professores(as) para atuar como mediadores(as) críticos(as), que contextualizem a aprendizagem da linguagem e transforma-o em instrumento de reflexão e intervenção na realidade. Sem essa abordagem, as ações de ler e escrever correm o risco permanente de se reduzir a exercícios mecânicos, esvaziados de seu potencial transformador.

Contudo, algumas pesquisas também expõem contradições profundas entre o potencial teórico dessas propostas e as limitações impostas pela estrutura educacional vigente. Currículos rígidos, sistemas de avaliação padronizados e a persistência de modelos formativos mecanizados criam barreiras para a implementação efetiva de uma pedagogia verdadeiramente

dialética e desenvolvimental. Esses desafios se agravam em contextos de precariedade de recursos e turmas superlotadas, onde as condições básicas para o trabalho pedagógico qualificado, muitas vezes, não são garantidas.

Diante desse cenário, torna-se essencial uma revisão profunda das políticas educacionais, com investimentos consistentes em formação docente, recursos pedagógicos e reestruturação curricular. A superação desses obstáculos é condição indispensável para que a Atividade de Estudo possa cumprir seu papel no desenvolvimento de processos cognitivos complexos e na formação de sujeitos autônomos e críticos. Sem essas transformações estruturais, permaneceremos no campo das boas intenções teóricas, distantes da realidade concreta das salas de aula e do potencial emancipatório que a educação pode ter.

Souza (2014), Ribeiro (2018) e Franco e Giroto (2023) revelam que estratégias metacognitivas intencionais e a mediação docente promovem a apropriação significativa da leitura, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico nos(as) estudantes. Souza (2014) aborda a importância da leitura literária na formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia, destacando seu papel fundamental na humanização e no desenvolvimento crítico dos futuros educadores. A autora argumenta que a literatura não deve ser tratada como um instrumento meramente didático ou fragmentado, mas como um bem cultural essencial que promove a reflexão, a empatia e a compreensão do mundo.

Os resultados da produção científica demonstram que, após a mediação, as crianças conseguiram recombina elementos das histórias conhecidas e produzir narrativas próprias, evidenciando um avanço no desenvolvimento da imaginação e do argumento narrativo. No entanto, mesmo com a riqueza metodológica, a autora reconhece que os primeiros experimentos não alcançaram os resultados esperados, o que exigiu reformulações no planejamento. Isso revela a complexidade de trabalhar a literatura e a necessidade de adaptar constantemente as estratégias de mediação. Além disso, a pesquisa foi realizada em um contexto específico, sendo interessante analisar estudos em outros contextos socioeducativos.

Souza (2014) destaca que a leitura, enquanto prática culturalmente constituída, exige mediação intencional por meio de estratégias metalinguísticas para que ocorra sua plena apropriação. Essa mediação não apenas favorece a autonomia do(a) leitor(a), mas também o fortalece para estabelecer e alcançar objetivos cognoscitivos mais complexos, transformando a leitura em um processo exploratório e transformador.

No entanto, a pesquisa revelou que a professora envolvida no experimento demonstrou domínio insuficiente do conteúdo, situação que foi parcialmente sanada nas reuniões de avaliação e estudo. Esse dado evidencia a necessidade de repensar as metodologias

educacionais, enfatizando a importância de um planejamento organizado que explore a leitura. Além disso, é fundamental que a prática pedagógica promova uma aprendizagem criativa, crítica e libertadora, conectando a leitura à realidade e possibilitando uma formação mais reflexiva e emancipatória.

Ribeiro (2018) comprova que o trabalho modelado com narrativas infantis potencializa a imaginação criativa e a argumentação, embora destaque desafios como o acesso limitado a obras literárias e a necessidade de mediação docente qualificada. A pesquisa ressalta a ideia de que a imaginação pode e deve ser cultivada desde a infância, por meio de experiências significativas com a arte e a cultura. Outro aspecto crítico é a carência de pesquisas anteriores sobre o tema, conforme apontado no levantamento bibliográfico. A falta de estudos que relacionem literatura infantil, trabalho modelado e desenvolvimento da imaginação sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural sugere uma lacuna no campo da educação, que a tese busca preencher.

A pesquisa evidenciou que contos e fábulas são fundamentais para a compreensão narrativa, o desenvolvimento da argumentação infantil e a expansão da criatividade, ressaltando que a literatura infantil é indispensável para o favorecimento da imaginação. No entanto, o também apontou limitações na prática pedagógica como as obras eram didatizadas (perdendo seu caráter estético) e as atividades frequentemente se resumiam a cópias mecânicas após leituras orais, distanciando-se de uma formação literária significativa. Esses fatores demonstram os desafios na formação de leitores(as) e escritores(as) críticos(as) e criativos(as) no contexto escolar.

A produção científica de Franco e Girotto (2023) defende a urgência de reinventar a prática pedagógica da leitura, articulando teoria e prática a partir da Teoria da Atividade de Estudo com gêneros literários, de modo a promover ações intencionais e significativas. A prioridade, segundo eles, deve ser o desenvolvimento da autonomia e da consciência infantil, transformando a leitura em um motivo interno – não apenas uma tarefa escolar, mas uma necessidade carregada de sentido pessoal e social, capaz de fomentar o pensamento teórico.

Contudo, os(as) autores(as) revelam um cenário paradoxal na prática da leitura durante a pandemia: enquanto 51,1% dos(as) professores(as) mantiveram atividades semanais de leitura e 29,9% as realizaram quinzenalmente, 3,5% simplesmente não as planejaram ao longo de dois anos, evidenciando disparidades na mediação pedagógica. Apesar dos esforços, a desconexão familiar (52,9% em conectividade e 22,7% em interação social) e a falta de norteamto durante as aulas remotas, acentuaram defasagens na leitura e no acesso a conteúdos científicos, expondo fragilidades estruturais. Apesar dessas lacunas, as autoras enfatizam a literatura como eixo

transformador da educação, na defesa que uma leitura que articule cognição, emoção e criticidade oferece um contraponto necessário a modelos tecnicistas hegemônicos.

Todavia, para que suas proposições avancem do plano teórico ao prático, seria essencial discutir como superar obstáculos estruturais, como a formação precária de professores(as) e a desvalorização da literatura em currículos pressionados por lógicas meritocráticas. Em síntese, o potencial humanizador da leitura literária, exige em sua implementação, além de práticas pedagógicas significativas, uma mudança sistêmica nas prioridades educacionais do país.

As produções científicas selecionadas (Arruda, 2013; Lügge, 2015; Lima, 2019; Sylvio, 2020; Costa, 2021) evidenciam a importância nuclear da Atividade de Estudo no processo de apropriação da escrita pelas crianças, abordada a partir de múltiplas perspectivas teóricas. O estudo de Arruda (2013) redefine a “alfabetização” como um processo ativo e humanizador, no qual a criança se apropria da escrita a partir de suas vivências, motivações e interações sociais, e não por meio de exercícios mecânicos. A pesquisa demonstra que, ao expressar desejos, ideias e sentimentos por meio da escrita, as crianças desenvolvem consciência crítica de si e do mundo, tornando-se protagonistas de sua aprendizagem. Nesse contexto, o docente assume um papel fundamental como mediador – e não detentor exclusivo do saber –, criando condições para que a escrita surja como ferramenta de comunicação e autoria.

A experiência com turmas do primeiro ano evidenciou que projetos interdisciplinares, aliados a brincadeiras e jogos, aguçaram a curiosidade e permitiram que as crianças produzissem textos coerentes com seus discursos e realidades. No entanto, a pesquisadora enfrentou desafios, como ao revisitar seus ex-alunos em anos posteriores, constatou que a fragmentação do processo – especialmente pelo uso de materiais apostilados no segundo ano – comprometeu a continuidade da apropriação significativa da cultura escrita. Seus registros no caderno de bordo revelam as tensões inerentes à pesquisa-ação, como dúvidas e limitações, mas também destacam a importância de uma prática reflexiva que evite distorções na interpretação dos dados.

Essa produção nos indica a necessidade de questionar materiais didáticos padronizados, que podem interromper processos de aprendizagem ativos e emancipatórios. E ir em busca de uma aprendizagem crítica, criativa e vinculada à vida, na qual a escrita não seja reduzida a uma técnica, mas seja vivida como instrumento de liberdade e humanização.

Lügge (2015) apresenta uma crítica contundente ao modelo tradicional da prática pedagógica da leitura e da escrita, centrado na mera decodificação de códigos, e propõe a Atividade de Estudo como alternativa pedagógica transformadora. A pesquisa demonstra que, quando os(as) estudantes são inseridos(as) em práticas que reconhecem seus motivos e

necessidades, a linguagem escrita adquire função social e sentido vital, ultrapassando a lógica instrumental dos livros didáticos.

A autora revela que as estratégias como diálogos coletivos, exposição de múltiplas perspectivas e mediação por parceiros mais experientes (Vígotski, 2006) não apenas ampliaram a composição textual dos(as) estudantes, mas também incentivaram a criatividade. As produções revelaram detalhes narrativos que transcendiam as vivências imediatas, evidenciando o potencial da zona de desenvolvimento iminente quando articulada a interações significativas.

Contudo, Luge (2015) alerta para um paradoxo que envolve a escola que reduz a escrita a exercícios de codificação, ignorando seu papel cultural, e a sua pesquisa que comprova que a apropriação da linguagem exige uma ruptura pedagógica. Isso significa que a escrita não pode ser tratada como técnica isolada, mas como instrumento de humanização – condição essencial para formar produtores(as) de cultura, e não apenas reprodutores(as) de textos.

É fundamental superar as limitações dos materiais didáticos que evidenciam a memorização, vinculando a escrita a práticas sociais significativas, que permitam aos(as) estudantes compreender a linguagem como meio de comunicação e expressão autêntica. Além disso, é preciso desafiar os(as) estudantes para além de suas possibilidades, conforme proposto por Vigotski (1995), para que desenvolvam suas máximas potencialidades cognitivas e criativas. Torna-se essencial formar docentes como mediadores críticos, capazes de transformar a sala de aula em espaço de autoria reflexiva e produção cultural, onde a escrita transcenda a reprodução para se tornar instrumento de construção de sentido e emancipação.

Lima (2019) demonstra como a Atividade de Estudo, articulada a tarefas problematizadoras, promove a apropriação da linguagem escrita enquanto processo de objetivação simbólica. A pesquisa, desenvolvida por meio da produção coletiva de um jornal (que resultou em 6 edições), revelou a contextualização em práticas sociais reais (como a criação de diferentes gêneros textuais para o jornal) despertou a necessidade de investigação nas crianças, fortalecendo seu protagonismo no processo de aprendizagem.

O papel da pesquisadora como escriba das crianças que ainda não dominavam a escrita foi fundamental para mediar a elaboração coletiva, desenvolvendo ações de estudo e operações mentais complexas. Essa estratégia teórico-metodológica mostrou-se importante, não somente para a prática da escrita, mas para o desenvolvimento de aptidões humanas superiores, como o raciocínio lógico e a atenção voluntária. Lima (2019) defende que as práticas pedagógicas baseadas nesses princípios são essenciais para uma educação desenvolvete, que supera concepções reducionistas da escrita como mera codificação, tratando-a como enunciação

discursiva, e forma leitores(as) e escritores(as) críticos(as), que utilizam a linguagem como meio de intervenção social.

Argumenta-se que a Atividade de Estudo, quando vinculada a projetos significativos transforma a escrita em meio da expressão de pensamento e autonomia, e rompe com modelos “instrucionais” que limitam o potencial criativo e cognitivo das crianças.

A produção científica de Sylvio (2020) revela como o trabalho pedagógico com literatura pode ressignificar profundamente a relação das crianças com a escrita. A intervenção literária gerou novos motivos para que os(as) estudantes se envolvessem com textos, transformando a experiência leitora em fonte de prazer e satisfação. Além disso, permitiu a apropriação do conceito de literatura como expressão de sentimentos, evidenciando como a criação literária impressiona pela fusão entre mensagem e organização estética das palavras, assim como estabeleceu uma conexão dialética entre motivação consciente, criatividade e imaginação.

Os desafios metodológicos que surgiram ressaltam que a produção e reescrita textual, embora tenham se mostrado atividades importantes para o desenvolvimento literário, não ocorreram naturalmente, exigindo mediação cuidadosa. Outros obstáculos surgiram, como a pouca disposição inicial das crianças para o diálogo e dificuldades na mediação grupal que demandaram estratégias específicas de coleta de dados. Outras limitações técnicas comprometeram parte do material audiovisual, restringindo a análise a registros parciais de alguns momentos que foram gravados.

No entanto, Sylvio (2020) conclui que a literatura, quando trabalhada como experiência estética e emocional, pode a aprendizagem da língua, mas alerta para a necessidade de superar visões instrumentalizantes da leitura, assim como desenvolver estratégias de mediação que contemplem as resistências infantis, e aprimorar métodos de registro que capturem processos complexos de aprendizagem. Nesse sentido, destacamos que o potencial transformador da literatura quando é articulada a bases teóricas sólidas, consegue converter a leitura e a escrita em práticas pedagógicas criativas e emancipatórias.

Os relatos de experiência infantis como eixo central para a apropriação da linguagem escrita, são destacados na produção de Costa (2021), revelando dimensões fundamentais, como cognitiva, relacional e de conexão emocional. Os relatos demonstraram que são meios para a construção de sentidos, permitindo às crianças compreender a escrita como instrumento de regulação do pensamento e desenvolvimento de funções psíquicas superiores. A escuta atenta dos relatos infantis permite ao(a) professor(a) aproximar-se do universo sociocultural das

crianças, e a conexão emocional estabelecida durante os relatos potencializa o processo de aprendizagem.

Contudo, as crianças que apresentaram menos interações emocionais significativas em seu cotidiano demandaram uma mediação docente mais intencional, porque a apropriação da escrita se realiza na dialética entre o social e o individual, com ritmos e formas distintas. Nesse sentido, o(a) professor(a) desenvolvedor deve criar situações mediadas que incentivem a necessidade de relatar, para ampliar as experiências sociais e favorecer a construção de sentidos.

Nesse sentido, é necessário superar abordagens homogeneizantes, e reconhecer os diferentes tempos e modos de apropriação da escrita, de forma a valorizar os relatos dos(as) estudantes como meios de humanização e emancipação.

As produções científicas analisadas de Santos (2014, 2015), Zambon (2019), Nunes e Puentes (2023), apresentam uma defesa da Atividade de Estudo como abordagem transformadora para a aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, revelam contradições entre o potencial teórico dessas propostas e o seu desenvolvimento no contexto educacional brasileiro.

Santos (2014, 2015) demonstra que o diagnóstico inicial das dificuldades docentes permitiu a elaboração de ações formativas personalizadas, e intervenções baseadas na Teoria Histórico Cultural e na Atividade de Estudo podem aprimorar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos(as) estudantes. A pesquisa revela que a formação docente continuada promoveu o aprimoramento profissional e mudanças significativas na motivação e no interesse dos(as) estudantes, assim como o desenvolvimento cognitivo gradual das crianças. Além das atividades desafiadoras (como as propostas por V. V. Davidov) aguçarem o pensamento teórico nas crianças, favoreceu a progressiva formação de conceitos científicos na aprendizagem da leitura e da escrita. Contudo, a autora relata que mesmo após intervenções, as professoras mantiveram dependência de materiais apostilados - como os do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, erradicado em 2018), - revelando a resistência do sistema a mudanças.

Enfatizamos que as formações docentes centradas em necessidades reais e alicerçadas em fundamentos teóricos consistentes podem transformar tanto as práticas pedagógicas quanto os processos de aprendizagem, criando um ciclo virtuoso de desenvolvimento profissional e discente. Essa evolução requer a superação de modelos rígidos, substituindo-os por currículos flexíveis que respeitem a autonomia docente e atendam às necessidades discentes, promovendo uma educação mais dinâmica e contextualizada.

O estudo revelou que, embora as atividades com situações-problema elaboradas pelas professoras após a intervenção tenham motivado os(as) estudantes, os desafios e curiosidades infantis ainda poderiam ser melhor explorados para potencializar seu desenvolvimento intelectual. Pois, observou-se a necessidade de uma intervenção da equipe de pesquisa sobre a insegurança de uma professora, que priorizava respostas prontas, sem incentivar o raciocínio dos(as) estudantes, além de sua preocupação em cumprir exercícios do livro didático sem uma mediação pedagógica consistente.

Destaca-se, nesse sentido, a importância de ir além do que o(a) estudante já domina, propondo conteúdos que o(a) desafiem, pois limitar-se ao seu conhecimento já consolidado não impulsiona seu avanço. Dessa forma, integrar a leitura e a escrita a vivências significativas, superando métodos engessados contribui para o desenvolvimento ativo do(a) estudante. Essa situação destaca a importância de um domínio aprofundado dos conteúdos pelo(a) professor(a), aliado a uma base teórica sólida e a práticas didáticas intencionais, que propiciem uma educação que ultrapasse a reprodução e promova a construção do conhecimento.

A pesquisa de Umbelino (2017) demonstra a unidade formada entre atividade pedagógica e Atividade de Estudo, quando integrada às relações sociais, constitui um eixo fundamental para o desenvolvimento do(a) estudante. O estudo realizado em Cuba revela resultados expressivos em que quase a totalidade das crianças que permanece na escola se encontra “alfabetizada”, evidenciando os pontos positivos desse modelo.

Contudo, a pesquisa alerta para a indispensável formação teórica dos(as) professores(as), que deve abranger tanto o desenvolvimento infantil quanto as particularidades de cada contexto social. Somente com esse conhecimento aprofundado será possível criar situações de aprendizagem verdadeiramente adequadas ao nível de desenvolvimento e à realidade social das crianças, condição essencial para replicar os êxitos observados no sistema educacional cubano.

A pesquisa de Silva (2019) defende que a intervenção docente no processo de aprendizagem deve ocorrer de forma dialógica, integrando-se à apropriação da leitura e escrita pelas crianças. O estudo enfatiza que a aprendizagem efetiva só ocorre quando os(as) estudantes estão motivados(as) e percebem a necessidade social de ler e escrever para comunicar-se e compreender o mundo. Com base em Vigotski (1995), a autora destaca a importância da leitura silenciosa, que oferece vantagens cognitivas significativas em relação à leitura oral, como maior fixação visual e compreensão mais rápida do texto.

A pesquisa também analisa como a autotransformação do sujeito na Atividade de Estudo se concretiza quando a criança domina tanto os modos de ação quanto os princípios teóricos

que os fundamentam, permitindo-lhe resolver diversos problemas de forma autônoma. No entanto, Silva (2019) reconhece os desafios da abordagem proposta por Davidov (1988) e Repkin (2014), que exige do(a) professor(a) não somente a seleção de conteúdos relevantes, mas também, a criação de situações que despertem nos(as) estudantes a motivação intrínseca para engajar-se nas atividades - mesmo diante de possíveis resistências iniciais.

Essas situações destacam a necessidade de repensar estratégias pedagógicas que priorizem processos de aprendizagem que desafiam e emancipem os sujeitos.

Zambon (2019) se ancora nos fundamentos de Davidov (1988) sobre a avaliação defendendo-a de forma contínua e formativa, não apenas como um produto final, mas como um processo. A autora considera igualmente, que a autoavaliação desenvolve a autonomia e a motivação nos(as) estudantes. A avaliação, para a autora, é um elemento central no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, defendendo que esta deve acompanhar continuamente a criança em seu percurso escolar como um processo dinâmico e dialético, que analisa simultaneamente a prática pedagógica e a aprendizagem, permitindo ajustes necessários. No contexto da Didática desenvolvente, a autora argumenta que o(a) professor(a) deve planejar atividades que provoquem transformações psíquicas nas crianças, promovendo o desenvolvimento de suas máximas potencialidades. Nesse sentido, a avaliação deve revelar se as atividades pedagógicas estão criando novos motivos e necessidades de aprendizagem nos(as) estudantes.

Zambon (2019) critica visões reducionistas da avaliação como mero produto final, defendendo sua inserção como ferramenta processual que orienta o planejamento docente a partir da identificação da zona de desenvolvimento iminente de cada estudante. A escrita, em particular, deve ser avaliada considerando sua dimensão histórico-cultural, verificando se as crianças a compreendem como construção humana e social.

A autora alerta contra os desafios de modelos padronizados de avaliação, argumentando que estes não podem ser pré-determinados, mas devem emergir da observação contínua do(a) professor(a). A avaliação da leitura e da escrita ao considerar a tríade conteúdo-forma-destinatário, exige uma análise sistemática que identifique os conhecimentos necessários em cada fase do desenvolvimento infantil. Esses pressupostos evidenciam a complexidade do processo avaliativo, que ao ser dinâmico e contextualizado acompanha o próprio processo de aprendizagem que também apresenta esse movimento contínuo.

Nessas condições, e contrárias a essas concepções, enfatizamos que as avaliações quantitativas, muitas vezes, são consideradas superiores às qualitativas. E as avaliações externas, provocam alterações no processo de aprendizagem dos(as) estudantes que ficam à

mercê da valorização de resultados e da meritocracia, e não do desenvolvimento de suas necessidades educativas.

Nunes e Puentes (2023) se fundamentam nos referenciais do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, da Atividade de Estudo, e de F. L. González Rey, da Teoria da Subjetividade, que revela sobre as práticas didático-pedagógicas que possuem processos engessados, que limitam a aprendizagem crítica e criativa da leitura e da escrita dos(as) estudantes. Contrapondo-se a esse modelo educacional de tendência à instrumentalização, de práticas e avaliações padronizadas - muitas vezes alinhadas a interesses mercantis e diretrizes de organizações neoliberais – a produção científica enfatiza a precarização tanto da prática do(a) professor(a) quanto da aprendizagem dos(as) estudantes.

Esta visão reducionista, que se manifesta em políticas públicas nacionais, revela uma ambiguidade que, enquanto discursa sobre a qualidade educacional, na prática, restringe as possibilidades de contextualizar a aprendizagem no universo sociocultural dos(as) estudantes de forma crítica, argumentativa e criativa. A pesquisa discute que a Atividade de Estudo, no processo de leitura e de escrita, supera a mera codificação linguística, e promove o pensamento teórico, considerando a subjetividade humana e a voz dos(as) estudantes como seres ativos na construção do conhecimento, em busca de uma educação transformadora.

A pesquisa conclui que a verdadeira transformação educacional exige romper com esta lógica, adotando práticas pedagógicas que, como a Aprendizagem Desenvolvimental, reconheçam a complexidade do processo educativo e seu potencial emancipador. Para enfrentar os atuais paradoxos do sistema e construir uma educação que forme as crianças para os desafios atuais, tanto no plano cognitivo quanto no humano e social, é necessária uma posição contrária diante da restritiva qualidade educacional, que desfavorece a formação humana.

Nessa perspectiva, essa produção científica, que faz parte de nossos estudos e pesquisas, revela a necessidade emergente de resistências a práticas desumanas, que contrariam os direitos dos(as) estudantes e de profissionais da educação, assim como de lutas por políticas públicas que favoreçam as condições de trabalho, para uma educação democrática e transformadora. Porque outros entraves também, como as condições adversas das escolas - turmas superlotadas, falta de recursos e formação docente insuficiente – podem desafiar a ênfase a uma prática didático-pedagógica dialética e colaborativa. Ao contrário disso, a organização de condições favoráveis para a aprendizagem revela todo seu potencial quando se adota uma perspectiva integradora que articula, de maneira indissociável, as dimensões cognitivas e subjetivas do desenvolvimento humano, atendendo às necessidades contextuais e motivacionais específicas de cada estudante.

Clarindo e Miller (2016) destacam que a Atividade de Estudo possibilita a formação de neoformações psíquicas essenciais ao desenvolvimento autoral, assim como a construção do pensamento teórico para a compreensão da realidade e a transição da dependência para a autonomia intelectual. No entanto, os(as) autores(as) comentam que a falta de domínio teórico, assim como a dificuldade em mediar processos complexos de aprendizagem desafiam a prática docente com essa abordagem, pois, frequentemente, a realidade escolar reduz a aprendizagem a conhecimentos empíricos. E argumentam que o acesso à essência da realidade somente é possível por meio de ações reflexivas teóricas, elemento central no processo de constituição da autoria.

A produção científica evidencia que a Atividade de Estudo favorece o surgimento da autoria infantil, permitindo que a criança, ao se engajar nas atividades de aprendizagem, transforme-se em sujeito autônomo e consciente de seu papel social. E ressalta a importância da cooperação inicial entre professor(a) e aluno(a), que gradualmente conduz à independência na resolução de tarefas, mediada por um planejamento teórico cuidadoso que organiza os modos e princípios de ação.

Contudo, os(as) autores(as) alertam para os desafios presentes na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, marcada por transformações nas interações sociais que nem sempre são adequadamente acompanhadas pelo sistema educacional. E no contexto brasileiro, constata-se que a organização da prática pedagógica, frequentemente, falha em promover a autoria discente, restringindo-se a relações superficiais com o conhecimento que limitam a compreensão à aparência dos fenômenos.

A análise dos(as) autores(as) sobre os desafios na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, embora pertinente, não pode subestimar as raízes estruturais do problema no contexto educacional brasileiro, que impactam significativamente nos desafios pedagógicos diante das contradições contemporâneas. A superficialidade pedagógica constatada necessita de articular-se com as limitações estruturais e epistemológicas, políticas educacionais e a formação docente, para possibilitar a análise dialética entre percepção empírica e compreensão conceitual no desenvolvimento infantil, conforme abordado por Vigotski (2001). Assim como, a constatação da falha sistêmica em promover a autoria dos(as) estudantes precisa também, se aprofundar na análise das contradições do modelo escolar brasileiro, que oscila entre discursos progressistas e práticas conservadoras (Saviani, 2008).

Nesse sentido, o paradoxo educativo da formação autoral mediante a Atividade de Estudo, demonstra o potencial transformador no desenvolvimento do pensamento teórico e da autonomia discente, enquanto esbarra nos desafios estruturais que limitam sua efetividade. Esta

contradição aponta para a necessidade de políticas de reformulações didático-pedagógicas que alcancem, a longo prazo, a formação para o repensar das concepções e das práticas docentes, visando uma ampla ruptura de processos passivos para priorizar o desenvolvimento dialético e emancipador dos(as) estudantes.

Cunha (2019) constata que os estudos epilinguísticos com os jogos limítrofes favoreceram as condições coletivas para que as crianças entrassem na dinâmica interna dos contos, projetando em seus próprios registros. Com a criação literária, podem desenvolver a consciência linguística, sendo possível a formação da autoria nos(as) estudantes, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos demonstraram que o desenvolvimento do círculo bakhtiniano e as experiências artísticas transformaram o sentimento social imbricado em pessoal, de forma recíproca e contínua.

A autora desenvolve o experimento educativo, que incorpora a natureza dialógica das interações humanas e reconhece a complexidade do processo de formação de sujeitos, realizando uma análise microgenética. Essa abordagem permite verificar as nuances do desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, e a organização em ciclos temáticos (o ato de decisão, imaginação e criatividade, liberdade e responsabilidade) organiza o processo de forma dinâmica e adaptável às necessidades do grupo, tornando a prática pedagógica mais lúdica e motivadora.

Os possíveis desafios dessa abordagem podem se referir à necessidade de incentivar os(as) estudantes a doarem o melhor delas na aprendizagem, atuando em suas zonas de desenvolvimento iminente, onde o(a) professor(a) tem condições de potencializar esse processo de formação. O trabalho pedagógico, por ser um longo processo, contraditório e complexo, tem o desafio de envolver as crianças com produções mais elaboradas da cultura para poder inspirar as suas criações. Assim, ao rever o planejamento e torná-lo flexível, torna-se adaptável às necessidades dos(as) estudantes, bem como a organização de conteúdos e estratégias motivadoras, inspiram as relações dialógicas e criativas, em um processo interdiscursivo.

Enfatizamos que para alcançar um trabalho pedagógico consistente, é importante compreendê-lo como um processo complexo e não linear, o que exige intencionalidade para que as crianças atinjam seu potencial ativo e criativo (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017; Muniz, 2015; Muniz; Mitjáns Martínez, 2019). É compreender o desenvolvimento humano como um fenômeno dinâmico, marcado por avanços, recuos e contradições, e não como uma sequência previsível. Essa abordagem exige que o(a) professor(a) atue como mediador(a) atento(a) para identificar e trabalhar com as singularidades dos(as) estudantes, criando situações desafiadoras e críticas.

A intencionalidade pedagógica mencionada não se refere a um “controle rígido” sobre a aprendizagem, mas a uma postura reflexiva que reconhece a imprevisibilidade do processo educativo, adaptando-se às necessidades emergentes e articulando teoria e prática para superar modelos passivos e favorecer o protagonismo dos(as) estudantes. Sem essa compreensão, corre-se o risco de reduzir a educação a uma transmissão unilateral de conteúdos, negligenciando o desenvolvimento integral de todos(as).

Kohler e Miller (2021) verificam que a adoção de uma postura isomórfica na busca pelo concreto pensado para estudar os conceitos dos gêneros do enunciado, é uma forma de desafiar as crianças em sua apropriação e objetivação. O experimento didático-formativo demonstrou que a Atividade de Estudo é um recurso metodológico favorável à condução de pesquisas pedagógicas, assim como à organização do processo de “ensino-aprendizagem”.

No entanto, as autoras afirmam que é um trabalho desafiador na busca de possibilidades de aprendizagem para as crianças, considerando a realização de análises dialéticas, históricas e contraditórias da realidade. E ainda, precisa propor Atividades de Estudo atraentes sobre o conceito dos gêneros do enunciado para além do conteúdo aprendido, as quais propiciam a transformação das próprias crianças como sujeitos desse processo.

Outro questionamento se refere à temporalidade educativa, que dificulta o desenvolvimento do pensamento teórico, com a fragmentação em horários e disciplinas/professores(as) diferentes, porque é necessário um tempo prolongado para as reflexões e abstrações generativas pelos(as) estudantes. Além disso, as instituições mantêm práticas pedagógicas de escrita automatizadas (Kohler, 2021), e falha em criar condições para uma reflexão teórica consciente.

O aprender a partir do “abstrato ao concreto pensado”, de acordo com o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, como abordamos no interior desta investigação, é um princípio central da Atividade de Estudo, que inverte a lógica tradicional da prática pedagógica. Ao contrário de partir de exemplos concretos e particulares para depois chegar a generalizações, esse processo se inicia pelo abstrato. Os(as) estudantes são desafiados primeiro, em uma situação-problema, a identificar os conceitos científicos fundamentais (abstrações) que organizam o campo de conhecimento. E, posteriormente, desenvolve o concreto pensado por meio de tarefas de estudo, e reconstroem ativamente as relações lógicas do conceito abstrato, aplicando-o a situações diversas.

O “concreto pensado” não se refere a um dado empírico, mas a compreensão das múltiplas determinações do conceito em contextos reais. Essas ações permitem a formação de análises teóricas, para que os(as) estudantes resolvam problemas novos por compreensão das

relações essenciais, não por memorização. Enquanto estuda-se sobre a “enunciação discursiva” (abstrato) antes de analisar os “gêneros textuais” (concreto pensado), o(a) estudante compreende como a linguagem se organiza em diferentes situações comunicativas. Essa abordagem rompe com a prática pedagógica fragmentada, para promover uma aprendizagem desenvolvimental.

A utilização dos gêneros discursivos como eixo da Atividade de Estudo, conforme proposto também, por Miller (2017) e Riboli e Umbelino (2020), apresenta-se como uma alternativa pedagógica para o desenvolvimento do pensamento teórico e da autonomia discente. As potencialidades da Atividade de Estudo com gêneros discursivos, segundo Miller (2017) demonstra que o trabalho sistemático na Atividade de Estudo possibilita a apropriação conceitual por meio da análise linguística contextualizada, assim como argumentado acima, e o desenvolvimento do pensamento teórico, permitindo aos(as) estudantes compreender a essência dos fenômenos. Além disso, favorece a formação de processos psíquicos complexos como análise, síntese e abstração, que contribuem não somente para a construção progressiva da autonomia intelectual discente, mas também para que apliquem seus conhecimentos em contextos sociais reais.

Miller (2017) afirma a necessidade de superação da prática pedagógica baseada na simples memorização, desafios da escola contemporânea, que distorce a visão total da realidade e limita a busca de uma educação humanizadora. Nesse sentido, é importante a análise crítica na utilização do conhecimento aprendido no contexto histórico e cultural do(a) estudante para transformar a sua relação com a linguagem, que deixa de ser um instrumento de repetição, para tornar-se uma ferramenta de criação e intervenção social.

Riboli (2020) e Riboli e Umbelino (2020) destacam essa perspectiva ao evidenciar que a intervenção pedagógica centrada no conceito de gênero discursivo facilitou a criação de manuais de instrução pelos(as) estudantes, promovendo atos de significação e resolução diante de problemas concretos. A atividade coletiva, baseada em um jogo como contexto real, estimulou a produção de manuais originais, demonstrando a viabilidade de uma aprendizagem contextualizada e colaborativa. Riboli e Umbelino (2020) complementam afirmando que por meio da produção de manuais instrucionais a partir de problemas reais, os(as) estudantes são incentivados a buscarem novos atos de significação para promover a generalização de conceitos científicos. Essas ações favorecem a transformação dos(as) estudantes em autores de seus próprios materiais.

Entretanto, Riboli (2020) e Riboli e Umbelino (2020) também identificam desafios nesse processo, como a necessidade de aprofundamento teórico sobre os gêneros discursivos e

a importância de explorar tanto a linguagem oral quanto a escrita para resolver problemas de estudo. Essas atividades, quando bem conduzidas, podem contribuir para a apropriação de bens culturais e sociais, além de promover o desenvolvimento humano das crianças. As autoras alertam, contudo, que os obstáculos estruturais da sociedade capitalista, muitas vezes, são mascarados, priorizando resultados quantitativos, além de manter os currículos padronizados, sem consideração dos contextos dos(as) estudantes, além de culpabilizar indevidamente a comunidade escolar pelo fracasso educacional.

Por esse motivo, é necessário um domínio teórico aprofundado dos gêneros discursivos e reorganização radical do planejamento pedagógico para a superação da fragmentação disciplinar tornando a aprendizagem contextualizada. Além da flexibilização dos tempos escolares, aquisição de recursos e uma formação docente transformadora, que articula teoria e prática. Porque, aprender a ler e a escrever é um direito fundamental, que deve ser garantido por meio de uma educação democrática e emancipatória. Essa perspectiva valoriza a dialogicidade e o respeito às individualidades, promovendo um planejamento pedagógico colaborativo e multidisciplinar que supera a fragmentação dos saberes.

Nesse pensamento, as discussões apresentadas sobre as produções científicas identificadas nesta investigação, sobre a Atividade de Estudo da leitura e da escrita, nos conduzem a reflexões para uma abordagem dialética da aprendizagem, em contraposição a uma visão reducionista, e permite uma compreensão mais ampla e integrada dos saberes no campo do conhecimento. Os aspectos mais significativos sobre a Aprendizagem Desenvolvidor colaborativa da leitura e da escrita evidenciam a constituição de processos complexos que envolvem múltiplas dimensões - cognitivas, emocionais, sociais, culturais, históricas. Embora, as produções científicas demonstrem o potencial de destacar as práticas pedagógicas desafiadoras e dialógicas, a partir da Atividade de Estudo, persistem inúmeros desafios expressivos que limitam a sua implementação.

A análise crítica desses trabalhos revela uma contradição fundamental que se refere a abordagens teóricas que defendem a autonomia e o pensamento crítico, o diálogo e a criatividade, e consideram a zona de desenvolvimento iminente dos(as) estudantes. Em contrapartida, contrasta com a realidade das escolas brasileiras, marcada por problemas diversos, entre eles: formação docente insuficiente, estruturas e recursos limitados, além de políticas públicas educacionais que priorizam a lógica neoliberal. Esses fatores engessam os currículos escolares, fragmenta o processo de aprendizagem dos(as) estudantes, e muitas vezes, inviabiliza a implementação de práticas dialógicas e emancipatórias.

Por um lado, identificamos produções científicas que comprovam que as metodologias centradas na formação de sujeitos leitores e escritores - como produção de jornais, contos, criação literária, projetos interdisciplinares com gêneros discursivos, entre outros - promovem a aprendizagem da leitura e da escrita, transformando-a em meio de expressão e intervenção social. Por outro, algumas produções expõem as fragilidades do sistema educativo nacional, como: professores(as) sem formação para mediar processos complexos, currículos e materiais didáticos engessados, avaliações padronizadas pela lógica neoliberal, que ignoram o desenvolvimento individual, além da pandemia, que evidenciou ainda mais essas desigualdades, e retratou a desconexão entre teoria e prática agravado por contextos em crises.

As principais contribuições e possibilidades da Atividade de Estudo para a Aprendizagem Desenvolvidora da leitura e da escrita, segundo as produções científicas, são demonstradas no Apêndice F, e incluem: o desenvolvimento do pensamento teórico e a aprendizagem de conceitos científicos da língua materna; a promoção de atividades que incentivam as funções psíquicas superiores por meio da articulação interdisciplinar; a formação da autoria discente e o fortalecimento da autonomia dos(as) estudantes; a implementação de práticas pedagógicas desafiadoras, dinâmicas e contextualizadas; a valorização das necessidades, motivações e aspectos emocionais das crianças para um desenvolvimento integral; a formação de leitores e escritores por meio da diversificação de gêneros discursivos (diálogos, relatos, cartas, contos, poesias, textos jornalísticos etc.); a qualificação docente como elemento fundamental, entre outras.

Paralelamente, as produções científicas apontam desafios cruciais: a necessidade de formação profissional continuada; a dificuldade em implementar uma aprendizagem dialética e dinâmica; os obstáculos logísticos e temporais para engajar plenamente as crianças nas atividades; a complexidade de atuar de forma consistente na zona de desenvolvimento iminente da leitura e da escrita; a urgência de revisão crítica das práticas pedagógicas estabelecidas nas instituições escolares, entre outros.

Além disso, assim como evidenciado no início deste capítulo, as limitações centrais das produções científicas analisadas revelam uma predominância excessiva dos estudos moscovitas, particularmente de L. S. Vigotski e V. V. Davidov, que concentram a análise nos aspectos cognitivos da aprendizagem – especialmente na formação de conceitos científicos e funções psíquicas superiores. Essa centralidade acaba por marginalizar outras contribuições teóricas igualmente relevantes, resultando em uma compreensão restrita do desenvolvimento humano. Embora algumas pesquisas mencionem a importância dos motivos e necessidades dos estudantes, poucas exploram plenamente as dimensões simbólica e emocional (L. F. González

Rey), fundamentais para entender a complexidade das experiências individuais e sociais nas ações de aprender a ler e a escrever. Essa lacuna reforça uma visão reducionista, que desconsidera a natureza multifacetada do desenvolvimento humano.

Identifica-se também, uma tendência a priorizar a reprodução do conhecimento historicamente acumulado em detrimento da produção ativa por parte dos(as) estudantes. Poucas produções abordam a aprendizagem como um processo de autotransformação (V. V. Repkin), no qual o(a) estudante não somente se apropria dos conhecimentos, mas se reconhece como sujeito criador e transformador desses saberes. Essas lacunas identificadas apontam para a necessidade de ampliar o marco teórico e metodológico dessas pesquisas, incorporando perspectivas que reconheçam a aprendizagem como um processo integral, criativo e dialeticamente humano.

Esses elementos destacam a natureza multifacetada do processo de aprendizagem na perspectiva desenvolvimental. Embora as contribuições teóricas e práticas das produções científicas representem um avanço significativo ao desafiar paradigmas educacionais tradicionais - marcados por abordagens submissas e mecanizadas -, sua implementação esbarra em estruturas escolares rígidas e em concepções reducionistas de aprendizagem. A síntese dessas produções científicas aponta para a necessidade emergente de: formação docente crítica; superação do abismo entre teoria e prática; ruptura com práticas pedagógicas passivas para as dialógicas; desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico e criativo do(a) estudante; consideração de práticas pedagógicas desenvolvimentais e reformas sistêmicas que assegurem condições materiais e políticas para sua implementação.

A efetiva transformação do cenário educacional demanda, contudo, muito mais que a simples reformulação de práticas pedagógicas isoladas. Exige, sobretudo, uma articulação política coletiva que confronte as adversidades estruturais neoliberais que permeiam o cotidiano escolar, desde a precarização das condições de trabalho docente até as desigualdades no acesso a recursos educacionais de qualidade. Nesse sentido, acreditamos que a busca efetiva de uma aprendizagem leitora e escritora, como direito universal e instrumento de emancipação, não será somente privilégio restrito de alguns contextos educacionais.

CONSIDERAÇÕES COMPLEMENTARES

A Didática que reconhece a importância dos princípios históricos e culturais de aprendizagem, que valoriza o cognitivo, o subjetivo, a atividade criadora e o desenvolvimento integral do(a) estudante, contribui para ampliar as potencialidades humanas e a sua atuação crítica em sociedade. É a partir dessa perspectiva de didática que esta pesquisa se desenvolve, em uma concepção Materialista-Dialética e perspectiva Histórico-Cultural.

Em sua centralidade, esta investigação se preocupou com a análise das possibilidades e dos desafios da Atividade de Estudo, no interior da Aprendizagem Desenvolvidor colaborativa na área da leitura e da escrita, a partir da análise do panorama de pesquisas desenvolvidas na área na última década, em um processo dialético de interpretação e análise.

No decorrer da pesquisa, nossos maiores desafios se referem à carência de obras sobre os autores integrantes do Sistema Desenvolvidor Elkonin-Davidov-Repkin e às dificuldades de acesso às suas obras originais. Essa situação propiciou a busca por fontes secundárias ou a realização de traduções de textos, para que o trabalho de fundamentação teórica se concretizasse. Outras questões surgidas nesse processo se referem ao reduzido número de produções científicas que abordam a Teoria da Atividade de Estudo no campo da aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo considerando o longo período pesquisado (uma década) e a busca em quatro fontes de informações. Além de não identificar produções que abordam, especificamente, a articulação da Teoria da Atividade de Estudo e a Teoria da Subjetividade no campo da aprendizagem da língua materna, somente no da Matemática (Carcanholo, 2020).

Essas situações aconteceram porque a Didática Desenvolvidor é uma teoria ainda pouco reconhecida nacionalmente, o que provocou mudanças significativas neste percurso investigativo, especialmente após o Exame de Qualificação, com as sugestões elencadas pelas professoras participantes da banca. A partir das análises das sugestões e críticas a esta investigação, ao contrário de pesquisar em bancos de dados diretamente, passamos a investigar primeiramente, em Grupos de estudos e pesquisas que se relacionassem ao nosso objeto de estudo. Essas ações favoreceram o processo de identificação de algumas produções científicas que atendessem aos objetivos delineados nesta investigação. Contudo, acreditamos que fomentar as pesquisas nesta área do conhecimento, é relevante, principalmente para promover a ampliação de debates e aperfeiçoamentos das teorias e práticas didáticos-pedagógicas desenvolvidas sobre a leitura e a escrita no ambiente escolar.

A partir dos estudos e investigações realizados, verificamos que a hipótese se confirmou ao aprofundar nas discussões sobre a disciplina de Didática e em especial, a Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa da leitura e da escrita, assim como as análises das produções científicas que identificamos as possibilidades que a Atividade de Estudo propicia na formação leitora e escritora dos(as) estudantes.

Por meio de um trabalho dinâmico, colaborativo e dialógico, a Atividade de Estudo intensifica a formação do pensamento teórico e a autotransformação dos sujeitos, assim como as contribuições da Teoria da Subjetividade, as quais valorizam a aprendizagem da criança em seu processo criativo, singular, subjetivo e gerador de conhecimentos. Nessas condições, a tese que defendemos nesta investigação se apresenta, a saber: as possibilidades da Atividade de Estudo da leitura e da escrita, no interior da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, articulada às contribuições da Teoria da Subjetividade propiciam as condições adequadas para o sujeito se tornar leitor e escritor a partir de ações dinâmicas, dialógicas, criativas, geradoras de conhecimentos e autotransformadora.

Para constataremos esta definição, percorremos um longo caminho de estudos e pesquisas, iniciando pelas discussões dos conceitos de Didática e Didática Desenvolvimental, assim como as suas origens, histórico, conceitos relevantes e os principais sistemas desenvolvimentais, além de conhecer o percurso de mais de 60 anos de estudos e experimentos para a consolidação do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Destacamos que a Didática que defendemos promove uma educação desenvolvimental, visando potencializar a aprendizagem dos(as) estudantes de forma dinâmica e dialética.

No Sistema Elkonin-Davidov-Repkin nasce a Teoria da Atividade de Estudo, que é parte central da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa, e seus pressupostos enfatizam o desenvolvimento integral e a formação do pensamento teórico dos(as) estudantes a partir da aprendizagem de conceitos científicos. Em nossas análises sobre a Didática Desenvolvimental, verificamos os desafios enfrentados, as aproximações e os distanciamentos entre seus integrantes, os pontos positivos elencados e as críticas ao complexo trabalho desenvolvido pelos integrantes do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e seus colaboradores. As discussões assinalam que esse campo do conhecimento exige um profundo debate e estudo, para que no confronto com outras teorias seja possível encontrar maiores possibilidades de qualificá-la, enquanto inserida em um campo didático complexo, dinâmico, dialético e em constante construção/desconstrução.

Ao dialogar com outras abordagens teóricas, em especial, com as contribuições da Teoria da Subjetividade sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, constatamos a importância

de considerar o sujeito em sua integralidade, de forma a compreender, não somente seus aspectos cognitivos, mas os subjetivos, os quais fazem parte intrínseca dos processos psíquicos humanos. A partir dessa condição, concebe o sujeito que se expressa de diversas maneiras em suas configurações subjetivas e sentidos subjetivos (unidades simbólico-emocionais), por meio de situações experienciadas em seus meios sociais, históricos e culturais que intensificam suas produções criativas. Nessas condições de reconhecimento, considerar as subjetividades humanas na aprendizagem dos(as) estudantes, assim como suas potencialidades torna-se essencial. Isso significa compreender melhor suas necessidades e motivações para permitir de forma mais específica, a orientação do planejamento para uma aprendizagem contextualizada, dinâmica e que promova o desenvolvimento humano.

No decorrer de nossas investigações, a partir do estado da arte, evidenciamos de forma parcial as discussões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental I. Esse fato aconteceu porque não esgotamos o assunto, pelo motivo do caráter subjetivo e parcial das análises, contudo as características mais essenciais foram levantadas no período delineado. Uma das questões evidenciadas nas produções científicas selecionadas revelam que a aprendizagem da leitura e da escrita dos(as) estudantes tem sido tratada na escola, de forma superficial, fragmentada e descontextualizada.

Nesse sentido, a Didática Desenvolvimental busca uma nova forma de pensar a educação, de forma que o sujeito que aprende é considerado em sua totalidade, com práticas pedagógicas que considerem suas necessidades e motivações, e não somente seus aspectos cognitivos. Acreditamos que a educação avança ao considerar a integralidade do(a) estudante, propiciando condições para que ele(a) possa: estudar, aprender, interagir, dialogar, jogar, brincar de forma dinâmica e colaborativa, em um ambiente escolar acolhedor e dinâmico.

As produções científicas selecionadas demonstraram que 52,38% delas realizaram pesquisas com mediação de atividades de estudo ou experimentos didáticos-formativos, enquanto as demais realizaram revisões bibliográficas e/ou análises de informações (formulários, entrevistas, observações etc.). O aumento do interesse em pesquisas experimentais pode se referir à busca de respostas sobre os problemas que existem entre a teoria e a prática didático-pedagógica desenvolvimental que, anteriormente, se concentrava principalmente em pesquisas teóricas.

Os pressupostos vigotskianos foram relevantes para 95,23% das produções científicas, como base da Teoria Histórico-Cultural, bem como para a significativa valorização da formação psíquica das crianças. Oliveira (2022) afirma que estudos de pós-graduação da região Centro-Oeste de 2004 a 2020 mostraram uma tendência teórica para a Psicologia Histórico-Cultural,

com L. V. Vigotski entre os nomes mais citados (43,36%). Além disso, a autora afirma que os nomes de F. L. González Rey (51,90%) e A. Mitjáns Martínez (19%) em descritores comuns aos anteriores são recorrentes, mostrando o aumento da influência dos pressupostos da Teoria da Subjetividade. Das 21 produções científicas selecionadas nesta pesquisa, 14,28% também abordam os referenciais de F. L. González Rey (Costa, 2021; Kohle, 2021; Nunes, Puentes, 2023), o que demonstra sobre os estudos deste referencial teórico que estão concentrados em Grupos de Estudos e Pesquisas das universidades UNESP-Marília/SP e UFU-Uberlândia/MG.

Observamos que a porcentagem de 61,90% das produções científicas selecionadas nesta investigação se baseia nos estudos sobre a Linguagem de M. Mikhail Bakhtin, com uma tendência de valorização da interação discursiva entre os sujeitos, na formação de leitores e escritores críticos e conscientes. A Pedagogia Histórico-Crítica de D. Saviani e J. C. Libâneo está presente em 47,61% das produções científicas, uma abordagem que está se ampliando nos últimos anos. Verificamos também, que todas as produções, exceto uma (Nunes; Puentes, 2023) - por se referir a uma de nossas produções - consideram o processo educativo como “ensino-aprendizagem” ou apenas “ensino”. Como já afirmamos, em nossas concepções, a Aprendizagem Desenvolvimental ou a *Obutchénie* Desenvolvimental se refere ao processo de “ensinar e aprender” de forma intrínseca.

É notável uma forte preferência pelas pesquisas de V. V. Davidov (95,23%) e A. N. Leontiev (95,23%), seguidos por indicações de M. M. Bakhtin (61,90%), D. B. Elkonin (52,38%), J. C. Libâneo (47,61%), A. R. Luria (42,85%), D. B. Arena (42,85%), V. V. Repkin (28,57%), E. Bajard (28,57%) e C. Freinet (23,80%). Nessas evidências, V. V. Davidov e A. N. Leontiev se destacam, e também, nas pesquisas de Oliveira (2022), o que indica uma tendência davidoviana e moscovita na produção acadêmica. Isso pode ter acontecido por vários motivos, entre eles: pelas dificuldades de localização de obras originais de outros autores; poucas traduções para o português; a maior parte de publicações de V. V. Repkin se refere a orientações metodológicas, livros didáticos e dicionários para a aprendizagem do russo, entre outras questões.

A análise destaca a predominância dos estudos moscovitas que restringe a compreensão do desenvolvimento humano em detrimento de outras contribuições teóricas igualmente relevantes, como a escassa exploração das dimensões simbólica e emocional que desconsidera a complexidade das experiências subjetivas; e a ênfase na reprodução do conhecimento que limita o papel ativo do(a) estudante como sujeito criador e transformador dos saberes. Essas lacunas evidenciam a necessidade de ampliar os marcos teórico-metodológicos, incorporando

perspectivas que reconheçam a aprendizagem como um processo integral, que supera visões fragmentadas do desenvolvimento humano.

Diante do exposto, a abordagem da Atividade de Estudo e da Didática Desenvolvimental colaborativa não é discutida em sua forma mais completa e dinâmica, o que gera a necessidade de debate entre as teorias para fortalecê-las e aprimorá-las de forma contínua. Conhecer as possibilidades e os desafios da Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa da leitura e da escrita foi a intenção central desta investigação, no intuito de compreender como ocorre as ações mediadas entre docentes e discentes na Atividade de Estudo. Após as análises das produções científicas identificadas, constatamos que existem muitas possibilidades, mas inúmeros desafios no campo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Analizamos que algumas das **possibilidades** elencadas nas produções científicas selecionadas sobre a Atividade de Estudo, no interior da Aprendizagem Desenvolvimental da leitura e da escrita foram: - **formação do pensamento teórico e da aprendizagem de conceitos científicos da língua materna; - atividades que instigam as funções psíquicas superiores, em atividades articuladas com outros conteúdos; - formação da autoria nos(as) estudantes e ampliação da sua autonomia; - práticas didático-pedagógicas desafiadoras, dinâmicas e significativas; - consideração das necessidades, motivos, emoções das crianças em busca de um desenvolvimento integral; - formação de sujeitos leitores e escritores de forma a envolvê-los nas mais diversas possibilidades; - aprendizagem que permite a criação e a produção de conhecimentos (estudo dos gêneros discursivos: diálogos informais, relatos e registros de experiências, leitura e criação de bilhetes, cartas, contos, poesias, diários, livros, reportagens, dentre outros); - formação docente, entre outras.**

Segundo as análises das produções científicas, os **desafios** mais significativos foram: - **necessidade de formação profissional contínua; - favorecer uma aprendizagem dinâmica e dialética; - engajar as crianças em atividade demanda tempo e recursos; - desenvolver ações na zona de desenvolvimento iminente da aprendizagem de ler e escrever; - necessidade de o docente repensar as suas práticas; - formação contínua, entre outros.**

Ao discutirmos sobre as possibilidades e os desafios que incidem na aprendizagem da leitura e da escrita fomentamos ideias, questionamos teorias, concepções de forma a repensar as práticas didático-pedagógicas em busca de uma educação contextualizada e desenvolvimental. Esse processo que considera o sujeito ativo, crítico e criativo se constitui de grandes complexidades e desafios, mas promove ações de estudo interessantes e significativas ao valorizar as especificidades dos(as) estudantes. Em vista disso, nossa expectativa é que estas discussões nesta investigação possam contribuir para ampliar o debate acadêmico e profissional

no intuito de incentivar novos estudos e pesquisas no campo da educação, especialmente, no que se refere à formação de sujeitos leitores e escritores críticos, conscientes e ativos socialmente.

Neste contexto social permeado por paradoxos e antagonismos, o espaço escolar - incluindo estudantes e toda a comunidade educacional - nos desafia a fomentar uma postura crítica e dialética. Tal necessidade torna-se especialmente premente quando consideramos o enfrentamento às adversidades cotidianas e posicionar-se conscientemente diante da realidade deve ser cultivada desde os primeiros anos de formação escolar. A Atividade de Estudo, enquanto eixo central da Didática Desenvolvimental colaborativa, potencializa a formação do pensamento teórico do(a) estudante por meio de um processo dinâmico e desafiador. Essa abordagem transcende a mera aquisição de conteúdos e conceitos científicos, possibilitando às crianças desenvolverem interações relacionais, interpretativas, criativas e emocionais com seus pares. Nossa humanização se constitui justamente nesse processo dialético de inserção nos contextos sociais, onde as experiências compartilhadas influenciam continuamente a nossa identidade, história e cultura.

A Teoria da Subjetividade complementa esse processo formativo integral ao promover transformações significativas no desenvolvimento dos(as) estudantes. Suas contribuições são em partes, relevantes para a aprendizagem da leitura e da escrita, a qual fortalece a interação social que ultrapassa a dimensão cognitiva, ao aguçar a imaginação e a criatividade, considerando os aspectos simbólicos-emocionais, assim como o senso crítico para possibilitar a transcendência do aprendizado na produção dos conhecimentos. O processo educativo, nesta perspectiva, torna-se um espaço de constante superação e reconstrução pessoal.

Reconhecemos o potencial transformador da educação desenvolvimental, cujas contribuições significativas para as instituições educacionais são visíveis. Contudo, os estudos nesse campo demandam maior aprofundamento, particularmente no que tange à investigação das práticas didático-pedagógicas que articulem a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental com a Teoria da Subjetividade. Essa integração teórica apresenta relevância singular, pois oferece possibilidades concretas de superação dos paradigmas fragmentários que ainda permeiam o cenário educacional, alinhando-se às reais necessidades e motivações dos estudantes.

Neste contexto, torna-se essencial estabelecer referenciais teórico-metodológicos coerentes com as demandas cognitivas e socioculturais dos(as) estudantes, o que exige:

- Investimento sistemático em pesquisa e formação docente, e atualização de acervos e recursos pedagógicos.
- Desenvolvimento de políticas públicas específicas no campo: repensar e criar políticas públicas educacionais que considerem currículos mais flexíveis e menos fragmentados, que financiem infraestruturas adequadas e acesso a recursos diversos necessários ao planejamento cotidiano.
- Articulação interinstitucional entre Educação Básica e Ensino Superior.
- Reformular a formação docente: integrando abordagens da Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Didática Desenvolvimental e Teoria da Subjetividade, para favorecer uma prática didático-pedagógica diferenciada.
- Fortalecer e fomentar pesquisas de intervenção e formação de estudantes e professores(as) em instituições escolares, que analisem abordagens desenvolvimentais em condições reais (como turmas superlotadas e recursos escassos).
- Enfrentamento de desigualdades que perpetuam o acesso restrito à cultura da aprendizagem linguística em todas as suas dimensões.

Alguns apontamentos e direções fundamentais para futuras investigações, são destacadas, como:

- aprimoramento teórico-conceitual no campo de estudo;
- análise comparativa das contribuições dos grupos de Kharkiv (V. V. Repkin) e Moscou (D. B. Elkonin e V. V. Davidov);
- investigação da Atividade de Estudo, nos processos de mediação na formação leitora e escritora por meio de intervenções ou experimentos didáticos-formativos em outras etapas educativas e componentes curriculares;
- ampliação dos estudos sobre a articulação entre a Aprendizagem Desenvolvimental em diálogo com a Teoria da Subjetividade (F. L. González Rey) e Aprendizagem Criativa (L. Muniz e A. Mitjáns Martínez);
- investigação das condições necessárias para implementação efetiva da abordagem desenvolvimental nas instituições escolares;
- análise sobre os desafios da formação docente na perspectiva desenvolvimental.

Nesse pensamento, espera-se que esta investigação amplie os debates sobre a necessidade de reconhecer tanto a complexidade do processo de Aprendizagem

Desenvolvimental colaborativa da leitura e da escrita quanto a singularidade de cada estudante. Essa dupla perspectiva exige constante reflexão sobre as práticas didático-pedagógicas, em um movimento dialético de construção e reconstrução teórico-prática. A docência, neste sentido, configura-se como espaço privilegiado de investigação e transformação contínua, onde os referenciais teóricos são permanentemente tensionados pela realidade educacional concreta. Analisar essa tensão é essencial para repensar o lugar da leitura e da escrita na escola, não como fins em si mesmos, mas como instrumentos de transformação individual e coletiva.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Paula A. P. *Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin*. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5504>
- ARRUDA, Juliana P. *O processo de apropriação da escrita e a formação da capacidade produtora de textos*. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/421b86a1-efa3-4fd8-9279-1168fa0c8cda/content> . Acesso em: 20 jan. 2024.
- ANPED. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED*. Disponível em: <https://anped.org.br/> . Acesso em: 05 abr. 2022.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=22.,trabalho%20e%20em%20es,tudos%20posteriores. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BRASIL. *Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf . Acesso em: 10 set. 2022.
- BRASIL. *Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024*. [S. l.]: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: jul. 2020.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *PNAD Contínua*. Brasília: IBGE, 2023. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 10 abr. 2022.
- BRASIL. *Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição extra, p. 1, 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431. Acesso em 14 abr. 2022.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Resultados do SAEB 2021: Níveis de Proficiência e Indicadores Educacionais*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Catálogo de Teses e Dissertações*. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: set. 2020.

BRASIL Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD Contínua: Educação 2022*. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Censo Escolar 2022: Resumo Técnico*. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD Contínua: Educação 2022*. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2024)*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

CANDAU, Vera M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>

CANDAU, Vera M. F. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014. DOI: 10.15448/19812582.2014.1.15003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/15003>. Acesso em: 27 abr. 2022.

CANDAU, Vera M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v.46, n. 161, p. 802-820, jul./set., 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143455>

CARCANHOLO, Flávia P. de S. *A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade*. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.691>

CLARINDO, Cleber B. S; MILLER, Stela. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Educação*, Porto Alegre/RS, v. 39, n. 2, p. 261-270, maio-ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.22790> . Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22790/14819> . Acesso em: 23 abr. 2024.

COSTA, Rowana Q. A. S. *O relato de experiência vivida como meio para a apropriação da linguagem escrita: uma análise das produções de crianças em início do processo de*

alfabetização pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/costa_rqas_dr_mar.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

CUNHA, Neire M. *Processo de formação de autoria em crianças quando criam contos*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/221/1027/2955?inline=1. Acesso em: 18 abr. 2024.

DANTAS, Otilia M. A. da N. A.; ALMEIDA, Pauliane D. de; CABRAL, Elisângela R. de O. *Impactos da pandemia da COVID-19 na educação: Da Educação Básica ao Ensino Superior no Distrito Federal – Brasil*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024002, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18084>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18084>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DAVIDOV, Vasili V. Desenvolvimento psíquico da criança pequena na fase escolar (1980). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 175-190.

DAVIDOV, Vasili V.; MÁRKOVA, Andreevna K. O conceito de Atividade de Estudo dos escolares nas series iniciais do nível fundamental (1981). In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 191-213.

DAVIDOV, Vasili V. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade (1998). In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro 1*. Curitiba: CRV, 2020. (Série Ensino Desenvolvemental, v. 10). P. 289-300.

DAVYDOV, Vasily V. Tipos de generalización en la enseñanza. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1972.

DAVYDOV, Vasily V. *Problemas de aprendizagem desenvolvimental: a experiência da pesquisa psicológica teórica e experimental* (Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования). Moscou: Pedagógica, 1986, 240p.

DAVYDOV, Vasily V.; REPKIN, Vladimir V. Peculiaridades de las materias escolares experimentales en la escuela primaria. Idioma ruso. In: DAVYDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988. (Давыдов В.В. *Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования*. М.: Педагогика, 1986, 240 с.) (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР), p. 170-178.

DAVYDOV, Vasily V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscu: Progreso, 1988, 279 p.

DAVYDOV, Vasily V. *O conceito de aprendizagem desenvolvimental*. Tomsk: Peleng, 1995, 142 p. (Biblioteca de Aprendizagem Desenvolvimental sob a editoria geral de V. Davidov e V. V. Repkin; v. 13). (О понятии развивающего обучения). Disponível em: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=davydov_o-ponyatii-razvivayuschego-obucheniya_1995. Acesso em: 20 ago. 2022.

DAVYDOV, Vasily V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Into, 1996.

DAVYDOV, Vasily V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: CHAIKLIN, Seth, HEDEGAARD, Mariane, JENSEN, Uffe Jull (orgs.). *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999, p. 39-50.

ELKONIN, Daniil B. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 1960 [2019], p. 149–158.

ELKONIN, Daniil B. *As questões psicológicas relativas a formação da atividade de aprendizagem nos anos iniciais da idade escolar*. (Questão de Psicologia da aprendizagem). Resumos de relatórios de pesquisa, Kiev, 1961.

ELKONIN, Daniil B. Desenvolvimento da personalidade da criança pré-escolar (Психология обучения младшего школьника). In: ELKONIN, Daniil B. (Org.). *Trabalhos psicológicos selecionados* (Избранные психологические труды). Moscou: Pedagogyka, 1965 [1989], p. 142–176. Disponível em: <https://refdb.ru/look/1020219-pall.html>. Acesso em: 06 abr. 2021.

ELKONIN, Daniil B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: Antologia*. Uberlândia: EDUFU, 1971 [2017], p. 149–172.

ELKONIN, Daniil B. Psicologia da aprendizagem do aluno da educação primária (Психология обучения младшего школьника). In: ELKONIN, Daniil B. (Org.). *Trabalhos psicológicos selecionados* (Избранные психологические труды). Moscou: Pedagogyka, 1974 [1989], p. 220–263. Disponível em: <https://refdb.ru/look/1020219-pall.html>. Acesso em: 15 mai. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010, 960p.

FRANCO, Sandra A. P.; GIROTTO, Cyntia G. G. S. A Leitura e a Atividade de Estudos: Práticas de Leitura Possíveis. In: FRANCO, Sandra A. P.; GIROTTO, Cyntia G. G. S. (orgs.). *Leitura e Atividades de Estudo: práticas pedagógicas com a Leitura Literária na Educação Básica*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, cap. 3, p. 311-325. Disponível em: https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2_trashed/ebook/leitura-e-atividades-de-estudo-praticas-pedagogicas-com-a-leitura-literaria-na-educacao-basica/. Acesso em: 10 jan. 2024.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson, 2003a.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmen (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008, p. 29-44.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Psicologia Social fronteiras e conexões. In: TOMANIK, E. A.; CANIATO, A. (Org.). *Psicologia social: desafios e ações*, 2011, p. 12-31.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011c, p. 47-70.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012a, cap. 1, p. 21-42.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. Campinas: Alínea, 2017a.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: nova tendência*. São Paulo: Cortez, 2009.

KÖHLE, Érika C; *O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da Atividade de Estudo*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, 2021.

Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/c58d7ac8-3aef-4c4e-97ce-14d36c263069/content> . Acesso em: 24 mar. 2024.

KÖHLE, Érika C; MILLER; Stela. Contribuições da atividade de estudo para o desenvolvimento da autoria nos escolares. In: *Obutchénie-UFU*, Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag., Uberlândia, MG, v.5, n.3, p. 744-769, set./dez., 2021.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59162/32203> . Acesso em: 11 jul. 2021.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, Alexei N. K. Теории развития психики ребенка (Teoria psicológica do desenvolvimento infantil). In: LEONTIEV, A. N. Проблема развития психики (Problema

do desenvolvimento psíquico). Tradução Roberto V. Puentes. Moscou: Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, 1945 [1959]. p. 286-302.

LEONTIEV, Alexei N. A questão da consciência da aprendizagem. In: LEONTIEV, A. N. *Questões psicológicas da consciência da aprendizagem*. Procedimentos da APN da RSFSR. Moscou, 1947, Iss. 7.

LEONTIEV, Alexei N. Estructura general de la actividad. In: LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia, personalidad* (1975). La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1985, p. 82-100.

LEONTIEV, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out./2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S010173302006000300011>

LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p. (Questões da nossa época, v. 2). ISBN 978-85-249-1594-9.

LIBÂNEO, José C. *Didática e epistemologia: Para além do embate entre positivismo e subjetivismo*. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. M. (Org.). *Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 45-87.

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. da M. (Orgs). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, 368 p.

LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2020. 208 p. ISBN 978-85-249-0697-8.

LUGLE, Andreia M. C. *A cultura escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/87c20897-2470-4905-a97f-49d0937ac54a/content> . Acesso em: 15 jan. 2024.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *Educação em Revista*, n. 29, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Dvk4NkTkgnNb4hL8Jrbtz4q/?lang=pt> . Acesso em: 20 jul. 2021.

LONGAREZI, Andréa M; FRANCO, Patrícia J. L. A. H. Леонтьев: жизнь и

деятельность психолога (Vida e obra do psicólogo da Atividade). Дубненский психологический журнал (Jornal de Psicologia de Dubna), Dubna/Rússia, n.1, 2015.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: EDUFU, 2016.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LONGAREZI, Andréa M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 187–230, 2017. DOI: 10.14393/OBv1n1a2017-9 . Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/39912>. Acesso em: 23 abr. 2024.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. 1ª ed. Uberlândia: Edufu, 2017, v. 5, p. 7-15.

LONGAREZI, Andréa. M.; SILVA, Diva S. (Org.). Dossiê: Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, v. 2, n. 3, p. 669-697, set./dez. 2018. DOI: 10.14393/OBv2n3.a2018-47433. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433> . Acesso em: 03 jun. 2023.

LONGAREZI, A. M. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos – Livro III*. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 287-325. v. 6.

LONGAREZI, Andréa M. Teoria do experimento formativo no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019c, p. 161-212.

LONGAREZI, Andréa M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Educação (UFES)*, v. 45, 2020, jan./dez. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644448103> Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reeducacao/rt/prINTERfriendly/48103/html> . Acesso em: 01 ago. 2021.

LONGAREZI, Andréa M.; FERREIRA, Ione M. S. *Intervenção didático-formativa: o problema da pesquisa com formação de professores no campo da Didática Desenvolvimental*. In: ROSA, Sandra Valéria Limonta (Org.). *Formação de professores e ensino nas perspectivas histórico-cultural e desenvolvimental: pesquisa e trabalho pedagógico*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2020b, v. 1, p. 59-88. ISBN 978-65-5523-094-9.

LONGAREZI, Andréa M. Sistema didático Zankov: sessenta e seis anos de trajetória experimental (1957-2023): Apresentação. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 1–30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv7n2.a2023->

70261 . Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/70261>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1985. V. II. (Série Os Economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras reunidas*. Moscou: Progresso, 1986. v. 15.

MILLER, Stela. Gêneros discursivos, atividade de estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v.24, n.1, p.13-35, jan./jun., 2017.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37664/19819> . Acesso em: 16 maio 2024.

MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica. In: NUNES, C. *Didática e formação de professores*. Ijuí: Unijuí, 2012b, p. 93-124.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando L. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2017.

MUNIZ, Luciana Soares. Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e suas inter-relações com o desenvolvimento da subjetividade da criança. Brasília, DF, 2015. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

MUNIZ, Luciana S.; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias do trabalho pedagógico*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2019, 247p.

NUNES, Héli da C. B.; PUENTES, Roberto V. A didática desenvolvimental e o processo de aprendizagem da leitura e escrita. In: PESSOA, Camila T.; SILVA, Fernanda D. A. (Orgs.). *Pesquisas Educacionais e a organização do trabalho pedagógico: diálogos a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, v. 13. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023. Cap. 8, p. 201-226. Disponível em: file:///C:/Users/Particular/Documents/UFU%2020232024/EBOOK_Pesquisas-Educacionais-e-a-organizacao-do-trabalho-pedagogico-cap.%20Helida-Roberto.pdf. Acesso em: 25 mar. 2024.

NÚÑEZ, I. B.; LEÓN, G. F.; RAMALHO, B. L. *O Sistema Galperin-Talízina na Didática Desenvolvimental: Elementos iniciais de uma contextualização: Apresentação*. Obutchenie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 9–31, 2020. DOI: 10.14393/OBv4n1.a2020-56541. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/56541>. Acesso em: 10 jul. 2024.

OLIVEIRA, Ilma A. de 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, 2023. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8060>.

PIMENTA, Selma G. *Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura*. Alternativas no Ensino de Didática. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma G.; FUSARI, José C.; ALMEIDA, Maria I. de; FRANCO, Maria A. do R. S. A construção da didática no GT Didática - análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 52 jan./mar., 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S141324782013000100009>

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágios Supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/>. Acesso em 12 jul. 2022.

PUENTES, Roberto V.; AQUINO, Orlando F.; FAQUIM, Juliana P. da S. Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios de estado del arte (1985-2003). *Revista Educação Unisinos*, Set/Dez., 2005, v. 9, n. 3, p. 219-28. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6322/3475>. Acesso em: 02 mai. 2022.

PUENTES, Roberto V.; AQUINO, Orlando F.; QUILLICI NETO, Armindo. Identidade e profissionalização docente - o professor nas pesquisas educacionais brasileiras: um estado da arte (1993-2005). In: *VIII Seminário: O Professor nas Pesquisas Educacionais e os Desafios do Trabalho Docente no Brasil*. Universidade Federal de Uberlândia, 19 e 20 de abril de 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/235-Texto%20do%20artigo-634-716-10-20130701.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

PUENTES, Roberto Valdés. Ensino desenvolvimental: a teoria da atividade de estudo de V. V. Davidov e D. B. Elkonin. In: AMARAL, Cláudia Tavares do; MOURA, Juçara Gomes de (orgs.). *O saber e as práticas pedagógicas no século XXI: questões em debate*. Curitiba: Editora CRV, 2015, p. 167-186.

PUENTES, Roberto V.; AMORIM, Paula A. P.; CARDOSO, Cecília G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Re-Vista*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 267-286, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>

PUENTES, Roberto V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958- 2015). *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 10 mai. 2021. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. p. 9-19, 2017a.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, Andréa

Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. 1ª ed. Uberlândia: Edufu, 2017b, v. 5, p. 187-224.

PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. A Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v. 25, n.3, p.748-771, set./dez./2018 ISSN: 1983-1730 749. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n3a2018-13>

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Uma introdução à Didática Desenvolvimental soviética e suas diferentes interpretações no âmbito Latino-americano (Brasil, Cuba e México). *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 278-283, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23823/21492>. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.23823>

PUENTES, Roberto Valdés. A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 58–87, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n1.a2019-50575. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50575>. Acesso em: 13 abr. 2023.

PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019a, p. 31-53.

PUENTES, R. V. Teoria da Atividade de Estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019b, p. 68-125.

PUENTES, R. V. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin: Uma aproximação a teoria da atividade de estudo (1959-2018). In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2019c, p. 111-147.

PUENTES, Roberto V. A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade. *Obutchénie*: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 50-79, 2019d. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50575>. Acesso em: 1 out. 2022.

PUENTES, Roberto V.; AQUINO, Orlando F. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). *Linhas Críticas*, Brasília, 24, 2019. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>

PUENTES, R. V. *Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento*. Educação Pública, Cuiabá, v. 29, p. 1-20, jan./dez. 2020a. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7454> . Acesso em: 12 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v29ijan/dez.7454>

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

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*, Uberlândia. V. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>

PUENTES, Roberto V.; AMORIM, Paula A. P.; CARDOSO, Cecília G. C. *Vladimir Vladimirovich Repkin: vida, pensamento e obra*. Série Ensino Desenvolvimental, v. 15. Goiânia: Phillos Academy, 2021. Disponível em: <https://phillosacademy.com/vladimir-vladimirovich-repkin-vida-pensamento-e-obra>. Acesso em: 15 mai. 2022.

PUENTES, Roberto V. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). *Educação em Análise*, v. 7, n. 1, 2022. Dossiê: A atividade de estudo: uma atividade principal para o desenvolvimento do pensamento teórico. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n1p28>

PUENTES, Roberto V. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1–38, 2023. DOI: 10.14393/OBv7n1.a2023-69012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/69012>. Acesso em: 22 abr. 2024.

REPkin, Vladimir V. O Conceito da Atividade de Estudo (1976). In: PUENTES, Roberto V.; AMORIM, Paula A. P.; CARDOSO, Cecília G. C. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – livro I*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b, p. 313-322.

REPkin, Vladimir V. A formação da atividade de estudo como um problema psicológico (1977). In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Org.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 343–352.

REPkin, Vladimir V. Atividade de estudo e o programa de aprendizagem desenvolvimental. In: DAVIDOV, Vasili V. (Org.). *Psicologia da atividade de estudo*. Moscou: Pedagogika, 1985, p. 50-68.

REPkin, Vladimir V. *O que é aprendizagem desenvolvimental? A fase inicial de desenvolvimento da aprendizagem da língua russa na escola de nível fundamental*. Kharkiv; Tomsk, 1992.

REPkin, Vladimir V. *Programa experimental – Aprendizagem Desenvolvimental – Língua Russa*. Versão 20. Tomsk: Peleng, 1997.

REPkin, Vladimir V., REPkina, Natalya V. *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática*. Tomsk: Peleng, 1997, 288p.

REPkin, Vladimir V. *Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo*

(1997). In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* – livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019f, p. 365-406.

REPkin, Vladimir V. *Um aluno do primeiro ano precisa do fonema?* Notas sobre uma das versões do programa para a aprendizagem desenvolvimental da língua russa. Tomsk: Peleng, 1999, 48 p. (Livro organizado por V. P. Zinchenko, V. T. Kudryavtsev e L. V. Bertsfai e intitulado Educação desenvolvimental. V. II. Problemas não resolvidos da educação desenvolvimental. Moscou, Apk e Ppro, 2002, 254 p.).

REPkin, Vladimir V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 06 mai. 2021.

REPkin, Vladimir V. Análise comparativa do desenvolvimento dos estudantes pequenos nas condições de diferentes sistemas de aprendizagem. *Número do Boletim*, n. 4, 1998. Disponível em: <http://bit.ly/2AM2Oua>. Acesso em: 15 fev. 2022.

REPkin, Vladimir V.; REPkina, Natalya V. A Questão da estrutura da Atividade de Estudo (2007). In: PUENTES, Roberto V.; CARDOSO, Cecília G. C.; AMORIM, Paula A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* – livro I. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 423-431.

REPkin, Vladimir V.; REPkina, Natalya V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental (2019). In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin–Davidov–Repkin*. Campinas, SP: Mercado de letras; Uberlândia, MG; Edufu, 2019b, p. 27-75.

RIBEIRO, Aline E. M. *Literatura Infantil e Desenvolvimento da Imaginação: Trabalho Modelado como Ferramenta de Ensino do Argumento Narrativo*. Tese. (Doutorado em Educação). Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/Educacao/Dissertacoes/ribeiro_aem_do_mar.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

RIBOLI, Larissa. *O processo de significação em atividade coletiva a partir de um gênero discursivo*. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná-PR, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5158>. Acesso em: 15 fev. 2024.

ROSSATO, M. A emergência do sujeito em diferentes contextos de pesquisa e práticas sociais. In.: III Simpósio Nacional e I Simpósio Ibero-americano de Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade, 21, 22 e 23 out. 2021. Disponível em: <https://fernandogonzalezrey.com/eventos/iii-simposio-nacional-e-i-simposio-iberoamericano-de-epistemologia-qualitativa-e-teoria-da-subjetividade-2021/>. Acesso em: 12 out. 2022.

SANTOS, Anderson O. S.; GIMENES, Olíria M.; MARIANO, Sangelita M. F. Avaliações externas e seus impactos nas práticas pedagógicas: percepções e visões preliminares. *Universidade de Uberaba*. Uberaba, v. 1, n. 1, p. 38-50, 2013.

SANTOS, Jussara R. C. *Formação de conceitos: promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem*. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Particular/Downloads/Tese%20Jussara%20Resende%20Costa%20Santos.pdf> . Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTOS, Jussara R. C. Uma metodologia de alfabetização e letramento para crianças do ensino fundamental, com base na teoria do Ensino Desenvolvimental de Vasili Davidov: o experimento didático-formativo. In: Edipe – Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, VI, Gt9, 2015, Goiânia/GO. *Anais [...]* Goiânia: UFG, 2015. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/viedipe/resumos.htm> . Acesso em: 12 mar. 2024.

SANTOS, Carla C. O.; SÁ, Milenna T. F. de; MENEZES, Aurelania M. de C. As Principais Dificuldades enfrentadas por Professores durante a Pandemia para Avaliação dos Estudantes dos Anos Iniciais na Escola Municipal Dr. Severino Alves de Sá. In.: *ID on Line Revista de Psicologia*, v.15, n. 58, p. 536-547, dez./2021. ISSN 1981-1179. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i58.3342>

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 1978 [2019]. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: Estrutura e sistema*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Greice F. Significado, sentido e o trabalho pedagógico: a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli G. de L.; KÖHLE, Érika C. (Orgs.). *Significado e Sentido na Educação para a Humanização*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 115-132. DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p115-132>

SILVA, Tomaz T. *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, Silvana P. *Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b21bc4ed-c46f-4f66-9d90-348fed81f3c5/content> . Acesso em: 15 fev. 2024.

SYLVIO, Mara C. de. *Literatura e desenvolvimento da linguagem escrita nos anos Iniciais do ensino fundamental na perspectiva da teoria do Ensino Desenvolvimental*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás-GO, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/teseserver/api/core/bitstreams/fc72e04b-0f38-4c72-99ca-0efa869d00a7/content> . Acesso em: 17 abr. 2024.

TOASSA, Gisele. *Emoções e Vygotsky: Um estudo para além da psicologia cognitiva*. Campinas: Alínea, 2011.

UMBELINO, Janaina D. Mediação na atividade pedagógica: a unidade entre teoria e prática. *Cadernos Cenpec-SP*, São Paulo, v.7, n.2, p. 60-87, jul./dez., 2017. Disponível em:

<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/401> . Acesso em: 14 jun. 2024.

UMBELINO, Janaina D.; RIBOLI, Larissa. A contribuição da Situação Desencadeadora de Aprendizagem no processo de significação a partir de um gênero discursivo. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 534–561, 2020. DOI: 10.14393/OBv4n2.a2020-57495. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57495>. Acesso em: 16 maio. 2024.

VITORETTI, Guilherme B.; RIBEIRO, Jessica T.; ROITBERG, Larissa P.; CAMPOS, Vanderson G. de; ARGENTI, Vinícius da S.; CARVALHO, Wanessa A. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação*. Franca/SP: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.

VIGOTSKI, Lev. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Cambridge/MA/EUA: Harvard University Press, 1978; São Paulo: Martins Fontes, 1984; 4. ed. Tradução: José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem* (1869-1934). (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2000 (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKII, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117 (Coleção Educação Crítica).

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Moscou: Editora, 1934.

VIGOTSKI, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. 2. ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras Ecóginas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995. (Edição espanhola das obras completas).

ZUCKERMAN, Galina A. *Tipos de comunicação na aprendizagem*. Tomsk: Peleng, 1993.

ZUCKERMAN, Galina A. *A aprendizagem cooperativa: o que é e como implementar*. Tradução de José Carlos Libâneo. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ZAMBON, Thuany R. L. *Avaliação da Aprendizagem da Leitura e da Escrita no Primeiro Ano do Ciclo de Alfabetização na Perspectiva Histórico-Crítica*. Dissertação. (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Espírito Santo, 2019. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_13888_Disserta%E7%E3o%20Thuany.pdf . Acesso em: 14 maio 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Quadro 01 - Grupos de Estudos e Pesquisas da Região Centro-Oeste

N.º	INSTITUIÇÃO	NOME DO GRUPO	LÍDER(ES)
01	Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC – GO	Teorias da Educação e Processos Pedagógicos	José Carlos Libâneo Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas
02	Universidade de Brasília – UnB	Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas - GEPPE	Patricia Lima Martins Pederiva
03	Universidade de Brasília – UnB	Aprendizagem, escolarização e desenvolvimento humano	Albertina Mitjáns Martínez Maristela Rossato
04	Universidade de Brasília – UnB	Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Letramento e Práticas de Ensino	Solange Alves de Oliveira Mendes
05	Universidade de Brasília – UnB	Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico-dialético - CONSCIÊNCIA	Erlando da Silva Rêses Mônica Castagna Molina
06	Universidade Estadual de Goiás – UEG	Grupo de Estudos e Pesquisas acerca da Atividade Pedagógica e do Ensino	Maria Marta da Silva
07	Universidade Estadual de Goiás – UEG	Educação, Formação Docente e Linguagem – GPEFDL	Maria Severina Batista Guimarães
08	Universidade Federal de Goiás – UFG	Educação, Leitura e Escrita - EDULE	Selma Martines Peres Maria Aparecida Lopes Rossi
09	Universidade Federal de Goiás – UFG	Grupo de Estudos e Pesquisas da Teoria Histórico-Cultural “Papagaios Vermelhos”	Agustina Rosa Echeverría
10	Universidade Federal de Goiás – UFG	Grupo de estudos e pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar - TRABEDUC	Sandra Valéria Limonta Rosa
11	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Grupo de estudo e pesquisa linguagem oral, leitura e escrita na infância – GEPOLEI	Bárbara Cortella Pereira Vanessa Cristina Giroto Nery
12	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Abordagem Histórico-Cultural em Vygotsky e as Contribuições para a Educação	Hidelberto de Sousa Ribeiro Marilene Marzari

13	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	Organização do Ensino na Perspectiva da Didática Desenvolvimental	Marilene Marzari Hidelberto de Sousa Ribeiro
14	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância/Teoria Histórico-Cultural – GEPLI-THC	Regina Aparecida Marques de Souza Rozemeiry dos Santos Marques Moreira
15	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	A Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem	Armando Marino Filho Regina Aparecida Marques de Souza
16	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação – GEPPE	Sonia da Cunha Urt
17	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Grupo de Estudo e Pesquisa crianças e Infâncias – GEPCI	Camila Ferreira da Silva
18	Universidade Federal de Rondonópolis - UFR	Alfabetização e Letramento - ALFALE	Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues Cancionila Janzovski Cardoso

Fonte: informações do Diretório de Grupos de Pesquisa – DGP/CAPES/CNPq.

APÊNDICE B – GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS DA REGIÃO NORDESTE

Quadro 02 - Grupos de Estudos e Pesquisas da Região Nordeste

N.º	INSTITUIÇÃO	NOME DO GRUPO	LÍDER(ES)
01	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBA	Grupo de Pesquisa: Educação, Linguagens e Interações Digitais do IF	Osvaldo Barreto Oliveira Junior
02	Instituto Federal do Maranhão – IFMA	Núcleo de Estudos das Práticas Educativas e Formação Humana – NEPEH	Fabírcia da Silva Machado Waldirene Pereira Araújo
03	Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Grupo de Estudos em Educação e Linguagem	Valquíria Claudete Machado Borba Monalisa dos Reis Aguiar Pereira
04	Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	Grupo de Estudo e Pesquisa Linguagem Leitura e Letramento	Sandra Patrícia Ataíde Ferreira
05	Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS	Desenvolvimento Humano e Processos Educativos	Gabriela Barbosa Souza Xavier Mariana Leonesy da Silveira Barreto
06	Universidade Estadual do Piauí – UESPI	Grupo de Estudos e Pesquisas Histórico-Culturais em Formação de Professores e Prática Pedagógica – GEHFOP	Valdirene Gomes de Sousa Lidenora de Araujo Cunha Moraes
07	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem – GELING	Mary de Andrade Arapiraca
08	Universidade Federal de Alagoas – UFAL	Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da escrita – GELLIT	Adriana Cavalcanti dos Santos Silvana Paulina de Souza
09	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	Grupo de Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita: avaliação, práticas e Políticas – ALEP	Magna do Carmo Silva
10	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	Grupo de estudo em alfabetização, prática docente e formação de professores – GEALPRAFOR	Eliana Borges Correia de Albuquerque Andréa Tereza Brito Ferreira
11	Universidade Federal de Sergipe – UFS	Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Discurso e Aprendizagens – GEADAS	Laura Camila Braz de Almeida
12	Universidade Federal do Ceará – UFC	LER - Linguagem Escrita Revisitada	Adriana Leite Limaverde Gomes
13	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	Ensino da leitura e da escrita como processos dialógicos	Joelma Reis Correia Edith Maria Batista Ferreira
14	Universidade Federal do Piauí – UFPI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e	Lauro Araújo Mota

N.º	INSTITUIÇÃO	NOME DO GRUPO	LÍDER(ES)
		Desenvolvimento Humano – GEPPEDH	Ana Paula Araújo Mota
15	Universidade Federal do Piauí – UFPI	Núcleo interdisciplinar de pesquisa em educação e epistemologia da prática profissional – NIPPEPP	Antonia Dalva França-Carvalho Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti
16	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Grupo de Pesquisa em Ensino de Matemática e Língua Portuguesa – CONTAR	Claudianny Amorim Noronha Tatyana Mabel Nobre Barbosa
17	Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE	Grupo de Pesquisa em Linguagem e Educação – GEPLÉ	Maria de Fátima Silva dos Santos
18	Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE	Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens e Práticas Pedagógicas	Fabiana Cristina da Silva
19	Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFRSA	Educação da Infância, Cultura, Currículos e Linguagens - EDUCLIN	Elaine Luciana Sobral Dantas Milena Paula Cabral de Oliveira

Fonte: informações do Diretório de Grupos de Pesquisa – DGP/CAPES/CNPq.

APÊNDICE C – GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS DA REGIÃO NORTE

Quadro 03 - Grupos de Estudos e Pesquisas da Região Norte

N.º	INSTITUIÇÃO	NOME DO GRUPO	LÍDER(ES)
01	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO	Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Teoria Histórico-cultural	Sirley Leite Freitas Dionéia Foschiani Helbel
02	Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos - HISTCULT	Elizane Assis Nunes
03	Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Enfoque Histórico-Cultural	Eliete Zanelato
04	Universidade Federal de Rondônia – UNIR	Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia	Bianca Santos Chisté
05	Universidade Federal do Acre – UFAC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem – Gepel	Nábson Araújo dos Santos Tatiane Castro dos Santos
06	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia	Michelle de Freitas Bissoli
07	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	Grupo de Investigação Sobre Relação Educativa e Aprendizagem - LAPESAM	Fabiana Soares Fernandes Leal
08	Universidade Federal do Oeste do Pará - FOPROP	Grupo de estudo, pesquisa e intervenção em leitura, escrita - Lelit	Zair Henrique Santos
09	Universidade Federal do Pará – UFPA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação	Sônia Regina dos Santos Teixeira
10	Universidade Federal do Pará – UFPA	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre alfabetização, leitura, escrita	Elizabeth Orofino Lucio
11	Universidade Federal do Tocantins – UFT	Grupo de Estudo e Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural	Roberto Francisco de Carvalho Juliana Chioca Ipolito
12	Universidade Federal do Tocantins – UFT	Grupo de Estudos em Letramento e Numeramento – GELEN	Adriana Demite Stephani

Fonte: informações do Diretório de Grupos de Pesquisa – DGP/CAPES/CNPq.

APÊNDICE D – GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS DA REGIÃO SUDESTE

Quadro 04 - Grupos de Estudos e Pesquisas da Região Sudeste

N.º	INSTITUIÇÃO	NOME DO GRUPO	LÍDER(ES)
01	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG	Educação, Tecnologia, Cultura e Sociedade - ETCS	José Wilson da Costa
02	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Educação e Subjetividade	Maria Luiza Andreozzi
03	Universidade de São Paulo – USP	Grupo de Estudos sobre Atividade Pedagógica - GEPAPe em Rede	Manoel Oriosvaldo de Moura Elaine Sampaio Araújo
04	Universidade de São Paulo – USP	Grupo de Pesquisa: Temas da Educação Contemporânea	Teresa Cristina Rebolho Rego
05	Universidade de São Paulo – USP	Grupo de Pesquisa Linguagem, Memória e Subjetividade – GPLIMES	Elizabeth dos Santos Braga
06	Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	Diferença, Educação, Cultura e Currículo -DIFeDuCC	Juliana Cristina Bomfim
07	Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG	Laboratório de Alfabetizar e Políticas para as Infâncias – LAPIS	Ana Paula Pedersoli Pereira Daniel Santos Braga
08	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Alfabetização, Leitura e Escrita/Trabalho Docente na Formação - ALLE/AULA	Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Norma Sandra de Almeida Ferreira
09	Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES	GEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Linguagem	Geisa Magela Veloso
10	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural	Eliza Maria Barbosa Francisco José Carvalho Mazzeu
11	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural	Sueli Guadalupe de Lima Mendonça Suely Amaral Mello
12	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	Grupo de Estudos em Desenvolvimento Humano e Educação - GEDHEE	Rosiane de Fátima Ponce Renata Maria Coimbra
13	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação - GEIPEE	Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho Rodrigo Lima Nunes
14	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	Grupo de Pesquisas e Estudos Marxismo, Educação e Cultura – GPEMEC	Áurea de Carvalho Costa

N.º	INSTITUIÇÃO	NOME DO GRUPO	LÍDER(ES)
15	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação	Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto Dagoberto Buim Arena
16	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP	Linguagem, Aprendizagem, Escolaridade	Cristiane Moço Canhetti de Oliveira
17	Universidade Federal de Lavras – UFLA	Grupo de Pesquisa em Linguagens, Leitura e Escrita	Ilsa do Carmo Vieira Goulart Giovanna Rodrigues Cabral
18	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Coletivo Crítico: Perspectivas Sociopolíticas e Críticas em Pesquisas	Jussara de Loiola Araújo
19	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Centro de alfabetização, leitura e escrita – CEALE	Valeria Barbosa Machado
20	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural	Vanessa Ferraz Almeida Neves
21	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Pluriepistêmica	Vanessa Sena Tomaz Paula Cristina Pereira Silva
22	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Grupo de Estudos em Cultura, Educação e Infância – EnlaCEI	Vanessa Ferraz Almeida Neves
23	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Teoria Histórico Cultural da Atividade na Pesquisa em Educação (CHATER)	Ilaine da Silva Campos Renata Rodrigues de Matos Oliveira
24	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Grupo de Pesquisa em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano	Daniele Lozano
25	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Políticas e Práticas de Leitura e Escrita - PPLE	Maria Iolanda Monteiro
26	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Linguagem, formação e aprendizagem	Claudia Raimundo Reyes Fabiana Giovani
27	Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos Educativos e Perspectiva	Edna Martins
28	Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	Grupo de Pesquisa em Inclusão Social-Educacional e Formação – ISEF	Sueli Salles Fidalgo
29	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Linguagens e Infâncias (GEPLI)	Fernanda Duarte Araújo Silva Camila Turati Pessoa
30	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI	Roberto Valdés Puentes Andrea Maturano Longarezi
31	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Alfabetização, Leitura e Escrita	Cláudia Maria Mendes Gontijo Cleonara Maria Schwartz

N.º	INSTITUIÇÃO	NOME DO GRUPO	LÍDER(ES)
32	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	Grupo de Pesquisa Pedagogia histórico-crítica e educação escolar	Ana Carolina Galvão Marsiglia
33	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	Leitura Literária e Escrita Criativa – LeLEC	Carmen Pimentel Mônica Pinheiro Fernandes
34	Universidade São Francisco – USF	Grupo de Pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente	Daniela Dias dos Anjos

Fonte: informações do Diretório de Grupos de Pesquisa – DGP/CAPES/CNPq.

APÊNDICE E – GRUPOS DE ESTUDOS E PESQUISAS DA REGIÃO SUL

Quadro 05 - Grupos de Estudos e Pesquisas da Região Sul

N.º	INSTITUIÇÃO	NOME DO GRUPO	LÍDER(ES)
01	Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE	Leituras e Escritas em Práticas Educativas	Berenice Rocha Zabbot Garcia
02	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Psicologia e Educação: Temáticas Contemporâneas – PSICOEDUC	Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mariléia Maria da Silva
03	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	Aquisição, Aprendizagem e Processamento da Linguagem oral e Escrita - PROLINGUAGEM	Dalva Maria Alves Godoy Lucilene Lisboa de Liz
04	Universidade Estadual de Londrina – UEL	Foco - Formação, Práxis e Emancipação na Educação	Marta Silene Ferreira Barros Sandra Regina Mantovani Leite
05	Universidade Estadual de Londrina – UEL	Grupo de Estudos e Pesquisa Leitura e Educação: Práticas Pedagógicas no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica	Sandra Aparecida Pires Franco
06	Universidade Estadual de Maringá – UEM	Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização" - GENTEE	Merly Palma Ferreira
07	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural - Gepeath	Janaina Damasco Umbelino
08	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Saúde e Psicologia Histórico-Cultural	Rejane Teixeira Coelho Neide da Silveira Duarte de Matos
09	Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR	Estudo das teorias e práticas pedagógicas na perspectiva crítica	Nilva de Oliveira Brito dos Santos
10	Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	GEPEVI - Grupo e Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski	Aline Cassol Daga Cavalheiro
11	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskianos, Arte, Infância e Formação de Professores – Gecriarp	Degelane Córdova Duarte
12	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões	Jilvania Lima dos Santos Bazzo Jane Bittencourt
13	Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	Psicologia de Vygotsky e Educação	Bento Selau da Silva Junior
14	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Processos Psicológicos em Contextos Educacionais	Maria de Fátima Joaquim Minetto Iasmin Zanchi Boueri

N.º	INSTITUIÇÃO	NOME DO GRUPO	LÍDER(ES)
15	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	Grupo Aula: Alfabetização, Linguagem e Ensino	Renata Sperrhake Luciana Piccoli
16	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	Leitura e Escrita	Vivian Edite Steyer

Fonte: informações do Diretório de Grupos de Pesquisa – DGP/CAPES/CNPq.

APÊNDICE F - ATIVIDADES DE ESTUDO DA LEITURA E DA ESCRITA EXTRAÍDAS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS IDENTIFICADAS

Quadro 06 – Atividades de Estudo da leitura e da escrita

N.º	AUTORES(AS)	ATIVIDADES DE ESTUDO DA LEITURA E DA ESCRITA ²⁰
01	ARRUDA (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Rodas de Conversa: momentos de organização coletiva, reflexão e expressão oral, onde as crianças planejam atividades, discutem temas e elaboram textos coletivos. Ex.: conversas sobre portadores textuais, experimentos científicos e exploração de mapas. - Tateio Experimental: atividades que incentivam a exploração e a pesquisa, como brincadeiras elaboradas (Locadora de Brinquedos) onde a escrita é usada para registrar preços, regras e atividades. Ex.: as crianças escrevem espontaneamente na lousa a rotina da turma, integrando a escrita a situações sociais reais. - Atividades de Expressão Livre: produção de textos livres baseados em vivências, como relatos de experiências. Ex.: pintar com a boca após conhecer artistas com deficiência e depois escrita sobre essa situação vivenciada. - Projetos Interdisciplinares: temas como “Diferente ou Igual? A diferença é natural” promoveram pesquisas, debates e registros escritos sobre a diversidade humana. Ex.: entrevista com para-atletas após leitura de notícias em jornais, integrando leitura, escrita e reflexão crítica. - Brincadeiras com Função Social da Escrita: jogos simbólicos que necessitam de escrita para organização (cartazes, tabelas de preços), demonstrando a utilidade prática da linguagem escrita. - Aulas-Passeio e Experiências Práticas: visitas e experimentos científicos que geram relatos escritos e discussões, vinculando a escrita à curiosidade e à investigação.
02	SOUZA (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Conexões do Texto-Leitor, Texto-Texto, Texto-Mundo: relacionar o conteúdo lido com as vivências, outros textos ou conhecimentos sobre o mundo. Ex.: uso de livros como “Chapeuzinho Amarelo” (Chico Buarque) para ligar com contos conhecidos (“Chapeuzinho Vermelho”). - Inferência: incentivar a prever eventos e interpretar informações implícitas nos textos. Ex.: discussões sobre o livro “Jujubalândia” (Mariana Caltabiano), onde os(as) estudantes levantam hipóteses sobre a história. - Visualização: criar imagens mentais ou desenhos baseados no texto para facilitar a compreensão. Ex.: ilustrações de cenas do livro “O Menino que Achou uma Estrela”. - Experimento Formativo: momentos curtos para demonstrar estratégias, como a professora modelando conexões durante a leitura de “Nicolau tinha uma ideia” (Ruth Rocha); Práticas Guiadas: leituras coletivas com questionamentos dirigidos, como no livro “O Urso com Música na Barriga” (Erico Veríssimo). - Projetos de Leitura: organização de contextos significativos, como a leitura diária e a criação de um jornal mural para registro de reflexões. - Organização do Ambiente de Aprendizagem: espaço com uso de tapetes, almofadas e cantos de leitura para tornar o ambiente acolhedor; disponibilidade de livros variados (literatura infantil, jornais, revistas); participação ativa e discussões em grupo sobre as estratégias desenvolvidas.
03	SANTOS (2014, 2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Experimento Didático-Formativo: realizado com uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, envolvendo a elaboração de planos interdisciplinares para articular conceitos cotidianos e científicos, como: produção textual a partir de temas contextualizados (brinquedos, animais); análise de gêneros textuais variados (receitas, propagandas, narrativas); estudo de cadeias alimentares e contextos históricos (como o

²⁰ As atividades extraídas das produções não devem ser entendidas como “fórmulas prontas” mas revelam significativas possibilidades de impulsionar a aprendizagem da leitura e da escrita pelos(as) estudantes quando adequadamente adaptadas à realidade dos(as) estudantes, desde que sejam contextualizadas de acordo com suas necessidades e motivações, e realizadas a partir de uma mediação intencional e dialética.

N.º	AUTORES(AS)	ATIVIDADES DE ESTUDO DA LEITURA E DA ESCRITA ²⁰
		<p>Brasil de 1500), uso de recursos visuais (figuras, esquemas) para facilitar a compreensão de conceitos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico das Práticas de “Alfabetização”: observação de aulas no 1º e 2º anos, identificando desafios: de predomínio de métodos tradicionais (ênfase na memorização) e falta de integração entre leitura, escrita e práticas sociais. - Curso de Formação Continuada para 11 professoras, com foco nos princípios da Didática Desenvolvimental e na teoria histórico-cultural, visando: elaboração de planos de aula que promovam a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); mediação pedagógica dialógica, evitando respostas prontas e incentivando a reflexão coletiva. - Classificação de Seres Vivos (Cadeia Alimentar): os(as) estudantes receberam cartões com nomes de animais, plantas e decompositores, classificando-os em grupos e justificando suas escolhas oralmente, para desenvolver vocabulário científico, argumentação e trabalho em grupo. - Teia Alimentar com Barbante: simulação de relações ecológicas, criando uma rede de interdependência entre os seres vivos, para promover a expressão oral e a compreensão de conceitos abstratos. - Produção Textual sobre Animais “Malvados”: os(as) estudantes escreveram textos relacionando concepções cotidianas e científicas, refletindo sobre generalizações e preconceitos. - Debates sobre Energia e Fotossíntese: formulação de hipóteses sobre como os seres vivos obtêm energia, utilizando linguagem científica. - Interdisciplinaridade (Matemática e Leitura): integração de frações ao estudo da cadeia alimentar (ex.: “o gavião comeu $\frac{1}{4}$ da cobra”). - Mediação Dialógica: problematização constante por parte da professora, incentivando a construção coletiva do conhecimento. - Recursos Multimodais: exibição de vídeos e discussões sobre hábitos alimentares, associando linguagem verbal e não verbal. - Reflexões sobre os Métodos: crítica aos métodos sintéticos (como a silabação), e análise da transição para abordagens dialógicas e histórico-culturais.
04	LUGLE (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades que Promovem a Função Social da Escrita: correspondência com a Fada das “Letrinhas”: os(as) estudantes do 1º ano escreviam cartas para um personagem imaginário (a Fada), o que criava um motivo lúdico e significativo para a escrita, para demonstrar que a escrita é importante para a comunicação e a expressão. - Produção de Textos com Destinatários Reais: escrever cartas para colegas, familiares ou outras turmas, criando um propósito claro para a escrita. - Atividades que Integram Leitura e Produção de Texto: leitura compartilhada com discussão sobre o tema, convidando os(as) estudantes a expressarem suas opiniões e compreenderem a leitura para além da decodificação das palavras ou frases. - Reescrita de Histórias com Adaptações: após ouvir uma história, os(as) estudantes reescreviam-na com suas próprias palavras ou mudando elementos (ex.: “O que aconteceria se o sapo da fábula fosse amigo do boi?”). - Atividades que Valorizam a Autoria: texto livre (inspirado em C. Freinet): os(as) estudantes escolhiam temas de interesse para escrever (ex.: sobre seus animais de estimação), aguçar o desejo de se expressar pela escrita. - Criação de Poemas com Mediação: os(as) professores ajudavam os(as) estudantes a estruturar poemas, partindo de temas pessoais (ex.: um poema sobre seu cachorro), incentivando a criatividade e a rima. - Atividades que Utilizam Portadores de Texto Diversificados: leitura de diferentes gêneros, como poesias, notícias, receitas, gibis, etc., mostrando a variedade de usos da escrita (Ex.: trabalhar com receitas em aulas de culinária, integrando leitura e ação prática). - Produção de Livros ou Jornais da Turma: os(as) estudantes criavam coletivamente livros com histórias ou jornais com notícias da escola, vivenciando a escrita como registro e divulgação. - Atividades que Evitam Fragmentação: trabalho com textos completos (não somente sílabas ou palavras isoladas de práticas de soletração e cópia sem sentido). Alternativa:

N.º	AUTORES(AS)	ATIVIDADES DE ESTUDO DA LEITURA E DA ESCRITA ²⁰
		<p>iniciar com textos curtos e significativos (ex.: listas de nomes dos(as) estudantes, convites para eventos).</p> <p>- Jogos de Palavras com Contexto: ex.: jogo da memória com palavras relacionadas a um tema (Copa do Mundo), incentivando a leitura e a associação de ideias.</p> <p>- Atividades que Promovem a Reflexão sobre a Escrita: professores(as) e estudantes revisavam juntos produções textuais, discutindo melhorias (ex.: “Como deixar esta frase mais clara?”).</p>
05	CLARINDO E MILLER (2016)	<p>- As Atividades de Estudo relacionadas à leitura e à escrita são abordadas indiretamente como ferramenta para a constituição da autoria, sem descrição detalhada de atividades específicas.</p> <p>- Ao promover a apropriação de conhecimentos teóricos, desenvolve capacidades como reflexão, análise e planejamento, essenciais para a formação do sujeito autor.</p> <p>- A autoria está ligada ao domínio consciente dos meios de comunicação, como a escrita, e à capacidade de refletir sobre os próprios textos.</p> <p>- A reflexão epilinguística envolve operações sobre o texto escrito, sendo central para o desenvolvimento da autonomia.</p> <p>- Ao fomentarem o pensamento teórico e a reflexão, os(as) estudantes criam as bases para que se apropriem da leitura e da escrita como instrumentos de autoria, permitindo-lhes analisar, planejar e avaliar suas produções de forma crítica e criativa.</p>
07	MILLER (2017)	<p>- As Atividades de Estudo são abordadas como parte essencial do processo de apropriação dos gêneros discursivos e do desenvolvimento do pensamento teórico dos(as) estudantes.</p> <p>- A aprendizagem da língua materna, especialmente por meio dos gêneros discursivos, ocorre em situações reais de comunicação, onde a leitura e a escrita são utilizadas como instrumentos de ação social criativa e transformadora.</p> <p>- Envolvem a análise, reflexão e produção de textos em contextos significativos, permitindo que os(as) estudantes compreendam a estrutura e a função dos gêneros discursivos. Por exemplo, são incentivados(as) a desconstruir e reconstruir textos, identificar elementos essenciais da macroestrutura de um gênero e produzir textos inseridos em projetos de interação social, para o desenvolvimento de análises, reflexão e planificação, coletivamente, sob a orientação do(a) professor(a), e posteriormente de forma autônoma.</p> <p>- Aplicação de situações de escrita como função social, a partir dos conhecimentos aprendidos para resolver tarefas específicas, como a produção de textos destinados a um público real para a transformação de sua realidade social.</p>
08	UMBELINO (2017)	<p>- A apropriação da leitura e da escrita pelas crianças é um processo que ocorre por meio das relações sociais e da mediação do “outro” mais experiente, como professores(as) e familiares.</p> <p>- A organização da prática pedagógica deve considerar a situação social de desenvolvimento da criança, promovendo situações de aprendizagem adequadas ao seu nível de desenvolvimento.</p> <p>- A importância de uma educação que promova o desenvolvimento humano omnilateral, inclui a formação de funções psíquicas superiores, como a linguagem, por meio de atividades pedagógicas intencionais e planejadas.</p> <p>- A experiência cubana é citada como exemplo de um sistema educacional que garante altos índices de “alfabetização” e desenvolvimento integral, baseado em ações políticas articuladas e na formação teórica dos profissionais.</p>
09	RIBEIRO (2018)	<p>- Experimento formativo sobre o trabalho modelado com a mediação pedagógica: as crianças ouviram a leitura de contos e fábulas, em uma escuta ativa para a compreensão narrativa.</p> <p>- Fizeram a composição de planos com nomes de capítulos e com desenhos esquemáticos que exigia das crianças a organização de suas ideias e a expressarem oralmente, enquanto a pesquisadora registrava por escrito, para promover a conexão entre linguagem oral e</p>

N.º	AUTORES(AS)	ATIVIDADES DE ESTUDO DA LEITURA E DA ESCRITA ²⁰
		<p>escrita, auxiliando no desenvolvimento da consciência narrativa e da estruturação de histórias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilização de perguntas sugestivas para compreender o argumento dos contos, o que aguçava a reflexão e a interpretação textual, essenciais para a leitura crítica. Embora a escrita não fosse realizada diretamente pelas crianças, o processo de ditarem suas histórias para a pesquisadora e acompanharem o registro escrito contribuiu para a familiarização com a relação entre fala e escrita. - Fortalecimento da compreensão narrativa, organização de ideias e expressão oral, que são bases importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita nas crianças.
10	SILVA (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Diante dos problemas da leitura na escola que se tornaram uma tarefa passiva, sem conexão com a compreensão ou o prazer de ler, as Atividades de Estudo foram propostas de forma a integrar a leitura e a escrita como práticas sociais significativas. - Criação de situações em que as crianças percebam a utilidade e o propósito dessas ações, como escrever para comunicar algo ou ler para entender uma mensagem. - A necessidade de o(a) professor(a) planejar atividades que incentivem a motivação intrínseca, como a leitura silenciosa, que favorece a compreensão e a reflexão, e a escrita com objetivos claros, como produzir textos para serem compartilhados. - A Atividade de Estudo deve ser intencionalmente organizada para promover a autotransformação do sujeito. - Incentivo ao domínio de conceitos teóricos e a aplicação criativa do conhecimento, indo além da repetição mecânica. - Criar condições para que as crianças atribuam sentido pessoal às atividades de leitura e escrita, integrando-as às suas necessidades e experiências cotidianas, para serem instrumentos de comunicação e expressão, essenciais para o desenvolvimento humano.
11	ZAMBON (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de “alfabetização” deve ser intencional e sistemático, promovendo o desenvolvimento das funções necessárias para a apropriação da linguagem escrita. - Atividades mencionadas: leitura e interpretação de textos, escrita individual e coletiva, e análise e reelaboração de produções textuais pelos(as) estudantes. - Ações pedagógicas como: jogos verbais para desenvolver a oralidade e a noção de palavras/frases, bem como o uso da literatura infantil para trabalhar a formação de novas palavras. - Importância de uma prática pedagógica contextualizada e significativa, que ultrapasse a decodificação mecânica, incorporando aspectos semânticos, morfológicos e discursivos da língua. - Necessidade de avaliar constantemente o desenvolvimento das crianças, ajustando as atividades para garantir que elas avancem em suas aprendizagens.
12	LIMA (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades de Estudo voltadas para a leitura e a escrita, centradas na construção coletiva de jornal como estratégia pedagógica essencial para a apropriação da linguagem escrita pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. - Realização de tarefas como a “roda de conversa” e a “roda de leitura”, técnicas inspiradas em C. Freinet, para problematizar e contextualizar o jornal como objeto de estudo. - As crianças foram incentivadas a expressar seus conhecimentos prévios sobre o jornal, sua função social e sua estrutura, promovendo uma discussão dialógica sobre o tema. Em seguida, realizaram atividades de leitura e análise de jornais reais, identificando elementos como cabeçalho, manchete, notícias e classificados, o que ampliou seus conceitos cotidianos para conceitos científicos. - A partir da produção textual coletiva produziram textos de diferentes gêneros discursivos, como notícias, reportagens, poemas e classificados, sempre contextualizados em eventos significativos do ambiente escolar. - A professora assumiu o papel de escriba, registrando na lousa os textos elaborados oralmente pelas crianças, enquanto estas acompanhavam e registravam em suas folhas individuais. - Foram desenvolvidas atividades de revisão e reelaboração textual, tanto coletivas quanto individuais, com o objetivo de refletir sobre aspectos linguísticos, coerência e

N.º	AUTORES(AS)	ATIVIDADES DE ESTUDO DA LEITURA E DA ESCRITA ²⁰
		<p>coesão das ideias. Eram arquivadas em uma “Pasta de Produção Textual”, funcionando como um portfólio para acompanhar o progresso das crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Houve a elaboração de legendas para fotos, a produção de colunas sociais e a escolha coletiva do nome do jornal, intitulado “Jornal da Criança Leitora e Produtora de Textos”. Cada edição do jornal era publicada ao final do semestre, com distribuição para as crianças, professores(as) e comunidade escolar, consolidando a função social da escrita e a motivação para a produção textual. - Essas atividades não promoveram apenas a apropriação da linguagem escrita, mas também criaram necessidades e desejos de leitura e escrita nas crianças, tornando-as protagonistas do processo de aprendizagem.
13	CUNHA (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - As Atividades de Estudo sobre a leitura e a escrita são abordadas como parte integrante do processo de formação da autoria em crianças. - A aprendizagem da escrita não se limita ao domínio técnico da linguagem, mas envolve a apropriação de funções psicológicas superiores, como a imaginação, a memória lógica e o pensamento abstrato, que são essenciais para a criação de textos autorais. - A escrita deve ser trabalhada como uma prática cultural significativa, que permite às crianças expressarem seus sentimentos, vivências e visões de mundo, transformando-se em um instrumento de reflexão e autoconhecimento. - As atividades se organizaram em ciclos temáticos, nos quais as crianças eram incentivadas a criar contos a partir de suas experiências pessoais, dialogando com obras literárias consagradas. - Incluíam a leitura e análise de textos, a identificação de estruturas narrativas, a discussão coletiva e a reescrita de suas produções, sempre mediadas pela interação com a pesquisadora e entre os pares. A escrita era tratada como um processo dinâmico, no qual as crianças revisavam e aprimoravam seus textos, assumindo-se gradualmente como autoras de suas histórias. - Ao entrar em contato com as obras literárias, as crianças ampliaram seu repertório cultural e linguístico, o que lhes permitiu incorporar elementos narrativos e estilísticos em suas próprias produções, de forma a aguçar a imaginação e a criatividade, elementos centrais no processo de criação literária.
14 15	Riboli (2020); Umbelino e Riboli (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - As Atividades de Estudo sobre a leitura e escrita são abordadas como parte integrante do processo de significação e apropriação da linguagem, desenvolvidas em um contexto coletivo, onde os(as) estudantes são desafiados(as) a resolver problemas reais por meio da produção de textos, como o gênero discursivo instrucional manual de instruções. - A escrita é tratada como um trabalho do pensamento, exigindo análise, reflexão e reorganização contínua por parte dos(as) estudantes. A leitura, por sua vez, é vista como ferramenta para compreender e produzir significados, mediada pela interação social e pela linguagem. - Experimento didático-formativo: realizado com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, demonstrou que a produção de manuais de instruções em grupos promoveu a apropriação do conceito de gênero discursivo e evidenciou o processo de significação coletiva. - Os(as) estudantes revisitaram seus textos, reorganizando o pensamento e aprimorando aspectos como oralidade, ortografia, gramática, coesão e coerência. A reescrita dos textos foi um momento que permitiu que os(as) estudantes refletissem sobre suas escolhas linguísticas e ajustassem seus registros para garantir clareza e precisão, considerando o interlocutor ausente. - A linguagem escrita torna-se um instrumento de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a memória lógica e o pensamento teórico. - Na atividade coletiva os(as) estudantes negociaram ideias, compartilharam conhecimentos e colaboraram para a solução de problemas, transformando o aprendizado em um processo dinâmico e interativo, com análises críticas mediadas pela linguagem e pela interação social.
16	SYLVIO (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenção didático-formativa: realizada com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

N.º	AUTORES(AS)	ATIVIDADES DE ESTUDO DA LEITURA E DA ESCRITA ²⁰
		<ul style="list-style-type: none"> - Foram seis momentos de intervenção, cada um com tarefas específicas que visavam promover o desenvolvimento da linguagem escrita por meio do trabalho pedagógico com a literatura. - No primeiro momento, as atividades focaram no desenvolvimento de motivos para a apropriação da literatura como expressão de sentimentos e emoções por meio das palavras. As crianças realizaram tarefas como identificar sentimentos e emoções em obras de arte e brincar de mímica, o que as levou a refletir sobre como os sentimentos podem ser representados e comunicados. - O segundo momento concentrou-se no gênero literário poema, com a leitura, interpretação e discussão do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles. Os estudantes também realizaram uma construção artística baseada no poema, o que permitiu a expressão criativa de seus entendimentos e emoções. - No terceiro momento, o trabalho foi direcionado ao gênero conto, com a leitura e análise do conto “O menino Nito”, de Sônia Rosa. As crianças produziram textos escritos coletivos e identificaram a relação geral do conceito de literatura em diferentes gêneros textuais. - O quarto momento envolveu a leitura, interpretação e análise do conto “A pequena vendedora de fósforos”, de Hans Christian Andersen, seguida da produção de sínteses escritas, articulando leitura e escrita. - No quinto momento, os(as) estudantes exploraram as particularidades dos gêneros textuais (conto, fábula, lenda e poema) e produziram seus próprios discursos escritos. Eles também analisaram fragmentos de textos, refletindo sobre a estrutura e o conteúdo dos gêneros literários. - O sexto momento dedicou-se à reescrita dos textos produzidos pelos(as) estudantes, com o objetivo de aprimorar a clareza, a coerência e a expressividade. Uma tarefa especial foi a produção de um livro com os textos escritos pelas crianças, o que gerou motivação e um sentido pessoal para a leitura e a escrita, assim como o desenvolvimento da imaginação e a criatividade dos(as) estudantes.
17	COSTA (2021)	<ul style="list-style-type: none"> - O processo de apropriação da linguagem escrita por crianças em fase inicial de “alfabetização”, foi explorada com foco no gênero discursivo “relato de experiência vivida”. - Estratégias pedagógicas contextualizadas: técnicas como a Roda de Conversa, o Livro da Vida, o Relato do Fim de Semana e o Diário Individual, que promovem a expressão oral e escrita a partir das vivências das crianças. - As atividades foram mediadas pela professora-pesquisadora, que atua como parceira mais experiente, incentivando a construção de sentidos e a comunicação autêntica. - A escrita, quando vinculada a experiências reais e significativas, contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para a humanização do processo de alfabetização.

N.º	AUTORES(AS)	ATIVIDADES DE ESTUDO DA LEITURA E DA ESCRITA ²⁰
18 19	KÖHLER (2021); KÖHLER E MILLER (2021)	<ul style="list-style-type: none"> - As Atividades de Estudo abordam o desenvolvimento autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo, com foco na apropriação e objetivação de gêneros do enunciado. - Experimento didático-formativo: com crianças participantes de um “projeto de recuperação e reforço escolar”, no qual são trabalhados gêneros do enunciado, como o diário pessoal e a narrativa de aventuras, por meio de ações de estudo que incluem abstração substancial, modelação, transformação do modelo e objetivação do objeto de estudo. - 1ª Ação de estudo: consistiu na abstração substancial, em que as crianças analisaram textos do gênero “diário pessoal”, como “Diário de uma Minhoca” (Cronin, 2010) e trechos do “Diário de Anne Frank” (Frank, 2014). Por meio de discussões coletivas, identificaram características essenciais do gênero, como a presença de fatos, opiniões, diálogos, desejos e segredos. Essa análise permitiu que as crianças compreendessem a estrutura e a função social do diário. - 2ª Modelação: as crianças criaram um quadro esquemático representando os elementos do diário pessoal, organizando-os em categorias como "fatos/acontecimentos", “opiniões”, “diálogos”, “desejos/gostos”, “atitudes” e “segredos”. Essa modelagem visava internalizar a estrutura do gênero e facilitar a produção textual posterior. - 3ª Transformação do modelo: em que as crianças analisaram páginas de diário adulteradas com trechos de contos de fadas e receitas culinárias. O objetivo era distinguir o que pertence ou não ao gênero, reforçando a compreensão de sua essência. - 4ª Objetivação do objeto de estudo: as crianças produziram suas próprias páginas de diário, aplicando os conceitos aprendidos. Os textos refletiram experiências pessoais, como relatos de acontecimentos, sentimentos e segredos, demonstrando a apropriação do gênero. - 5ª Controle: realizada por meio de diálogos entre o pesquisador e as crianças, avaliando a adequação das produções ao gênero estudado. Essa etapa visava desenvolver a reflexão sobre o processo de escrita. - 6ª Avaliação: troca e discussão das produções entre os colegas, com foco no conteúdo e na forma dos textos. As crianças compartilharam seus diários com interlocutores escolhidos, reforçando a noção de autoria e o caráter íntimo do gênero. - Essas atividades evidenciaram que a abordagem metodológica adotada favoreceu não apenas a aprendizagem do gênero textual, mas também o desenvolvimento de funções específicas como análise, síntese, reflexão e autonomia na produção escrita.
20	FRANCO E GIROTTO (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - O capítulo de livro ressalta a formação de leitores(as) e o papel central da literatura na Educação Básica, porém não explora em detalhes metodologias ou atividades práticas para o desenvolvimento em sala de aula. - Para desenvolver sujeitos críticos e autônomos, é fundamental que as Atividades de Estudo sejam incorporadas como práticas pedagógicas intencionais, promovendo não apenas a decodificação textual, mas também a interpretação, reflexão e apropriação significativa dos textos. - Atividades que promovem a leitura como uma necessidade criada a partir das interações sociais, ultrapassam abordagens fragmentadas ou mecânicas, que integrem experiências estéticas, debates críticos e articulação com outros saberes, para interpretar e transformar a realidade por meio da linguagem. - Investir em atividades que vão além da decodificação, enfatizando a necessidade de estratégias que promovam a compreensão e interpretação dos textos, para desenvolverem uma visão reflexiva sobre o mundo.
21	NUNES E PUENTES (2023)	<ul style="list-style-type: none"> - Para que a aprendizagem da leitura e da escrita não seja passiva e desvinculada da realidade das crianças, é importante buscar outras formas que ultrapassem os modelos de supervalorização da gramática, de textos descontextualizados que desmotivam os(as) estudantes. - Adoção de uma abordagem que integre criatividade, contexto e participação ativa das crianças, torna o processo de aprendizagem mais dinâmico e humano. - É necessário envolvê-las ativamente, em uma construção não linear do conhecimento, com diálogo crítico e argumentativo.

N.º	AUTORES(AS)	ATIVIDADES DE ESTUDO DA LEITURA E DA ESCRITA ²⁰
		- A Aprendizagem Desenvolvimental colaborativa: valoriza a interação e o contexto social que as crianças vivem, tornando-as ativas no processo que relaciona leitura e escrita às experiências reais.

Fonte: informações extraídas das produções científicas identificadas (2013-2023).