

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA MAGALHÃES DE BRITO VIANNA

As bases da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental na obra de Vigotski: fundamentos e
princípios norteadores

Uberlândia
2026

JULIANA MAGALHÃES DE BRITO VIANNA

As bases da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental na obra de Vigotski: fundamentos e princípios norteadores

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

Uberlândia
2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V617
2026 Vianna, Juliana Magalhães de Brito, 1978-
As bases da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental na obra
de Vigotski. [recurso eletrônico] : Fundamentos e princípios
norteadores / Juliana Magalhães de Brito Vianna. - 2026.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.565>

Inclui bibliografia.

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

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 28/2026/981, PPGED				
Data:	Vinte e um de julho de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	[09:00]	Hora de encerramento:	[11:30]
Matrícula do Discente:	12412EDU021				
Nome do Discente:	JULIANA MAGALHÃES DE BRITO VIANNA				
Título do Trabalho:	"As bases da aprendizagem desenvolvimental coletiva na obra de Vigotski: Fundamentos e princípios norteadores"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Obutchénie: diferentes formas de recepção na América Latina"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/roberto-valdes-puentes>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores(as) Doutores(as): Hilma Aparecida Brandão - IFGoiano; Andréa Maturano Longarezi - UFU e Roberto Valdés Puentes - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

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

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

[A]provado(a).

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

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

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



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Valdés Puentes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/07/2026, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Maturano Longarezi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 21/07/2026, às 12:38, 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 **HILMA APARECIDA BRANDAO, Usuário Externo**, em 02/08/2026, às 16:36, 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 **7499022** e o código CRC **D83FB911**.

JULIANA MAGALHÃES DE BRITO VIANNA

As bases da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental na obra de Vigotski: fundamentos e princípios norteadores

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos para obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

Uberlândia, 10 de julho de 2026.

Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes

Profa. Dra. Flávia Pimenta Carcanholo

Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi

Ficha elaborada pela biblioteca

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação representa a concretização de um percurso marcado por desafios, aprendizagens e transformações. Trago, neste percurso, a minha espiritualidade como dimensão constitutiva de minha existência. Foi pela presença de Deus, de Jesus Cristo e pela intercessão de Nossa Senhora que encontrei amparo, serenidade e força para atravessar os momentos mais difíceis, sustentando-me na esperança e na continuidade deste caminho. Foi na fé que encontrei sustentação para seguir adiante, mesmo diante das adversidades que atravessaram este percurso.

A elaboração desta dissertação inscreve-se em um percurso que extrapola os limites estritamente acadêmicos, constituindo-se uma experiência marcada por desafios intelectuais, exigências formativas e, sobretudo, por profundas provações no âmbito da vida.

Agradeço pela minha vida, pela possibilidade de seguir, resistir e reinventar caminhos, mesmo quando estes se mostraram incertos e adversos. Durante o processo de construção deste trabalho, fui atravessada por um diagnóstico de leucemia; experiência que ressignificou não apenas o tempo da pesquisa, mas também o próprio sentido de existência, de permanência e de luta. O mestrado era a prova concreta de que havia um amanhã para além daquela luta.

Aos meus pais e familiares, em especial, minha mãe Zélia, meu pai Celso, meu irmão Celso Henrique, minha irmã Daniela pelo carinho e pelo apoio que me deram. Expresso minha mais profunda gratidão pelo amparo incondicional, pela presença constante e pela força compartilhada nos momentos mais difíceis. Sem esse alicerce afetivo, este percurso não teria sido possível. Aos meus amigos e companheiros, pela compreensão, nos vários momentos de ausência e pela dedicação que tiveram para comigo.

Ao meu marido, Eron, expresso minha mais profunda gratidão pelo apoio incondicional ao longo de toda esta trajetória. Obrigada pela compreensão diante das minhas ausências, pela serenidade nos momentos de maior sobrecarga e cansaço e por permanecer ao meu lado, sustentando este sonho com amor, incentivo e companheirismo quando ele exigiu muito mais do que palavras. O seu apoio foi essencial para que eu chegasse até aqui. Amo você!

Aos meus filhos, Pedro Paulo e João Lucas, meu amor e minha eterna gratidão. Obrigada pela compreensão nos momentos em que precisei estar ausente, pela paciência diante das dificuldades desta caminhada e, sobretudo, por me ensinarem, por meio de gestos silenciosos e do carinho de vocês, que o amor também se manifesta na compreensão, na generosidade e nas renúncias compartilhadas. Amo vocês!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes, manifesto meu sincero reconhecimento pela orientação rigorosa, por ter aceitado a incumbência de orientar este trabalho, pelo compromisso com a formação intelectual e pela confiança depositada em meu trabalho. Sua condução crítica e sensível foi fundamental para a realização desta pesquisa. Em cada encontro, pude reconhecer, em suas ponderações e arguições, não apenas o profissional e o educador dedicado, mas sobretudo o professor potente, detentor de um conhecimento profundo — especialmente sobre a temática da aprendizagem, os autores da tradição russa e, em particular, a obra seminal de Lev Semionovitch Vigotski.

À Universidade Federal de Uberlândia, enquanto instituição pública, gratuita e de qualidade, deixo registrado meu apreço pelo papel fundamental na produção do conhecimento e na formação de pesquisadores.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU), agradeço pelas contribuições teóricas, pelos diálogos fecundos e pela formação acadêmica de excelência que tornaram possível o desenvolvimento desta dissertação.

À banca de defesa, que gentilmente aceitou o convite para avaliar este trabalho, contribuindo com olhares que ampliam e fortalecem esta pesquisa.

Em especial, ao Professor Astrogildo, devo um agradecimento singular. Tive a oportunidade de conhecê-lo durante uma das fases mais desafiadoras da minha trajetória pessoal. Sua recepção foi marcada por uma "humanidade" e uma compaixão genuínas, cuja importância é difícil de mensurar. Reconheço, de coração, toda a ajuda fundamental que ofereceu durante meu processo de adaptação ao ingressar no mestrado. Muito obrigada. Foi, em grande medida, por meio de sua mediação e apoio que encontrei forças para perseverar e não desistir.

Aos colegas de percurso, pelas trocas, pelo apoio mútuo e pela partilha de experiências que tornaram essa caminhada menos solitária.

Por fim, afirmo que a vida é, em sua essência, um dom concedido por Deus, e que são as escolhas que realizamos ao longo do caminho que conferem singularidade e sentido à nossa trajetória. Mesmo diante de um diagnóstico de leucemia e das incertezas que passaram a circunscrever o meu próprio futuro, escolhi dizer “sim” à vida, à pesquisa e à continuidade deste percurso. Não foi um caminho simples: foram anos marcados por dificuldades, desafios e reconfigurações profundas. Contudo, foi precisamente nesse contexto que este processo se revelou também formativo em sua dimensão mais humana, tornando-me mais resiliente, mais consciente e, sobretudo, mais determinada.

RESUMO

A pesquisa de mestrado em Educação foi desenvolvida no âmbito da linha Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Este estudo apresenta como problemática a seguinte questão: qual é a concepção de Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental que emerge da obra de L. S. Vigotski e quais são seus fundamentos e princípios norteadores? Como superar a interpretação instrumental e reducionista da aprendizagem na obra de Vigotski? O problema decorrente do tema adotado por este estudo pode gerar hipóteses para pesquisas em torno de suas possíveis soluções. Parte-se do problema de compreender em que medida a aprendizagem coletiva pode ser concebida como fundamento da aprendizagem desenvolvimental, superando interpretações que a reduzem a uma dimensão secundária ou derivada dos processos individuais. O objetivo geral almejado pela pesquisa vai no sentido de demonstrar as bases da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental na obra de Lev S. Vigotski, superando a interpretação instrumental e reducionista elucidando a concepção de desenvolvimento psíquico para o autor e o papel da aprendizagem coletiva como sua força motriz. Desse modo, os objetivos específicos do presente estudo consistiram em descrever a trajetória de Lev S. Vigotski, considerando sua vida, obra, contexto histórico, objetos de pesquisa e abordagem metodológica; examinar a concepção de L. S. Vigotski sobre o desenvolvimento psíquico humano; elucidar o papel da educação e da aprendizagem coletiva, quando adequadamente organizadas, no desenvolvimento psíquico das crianças, e, por fim, definir o conceito de aprendizagem coletiva, focando na aprendizagem coletiva escolar, tipos (individual e coletiva), fases (não escolar e escolar), níveis (espontânea, espontânea-reativa, reativa) e variantes (baseada no ensino e baseada na atividade). Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, ancorada na análise de textos clássicos de Vigotski, bem como em interlocuções com autores da tradição histórico-cultural. A investigação privilegia a leitura crítico-interpretativa das categorias centrais da teoria, tais como desenvolvimento, mediação, internalização e atividade, com vistas à reconstrução do conceito de aprendizagem coletiva em sua complexidade. Os resultados indicam que a aprendizagem coletiva, longe de constituir um aspecto acessório, configura-se como princípio organizador do desenvolvimento humano, na medida em que se realiza nas relações sociais e nas práticas compartilhadas. Evidencia-se, assim, que a dimensão coletiva não apenas antecede, mas estrutura e potencializa os processos individuais, constituindo-se como base da aprendizagem desenvolvimental. Conclui-se que a valorização da aprendizagem coletiva implica uma reorientação das práticas pedagógicas,

destacando o papel da interação, da cooperação e da atividade conjunta na formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Vigotski; desenvolvimento; aprendizagem; atividade; aprendizagem coletiva desenvolvimental.

ABSTRACT

This master's research in Education was developed within the *Knowledge and Educational Practices* research line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. The study addresses the following research questions: What conception of Developmental Collective Learning emerges from the work of Lev S. Vygotsky, and what are its theoretical foundations and guiding principles? How can the instrumental and reductionist interpretation of learning in Vygotsky's work be overcome? The study argues that Vygotsky's conception of learning constitutes a Theory of Learning as Developmental Activity, or Developmental Collective Learning. It is based on the assumption that collective learning should be understood as the foundation of developmental learning, overcoming interpretations that reduce it to a secondary or derivative dimension of individual processes.

The general objective of this research was to demonstrate the foundations of Developmental Collective Learning in Vygotsky's work, overcoming instrumental and reductionist interpretations while clarifying his conception of psychological development and the role of collective learning as its driving force. Specifically, the study sought to: describe Vygotsky's life, work, historical context, research objects, and methodological approach; examine his conception of human psychological development; elucidate the role of education and collective learning, when properly organized, in children's psychological development; and define the concept of collective learning, with emphasis on school-based collective learning, its types (individual and collective), phases (pre-school and school), levels (spontaneous, spontaneous-reactive, and reactive), and variants (teaching-based and activity-based).

From a theoretical and methodological perspective, the research is qualitative in nature and is based on bibliographical and documentary analysis. It draws upon Vygotsky's classical works and engages with authors from the Cultural-Historical tradition. The investigation adopts a critical-interpretative approach to the analysis of central theoretical categories, including development, mediation, internalization, and activity, aiming to reconstruct the concept of collective learning in its full complexity.

The findings indicate that collective learning is not an accessory aspect of development but rather an organizing principle of human development, as it takes place through social relations and shared activities. The study demonstrates that the collective dimension not only precedes but also structures and enhances individual psychological processes, thereby constituting the foundation of developmental learning. It concludes that recognizing the centrality of collective

learning requires a reorientation of pedagogical practices, emphasizing interaction, cooperation, and joint activity as essential conditions for the formation and development of human beings.

Keywords: Lev S. Vygotsky; Developmental Collective Learning; Psychological Development; Cultural-Historical Theory; Developmental Education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Lei genética fundamental do desenvolvimento das funções psíquicas superiores	84
Quadro 2 - Tipos, fases, níveis e variantes de aprendizagem	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
RSFSR	República Socialista Federativa Soviética da Rússia
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Possível

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	24
1.1 A Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental: fundamentos e a busca por uma Didática Crítica	24
<i>1.1.1 Aspectos da minha história e a aproximação com a temática</i>	<i>24</i>
1.2 A delimitação, a questão de pesquisa, os objetivos e o argumento defendido	28
1.3 A perspectiva metodológica.....	30
1.4 Como está organizada a dissertação	33
2. O CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL E AS BASES METODOLÓGICAS DA OBRA DE L. S. VIGOTSKI	37
2.1. Contexto histórico e intelectual: vida e obra vinculada ao tempo.....	28
Revolução russa	
Crise da psicologia	
Construção da psicologia histórico-cultural	
<i>2.1.1 Vida e trajetória intelectual de L. S. Vigotski.....</i>	<i>30</i>
<i>Breve biografia e formação</i>	
<i>2.1.2 Principais obras e evolução do pensamento.....</i>	<i>33</i>
<i>Psicologia da Arte</i>	
<i>Psicologia Pedagógica</i>	
<i>História do desenvolvimento</i>	
2.2 O objeto de estudo: A gênese e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.....	43
Funções psicológicas superiores	
Mediação	
Lei genética geral	
Desenvolvimento	
2.3 O Método da PHC: a centralidade do Método Genético-Experimental como prova da Tese do Desenvolvimento.....	48
Objeto	
Método	
Unidade de análise	
Experimento formativo	
Relação com v. V. Davidov	
2.4 Da Psicologia Histórico-Cultural ao Sistema Elkonin-Davidov-Repkin.....	55
Aprendizagem desenvolvimental	
Atividade de estudo	

3 DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO: A META DA APRENDIZAGEM COLETIVA	70
3.1 A concepção vigotskiana do desenvolvimento: processo sócio-histórico e culturalmente mediado.....	72
3.2 A Lei Genética Geral do Desenvolvimento e a Transição do Interpsíquico ao Intrapsíquico	82
3.3 O conceito de Zona de Desenvolvimento Possível (ZDP) e o papel do Outro Social (o coletivo).....	85
3.4 A crítica de Vigotski ao ensino tradicional: o desenvolvimento que apenas acompanha	90
4. A APRENDIZAGEM COLETIVA DESENVOLVIMENTAL: A FORÇA MOTRIZ DA TRANSFORMAÇÃO PSÍQUICA	97
4.1. A Aprendizagem Coletiva Desenvolvidamental na Perspectiva Histórico-Cultural: O Conceito em L. S. Vigotski sobre sua estrutura e conteúdo.....	99
4.2 A aprendizagem como fonte, e não resultado, do desenvolvimento (a inversão da relação).....	104
4.3.A Complexa Taxonomia da Aprendizagem na Obra de Vigotski.....	107
<i>4.3.1. Tipos de Aprendizagem (Individual e Coletiva)</i>	<i>110</i>
<i>4.3.2 Fases de aprendizagem (não escolar e escolar).....</i>	<i>117</i>
<i>4.3.3 Níveis de Aprendizagem (Espontânea, Espontânea-Reativa, Reativa)</i>	<i>123</i>
4.4 A Distinção fundamental (Tese): as duas variantes da aprendizagem coletiva.....	128
<i>4.4.1 Aprendizagem coletiva baseada no ensino (a que reproduz)</i>	<i>128</i>
<i>4.4.2 Aprendizagem coletiva baseada na atividade (a que transforma)</i>	<i>131</i>
4.5 O caráter dialético da aprendizagem coletiva desenvolvimental: o processo que gera atividade mental e o pensamento teórico.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150

INTRODUÇÃO

1.1 A Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental: fundamentos e a busca por uma Didática Crítica

1.1.1 Aspectos da minha história e a aproximação com a temática

Este trabalho busca entender com mais profundidade como os processos humanos de produção e apropriação do conhecimento se fazem ao longo do tempo e, conseqüentemente, o modo como nós fizemos e nos tornamos o que somos pela contribuição da educação escolar.

O ser humano em nossa sociedade torna-se, cada vez mais, a principal força criativa, e o desenvolvimento de todas as forças produtivas da sociedade dependerá do nível de desenvolvimento de suas habilidades humanas. A tarefa de gerenciar os processos de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de personalidades amplamente desenvolvidas, está na agenda dos pesquisadores científicos soviéticos.

O foco nos pesquisadores científicos soviéticos justifica-se pelo fato de que, no contexto da antiga União Soviética, especialmente a partir da Revolução de 1917, desenvolveu-se um amplo movimento científico voltado à compreensão do desenvolvimento humano em sua relação com a educação, o trabalho e a vida social. Nesse cenário, estudiosos vinculados à Psicologia Histórico-Cultural, como Lev S. Vigotski, Aleksei N. Leontiev e Daniil B. Elkonin, passaram a investigar o desenvolvimento psíquico humano a partir de uma perspectiva histórico-social, defendendo que a formação da consciência e da personalidade ocorre nas relações coletivas e nas atividades socialmente organizadas. Tal abordagem atribuiu à educação escolar um papel central no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tornando as contribuições desses pesquisadores fundamentais para a compreensão da aprendizagem coletiva e do ensino desenvolvimental.

Inserida nesse contexto, é relevante buscar nos aportes teóricos as contribuições das pesquisas para que possa aprofundar-se nos complexos fenômenos constitutivos da atividade educativa e um desses fenômenos tem sua origem na expressão “educação de qualidade”. Tão em voga hoje em dia, deveria ser redundante: afinal, educação, por si só, não deveria ser de qualidade? Mas afinal o que define uma educação de qualidade?

A expressão “educação de qualidade” realmente provoca reflexões aprofundadas sobre o que se entende como essencial para proporcionar um aprendizado efetivo. Ao longo de minha trajetória docente, dediquei-me a promover uma educação de qualidade, empregando questões

problematizadoras como estratégia para fomentar o desenvolvimento cognitivo e uma assimilação efetiva dos saberes.

No exercício da docência no ensino superior, essa compreensão tornou-se ainda mais significativa, pois a formação acadêmica ultrapassa a simples transmissão de conteúdos e assume a responsabilidade de contribuir para a constituição crítica, ética e intelectual dos sujeitos. Nesse percurso, compreendi que uma educação de qualidade exige intencionalidade pedagógica, compromisso social e práticas de ensino capazes de estimular a reflexão, a autonomia e a produção do conhecimento. A universidade, nesse sentido, configura-se como espaço privilegiado de desenvolvimento humano, no qual o conhecimento científico, articulado à realidade concreta, possibilita aos estudantes ampliar sua compreensão de mundo e atuar de forma consciente diante das demandas sociais. Assim, a educação consolida-se como fonte de sabedoria e emancipação, favorecendo a formação de indivíduos capazes de se tornarem agentes de transformação da sociedade, comprometidos com a construção de relações mais humanas, justas e democráticas.

Embora o conceito de educação de qualidade possa parecer redundante, a diversidade de opiniões sobre o que a constitui mostra que se trata de um tema complexo e multifacetado.

A qualidade na educação não se limita à infraestrutura física, embora essa tenha sua importância. Estruturas adequadas, como quadras cobertas e laboratórios, podem proporcionar ambientes propícios para a aprendizagem prática e a promoção de atividades físicas. No entanto, a qualidade do ensino vai muito além dessas condições.

Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é uma métrica importante, pois reflete o desempenho dos alunos e a taxa de aprovação nas escolas, sendo a principal métrica nacional para medir a qualidade dos processos educativos no Brasil. Ele funciona como um termômetro da educação básica, oferecendo um retrato quantitativo que, quando bem interpretado e complementado com outras análises qualitativas, é uma ferramenta essencial para a busca por uma educação de melhor qualidade para todos. Contudo, ele não captura todo o contexto da educação. Um bom resultado no IDEB pode ser reflexo de fatores externos e não necessariamente indica um aprendizado significativo ou o desenvolvimento de habilidades críticas nos alunos.

Além disso, outro aspecto crucial é a valorização dos professores. Condições de trabalho adequadas e salários justos são fundamentais para garantir profissionalismo e engajamento. Professores motivados e bem preparados desempenham um papel essencial no processo de aprendizagem, inspirando e guiando os alunos de forma mais eficaz.

À luz das questões expostas, podemos identificá-las como aspectos que afetam diretamente o bem-estar dos alunos e podem influenciar sua disposição e capacidade de aprender. Dessa forma, uma educação de qualidade deve envolver um conjunto de fatores interligados como infraestrutura adequada, desempenho e desenvolvimento dos alunos, valorização dos educadores e atendimento às necessidades das famílias. É um desafio contínuo para as instituições de ensino, mas fundamental para o avanço da educação. A busca por uma educação de qualidade deve, portanto, ser uma responsabilidade compartilhada entre educadores, pais e a sociedade como um todo.

Essa busca por uma educação de qualidade exige também um entendimento dos fenômenos educativos, o que não poderia se dar apenas com base em uma ou outra área do conhecimento, mas por todas aquelas que de algum modo possibilitam compreender a complexidade dos processos humanos de produção e apropriação da cultura.

A educação deve ser entendida como um triplo processo de humanização, socialização e entrada em uma cultura, singularização-subjetivação. Como educar um ser humano de modo a favorecer seu pleno desenvolvimento e quais concepções as professoras possuem acerca da aprendizagem das crianças, considerando a busca por uma educação de qualidade?

Trata-se de defender uma concepção de educação capaz de empoderar cada indivíduo que se desenvolve integralmente pela participação como sujeito em atividade, que se objetiva na formulação de conceitos que possibilitam aprofundar um novo conhecimento sobre as produções humanas. Uma didática que certamente se pauta por pelo princípio de colocar os sujeitos em patamares humanos superiores àqueles em que se encontravam antes de participar de experiências educativas possibilitadas pelo ensino. Uma educação mais capaz, mais justa e mais inclusiva do ponto de vista social, cultural, econômico, cognitivo e emocional.

No contexto das instituições brasileiras de ensino, espera-se que estas estejam comprometidas com os princípios da equidade e da eficácia educacional. No entanto, a forma como a escola funciona não é ingênua e sem propósito; pelo contrário, é autoritária, organiza os tempos e os espaços de modo a impor um único ritmo de aprendizagem.

A principal função de qualquer processo educativo é transmitir a experiência da atividade humana para preservar a continuidade do desenvolvimento cultural e histórico e incluir as novas gerações em certos tipos de atividades transformadoras.

Piaget (1998) compreende a aprendizagem como resultado da interação entre o sujeito e o meio, enfatizando os processos de assimilação e acomodação na construção do conhecimento. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios progressivos e depende da maturação biológica e das experiências vivenciadas pelo indivíduo.

Já Freire (1987) concebe a aprendizagem como prática de liberdade e conscientização. Em sua perspectiva crítica, aprender significa compreender a realidade para transformá-la, superando práticas educativas mecânicas e bancárias. O autor destaca a importância do diálogo, da problematização e da participação ativa dos educandos no processo educativo.

Diante dessas contribuições teóricas, compreende-se que a aprendizagem ultrapassa a simples aquisição de informações, constituindo-se em processo de formação humana, social e cultural. Assim, uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos deve organizar práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão crítica, a mediação consciente do conhecimento e a participação ativa dos estudantes na construção de saberes.

À vista disso, as contribuições teóricas da psicologia para o entendimento dos processos de humanização e singularização-subjetivação constituem-se importantes referências para a educação escolar que tem buscado de fundamentos teóricos capazes de assegurar eficácia nas atividades educativas.

Qualquer educação envolve a transmissão para os alunos da experiência cultural e histórica da humanidade. Tal transmissão é possível em virtude do fato de que a experiência da atividade humana, acumulando-se na forma de conhecimentos e habilidades, é, de algum modo generalizada e fixada na forma de símbolos e de normas culturais.

Em face dessas discussões, dediquei-me a pesquisar sobre o tema aprendizagem, o qual almejo ser mais que uma contribuição pontual: pretende ser um convite à reorientação do olhar educativo. Em vez de começar pelo "que ensinar" (conteúdos) ou "como ensinar" (metodologias), a pesquisa propõe começar pelo "como se aprende", colocando o processo de aprendizagem no centro do projeto educativo.

Em um sistema educacional ainda marcado por heranças coloniais e autoritárias, investigar a aprendizagem é um ato político. Trata-se de um ato que significa reafirmar o direito de todos a aprender de verdade, não apenas a ser ensinado. Significa colocar a dignidade do aprendiz acima da burocracia escolar, das avaliações padronizadas e das listas de conteúdo.

A contribuição que almejo é uma pedagogia mais humilde e mais ousada. Humilde por reconhecer que não se controla o aprender do outro, apenas se criam condições para que ele ocorra; ousada por acreditar que, compreendendo melhor como se aprende, é possível construir uma educação verdadeiramente transformadora para um país que ainda precisa aprender a valorizar todos os seus aprendizes.

Desse modo, os aspectos apresentados ao longo desta seção evidenciam que a aproximação com a temática da Aprendizagem Coletiva Desenvolvidora não ocorreu de forma circunstancial, mas constituiu-se a partir das experiências vivenciadas na trajetória

pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora. As inquietações surgidas no exercício da docência, associadas às reflexões produzidas no campo da educação e da Psicologia Histórico-Cultural, contribuíram para a construção de um olhar investigativo voltado à compreensão do papel da aprendizagem coletiva no desenvolvimento psíquico humano. Assim, a trajetória aqui apresentada não apenas contextualiza o interesse pela temática, mas também explicita os fundamentos que impulsionaram a constituição deste estudo e a necessidade de aprofundamento teórico acerca das contribuições de Lev S. Vigotski.

Nessa direção, torna-se necessário delimitar de maneira mais precisa o objeto investigado, explicitando a questão de pesquisa, os objetivos que orientam a investigação e o argumento central defendido neste trabalho. Tais elementos são fundamentais para definir o percurso teórico-metodológico da dissertação e orientar a análise acerca da concepção de Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental presente na obra de Vigotski.

Nesse sentido, encerro esta subseção sobre os aspectos da minha história e a aproximação com a temática, descrevendo que, ao longo de minha trajetória docente, dediquei-me a promover uma educação de qualidade, empregando questões problematizadoras como estratégia para fomentar o desenvolvimento cognitivo e uma assimilação efetiva dos saberes. Cotidianamente questiono-me: “sou promotora de uma aprendizagem significativa para as crianças?”, “fomento o desenvolvimento cognitivo?”, “tenho possibilitado uma experiência cultural?”.

1.2 A delimitação, a questão de pesquisa, os objetivos e o argumento defendido

Este estudo delimita-se à investigação da aprendizagem, com foco nas produções teóricas de Lev Semiyonovich Vygotsky¹, situadas no contexto histórico da União Soviética entre os anos de 1920 e 1934, período correspondente à fase final de sua trajetória intelectual. Trata-se de um momento marcado por intensas transformações sociais, políticas e culturais decorrentes da Revolução Russa de 1917, que influenciaram diretamente a constituição de novos paradigmas científicos e educacionais.

Nesse cenário, a formulação da teoria histórico-cultural emerge como uma proposta teórico-metodológica comprometida com a compreensão do desenvolvimento humano em sua

¹ A grafia do sobrenome de L. S. Vigotski varia na literatura especializada em razão das diferentes formas de transliteração do alfabeto cirílico para o alfabeto latino. Assim, encontram-se formas como Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vigotskii e outras. Nesta dissertação, adota-se a grafia Vigotski, com I, em conformidade com a transliteração direta do russo para o português e com uma tradição consolidada em traduções e publicações acadêmicas brasileiras. Quando forem citadas obras ou traduções que utilizem a grafia Vygotsky, com Y, essa forma será preservada por respeito à edição consultada.

dimensão social e histórica. A aprendizagem, nessa perspectiva, é concebida não como um processo individual e isolado, mas como uma atividade mediada, socialmente constituída e fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, ao investigar a aprendizagem no interior da obra vigotskiana, este estudo busca evidenciar sua centralidade na constituição do psiquismo humano, especialmente no que se refere às relações entre desenvolvimento, mediação e atividade coletiva.

A pesquisa elegeu como temática “A aprendizagem coletiva na perspectiva teórica de L. S. Vigotski: fundamentos, princípios e implicações para a aprendizagem desenvolvimental”. Isso significa que este estudo apresenta como problemática a seguinte problemática: Qual é a concepção de Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental que emerge da obra de L. S. Vigotski e quais são seus fundamentos e princípios norteadores? Como superar a interpretação instrumental e reducionista da aprendizagem na obra de Vigotski?

O problema decorrente do tema adotado por este estudo pode gerar hipóteses para pesquisas em torno de suas possíveis soluções. Dentre essas hipóteses, este trabalho argumenta-se que a concepção de aprendizagem em Vigotski é uma Teoria da Aprendizagem como Atividade Desenvolvimental, ou uma Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental.

A diferença entre aprendizagem coletiva e aprendizagem desenvolvimental, consiste em que, a primeira pode contribuir com a segunda, e a Aprendizagem coletiva desenvolvimental. A ideia central pode ser mostrar que a aprendizagem coletiva constitui uma condição ou dimensão que pode favorecer processos desenvolvimentais, mas que somente a articulação entre essas dimensões, sustentada por determinados fundamentos teóricos e metodológicos, permite chegar ao conceito de Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental.

Ao considerar-se tanto o tema adotado para este estudo quanto o problema por ele suscitado, bem como a sua hipótese, percebe-se que, como o objetivo geral almejado pela pesquisa consiste em demonstrar as bases da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental na obra de L. S. Vigotski, superando a interpretação reducionista e instrumental e elucidando a concepção de desenvolvimento psíquico do autor e o papel da aprendizagem coletiva como sua força motriz. Para atingir o objetivo geral pressupõe-se a realização de um conjunto de objetivos específicos que, ao se articularem, conferem maior consistência, coerência e clareza ao desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, os objetivos específicos do presente estudo consistiram em descrever a trajetória de L. S. Vigotski, considerando sua vida, obra, contexto histórico, objetos de pesquisa e abordagem metodológica; examinar a concepção de L. S. Vigotski sobre o desenvolvimento psíquico humano; elucidar o papel da educação e da aprendizagem coletiva, quando

adequadamente organizadas, no desenvolvimento psíquico das crianças, e, por fim, definir o conceito de aprendizagem coletiva, focando na aprendizagem coletiva escolar, tipos (individual e coletiva), fases (não escolar e escolar), níveis (espontânea, espontânea-reativa, reativa) e variantes (baseada no ensino e baseada na atividade).

Nessa perspectiva, ao delimitar o tema da pesquisa, o problema investigado, a hipótese formulada e os objetivos que orientam o estudo, evidencia-se a necessidade de uma abordagem investigativa capaz de apreender a complexidade das relações entre aprendizagem, desenvolvimento psíquico e formação humana na obra de Lev S. Vigotski. Assim, considerando a natureza teórica e analítica desta investigação, torna-se imprescindível explicitar os fundamentos metodológicos que sustentam o percurso da pesquisa, bem como os procedimentos adotados para a análise e interpretação das categorias centrais do estudo. Nessa direção, a seção 1.3 apresenta a perspectiva metodológica que orienta esta dissertação, destacando os pressupostos teóricos, epistemológicos e analíticos que fundamentam a compreensão da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental na perspectiva Histórico-Cultural.

1.3 A perspectiva metodológica

Apresentadas as justificativas que fundamentam a relevância deste estudo, torna-se necessário explicitar a perspectiva teórico-metodológica que orienta o desenvolvimento da pesquisa. Tal definição decorre da natureza do problema investigado e dos objetivos estabelecidos, os quais exigem um percurso investigativo capaz de analisar, interpretar e sistematizar as contribuições de L. S. Vigotski acerca da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental. Nesse sentido, optou-se por uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir de fontes textuais publicadas, visando à compreensão crítica das categorias centrais que constituem o objeto deste estudo. Além disso, a pesquisa assume um caráter documental ao focar na análise de um corpus específico de textos considerados fontes primárias para o problema investigado.

A natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, ancorada na análise de textos clássicos de Vigotski, bem como em interlocuções com autores da tradição histórico-cultural. A escolha das obras primárias e o recorte temporal fez toda a diferença na pesquisa, pois vai ao encontro na gênese dos conceitos nucleares de sua investigação.

A pesquisa bibliográfica desenvolveu-se a partir do levantamento e análise de livros, artigos científicos, dissertações e teses produzidos por estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural e do Sistema Elkonin–Davidov–Repkin, os quais constituem as fontes secundárias da investigação. Esse procedimento possibilitou ampliar a compreensão teórica acerca das categorias analisadas, bem como estabelecer interlocuções críticas entre diferentes interpretações da obra vigotskiana.

Foi desenvolvida também uma pesquisa documental. Nessa direção, a articulação entre a pesquisa documental que permitiu o acesso direto às formulações de Vigotski, por meio de suas contribuições teóricas produzidas no processo de investigação dos fundamentos da Aprendizagem Desenvolvimental e da Aprendizagem Coletiva. A pesquisa documental fundamentou-se, sobretudo, nas obras originais de L. S. Vigotski e de seus continuadores, consideradas fontes primárias deste estudo, uma vez que constituem documentos centrais para a compreensão da concepção de Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental na perspectiva histórico-cultural.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental caracteriza-se pelo uso de documentos como fonte primária de dados, os quais ainda não receberam tratamento analítico ou podem ser reelaborados conforme os objetivos da investigação. As autoras afirmam que “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174).

Gil (2008) define a pesquisa documental como aquela desenvolvida a partir de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, destacando sua proximidade com a pesquisa bibliográfica. Segundo o autor, “A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Gil, 2008, p. 51).

É importante destacar, a importância acadêmica que compete uma pesquisa de cunho metodológico bibliográfico documental. Segundo Laville e Dionne (1999)

[...] fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela, tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão, deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual (Laville; Dionne, 1999, p. 113).

O recorte temporal adotado concentrou-se nas produções elaboradas entre as décadas de 1920 e 1930, período correspondente ao desenvolvimento das principais formulações teóricas de Vigotski acerca da aprendizagem, do desenvolvimento psíquico e da mediação social. A escolha desse período justifica-se pelo fato de nele se situarem as obras e pesquisas fundamentais para a constituição da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente aquelas voltadas à compreensão das relações entre educação, aprendizagem coletiva e desenvolvimento humano. Além disso, foram consideradas produções posteriores de autores representantes da tradição histórico-cultural, especialmente estudos relacionados ao Sistema Elkonin–Davidov–Repkin, em razão de suas contribuições para o aprofundamento da teoria da aprendizagem desenvolvimental.

Os procedimentos de análise fundamentaram-se no levantamento, seleção e exame documental das obras de L. S. Vigotski e de seus continuadores, tomando como referência os pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético. Desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels a partir da década de 1840, essa perspectiva consolidou-se por meio da sistematização de seus fundamentos filosóficos, históricos e sociais, constituindo o alicerce indispensável para a compreensão da teoria histórico-cultural. Nesse sentido, a psicologia de Vigotski encontra suas bases epistemológicas no materialismo histórico-dialético, do qual extrai princípios centrais para a explicação do desenvolvimento psíquico humano e dos processos educativos.

Desse modo, a perspectiva metodológica baseia-se na análise crítica de fontes primárias e secundárias da obra de L. S. Vigotski e seus continuadores, utilizando a perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético e o conceito de método genético-experimental. O estudo consiste em uma análise rigorosa e aprofundada dos conceitos, tipos, fases, níveis e variantes da aprendizagem coletiva.

Nessa perspectiva, a opção por uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural, mostrou-se coerente com o problema investigado, os objetivos propostos e a natureza teórica deste estudo. A análise das obras de Lev S. Vigotski e de seus continuadores possibilitou compreender os fundamentos da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental, bem como superar interpretações reducionistas e instrumentais acerca da aprendizagem em sua teoria. Além disso, a articulação entre fontes primárias e secundárias permitiu aprofundar a compreensão das categorias centrais da pesquisa, considerando suas determinações históricas, sociais e educacionais. A partir desse percurso metodológico, a seção 1.4 dedica-se à apresentação da

organização estrutural da dissertação, explicitando a composição das seções e o movimento analítico desenvolvido ao longo da pesquisa.

1.4 Como está organizada a dissertação

O interesse científico pela perspectiva histórico-cultural e pela teoria da aprendizagem desenvolvimental tem registrado crescimento expressivo no Brasil. O acesso progressivo a materiais inéditos e às obras de filósofos, psicólogos, didatas, filólogos e linguistas que se estabeleceram no país, particularmente nas últimas duas décadas, tem ampliado o espectro do referencial teórico histórico-cultural e desenvolvimental. Esse fenômeno tem propiciado uma compreensão mais abrangente da complexidade, diversidade e heterogeneidade da produção intelectual realizada por distintos grupos de pesquisadores soviéticos ao longo de mais de oitenta anos de investigação experimental.

Pensando nisso, a presente dissertação surge no contexto de pesquisas realizadas pelo *Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente* (Gepedi), da Universidade Federal de Uberlândia, no qual participei ao longo de dois anos, tendo como um dos coordenadores o professor Dr. Roberto Valdés Puentes². A problemática que traz a abordagem da aprendizagem coletiva na perspectiva do desenvolvimento pois posiciona-se na vanguarda dos estudos sobre ensino e aprendizagem no Brasil, ao adotar a Didática Desenvolvimental (ou Didática Desenvolvimentista) como seu eixo teórico central. Esta abordagem tem suas raízes na Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski e, mais especificamente, nas elaborações de seus continuadores, como Vasili V. Davidov e Daniil B. Elkonin, sobre a Teoria da Atividade e a Aprendizagem Desenvolvimental.

O Gepedi, desde sua criação em 2008, investiga os modos mais adequados de organização dos processos didáticos responsáveis pelo desenvolvimento psíquico humano, inspirados nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, do Enfoque Histórico-Cultural, da teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, da Epistemologia Qualitativa, da teoria da Subjetividade e da Metodologia Construtivo-Interpretativa.

A pesquisa também está vinculada, por meio de um diálogo a partir da tese para provimento do cargo de professor titular, construída pelo professor Dr. Roberto Valdés Puentes,

² Roberto Valdés Puentes é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU) e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, com pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Granada (Espanha), atua nas áreas de didática desenvolvimental, teoria histórico-cultural, aprendizagem e formação de professores, sendo coordenador do Gepedi.

que aborda uma nova concepção de aprendizagem em Vigotski. O objetivo geral dessa dissertação constitui-se em superar a interpretação reducionista e instrumental da aprendizagem em Vigotski, argumentando e demonstrando que a sua concepção é, na verdade, uma Teoria da Aprendizagem como Atividade Desenvolvidor, uma Aprendizagem Coletiva Desenvolvidor, no qual o processo de aprender é indissociável e impulsionador da formação da consciência e da personalidade do sujeito. Demonstrar que, para Vigotski, a "boa aprendizagem" é aquela que se "adianta" ao desenvolvimento corrente, não seguindo-o, mas criando novas formações psíquicas e reestruturando a consciência. A aprendizagem é a "fonte" do desenvolvimento, não seu resultado.

Podemos destacar também a publicação decorrente das pesquisas que o professor realizou ao longo deste tempo de estudos: *Desenvolvimento mental das crianças no processo de Aprendizagem Coletiva, Seleção de artigos, 1ª Edição, 2024*. O livro *L. S. Vigotski: uma nova perspectiva. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvidor, 1ª Edição, 2024* e, *L. S. Vigotski e Aprendizagem Desenvolvidor: Contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvidor. 2ª Edição, 2023*.

As publicações em questão são emblemáticas do movimento observado no cenário educacional brasileiro contemporâneo, o qual se caracteriza pela apropriação e interpretação da teoria histórico-cultural. Esse movimento investiga, a partir da tradição inaugurada por L. S. Vigotski, a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano no contexto escolar. As presentes contribuições propõem-se a analisar as concepções de que, para o autor, existem dois tipos de aprendizagem e que a aprendizagem coletiva e aprendizagem individual, vão de encontro ao que denominou outro estudioso russo Vasili V. Davidov (1930-1998).

A relação entre V. V. Davidov e L. S. Vigotski no campo da Psicologia Histórico-Cultural e da teoria da aprendizagem é de continuidade, aprofundamento e sistematização teórica. Davidov foi um dos principais expoentes da terceira geração da escola vigotskiana, desenvolvendo, em diálogo crítico com outros herdeiros, como Alexander Luria e Alexei Leontiev, uma teoria da aprendizagem desenvolvimental, que radicaliza e operacionaliza várias ideias do mestre. Demonstrar que as teorias da aprendizagem desenvolvimental, no âmbito da teoria histórico-cultural, se apresentam em diferentes interpretações do legado de Vigotski.

Davidov abordou a maneira pela qual os processos e as estruturas cognitivas são formados. Ele contestou a ideia de aprendizagem de conceitos científicos, defendendo a aprendizagem com maior ênfase nos procedimentos do que no conteúdo mecanicamente memorizado, ancorando-se em suas pesquisas sobre

o ensino da matemática. O autor argumentou que a aprendizagem para o desenvolvimento deveria incluir tanto o conteúdo quanto os procedimentos, de forma integrada. A proposta resultante do sistema didático derivado do trabalho de Elkonin e Davidov dá centralidade ao binômio, não aos elementos singulares que o integram. Esse sistema se expressa nos currículos articulados em torno do que foi conceitualizado por Elkonin e Davidov como atividades de ensino-aprendizagem, definidas como “aprendizagem desenvolvimental colaborativa”, no interior das discussões do Gepedi (Puentes, 2024, p. 23-24)

A partir desses estudos e pesquisas, elaborei uma dissertação que contribuísse e que avançasse, um pouco mais, sobre o que L. S. Vigotski entendia por desenvolvimento psíquico, qual a concepção de desenvolvimento para o autor. E ainda elucidar o papel que desempenham a educação e a aprendizagem, quando adequadamente organizadas, no desenvolvimento psíquico das crianças. O desenvolvimento constitui-se como um processo de transformação de funções psíquicas, que são externas e sociais, em funções internas, a partir do processo de assimilação. O desenvolvimento psíquico é determinado por fatores sociais e só se torna possível com base em condições adequadas de aprendizagem em contexto coletivo. Nessa direção, busca-se avançar na definição desse conceito, com ênfase no âmbito escolar, explicitando seus fundamentos e suas diferentes vertentes.

Ao considerar-se o que tem sido exposto até então nesta introdução, acredita-se que, à guisa de melhor compreensão deste trabalho, faz-se necessário apresentar, sumariamente, seu plano geral, cujo arcabouço confere estrutura e articulação ao processo seguido em sua confecção, a fim de que pudesse ter sido feito de forma que alcançasse não somente a coerência e a coesão das quais é imprescindível, mas também a clareza e a precisão que ilustram ainda mais a sua consistência acadêmica. Os parágrafos que se seguem são, pois, resumos das seções deste trabalho.

Com base nos estudos e pesquisas, na seção 2, será descrita a trajetória de Lev S. Vigotski, quem foi esse psicólogo bielo-russo. Considera-se importante desvendar um olhar sobre sua vida para a compreensão de sua obra. Serão contextualizados o foco de sua obra e o período alcançado por seu pensamento. Serão identificadas as obras mais importantes publicadas pelo autor, explorados seus objetos de pesquisa; será analisada a abordagem por ele utilizada e será descrita a metodologia empregada. Importante ressaltar que dificilmente é possível manter uma cronologia, devido aos achados posteriores a sua morte, revisões, traduções, enfim, a escrita de um trabalho profundo e exímio.

E, por fim será contextualizado o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, um sistema didático que dispõe de uma matriz teórica comum a qual se inspira na obra de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev.

Na seção 3, será examinada a concepção de L. S. Vigotski sobre o desenvolvimento psíquico humano, tomando como eixo central a sua teoria do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como percepção, atenção, memória, inteligência prática. O desenvolvimento do organismo e da psique da criança é formado por dois fatores: hereditariedade e ambiente. Portanto, para Vigotski, a psique da criança não é formada simplesmente pela soma de hereditariedade e ambiente. Ela é construída através de um processo dialético.

Também serão examinados o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o papel do Outro Social, entendido como o coletivo, na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico humano. A herança define os limites biológicos, mas é a interação social dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal, guiada pelo “Outro Social”, que determina como esses limites serão preenchidos e transformados pela cultura, dando forma específica à psique humana. E, finalmente, a crítica de Vigotski ao ensino tradicional, é profunda e estrutural, derivando diretamente de sua teoria sociocultural do desenvolvimento³. Ele não via o ensino tradicional como neutro ou ineficaz por acaso, mas como um modelo que ignorava os mecanismos fundamentais da aprendizagem humana. A aprendizagem segue o desenvolvimento.

Para a finalização desta pesquisa, na seção 4, será discutido como a aprendizagem coletiva é o que constitui a força motriz do desenvolvimento psíquico na perspectiva de Lev S. Vigotski. Segundo o autor, a aprendizagem coletiva da criança é um momento internamente necessário e universal de seu desenvolvimento mental. O autor estabelece com base nos fenômenos que analisa, dois tipos de aprendizagem, duas fases, três níveis e duas variantes.

Dentro dos tipos de aprendizagem situam-se: I. aprendizagem individual; II. aprendizagem coletiva. No interior do segundo tipo posicionam-se as seguintes fases: 1. aprendizagem coletiva não escolar, 2. aprendizagem coletiva escolar. Na primeira fase fixam-se dois níveis: a) aprendizagem coletiva espontânea; b) aprendizagem coletiva espontânea-reativa. Na segunda fase estabelece-se um nível: c) aprendizagem coletiva reativa. Além disso, no interior da segunda fase (aprendizagem coletiva escolar), introduz, em razão do modo como se organiza esse processo e dos modos de transferência ao indivíduo, a experiência socialmente desenvolvida, duas variantes: 1. aprendizagem coletiva baseada no ensino e, 2. aprendizagem

³ A Teoria Sociocultural do Desenvolvimento, elaborada por Lev S. Vigotski, compreende que o desenvolvimento psíquico humano ocorre por meio das interações sociais e da apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade. Nessa perspectiva, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se inicialmente no plano social, nas relações entre os indivíduos, para posteriormente, internalizarem-se no plano individual.

coletiva baseada na atividade. Vamos nos deter a essa última, aprendizagem coletiva baseada na atividade, pois esta conduz à aprendizagem igualmente baseada na atividade. Não há e nem pode haver atividade mental, naquela criança que participa de um processo coletivo de aprendizagem, que não esteja baseado nessa forma de organização da assimilação, ou seja, na atividade social.

2. O CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL E AS BASES METODOLÓGICAS DA OBRA DE L. S. VIGOTSKI

Esta seção tem por objetivo, em um primeiro momento, fundamentar a compreensão do pensamento de L. S. Vigotski, situando sua produção intelectual em seu contexto sócio-histórico e expondo os pilares metodológicos que orientaram sua investigação científica. Buscou-se estabelecer um diálogo inicial que trouxesse L. S. Vigotski e o contexto da Escola Histórico-Cultural. Sua obra é o eixo central. Obras publicadas no Brasil e na Rússia e traduzidas para a língua portuguesa, sua vida e período de seu pensamento constituem os elementos abordados. Dentro desta exposição, quais foram seus continuadores soviéticos, a “Troika”⁴ e a “Vosmiorka”⁵, o diálogo com os colaboradores imediatos, A. R. Luria e A. N. Leontiev, e, principalmente, buscar-se-á analisar e definir sua concepção de desenvolvimento psíquico, com os continuadores da Didática Desenvolvimental.

Em um segundo momento, demonstrar-se-ão os objetos de pesquisa e a metodologia e a centralidade do Método Genético -Experimental. Genético, porque estuda a origem e a transformação dos processos. Experimental porque não espera que o desenvolvimento ocorra naturalmente, mas provoca seu surgimento em condições controladas para melhor analisá-lo. O método genético-experimental proposto por Vigotski busca investigar os fenômenos psicológicos em seu processo de formação, reproduzindo experimentalmente as condições de seu desenvolvimento, em vez de analisar apenas seus resultados finais (Vigotski, 2018). Nesse contexto, o termo genético não se refere à genética biológica, mas ao estudo da gênese e do

⁴ "Troika" foi um termo afetoso e histórico usado para se referir ao trio de psicólogos soviéticos pioneiros que, nas décadas de 1920 e 1930, revolucionaram a psicologia do desenvolvimento e da educação a partir de uma perspectiva sociocultural. Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934); Alexander Romanovich Luria (1902-1977); Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Os "Troika" foram o núcleo criativo da Psicologia Histórico-Cultural Soviética. Eles não eram um grupo homogêneo, mas uma equipe complementar que, em pouco mais de uma década, produziu uma das teorias mais influentes do século XX. Entender o Troika é entender que a força da teoria de Vygotsky veio justamente desse diálogo intenso e produtivo entre três mentes excepcionais.

⁵ Vosmiorka (Восьмерка) é uma figura mítica e controversa frequentemente mencionada em conexão com Lev Vygotsky e seu círculo, mas é crucial entender: ela provavelmente nunca existiu como um único indivíduo real.

A "Vosmiorka" (que significa "O Grupo dos Oito" em russo) refere-se a um coletivo de estudantes e colaboradores que trabalharam com Vygotsky no final dos anos 1920 e início dos anos 1930, em Moscou.

desenvolvimento dos processos psíquicos. Portanto, compreender um fenômeno psicológico implica investigá-lo em sua origem, formação e transformação ao longo do desenvolvimento, e não apenas descrever seu estado final (Van Der Veer; Valsiner, 2009; Vigotski, 2018).

No terceiro momento desta seção, a inserção do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1958-2015) a partir do método experimental de Vigotski e busca materializar o tipo ideal de aprendizagem. Trata-se da Aprendizagem Desenvolvidora da Atividade, como um diálogo fundamental, pois representa a aplicação prática da tese central da dissertação, a aprendizagem coletiva baseada na atividade.

Trata-se, portanto, de preparar o terreno teórico e epistemológico necessário para que o conceito central de aprendizagem como motor do desenvolvimento psíquico seja analisado em toda a sua riqueza e complexidade, superando uma visão fragmentada ou a-histórica de suas contribuições.

2.1. Contexto histórico e intelectual: vida e obra vinculada ao tempo

Revolução russa

Crise da psicologia

Construção da psicologia histórico-cultural

Lev Semenovitch Vigotski foi um psicólogo bielo-russo descoberto nos meios acadêmicos ocidentais. Pensador importante, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função, sobretudo, das interações sociais e das condições de vida.

É amplamente reconhecido na literatura como um dos mais importantes psicólogos do século XX e como o principal expoente da Psicologia Histórico-Cultural, sendo frequentemente referido como um dos maiores representantes da psicologia soviética (Blanck, 2003; Van Der Veer; Valsiner, 2009). Costuma ser apresentado como um “Genial Psicólogo Russo” (Andrada, 2006). Esse reconhecimento tornou-se mais difundido a partir de fins dos anos 1950, dado o espaço e a aceitação de seus trabalhos nas décadas posteriores à sua época, os quais foram bem-vistos pelo referido teórico, já que a área psicológica é uma vertente marcante em sua teoria. Esse aspecto coaduna-se com sua intenção de criar um sistema em Psicologia, durante algum tempo em parceria com dois amigos psicólogos: Aleksander Romanovich Luria e Aleksei Nikolaevich Leontiev.

Por outro lado, analisando a história de sua breve vida, percebe-se também a evidência de outras facetas de Vigotski, dentre as quais destaca-se a de educador, haja vista sua grande experiência e interesse docente. O que mais impressiona em seus escritos, dentre vários

aspectos, é a contemporaneidade de suas teorias no campo científico. Mesmo tendo sido escritos há cerca de sessenta anos, eles continuam impactando e provocando reflexão, graças à sua ousadia, fidelidade à investigação e à abordagem de conceitos acadêmicos. É como se suas ideias tivessem uma validade atemporal, mostrando o quanto ele foi visionário e permanece relevante até hoje.

Vigotski desenvolveu uma produção científica extraordinariamente intensa. Em menos de uma década de atividade acadêmica, elaborou aproximadamente 200 trabalhos entre livros, artigos, conferências e manuscritos, deixando contribuições decisivas para a Psicologia, a Educação e outras áreas das Ciências Humanas, além de influenciar importantes debates científicos de seu tempo (Rieber; Carton, 1987; Van Der Veer; Valsiner, 2009).

Ao relacionar Vigotski com o campo educacional, é importante lembrar que ele não criou uma teoria educacional propriamente dita. No entanto, ele sempre esteve envolvido com questões relacionadas à educação, atuando desde cedo como educador e pesquisador de diversos temas ligados aos processos de aprendizagem e desenvolvimento, à defectologia, à natureza do trabalho docente, além de ter contribuído para teses e desdobramentos valiosos para o campo da educação.

A construção da Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski insere-se em um contexto histórico e intelectual profundamente marcado pelas transformações decorrentes da Revolução Russa de 1917 e pela intensa crise teórico-metodológica da psicologia no início do século XX. As mudanças sociais, políticas e culturais desencadeadas pela Revolução colocaram novos desafios à compreensão do desenvolvimento humano e à constituição de uma sociedade orientada por novos princípios educativos e sociais. Paralelamente, a psicologia encontrava-se fragmentada em diferentes correntes, especialmente entre perspectivas de caráter naturalista, que buscavam explicar o comportamento por mecanismos biológicos e fisiológicos, e abordagens subjetivistas, centradas na experiência interna e na consciência.

É nesse cenário de profundas transformações sociais e de crise dos fundamentos da psicologia que Vigotski empreende o projeto de construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico-dialético, capaz de compreender o desenvolvimento humano como processo histórico, social e cultural. A partir desse movimento, a Psicologia Histórico-Cultural passa a conceber o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como resultado da apropriação, pelo indivíduo, das formas historicamente produzidas de atividade e cultura, destacando o papel das relações sociais, da linguagem, da educação e da aprendizagem na constituição do sujeito.

Assim, o presente texto pretende, em sua primeira parte, apresentar uma breve biografia do autor, destacando, sobretudo, traços do psicólogo que, no contexto da Rússia revolucionária e de suas experiências como professor, nos revelou sua proximidade com o campo educacional. Considera-se importante desvendar um olhar sobre sua vida para a compreensão de sua obra.

Na segunda abordagem, será contextualizado o foco de sua obra e o período alcançado por seu pensamento. O interesse por sua obra em âmbito mundial baseou-se inicialmente em geral, nos textos disponíveis a respeito de L. S. Vigotski, sobretudo norte-americanos, bem como em traduções do russo para o inglês de alguns de seus trabalhos. Contudo, nas últimas três décadas, cresceu significativamente o número de traduções do russo para o português.

O terceiro eixo deste estudo consiste em identificar as obras mais importantes publicadas pelo autor, explorar seus objetos de pesquisa, analisar a abordagem por ele utilizada e descrever a metodologia empregada.

2.1.1 Vida e trajetória intelectual de L. S. Vigotski

Breve biografia e formação

A compreensão do contexto, das motivações e do direcionamento da obra de L. S. Vigotski, bem como de suas ideias centrais e contribuições, exige do leitor um conhecimento mínimo de sua biografia e trajetória intelectual. Igualmente crucial é entender as condições da sociedade e da psicologia na Rússia pós-revolucionária, cenário que forneceu as questões fundamentais e o terreno fértil para o desenvolvimento de suas teorias.

L. S. Vigotski, criador da Psicologia Histórico-Cultural, apresentou a análise de questões referentes ao percurso de suas publicações na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e no Ocidente, destacando a problemática da tradução de alguns conceitos-chave do autor, bem como suas contribuições para o Ensino Fundamental.

O momento histórico vivido por Vigotski, a Rússia pós-Revolução, contribuiu para definir a tarefa intelectual a que se dedicou, juntamente com seus colaboradores: a tentativa de reunir, em um mesmo modelo explicativo, tanto os mecanismos cerebrais subjacentes ao funcionamento psicológico quanto o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana ao longo de um processo sócio-histórico. Esse objetivo teórico implica uma abordagem qualitativa, interdisciplinar e orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano (Oliveira, 1997).

Um questionamento que sempre surge quando se estuda a trajetória de vida e de produção intelectual de L. S. Vigotski é sobre como ele conseguiu, em tão pouco tempo, deixar

uma obra tão extensa e que ainda hoje abre novos horizontes para pesquisadores dos mais diversos campos do conhecimento? Não estaria nesse aspecto a atualidade de suas ideias?

Quase cinquenta anos se passaram desde a morte do autor e os problemas colocados por ele ainda parecem modernos, e algumas das soluções por ele encontradas para esses problemas são insuperáveis. É justamente devido a esses traços bastante particulares que os trabalhos desse psicólogo russo costumam ser considerados uma “teoria incompleta” ou uma “obra aberta”.

É importante pensar que esses trabalhos não se apresentam como um sistema teórico acabado, organizado e aprofundado, mas sim como uma produção interrompida precocemente, capaz de inspirar e lançar novas bases, as quais viriam a ser melhor investigadas no futuro e que permanecem bastante atuais.

L. S. Vigotski era o segundo dos oito filhos de uma família judia. Em 1896, nasceu em Orsha. Em 1913, formou-se no ginásio com o prêmio máximo, uma medalha de Ouro. No mesmo ano, entrou para a Faculdade de Direito da Universidade Estatal de Moscou. Desde 1914, passou a estudar, em paralelo, no ciclo histórico e filosófico na Universidade de Shaniavski (uma das instituições educacionais progressistas da época). No ano de 1917, na cidade de Gomel, fez parte da República Socialista Soviética da Bielo-Rússia, enquanto era estudante na Universidade de Moscou (Andrada, 2006).

Vigotski foi um leitor ávido e assíduo de temas como Linguística, Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia e Artes liberais, tendo uma ampla orientação em filosofia, história, crítica literária e fluência nas principais línguas europeias. Ainda no mesmo ano, 1917, concluiu seus estudos em Direito e Filologia. De 1917 a 1924, lecionou Literatura e Psicologia em Gomel e fundou a revista literária Verask. No ano de 1924, iniciou seu trabalho sistemático com o auxílio de estudantes e colaboradores, com uma série de pesquisas em Psicologia do Desenvolvimento, Educação e Psicopatologia. Ao mesmo tempo, entre os anos de 1925 e 1934, lecionou Psicologia e Pedagogia em Moscou e Leningrado. Foi convidado a compor a equipe de pesquisadores do Instituto de Psicologia de Moscou.

O pai, Semen L’vovich Vygodskii (1869-1931), era um dos mais respeitados homens da cidade (Gomel), conhecido por sua inteligência e educação. Foi um dos organizadores da biblioteca pública da cidade. Sua mãe, Cecília Moiseevna (1874-1935), apesar de ser professora, e dominar bem o alemão e o francês, não lecionava, fez a escolha de cuidar da família. Vigotski cresceu e viveu por um longo período em Gomel, também na Bielo-Rússia, na companhia dos pais e de seus sete irmãos. Casou-se aos 28 anos com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. Faleceu em Moscou, em 11 de junho de 1934, vítima de tuberculose, doença com a qual conviveu durante quatorze anos.

Nota-se que na infância de Vigotski havia um aspecto bastante marcante em suas relações familiares. O convívio em família parecia ser muito valorizado por todos e assumia grande importância na educação das crianças. De acordo com Vygotskaia e Lifanova (1999, p. 25), à noite, a família tinha o costume de se reunir depois que todos haviam cumprido suas tarefas diárias. Os familiares se sentavam à mesa para conversar, abrindo espaço para novidades, interesses, preocupações de cada um, além de discutir o que tinham lido ou de pedir conselhos. Essas autoras também apontam que o interesse e o gosto por línguas, histórias, teatro, pintura e literatura eram comuns a toda a família. Além disso, os livros eram considerados os melhores presentes de aniversário ou de férias que os pais davam aos filhos. Nesse ambiente, Vigotski cresceu como uma criança comunicativa, ativa e cheia de alegria.

Suas primeiras experiências escolares aconteceram em uma instituição pública, onde frequentou um ginásio. Nos últimos dois anos, estudou em uma escola judaica particular, na qual se formou em 1913, recebendo uma medalha de ouro. Ele se destacava por sua habilidade de reflexão e pelo interesse em questões complexas, que chamavam a atenção de seus colegas, tendo chegado a atuar como “professor” deles por um tempo. Segundo um ex-colega, ele nunca se gabava por isso. Por ser uma pessoa gentil e comunicativa, era querido e respeitado por todos.

No verão de 1913, terminados os estudos preparatórios, ele ingressou na Universidade de Moscou, cursando Medicina. Um mês depois, mudou para o curso de Direito, um curso mais relacionado aos seus interesses na área de Ciências Humanas. Simultaneamente, cursou História da Filosofia na Universidade do Povo de Shaniavsky.

Concluídos os estudos na Universidade Estatal de Moscou e na Universidade Popular Shaniavski, Vigotski retornou a Gomel, cidade onde residia sua família, no final de 1917, aos vinte e um anos de idade. Esse retorno ocorreu em um momento de profundas transformações históricas, marcado pela Revolução Russa de 1917, ou Revolução Bolchevique. A revolução resultou na implantação do regime socialista e inaugurou uma nova organização política, econômica e social, que, durante grande parte do século XX, se apresentou como um sistema alternativo ao capitalismo. Esse contexto histórico influenciou decisivamente a constituição do ambiente intelectual e científico no qual se desenvolveram as pesquisas de Vigotski.

O fato de ter sido um intelectual russo que iniciou sua carreira no auge do período pós-revolucionário contribuiu para que se envolvesse ativamente na construção de uma abordagem transformadora da psicologia e da ciência soviéticas vigentes até aquele período.

Na União Soviética, nos anos 20, vários teóricos se utilizavam-se das abordagens históricas e do desenvolvimento no estudo da natureza humana, e o seu programa de trabalho era elaborado e não se limitava a ele próprio. Ao contrário, Vigotski o desenvolveu a partir da

obra de outros colaboradores; entre os mais conhecidos estavam Konstantin Nikolaevich Kornilov (1879-1957), diretor do Instituto de Psicologia de Moscou em 1923, marcando o início do domínio do marxismo na psicologia soviética.

De acordo com Prestes (2012), a reactologia de Konstantin Nikolayevich Kornilov (1879–1957) representou uma das primeiras tentativas de reorganizar a psicologia soviética à luz do marxismo, conciliando conceitos do behaviorismo com a filosofia materialista. Além desse pesquisador, havia também Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941), um importante psicólogo e pedagogo soviético, conhecido por seus trabalhos pioneiros em psicologia do desenvolvimento e pedagogia. A produção acadêmica desse grupo precedeu o trabalho de L. S. Vigotski, no período de 1860 a 1940. Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaievich Leontiev faziam parte de um grupo de jovens intelectuais da Rússia pós-Revolução que pesquisavam e estudavam, com um clima de idealismo e efervescência intelectual, em busca de uma “teoria” nova ou uma “nova psicologia”, estabelecendo relações entre a produção científica e o regime social implementado.

2.1.2 Principais obras e evolução do pensamento

Psicologia da Arte

Psicologia Pedagógica

História do desenvolvimento

L. S. Vigotski foi um dos poucos estudiosos da primeira metade do século XX que insistiu, de maneira persistente e firme, em assumir uma perspectiva centrada no desenvolvimento a respeito de todos os temas por ele abordado. A ideia do ser humano como imerso em um contexto histórico e a ênfase em seus processos de transformação também são proposições muito importantes no ideário contemporâneo.

Ademais, Vigotski (1896-1934) foi um estudioso comprometido na elaboração de uma psicologia científica, dando uma nova direção à Psicologia, ao trazer à consciência, sua estrutura e sua função no comportamento da vida humana.

Sua história intelectual inclui a influência da filosofia marxista (como a dialética) em seu método, o diálogo crítico com as psicologias de sua época (como o behaviorismo e a Gestalt), a criação de seus conceitos-chave (ZDP, mediação) a partir de seus estudos experimentais com crianças e o processo de formação de sua escola, a “Psicologia Histórico-Cultural”.

A obra científica de L. S. Vigotski conheceu um destino excepcional. Um dos maiores psicólogos do século XX, nunca recebeu educação formal em Psicologia. Na década de 1950,

alguns de seus trabalhos foram editados e, em 1960, foram impressos alguns manuscritos não publicados anteriormente. Atualmente, podemos identificar que a maioria de seus trabalhos foi publicada na coleção de seis volumes de suas obras (1982-1984).

Para Rey (2009), ainda que Vigotski tenha elaborado teorizações criativas, tendo sido um autor genial, a elaboração dessas teorizações não avançou em suas últimas consequências teóricas, epistemológicas e metodológicas, entre outras razões, pelo fato de Vigotski ter morrido jovem e por ser um autor de sua época. Nesse sentido, é importante considerar tanto o contexto político em que Vigotski viveu, marcado, entre outros aspectos, pelo stalinismo e sua vigilância e perseguição ideológica, quanto o fato de que muitas elaborações epistemológicas e teóricas emergiram na Psicologia, nas Ciências Humanas e na Filosofia em geral após a década de 1930.

Esse fenômeno, muito raro na história da ciência, pode ser explicado por dois fatores intimamente ligados. Se, por um lado, a amplitude e a originalidade da produção científica em um período relativamente curto são provas da genialidade de Vigotski, por outro, a atividade de Vigotski se desenvolveu em um período de transformações históricas dramáticas, como a Revolução de Outubro na Rússia.

Durante seus estudos secundários e universitários, adquiriu excelente formação no domínio das ciências humanas: língua e linguística, estética e literatura, filosofia e história. A biografia científica de Vigotski ainda não foi escrita de forma aprofundada, sendo um dos estudos mais complexos. Iremos nos deter apenas a alguns aspectos de sua biografia que parecem importantes para o tópico em discussão.

Ainda estudante, começou uma grande obra literária dedicada à análise profunda da tragédia de W. Shakespeare sobre Hamlet. Nos arquivos pessoais de Vigotski, o manuscrito *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca, W. Shakespeare*, datado de 5 de agosto a 12 de setembro de 1915, foi preservado. Ele continuou a trabalhar na tragédia de Shakespeare em 1916, e um manuscrito bastante extenso (12 cadernos), datado de 14 a 28 de fevereiro de 1916, foi preservado em seu arquivo pessoal.

Mencionam-se esses estudos de Vigotski porque eles serviram de início e base para sua monografia *A psicologia da arte*, concluída apenas em 1925, desempenhando, como será demonstrado nos relatos seguintes, um papel essencial em toda sua obra. As diversas atividades pedagógicas e sociais do autor no período Gómel de sua vida determinaram amplamente seus futuros interesses no campo da Pedagogia e da Psicologia.

No início da década de 1920, L. S. Vigotski organizou, na escola pedagógica na qual ensinava psicologia um laboratório de psicologia, o qual realizou experimentos que serviram

de base para seu relatório *Métodos de pesquisa reflexológica e psicológica*, apresentado no Congresso de Psiconeurologia da Rússia realizado em janeiro de 1924 (Vigotski, 1982).

O programa inicial de pesquisa de Vigotski e seu grupo foi uma revolução. Buscava definir as particularidades da psique humana, posicionando-se de forma crítica contra as tendências reducionistas e biologicistas. O estudioso mudou o foco da psicologia do indivíduo isolado para o indivíduo em relação que ele identificava como predominante na psicologia produzida fora de seu país.

Após os primeiros sucessos profissionais em psicologia (palestras em congressos nacionais), instalou-se em Moscou, em 1924, tornando-se colaborador do Instituto de Psicologia. Aceitou o trabalho como bolsista de pesquisa. Foi nesse período que, durante uma prodigiosa década (1924-1934), que Vigotski, cercado por um grupo de colaboradores, como A. N. Leontiev e A. R. Luria, apaixonados como ele pela elaboração de uma verdadeira reconstrução da psicologia, assumiu a posição de liderança, e empreendeu uma revisão crítica da história e do estado vigente da Psicologia. A principal ideia era criar uma abordagem científica para os processos psicológicos humanos.

Apesar de sua curta trajetória acadêmica, Vigotski desenvolveu uma produção intelectual notavelmente intensa. Entretanto, uma parcela de seus manuscritos e textos permaneceu inédita ou foi perdida ao longo do tempo. A fonte principal continua sendo suas *Obras completas*, publicadas em russo entre 1982 e 1984. Contudo, ainda que intitulada *Obras completas*, essa publicação não contém todas as obras preservadas. Muitos livros e artigos publicados anteriormente não foram ainda reeditados.

O primeiro ciclo de obras enfocou a crítica experimental das visões dessa nova psicologia e, ao mesmo tempo, a busca por provas que permitissem confirmar a origem histórica e a natureza da psique humana. Os resultados foram resumidos por Vigotski em seu trabalho *O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança* (Puentes, [1984] 2023)].

Nesse trabalho, o autor descreve experimentos realizados com crianças sobre a chamada inteligência prática, com o objetivo de provar a diferença fundamental na resolução de problemas elementares com o uso dos instrumentos por crianças e por animais superiores, divergindo, assim, de pesquisadores que consideravam a inteligência da criança semelhante à dos animais superiores, ao quais até identificavam os períodos iniciais do desenvolvimento da criança com os de um chimpanzé na mesma idade (Puentes, 2023).

No livro intitulado *História do desenvolvimento das funções psicológicas superiores* (Vigotski, 1983, v. III), “as leis eternas da natureza também se transformam cada vez mais em

leis históricas” (Marx; Engels, 1960, v. XX, p. 553). Dentro dessa perspectiva, foi organizado todo o estudo de Vigotski (Puentes [1983] 2023)].

Em Moscou, já com 27 anos e na qualidade de pesquisador, trazia na bagagem dois de seus três livros que tratavam de assuntos que perpassavam toda sua produção intelectual: arte, educação e desenvolvimento humano. Ao livro *Psirrologiia iskusstva (Psicologia da arte)*, finalizado em 1925 e que nasceu com base em seu trabalho monográfico, o destino reservava um longo período de espera; seria publicado pela primeira vez apenas em 1965 — não durante a vida de Vigotski e somente 40 anos após ser escrito e 30 anos depois de sua morte. O livro partia do pressuposto de que uma obra de arte era um sistema especial, deliberadamente projetado e organizado para evocar certa emoção. Logo veio a público a segunda edição atualizada, em 1968.

Felizmente, não foi o que ocorreu com o *Pedagoguitcheskaia psirrologiia (Psicologia pedagógica)*. Lançado em 1926, referia-se à terceira área de pesquisa de L. S. Vigotski e foi o único livro que ele viu publicado e no qual defendia a criação de um novo campo científico — a Psicologia Pedagógica. Continha as posições da reactologia, e expressava a necessidade de considerar o comportamento em unidade com a psique e a consciência enquanto seus reguladores. As duas obras, sem dúvida, revelavam que a capital russa, agora capital da União Soviética, estava recepcionando um jovem pesquisador engajado com as questões apresentadas pela nova sociedade. Não demorou muito para Vigotski assumir o papel de líder intelectual na *Troika* formada com Luria e Leontiev no novo local de trabalho — o Instituto de Psicologia. Mais tarde, a *troika* se transformou em *vosmiorka* com a integração de alguns alunos ao grupo. No entanto, antes disso tudo acontecer, no início dos anos 1930, Vigotski já havia realizado muitos estudos, escritos, artigos e relatórios científicos. Um dos aspectos de destaque no percurso intelectual de Vigotski, cuja produção, segundo Vygotskaya e Lifanova (1996), chegou a pelo menos 282 obras, sem contar sua correspondência, foi o tratamento editorial que elas receberam tanto na URSS quanto no ocidente.

Segundo o relato biográfico de Alexander R. Luria, o interesse de Lev S. Vigotski pelos problemas da educação e da aprendizagem teve início no período em que viveu em Gomel, quando atuava como professor e passou a se dedicar às questões pedagógicas. Nesse contexto, trabalhou em colaboração com I. L. Danyushevski, responsável pela organização da educação pública local, participando da elaboração de princípios e da organização do atendimento educacional destinado a crianças cegas, surdas e com deficiência intelectual. Essa experiência constituiu um marco importante na trajetória de Vigotski, contribuindo para o desenvolvimento de suas reflexões sobre a educação especial e a defectologia. O reconhecimento de sua atuação

levou-o, em 1925, a representar a União Soviética na *International Conference on the Education of the Deaf*, realizada em Londres, consolidando sua inserção no cenário internacional das discussões sobre educação e desenvolvimento humano (Vigotskii; Luria; 1988).

O terceiro período da produção intelectual de L. S. Vigotski consolidou-se como a fase de fundamentação teórico-experimental de sua teoria do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Segundo essa concepção, tais processos, de natureza social e historicamente constituídos, são especificamente humanos e caracterizam-se pela mediação de instrumentos semióticos. É precisamente esse constructo teórico que a historiografia da psicologia consagrou sob a epígrafe de Vigotski, de início designado como teoria do comportamento instrumental, posteriormente como teoria das formas culturais de comportamento, e que alcançou sua formulação canônica como Teoria Histórico-Cultural.

Em 1929, publicou o artigo *Desenvolvimento das formas superiores de atenção na infância* e, no quinto capítulo da monografia *Pensamento e fala*, publicada em 1934. Em 1932, um artigo intitulado *Violação de conceitos na esquizofrenia* e o artigo *Pedologia do adolescente*, datado de 1934, resumiram os resultados de um importante período de pesquisa sobre a natureza dos processos psíquicos superiores em humanos, sua origem social, a natureza dos signos mediados e sua estrutura sistêmica.

O último período da obra de L. S. Vigotski correspondeu aos anos entre 1931 e 1934, quando foi convidado a assumir o Instituto Pedagógico de Leningrado. Um grupo de profissionais foi organizado em torno de Vigotski, que trabalhou sob sua liderança. O grupo incluía M. A. Levina, T. E. Konnikova, Zh. I. Shif, D. B. Elkonin, além de outros membros do instituto e um número bastante extenso de alunos de pós-graduação. Destacam-se três direções de pesquisa:

A primeira estava relacionada à continuação do trabalho sobre o problema da estrutura e do desenvolvimento da consciência. Ele se dedicou ao estudo da estrutura semântica da consciência e de um problema denominado relação entre o afeto e o intelecto. Fazem parte desses escritos o sétimo capítulo *Pensamento e Palavra* da monografia *Pensamento e fala*, o texto foi escrito pouco antes de sua morte. O artigo *O problema do retardo mental* (Vigotski, 1983, v. V) também fazia parte dessa linha de trabalho.

A segunda direção da pesquisa de Vigotski nesse período esteve associada à formulação e à solução dos problemas de aprendizagem e desenvolvimento, causada tanto pela lógica

interna de implantação de suas ideias no campo da aprendizagem conceitual quanto por algumas circunstâncias da vida na escola soviética.

E por fim, a terceira área da pesquisa concentrou-se em torno dos problemas da psicologia infantil, do desenvolvimento psíquico das crianças. Voltou-se para a Psicologia do desenvolvimento infantil. Esse tema passou a ocupar o centro de sua pesquisa. Desse modo, durante 1932-1934, L. S. Vigotski ministrou aos alunos um longo ciclo de palestras sobre psicologia do desenvolvimento infantil. Com isso, escreveu, nesse período, dois capítulos para o futuro livro *Problemas da idade e infância* (1984).

Em consonância com a cronologia adotada para compreender a evolução do pensamento de Vigotski, esta seção é concluída com a apresentação de algumas de suas principais obras, acompanhadas de uma breve síntese de seus conteúdos e de suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento psíquico, da aprendizagem e da educação na perspectiva histórico-cultural.

Yasnitsky e Van Der Veer (2016) chamaram de “Idade de Ouro” da psicologia vigotskiana um período entre a 1ª e a 2ª Guerra Mundial. Após uma redução do número de publicações de L. S. Vigotski, nos anos de 1932-1933 elas tiveram um crescimento significativo entre os anos de 1934-1936. Além dessa obra, houve a publicação de *Pensamento e linguagem* (1934), *Fundamentos de pedagogia* (1934), *Crianças mentalmente retardadas* (1935), *Diagnósticos de clínica pedagógica e do desenvolvimento* (1936) e *Tratamento do desenvolvimento da criança anormal* (1936).

Publicada poucos meses antes da morte de Vigotski, *Pensamento e linguagem* (Vigotski, [1934] 2024) é considerada uma de suas obras mais importantes e representativas. Nela, o autor investiga a relação entre pensamento e linguagem, demonstrando que ambos possuem origens distintas, mas passam a constituir uma unidade dialética ao longo do desenvolvimento da criança, mediada pelas interações sociais e pela apropriação da cultura. A obra apresenta uma crítica às concepções inatistas e associacionistas da psicologia, defendendo que as funções psicológicas superiores são construídas historicamente por meio da mediação de instrumentos e signos, especialmente da linguagem.

Além disso, Vigotski ([1934] 2024) introduz conceitos fundamentais para a Psicologia Histórico-Cultural, como o significado da palavra como unidade de análise da consciência, a internalização das relações sociais e a formação de conceitos científicos. Esses pressupostos tornaram-se fundamentais para compreender o papel da aprendizagem no desenvolvimento humano e influenciaram profundamente os estudos sobre educação, desenvolvimento infantil e formação do pensamento teórico.

Em *Fundamentos de Pedologia*, Vigotski sistematiza seus estudos sobre o desenvolvimento infantil a partir da perspectiva histórico-cultural, propondo uma compreensão integrada da criança em seus aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais. A obra apresenta uma crítica às interpretações que reduziam o desenvolvimento humano a fatores exclusivamente hereditários ou ambientais, defendendo que o desenvolvimento psíquico resulta da interação dialética entre o sujeito e o contexto social (Vigotski, [1934] 2024).

Nessa obra, o autor discute conceitos fundamentais, como idade psicológica, crises do desenvolvimento, estrutura da personalidade infantil e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Também enfatiza que a educação deve orientar-se pelo desenvolvimento potencial da criança, antecipando processos formativos e promovendo a constituição das funções psicológicas superiores por meio da mediação social. Esses pressupostos consolidam a Pedologia como uma ciência do desenvolvimento infantil e constituem importantes fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

Publicada postumamente, *Crianças mentalmente retardadas* reúne estudos de Vigotski (1935) sobre o desenvolvimento e a educação de crianças com deficiência intelectual no âmbito da defectologia. Na obra, o autor critica as concepções biologicistas que compreendiam a deficiência apenas como um déficit orgânico irreversível e propõe uma abordagem histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento dessas crianças está condicionado tanto pelas limitações biológicas quanto pelas condições sociais, educacionais e culturais em que vivem (Vigotski, [1935] 2024).

Vigotski ([1935] 2024) sustenta que o foco da educação não deve recair sobre a deficiência em si, mas sobre as potencialidades de desenvolvimento da criança, enfatizando a importância da mediação pedagógica, da interação social e da participação no coletivo como fatores de compensação e promoção das funções psicológicas superiores. Desse modo, a obra representa uma importante contribuição para a educação especial ao defender que processos educativos adequadamente organizados podem favorecer o desenvolvimento humano e ampliar as possibilidades de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual.

Observa-se, quanto ao aspecto bibliográfico, que, *A criança retardada* (1935) não foi originalmente publicada como um livro autônomo. Trata-se de um conjunto de textos e estudos póstumos incorporados posteriormente às coletâneas sobre defectologia.

Na obra *Diagnósticos de clínica pedagógica e do desenvolvimento*, Vigotski ([1936] 2024) apresenta uma concepção histórico-cultural do diagnóstico do desenvolvimento infantil, criticando os métodos tradicionais que se limitavam à mensuração quantitativa da inteligência ou à classificação das crianças segundo seus déficits. Em oposição a essa perspectiva, defende

que o diagnóstico deve investigar o processo de desenvolvimento da criança em sua totalidade, considerando sua história, as condições sociais, culturais e educacionais em que está inserida, bem como suas potencialidades de aprendizagem.

O autor propõe um diagnóstico dinâmico, voltado para a identificação das possibilidades de desenvolvimento, e não apenas das limitações já consolidadas. Nessa perspectiva, a avaliação assume um caráter pedagógico e prospectivo, orientando a intervenção educativa de modo a favorecer a formação das funções psicológicas superiores. A obra constitui uma importante contribuição para a Psicologia Histórico-Cultural, a Pedologia e a Educação Especial, ao defender que o conhecimento das potencialidades da criança deve fundamentar tanto o diagnóstico quanto a organização do ensino e do desenvolvimento (Vigotski, 1936a).

Há uma importante observação bibliográfica: *Tratamento do desenvolvimento da criança anormal*, Vigotski não corresponde ao título original de uma obra autônoma de Lev Semionovich Vigotski. Esse título aparece em algumas traduções e coletâneas brasileiras e hispânicas para designar um dos textos que compõem os estudos de Vigotski sobre defectologia. Em traduções mais fiéis, o texto é geralmente referido como "O problema do desenvolvimento da criança anormal" (*The Problem of the Development of the Abnormal Child*) (Vigotski, [1936] 2024).

Nesta obra, publicada postumamente, Vigotski ([1936] 2024) analisa o desenvolvimento da criança com deficiência sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, contrapondo-se às concepções que atribuíam as dificuldades de desenvolvimento exclusivamente aos fatores biológicos. O autor demonstra que as limitações orgânicas constituem apenas um aspecto do desenvolvimento, sendo as condições sociais, culturais e educacionais determinantes para a constituição das funções psíquicas superiores (Vigotski, [1936] 2024). Nesse contexto, apresenta a distinção entre defeitos primários, decorrentes da condição biológica, e defeitos secundários, produzidos pelas barreiras sociais e pelas limitações impostas ao acesso à educação e à participação cultural.

A obra enfatiza que a educação exerce um papel fundamental na compensação das limitações, defendendo que um ensino intencionalmente organizado e mediado pode promover o desenvolvimento das potencialidades da criança. Esses pressupostos consolidam a defectologia histórico-cultural e representam uma importante contribuição para a compreensão da educação inclusiva e do desenvolvimento humano (Vigotski, [1936] 2024).

As principais obras de Vigotski traduzidas para o português incluem *A formação social da mente*, coletânea de textos organizada postumamente. O título original em inglês é *Mind in Society* e, em português, é frequentemente publicado como *A formação social da mente* ou *O*

desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Este não é um livro escrito como um único volume por Vigotski, mas uma compilação crucial de seus manuscritos e notas de aula, organizada e traduzida para o Ocidente décadas depois.

Psicologia e pedagogia e Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, A construção do pensamento e linguagem (obra completa), *Teoria e método em Psicologia*, e *Psicologia pedagógica* são o trabalho mais completo, editado por V. V. Davidov, nos quais foram incorporados quatro dos sete textos da primeira edição. O trabalho de edição e publicação do livro ajudou V. V. Davidov a se tornar um dos maiores especialistas do pensamento vigotskiano sobre a psicologia pedagógica, sendo considerado um dos mais notáveis filósofos, psicólogos e didatas russos e também um dos principais representantes da teoria histórico-cultural.

Vigotski morreu em 1934, e sua obra permaneceu desconhecida no Ocidente até os anos 60, principalmente por razões políticas. Teve dois artigos publicados em periódicos americanos nos anos 30 e apenas em 1962 foi publicado nos Estados Unidos o livro *Pensamento e linguagem*, edição a partir da qual foram feitas outras — inclusive a brasileira, mas que, na verdade, era uma compilação que correspondia a apenas um terço da obra.

Após sua morte, a publicação das obras de Vigotski foi proibida na União Soviética, no período de 1936 a 1956, devido à censura do totalitário regime stalinista, e o pesquisador foi, por um longo período, ignorado no Ocidente. Começou a ser redescoberto somente a partir de 1956, data da reedição soviética do livro *Pensamento e linguagem*. As ideias de Vigotski puderam ser conhecidas no Ocidente a partir de 1962, data da primeira edição americana do livro *Pensamento e linguagem*. No Brasil, o contato com seu pensamento foi ainda mais tardio: somente a partir de 1984, data da publicação do livro *A formação social da mente*.

Segundo Puentes (2025), os trabalhos mais próximos de uma publicação integral tardaram entre sessenta e seis e oitenta e seis anos para aparecerem. Trata-se das versões em português de *Psicologia pedagógica* (Martins Fontes, São Paulo, 2001), traduzida pelo crítico literário, historiador e filósofo Paulo Bezerra, *Escritos de L.S. Vigotski* (Expressão Popular, São Paulo, 2001), versão traduzida pelo crítico literário, historiador e filólogo Paulo Bezerra e *Psicologia, educação e desenvolvimento, Escritos de L.S. Vigotski* (Expressão Popular, São Paulo, 2021), traduzida pelas psicólogas Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. O primeiro foi produzido a partir da versão russa publicada por Davidov (1991). O segundo foi resultado da atividade de duas pesquisadoras e professoras brasileiras que assumiram a missão de organizar, traduzir e revisar o material a partir da segunda edição russa do livro *Psicologia do desenvolvimento da criança*, publicado pela editora Eksmo, em 2004.

Atualmente, alguns dos numerosos escritos de Vigotski já foram traduzidos para diversas línguas, entre elas o inglês, espanhol, italiano, português e francês. É com relativa rapidez que suas ideias vêm sendo disseminadas, discutidas e valorizadas. Esses debates vêm dando origem a relevantes estudos que visam não apenas a um conhecimento mais aprofundado de seus postulados como à realização de pesquisas que avancem no sentido por ele apontado.

No começo do presente século, foi preparada uma terceira edição russa, agora completa, como parte do livro intitulado *Psicologia do desenvolvimento da criança*, publicado pela editora Eksmo, em 2003. Trata-se de uma coleção de trabalhos selecionados de L. S. Vigotski que incluía artigos sobre educação e psicologia pedagógica. O material foi preparado por uma equipe de colaboradores do corpo docente da Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, integrada, principalmente, por G. L. Vigotskaia e E. Kravtsova, além de A. A. Leontiev. A obra era composta por três partes: I) Questões de psicologia infantil; II) A brincadeira e seu papel no desenvolvimento mental e III) O desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva. Essa última parte continha os sete trabalhos da versão original de 1935, respeitando, inclusive, a estrutura inicial.

Atualmente, pode-se apontar como uma grande conquista a tradução do livro *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva, Seleção de artigos*, por Roberto Valdés Puentes e Rosa Gevorkovna Nurijanyan. É a primeira vez que se publica integralmente no Ocidente o livro póstumo de L. S. Vigotski, editado em 1935. O livro faz parte de uma trilogia integrada pelas obras *L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental: contribuições de D.B. Elkonin, V.V. Davidov e V.V. Repkin* (livro 1) e *Lev S. Vigotski: uma nova perspectiva* (livro 3), organizada pelo Gepedi e cujo projeto editorial foi assumido pela editora Pedro & João Editores (Vigotski, 2024).

Segundo Puentes (2025), *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva* nasceu da iniciativa de três alunos e colaboradores de L. S. Vigotski (1896-1934), das cidades de Moscou (Zh I. Shif e L. V. Zankov) e Leningrado (D. B. Elkonin), respectivamente, que selecionaram e publicaram postumamente um conjunto de trabalhos do professor.

A obra inclui textos tanto do período “instrumental” inicial e mecanicista da segunda metade da década de 1920 (artigos 4 e 5) quanto das últimas obras de Vigotski, de seu período “histórico-cultural”, de 1932-1934 (artigos 1, 2, 3, 6, 7). É precisamente nesses artigos do período tardio que se expressam suas ideias sobre a “Zona de Desenvolvimento possível” (ZDP) e sobre a relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento mental (Puentes, 2025). O objetivo da referida publicação foi estruturar a concepção de desenvolvimento mental a partir

da Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores e da centralidade concebida por ele à da aprendizagem coletiva no interior dessa lei. Investigam-se o conceito da aprendizagem coletiva, os tipos, níveis e variantes que identificou, bem como a relação com as funções, planos e atividades que integram a Lei Genética Geral.

A análise das principais obras de Lev Semenovich Vigotski evidencia a amplitude e a profundidade de sua produção intelectual, bem como a unidade teórica que articula seus diferentes objetos de investigação. Embora tenha se dedicado a temas diversos, como linguagem, aprendizagem, desenvolvimento infantil, defectologia e educação, suas pesquisas convergem para a compreensão da gênese social e cultural das funções psíquicas superiores. Suas obras revelam o esforço contínuo de explicar o desenvolvimento humano em sua complexidade, destacando o papel da mediação, da atividade, da linguagem e das relações sociais na constituição da consciência. Nesse sentido, o legado de Vigotski permanece fundamental para a Psicologia, a Educação e as demais Ciências Humanas, constituindo a base teórica sobre a qual se desenvolveram importantes estudos acerca da aprendizagem, do desenvolvimento e da formação do pensamento humano.

2.2 O objeto de estudo: A gênese e o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores

Funções psicológicas superiores

Mediação

Lei genética geral

Desenvolvimento

A nova perspectiva psicológica nasceu durante o período da Revolução Russa, nos anos de 1920, em um momento em que a psicologia passava por profundas transformações. A efervescência cultural, política e científica característica da época estendia o debate e a produção de novas ideias para todo o território que integra as Repúblicas Socialistas Soviéticas. O complexo trabalho experimental que levou à formulação de uma nova psicologia envolveu, além de L. S. Vigotski, vários outros psicólogos que contribuíram para a elaboração de uma psicologia marxista. A produção que caracterizava a área nesse período estava sublinhada pelos diferentes movimentos políticos e se constituiu-se em meio às mudanças experimentadas pelos países que compunham a antiga União Soviética nas décadas subsequentes à revolução de 1917 (Longarezi, 2025).

Pretendia construir, assim, sobre bases teóricas completamente diferentes, uma “nova psicologia” que sintetizasse e transformasse as duas abordagens radicais anteriores, que se referiam às duas grandes correntes que dominavam a psicologia no início do século XX e que,

segundo ele, haviam levado a disciplina a uma profunda crise. Essas abordagens eram: a primeira, Psicologia Idealista ou Subjetiva (Mentalista). Tinha como objeto principal a consciência e utilizava a introspecção como método de investigação. Compreendia os fenômenos psicológicos como experiências internas e subjetivas.

E a segunda, a Psicologia Objetivista ou Behaviorista, rejeitava o estudo da consciência e defendia que o objeto da psicologia deveria ser exclusivamente o comportamento observável. Explicava o comportamento por meio das relações entre estímulo e resposta. (Van Der Veer; Valsiner; Vigotski, 1927; 2009).

Por isso, Vigotski propôs uma terceira via, fundamentada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Seu objetivo era construir uma nova psicologia, capaz de estudar objetivamente a consciência, compreender sua origem histórica e social, e, por fim, explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da mediação da cultura, da linguagem e da atividade. Essa nova abordagem deveria incluir:

[...] a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função: a explicação detalhada da sua história ao longo do desenvolvimento, com o objetivo de estabelecer as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento; e, de forma importante, deveria incluir a especificação do contexto social em que se deu o desenvolvimento de comportamento (Cole; Scribner, 1984, p. 6).

Desse modo, em meados de 1920 inaugurou-se a psicologia materialista histórico-dialética, ficando implícitas três bases centrais: a) as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produto da atividade cerebral, ou seja, do desenvolvimento do comportamento e da consciência; b) o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, representado pela cultura, a qual se desenvolve em um processo histórico; e c) a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.

A teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica) do psiquismo, também conhecida como abordagem sociointeracionista, elaborada por Vigotski (2007, p. 21), tem como objetivo central “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo”.

A transformação do homem de um ser biológico em um ser sócio-histórico dá-se mediante um processo em que a cultura é um elemento constitutivo central da natureza humana. É impossível conceber o desenvolvimento psicológico como um fenômeno abstrato,

descontextualizado e universal. Pelo contrário, o funcionamento psicológico, em especial as funções psicológicas superiores — distintivas dos ser humano —, fundamenta-se de modo decisivo nos modelos culturalmente elaborados para estruturar o real.

As funções psicológicas superiores distinguem-se dos elementares por quatro características fundamentais: são mediadas por instrumentos e signos; têm origem social; são sistematizadas (não ocorrem isoladas, mas em sistemas interfuncionais); e são conscientes e voluntárias (sujeitas ao autocontrole) (Luria, 1979. p. 67-68).

A teoria vigotskiana traz alguns pressupostos importantes, segundo os quais é por meio das interações sociais e da sociabilidade da criança, um período em que ocorre sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas funções mentais superiores.

As funções psicológicas superiores – o pensamento conceitual, a memória lógica, a atenção voluntária, etc. – surgem inicialmente como formas de cooperação social, como meios de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam, e só mais tarde, no curso de um longo processo de internalização, transformam-se em funções propriamente psicológicas, em propriedades do indivíduo (Vigotski, 2007, p. 6).

O meio, como portador de significados profundos, abraça a percepção, memória, pensamento, linguagem, bem como caracteriza-se em mediações semióticas absorvidas do meio e enraizadas no indivíduo em seu processo cognitivo e constitutivo. Assim, para Vigotski (Puentes; Amorim; Cardoso, [1931] 2018; [1934] 2018), a Teoria Histórico-Cultural situa o sujeito em um meio social e histórico carregado de signos e significados, portanto, cultural, no qual toda a vida humana está impregnada de significações que são absorvidas pelos integrantes, os quais interiorizam, nesse processo, formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Sendo assim, é fundamental que as relações que ali ocorrem sejam carregadas de sentidos e significados, de tal forma que Vigotski atribui extrema importância às interações no processo de construção das funções psicológicas humanas.

Nesse sentido, Vigotski continua sua tessitura apresentando dois planos que servem como aportes para sintetizar o processo relacional entre meio e sujeito: os planos interp-síquicos (nível social, entre pessoas) e intrap-síquicos (nível individual, interior do sujeito). Entre esses planos, identifica o papel dos instrumentos culturais, dos signos, do pensamento e da linguagem, do social e do cultural, que refletem diretamente sobre o desenvolvimento psicológico, histórico e ontogenético.

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiramente no plano social e depois no plano psicológico; primeiro, entre pessoas como uma categoria interpsicológica, e depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsicológica. Isto se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Todas são relações sociais antes de se tornarem funções do indivíduo. É justamente esta a essência do processo de internalização (Vigotski, 2009. p. 509).

Pode-se então descrever seu pensamento para a elaboração de suas ideias se desenvolveu de forma orgânica e interconectada, perpassando a “Psicologia Instrumental”, a mediação através de instrumentos e signos. O homem não responde diretamente aos estímulos do meio; ele usa “instrumentos” psicológicos (como a linguagem, os números, os signos) para mediar sua relação com o mundo. Em um segundo momento, porém interligado a este, tem-se a “Psicologia Cultural e Histórica”, a origem social das funções psicológicas superiores. As funções mentais superiores (pensamento, memória, atenção) têm origem nas relações sociais. Primeiro, elas são partilhadas entre as pessoas (no plano interpsicológico) e depois são internalizadas pelo indivíduo (no plano intrapsicológico). Esse é o cerne da Lei Geral do Desenvolvimento Cultural. Para Vigotski (2007, p. 75), “o caminho que vai do social ao individual, do interpsicológico ao intrapsicológico, constitui o cerne de todo o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores”.

E em um terceiro momento, tem-se a “Psicologia dos Sistemas Funcionais” e o Estudo do Pensamento e da Linguagem, ou seja, a relação dinâmica entre pensamento e linguagem e o desenvolvimento dos conceitos. Vigotski investiga como o pensamento e a fala, que têm origens diferentes, se unem para formar o pensamento verbal. Ele se dedica ao estudo da formação de conceitos espontâneos (cotidianos) e científicos (escolares). É também o período em que elabora sua noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) — a distância entre o que uma criança consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer com a ajuda de um parceiro mais capaz. De acordo com Vigotski, Luria e Leontiev (2016):

A Zona de Desenvolvimento Proximal é o espaço onde as funções que estão em processo de maturação se manifestam interpsicologicamente, na colaboração com os outros. O bom ensino é aquele que antecipa o desenvolvimento, operando nessa zona e facilitando a internalização (Vigotski; Luria; Leontiev, 2016. p. 121).

Segundo Rego (2012), um dos pontos centrais de sua teoria é que as funções psicológicas superiores são de origem sociocultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica (estruturas orgânicas). Ou seja, a complexidade da estrutura

humana deriva do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre história individual e a social.

Essa compreensão desloca o foco da aprendizagem como mera assimilação de conteúdo para concebê-la como um processo de apropriação da cultura capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nessa perspectiva, a educação escolar assume um papel intencional e mediador, pois cabe ao ensino organizar as condições para que os estudantes estabeleçam relações conscientes com os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. É justamente nesse sentido que a aprendizagem escolar se constitui como fonte do desenvolvimento psíquico, uma vez que possibilita a transformação das relações sociais de aprendizagem em formas internas de pensamento e de autorregulação, conforme sintetiza. Duarte (2013) afirma que

Compreender a lei genética do desenvolvimento cultural significa entender que o processo educativo formal deve organizar sistematicamente a experiência interpsicológica dos alunos com os conhecimentos clássicos, para que estes se transformem em ferramentas intrapsicológicas de pensamento, emancipação e autocontrole (Duarte, 2013. p. 98).

Segundo Puentes (2023), L. S. Vigotski tem o mérito de ter sido o primeiro, na perspectiva do desenvolvimento moderno, a tratar do problema da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Sua ideia principal reside no fato de que as neoformações centrais na idade escolar, associadas ao desenvolvimento do intelecto-consciência e domínio dos processos psíquicos-chegam “[...] pela porta dos conceitos científicos” (Puentes, [1956] 2023, p. 247).

A definição das funções psíquicas superiores como objeto central da Psicologia Histórico-Cultural não se restringe à identificação de suas características ou manifestações, mas exige a compreensão dos processos que explicam sua origem, constituição e desenvolvimento. Para Vigotski, conhecer um fenômeno psicológico implica investigá-lo em sua gênese, acompanhando seu movimento de formação e transformação nas relações sociais historicamente constituídas.

Dessa forma, a determinação do objeto de estudo conduz, necessariamente, à definição de um método de investigação compatível com essa concepção teórica. É nesse contexto que o método genético-experimental assume um papel central na Psicologia Histórico-Cultural, pois possibilita analisar os processos psicológicos em seu curso de desenvolvimento, constituindo-se como o principal fundamento metodológico para demonstrar a tese de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre por meio da mediação social, da aprendizagem e da atividade humana.

2.3 O Método da PHC: a centralidade do Método Genético-Experimental como prova da Tese do Desenvolvimento

Objeto

Método

Unidade de análise

Experimento formativo

Relação com v. V. Davidov

Os frequentes experimentos realizados deram corpo à psicologia histórico-cultural, a qual constitui uma teoria psicológica do desenvolvimento que se difundiu e se estabeleceu firmemente em várias repúblicas da União Soviética.

Alexei Nikolaevich Leontiev (1903–1979) foi um dos mais importantes psicólogos soviéticos e um dos principais representantes da Psicologia Histórico-Cultural. Nascido em Moscou, graduou-se na Universidade Estatal de Moscou, onde iniciou sua carreira científica e, em 1924, passou a integrar o grupo de pesquisa coordenado por Lev S. Vigotski, ao lado de Alexander R. Luria.

A colaboração entre os três pesquisadores deu origem aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, voltada à compreensão da origem social das funções psicológicas superiores. Após a morte de Vigotski, Leontiev aprofundou e ampliou esses pressupostos, elaborando a Teoria da Atividade, na qual demonstrou que o desenvolvimento psíquico humano ocorre por meio da atividade prática e socialmente mediada.

Em suas pesquisas, destacou a relação entre atividade, consciência e personalidade, defendendo que a apropriação da cultura se realiza por meio da participação do indivíduo em atividades orientadas por objetivos e motivos. Sua obra exerceu profunda influência na Psicologia, na Educação e na Didática Desenvolvimental, tornando-se referência para os estudos sobre aprendizagem, desenvolvimento humano e Atividade de Estudo.

Alexander Romanovich Luria (1902–1977) foi um dos mais importantes psicólogos e neuropsicólogos soviéticos do século XX, reconhecido por suas contribuições para a Psicologia Histórico-Cultural e para a consolidação da Neuropsicologia. Nascido em Kazan, na Rússia, graduou-se em Medicina e Psicologia, dedicando-se ao estudo das funções psicológicas superiores, da linguagem, da memória e da organização funcional do cérebro.

A partir de 1924, integrou o grupo de pesquisadores liderado por Lev S. Vigotski, ao lado de Alexei N. Leontiev, formando a chamada "troika" da Psicologia Histórico-Cultural. Em colaboração com Vigotski, participou do desenvolvimento dos fundamentos teóricos que

explicavam a origem social e histórico-cultural das funções psíquicas superiores. Após a morte de Vigotski, Luria deu continuidade às pesquisas iniciadas pelo grupo, ampliando seus estudos para a neuropsicologia, especialmente sobre a relação entre cérebro, linguagem, aprendizagem e desenvolvimento humano. Sua produção científica exerceu profunda influência na Psicologia, na Educação, na Neurologia e nas Ciências Cognitivas, consolidando-se como uma das principais referências no estudo das relações entre desenvolvimento psíquico, cultura e funcionamento cerebral.

A chamada escola de L. S. Vigotski foi erguida pelo trabalho de vários pesquisadores, de gerações e períodos cronológicos distintos, distribuídos por diferentes universidades da antiga União Soviética, dentre os quais estão Sergey Leonidovich Rubinstein (1899-1960), Bluma Vulfovna Zeigarnik (1900-1988), Piotr Iakovlevich Galperin (1902-1988), Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969), Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), Oleksandr Volodymyrovych Zaporozhets (1905-1981), Nataliia Grigorievna Morozova (1906-1989), Lia Solomonovna Slavina (1906-1986), Lidia Ilinichna Bozhovich (1908-1981), Rosa Evgenevna Levina (1909-1989), Boris Fedorovich Lomov (1927-1989) e Vasili Vasílievich Davidov (1930-1998) (Longarezi, 2025, p. 28).

A cidade ucraniana de Kharkiv assumiu uma importância estratégica, tendo contribuído para o surgimento de uma nova abordagem psicológica, de origem soviética, a psicologia histórico-cultural, no período de 1931-1941, quando os pesquisadores fundaram a chamada Escola de Psicologia de Kharkiv.

Além de L. S. Vigotski, compuseram o grupo A. N. Leontiev, O. V. Zaporozhets, L. I. Bozhovich, T. O. Ginevskaya, K. E. Khomenko, A. R. Luria, P. I. Zinchenko, P. Ya Galperin, A. I. Rosenblum, G. D. Lukov, V. I. Asnin, V. V. Mistyuk, L. I. Kotlyarova, D. M. Dubovis-Aranovkaya, E. V. Gordon, G. V. Mazurenko, O. M. Kontsevaya, T. I. Titarenko, M. S. Lebedinsky, L. I. Rokhlin, entre outros (Puentes, 2024).

A Escola de Kharkiv (1931-1941), partindo da base teórica de L.S. Vigotski, desenvolveu e reformulou suas ideias, dando maior ênfase no papel determinante da atividade prática e objetiva no desenvolvimento da consciência humana.

Era conhecida por sua forte base experimental. Seus estudos buscavam comprovar como a atividade moldava processos como percepção, memória e pensamento, sob o argumento de que a consciência humana não era moldada primariamente por símbolos, mas pela atividade concreta realizada pelo indivíduo no mundo social.

Para Vigotski, o experimento não podia ser apenas de observação ou teste. Ele deveria "provocar ou criar" o processo que queria estudar, introduzindo um estímulo-mediador

(um signo, um instrumento) e observando como a criança o usava para reorganizar sua própria atividade mental.

Pensando nessa base experimental, pode-se pontuar que a metodologia abordada por L. S. Vigotski baseava-se na concepção do experimento didático formativo, que envolvia uma abordagem que integrava teoria e prática, permitindo que os alunos se engajassem ativamente no processo de aprendizagem. Tratava-se de uma abordagem de ensino investigativa que posicionava o experimento como uma ferramenta para a construção do conhecimento pelo aluno, focada no *processo de aprendizagem* e não apenas na verificação de um resultado final. Sua essência era formativa, o que significava que seu principal objetivo era fornecer *feedback* contínuo para orientar o ensino e a aprendizagem, permitindo a identificação de dificuldades e a promoção do desenvolvimento de habilidades cognitivas e procedimentais.

Conforme explicita Davidov (1982)

O método do experimento formativo consiste em que o investigador, com base numa hipótese teórica sobre a estrutura essencial e a gênese de determinado domínio da Atividade de Estudo, *organiza uma aprendizagem especial dos alunos*, alterando de forma substantiva o conteúdo e os métodos de ensino tradicionais (Davidov, 1982, p. 58).

Para que os estudos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores fossem efetivados e consolidados, o método experimental foi reformulado. Pode-se dizer que L. S. Vigotski construiu uma nova estratégia de pesquisa, um método genético-experimental. Nesse novo cenário, o pesquisador considerou necessário realizar o estudo do próprio mecanismo, da formação de processos para compreender o caminho de seu surgimento e desenvolvimento.

Segundo Puentes (2023)

O método genético-experimental é um método de restauração artificial — em condições especialmente criadas — da gênese e do desenvolvimento do processo em estudo; é um método de pesquisa que investiga as novas funções que surgem no psiquismo humano. Vigotski enfatizou, repetidamente, que esse método só pode fornecer diagramas do processo e de que seria necessário um trabalho adicional para descobrir o que, na vida real, substitui esses diagramas ou a eles corresponde. A aplicação do método requer uma hipótese claramente formulada — uma compreensão preliminar da origem e do desenvolvimento do processo. A essência da hipótese de Vigotski era de que todos os processos psíquicos superiores são mediados por signos especiais que surgem no curso do desenvolvimento histórico. A diferença fundamental entre esses signos e os instrumentos feitos pelo ser humano para a conquista da natureza está no fato de que o instrumento é dirigido ao ser humano, com a finalidade de organizar sua própria atividade psíquica (Puentes, 2023, p. 126).

A transição para o estudo dos conceitos enriqueceu significativamente o método genético-experimental, pois não se tratava de elementos, mas de unidades. Tratava-se de encontrar a unidade entre pensamento e fala no significado da palavra, que ele investigou experimentalmente. Quase todos os estudos do último ciclo estavam relacionados com a formulação e a solução do problema da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico. A aprendizagem conduzia ao desenvolvimento e, ao mesmo tempo, tem como conteúdo o desenvolvimento cultural sobre o qual Vigotski falava em seus primeiros trabalhos.

A ideia das escolas experimentais era confirmar a tese teórica de L. S. Vigotski sobre o papel essencial desempenhado pelo ensino das crianças em seu desenvolvimento psíquico e desvelar as leis psicológicas da didática desenvolvimental. Partiu-se da hipótese de que as bases da consciência e do pensamento teórico se formavam nos alunos de menor idade durante a assimilação dos conhecimentos e atitudes no processo da Atividade de Estudo. Os resultados validaram a importância da Atividade de Estudo na idade escolar inicial, para o desenvolvimento psíquico do sujeito.

Nesse sentido, as teorias da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental, elaboradas a partir da tese central da Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvidas no final da década de 1950, constituíram o eixo central das pesquisas sobre ensino e desenvolvimento. Essas investigações foram implementadas por meio de experimentos didático-formativos realizados em escolas experimentais. Seus resultados possibilitaram a organização de um novo programa de educação, orientado pela compreensão de que o ensino, quando intencionalmente organizado, impulsiona o desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Os estudos sobre a Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental dispõem de uma matriz teórica comum, inspirada na obra de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein. Essa matriz interpreta de maneira diferente alguns dos principais postulados desses autores, sobretudo de Vigotski, gerando, com isso, pelo menos três sistemas didáticos distintos: a) o sistema Zankoviano; b) o sistema Galperin-Talízina; e c) o sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Este último, especificamente, desenvolveu suas teses fundamentais a partir do trabalho de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, em colaboração com um grupo numeroso de cientistas e professores das cidades de Moscou, Kharkov, Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga e Médnoe (região de Kalinin), entre outras. As bases desse sistema, eram pesquisas teórico-experimentais desenvolvidas ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho ininterrupto no campo da psicologia do desenvolvimento, da psicologia pedagógica, da didática e das metodologias do ensino.

O trabalho experimental foi executado nos anos iniciais da educação geral básica (escola-primária, 1ª a 3ª série), ainda que em algumas disciplinas (idioma natal e literatura, matemática, física, biologia), também tenha sido efetuado entre os alunos da 4ª à 8ª série, abarcando, assim, os anos correspondentes ao Ensino Médio ou secundário.

A primeira iniciativa experimental em instituições educacionais ocorreu em Moscou, na Escola nº 172, no ano de 1957. Sob a coordenação de Leonid Vladimirovich Zankov (1901-1977), ex-aluno de L. S. Vigotski, e com a colaboração da professora N. V. Kuznetsova, o trabalho começou em apenas uma classe de estudantes, mas passou por uma expressiva expansão, atingindo várias escolas em mais de 50 territórios, regiões e repúblicas autônomas da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR) (Longarezi, 2025).

A iniciativa de Leonid V. Zankov na Escola nº 172 é um capítulo fundamental na história da educação, pois representa a tradução dos princípios da Psicologia Histórico-Cultural para a sala de aula. A iniciativa experimental de Zankov, em 1957, foi a materialização prática e bem-sucedida, em larga escala, dos princípios teóricos de Vigotski e da Escola de Kharkiv. Ela demonstrou que era possível projetar sistematicamente um ambiente de “atividade de aprendizagem” que não apenas instrui, mas verdadeiramente desenvolvia a mente das crianças. Além de L.V. Zankov, os psicólogos moscovitas D. B. Elkonin e V. V. Davidov são considerados pioneiros desse trabalho experimental em instituições escolares (Puentes, Aquino, 2018).

No final dos anos 1940, A. N. Leontiev assumiu a coordenação das atividades desenvolvidas na Escola de Psicologia de Kharkiv, influenciado pelas abordagens vigotskianas, a partir da concepção inicial de atividade delineada por Vigotski.

Diante desse contexto, podemos entender que, na década 30, os pressupostos mediados por L. S. Vigotski passaram a ser marcados por duas linhas de pensamento; uma desenvolvida em Moscou, Kharkiv e Leningrado e outra por A. N. Leontiev na liderança da Escola de Kharkiv.

A primeira, na perspectiva de L. S. Vigotski, apontava para as tendências relacionadas aos afetos, emoções e sentimentos na relação de constituição da consciência, isto é, unidade de comunicação-consciência. E a segunda, com base em A. N. Leontiev, enfatizava a atividade prática, a ação objetiva, a unidade atividade-consciência (Leontiev, 2005).

O distanciamento entre a Escola de Kharkiv e o pensamento de L. S. Vigotski nos anos 1930 não foi uma simples ruptura, mas um processo de revisão crítica, desenvolvimento e, em certos aspectos, um afastamento forçado pelo contexto político. Isso revela que a Psicologia Histórico-Cultural que conhecemos hoje é o resultado dessa história complexa, e não uma

criação linear e harmoniosa, bem como sua diversidade, construída a partir de teorias expressas por interpretações distintas.

Assim, considerando a relevância desses estudos elaborados na Escola de Psicologia de Kharkiv, verifica-se que, a partir da década de 1950, surgiu nas escolas experimentais a gênese de teorias que orientam importantes sistemas psicológico-didáticos desenvolvimentais. A base do conceito de aprendizagem para L. S. Vigotski (1956) partia dessa premissa.

Para que os estudos se realizassem dentro das escolas experimentais, era necessário entender a base concreta da teoria de Vigotski. Nesse sentido, diferentemente de outros teóricos que focaram no indivíduo isolado, o objeto de pesquisa central proposto pelo autor foi a interação social, mediada por elementos que ele denominou de ferramentas e signos, no processo de desenvolvimento humano mediado pela cultura.

A Teoria Histórico-Cultural, na perspectiva de diferentes autores russos, oferece contribuições essenciais para o entendimento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito e para a formulação de propostas educativas que o promovam.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a cultura ocupa lugar central na constituição do psiquismo humano. Ao apropriar-se dos conhecimentos, instrumentos e signos produzidos historicamente, o indivíduo transforma qualitativamente suas funções psicológicas, tornando a cultura parte constitutiva de seu desenvolvimento. Desse modo, a compreensão da consciência e do comportamento humano exige investigar a mediação entre a história social e a atividade concreta dos sujeitos (Vigotski, [1931] 2021; Vigotski, [1934] 2008).

Entretanto, o objeto de pesquisa não era um conhecimento estático, mas dinâmico, no qual investigava como a cultura, a linguagem e a interação social moldavam a mente humana e como ela se transforma de fora para dentro. L. S. Vigotski elaborou e sintetizou duas grandes contribuições: a visão de que a criança se encontra imersa, de modo ativo e criador, nas práticas culturais — isto é, próprias do ser humano — e a compreensão de que o desenvolvimento humano é complexo, sendo um processo dialético.

Essa compreensão implica reconhecer que o desenvolvimento não pode ser explicado por fatores exclusivamente individuais ou por processos internos desvinculados pelas relações sociais. Ao contrário, sua dinâmica é constituída na atividade coletiva, nas interações entre os sujeitos e nas condições concretas de ensino intencionalmente organizadas. Desse modo, o experimento formativo desloca o foco da análise do indivíduo isolado para as relações que se estabelecem no processo de aprendizagem, tomando a atividade conjunta como unidade explicativa do desenvolvimento psíquico. É nessa perspectiva que Rubtsov (1996) afirma:

No experimento formativo, a unidade de análise deixa de ser o indivíduo isolado e passa a ser a *atividade conjunta*, a *situação social de desenvolvimento* criada na sala de aula. O foco está na transformação das relações sociais e das formas de colaboração (Rubtsov, 1996, p. 152, grifo nosso).

Diante do que foi exposto na subseção 2.1, intituladas *L. S. Vigotski: vida e obra vinculada ao tempo*, podemos compreender sua trajetória como plural, contraditória e que se expressa em períodos diferentes.

L. S. Vigotski defendeu a aproximação entre a psicologia, a filosofia, a arte e a história, em contraposição a uma psicologia cientificista, que caminhava rumo a um empirismo pouco reflexivo. Ele propôs a transição de uma representação da psique humana baseada em elementos para uma representação baseada em unidades psicológicas dinâmicas e permanentemente em processo. Compreendeu, ainda, que o desenvolvimento não é um processo linear, mas um processo marcado por crises e rupturas fundamentais em seu curso.

Esses pressupostos de sua obra têm desdobramentos importantes para o campo da educação, os quais serão mais bem desenvolvidos nas seções seguintes. Aqui, destacam-se, por um lado, a ênfase no caráter diferenciado do indivíduo no processo educativo, para além da assimilação e da reprodução — aspecto que se mantém nas escolas. Por outro, ressalta-se a possibilidade de superar representações teóricas então dominantes, as quais postulavam que a aprendizagem apenas acompanhava o ritmo do desenvolvimento psíquico. As teorizações de L. S. Vigotski permitem entender que a aprendizagem pode impulsionar o desenvolvimento, favorecendo esse processo.

E por fim, o uso do método genético-experimental mudou completamente o curso dos experimentos. No experimento formativo, o experimentador não assumia a posição de um observador externo, mas participava ativamente da organização da cooperação com a criança. Para isso, não apenas propunha uma tarefa, como também disponibilizava meios simbólicos capazes de orientar a organização do comportamento, auxiliando a criança a apropriar-se desses recursos e a utilizá-los corretamente na resolução da atividade.

O conjunto dessas investigações evidencia que o método genético-experimental constituiu muito mais do que um procedimento metodológico de pesquisa. Ele representou uma forma de compreender o desenvolvimento psíquico em sua gênese, revelando que a aprendizagem, organizada por meio da mediação e da cooperação, desempenhava papel decisivo na formação das funções psicológicas superiores. Os resultados alcançados por Vigotski e seus colaboradores estabeleceram as bases científicas para novas investigações voltadas à organização do ensino e da aprendizagem, abrindo um amplo campo de pesquisas

que seria desenvolvido pelas gerações seguintes de estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. Nesse contexto, insere-se a Didática Desenvolvimental, cuja expressão mais consistente materializou-se no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, concebido como continuidade histórica e desdobramento teórico-metodológico dos princípios formulados por Vigotski.

2.4 Da Psicologia Histórico-Cultural ao Sistema Elkonin-Davidov-Repkin

Aprendizagem desenvolvimental

Atividade de estudo

As teorias da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental não se constituem de forma homogênea, mas são compostas por variantes que apresentam interpretações singulares (Puentes, 2019).

Os teóricos que contribuíram para a formulação do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin — particularmente Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin, Davidov e Repkin — demonstraram elevada sensibilidade teórico-metodológica para compreender os processos de apropriação da cultura pelo ser humano. Ao integrarem contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade, da didática e de diferentes campos científicos, elaboraram uma concepção de ensino orientada para o desenvolvimento psíquico dos estudantes. Desse esforço coletivo resultou a formulação do ensino desenvolvimental, entendido como um sistema didático em que a organização intencional da Atividade de Estudo promovia a formação do pensamento teórico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A Didática Desenvolvimental surgiu na ex-União Soviética no final da década de 1950, associada à pedagogia, filosofia, fisiologia e, em especial, à Psicologia Histórico-Cultural. Ela foi gerada a partir das diferentes tendências que se constituíram ao longo de mais de cinquenta anos de construção de um sistema de ensino e de educação no contexto da edificação da sociedade socialista.

Essas tendências deram lugar a duas grandes concepções de ensino: (1) didática desenvolvimental da atividade e (2) a didática desenvolvimental da personalidade. Esta última também se inspira em uma parte significativa do pensamento de Vigotski, mas nega as teses de A. N. Leontiev sobre a teoria da atividade, assimilação e interiorização e se aproxima muito mais da obra de autores como S. L. Rubinstein e L. I. Bozhovich, os quais defendem a ideia do caráter ativo e gerador da psique humana e da unidade do cognitivo e do afetivo (Puentes; Amorim; Cardoso, 2018).

A didática desenvolvimental da atividade, ao mesmo tempo que dispõe de uma matriz teórica comum, inspirada na obra de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein, interpreta

de maneira diferente alguns postulados desses autores, sobretudo de Vigotski, gerando o surgimento de pelo menos três sistemas didáticos distintos: (a) o sistema Zankoviano, (b) o sistema Galperin-Talízina e o (c) o sistema Elkonin-Davidov (Puentes; Amorim; Cardoso, 2018).

O Sistema Zankoviano, elaborado por Leonid Vladimirovich Zankov, constitui uma das primeiras e mais relevantes experiências de concretização da Didática Desenvolvimental no contexto da psicologia e da pedagogia histórico-cultural soviéticas. Fundamentado nas teses de L. S. Vigotski acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, esse sistema partia do pressuposto de que o ensino deveria assumir uma função dirigente no desenvolvimento psíquico dos estudantes, organizando condições para a formação de novas capacidades intelectuais e promovendo o desenvolvimento integral da personalidade. Assim, o Sistema Zankoviano inaugurou uma nova concepção de organização do ensino escolar, ao deslocar o foco da simples aquisição de conteúdo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da autonomia intelectual e do pensamento reflexivo, constituindo um importante marco para a consolidação da Didática Desenvolvimental e influenciando, posteriormente, outros sistemas, como os de Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov (Aquino, 2014).

O Sistema Galperin-Talízina constituiu uma vertente da Didática Desenvolvimental fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade. Desenvolvido a partir dos estudos de Piotr Ya. Galperin e ampliado por Nina F. Talízina, esse sistema tinha como foco a formação planejada das ações mentais e dos conceitos, por meio da organização científica do ensino. Galperin elaborou a Teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos, segundo a qual a aprendizagem ocorria por etapas iniciando-se na ação material ou materializada e evoluindo progressivamente para formas externas de linguagem e, finalmente, para a ação mental internalizada. Talízina aprofundou essas ideias ao aplicá-las à organização didática do ensino, destacando o papel da Base Orientadora da Ação (BOA), isto é, o conjunto de orientações que permitia ao estudante realizar conscientemente uma tarefa e construir novos conhecimentos (Galperin, 1982; Longarezi; Puentes, 2019; Talízina, 1988).

Em síntese, o Sistema Galperin-Talízina compreendia que o desenvolvimento cognitivo dependia da organização intencional do processo de ensino, no qual o professor orientava, de forma sistemática, a passagem das ações externas para as ações mentais, de modo a favorecer a formação de conhecimentos sólidos, generalizados e conscientes. Seu principal objetivo era garantir que a aprendizagem resultasse no desenvolvimento das capacidades intelectuais e do pensamento teórico dos estudantes.

O Sistema Elkonin-Davidov desenvolveu suas teses fundamentais a partir do trabalho de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, em colaboração com um amplo coletivo de cientistas e professores das cidades de Moscou, Kharkov, Kiev, Dushanbé, Tula, Ufá, Volgogrado, Tomsk, Togliatti, Taganrog, Riga e Médnoe, entre outras. Integraram esse coletivo pesquisadores como V. V. Repkin, G. A. Zuckerman, L. I. Aidarova, A. B. Vorontsov, B. D. Elkonin e V. V. Rubtsov, cujas pesquisas teórico-experimentais contribuíram para o aperfeiçoamento da Atividade de Estudo, da organização didática do ensino, da aprendizagem coletiva e da formação do pensamento teórico. O trabalho experimental foi conduzido nos anos iniciais da educação geral básica (escola primária, 1ª a 3ª série), ainda que, em algumas disciplinas (idioma natal e literatura, matemática, física e biologia), também se efetuou entre os alunos da 4ª à 8ª série, abarcando, assim, os anos correspondentes ao Ensino Médio ou secundário.

Uma das figuras que mais contribuiu para a consolidação do Sistema Elkonin-Davidov, sobretudo na cidade de Kharkiv e na república da Ucrânia, foi o psicólogo, filólogo e didata V. V. Repkin. Depois de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, V. V. Repkin foi um dos teóricos, práticos e líderes mais importantes dessa concepção. Ele realizou aportes significativos para a teoria e a prática do ensino desenvolvimental, especialmente no campo da didática da língua russa. Também desempenhou papel fundamental na criação, no fortalecimento e na consolidação do grupo de Kharkiv, do qual foi a principal liderança durante décadas, além de contribuir para a implantação de novos grupos de pesquisa e laboratórios em outras repúblicas soviéticas. Em reconhecimento à relevância de suas contribuições, participou da fundação da Associação Internacional de Ensino Desenvolvimental, chegando a exercer o cargo de vice-presidente, razão pela qual essa tradição passou a ser reconhecida como Sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

O espectro temporal das fontes documentais compreende quase cem anos de pesquisas realizadas entre os anos 1927 e 2023, divididos em seis momentos: (1) de 1927 a 1935 obras de L. S. Vigotski, (2) de 1956 a 1989 as obras de D. B. Elkonin, (3) de 1972 a 1998 obras de V. V. Davidov, (4) de 1976 a 2023 obras de V. V. Repkin, incluindo as realizadas em co-autoria com N. V. Repkina, cuja produção autoral estudada compreende os anos 1993 a 2023, (5) de 1985 a 2016, com obras de A. K. Dusavitskii e (6) de 1968 a 2006, com obras de J. Lompscher. As fontes analisadas incluem publicações em suas línguas originais (russo, ucraniano e alemão) e em traduções (português e espanhol) (Longarezi, 2025, p. 26).

L.V. Zankov e os psicólogos moscovitas D. B. Elkonin e V. V. Davidov foram considerados pioneiros nesse trabalho em instituições escolares. O esforço das várias equipes resultou na estruturação de mais de 20 sistemas psicológicos didáticos. Os sistemas Zankov, Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov-Repkin foram considerados os mais conhecidos, com

estruturas e orientações metodológicas apresentadas de maneira distinta. Passaremos a nos deter no terceiro sistema, Elkonin-Davidov-Repkin, que produziu uma teoria psicológica pedagógica da Atividade de Estudo e, junto a ela, um sistema teórico robusto e preciso.

O ponto de interseção entre esses sistemas encontra-se nas seguintes teses vigotskianas: (a) A aprendizagem adequada é o aspecto internamente essencial e universal do processo de desenvolvimento das características humanas; (b) A pedagogia não se deve orientar em direção ao passado, mas ao futuro (do amanhã), do desenvolvimento (Vigotski, 2010).

A ideia era confirmar experimentalmente a tese teórica de L. S. Vigotski sobre o papel essencial desempenhado pela aprendizagem das crianças em seu desenvolvimento psíquico e expor as leis psicológicas do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, do qual emergiram as teorias da aprendizagem desenvolvimental da atividade, incluindo as principais contribuições para essas teorias dos grupos de pesquisadores sediados nas cidades de Moscou, Kharkiv e Berlim entre os anos de 1950-2025.

As teorias da aprendizagem desenvolvimental foram desenvolvidas a partir de investigações pedagógicas nas escolas públicas da União Soviética, culminando no sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Esse sistema fundamentou-se nos estudos e pesquisas desenvolvidas por L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, D. B. Elkonin e V. V. Davidov, entre outros pesquisadores. No contexto atual da educação brasileira, acrescentaram-se as contribuições de Repkin, que não desenvolveu uma teoria especificamente para a educação brasileira. Sua contribuição chega ao Brasil como parte do processo de apropriação, tradução, estudo e desenvolvimento das teorias da aprendizagem e da didática desenvolvimental por pesquisadores brasileiros.

No Brasil, especialmente a partir das pesquisas do GEPEDI/UFU, sua obra contribuiu para ampliar a compreensão do Sistema Elkonin-Davidov, incorporando dimensões que anteriormente apareciam menos evidenciadas na literatura brasileira, particularmente a atividade de estudo, a formação do sujeito da atividade e a própria concepção de desenvolvimento humano.

Ao longo das décadas de 1950 a 1980, esses autores estabeleceram laboratórios de pesquisa, constituíram grupos de trabalho e delinearam linhas de investigação. Por meio de experimentos formativos realizados em escolas-piloto, produziram descobertas relevantes, divulgadas em obras individuais e coletivas. Tardamente, a maioria dessas contribuições foi incorporada ao ensino em massa, transformando-se em sistemas alternativos consolidados para a educação oficial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin alcançou um maior reconhecimento tanto no contexto soviético quanto em outros países. Seu legado inclui, segundo Puentes (2025)

- a) A criação de um programa educacional integrado para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, cobrindo todo o ciclo da educação básica;
- b) O estabelecimento de instituições permanentes de formação docentes continuada, cuja operação se mantém ativa e funcional na atualidade, demonstrando a sustentabilidade do modelo, mesmo após décadas de implementação (Puentes, 2025 p. 74).

Centrado na teoria da Atividade de Estudo, o sistema Elkonin-Davidov-Repkin tem como princípio fundamental a autotransformação do aprendiz mediante o desenvolvimento do pensamento teórico. Este, por sua vez, constrói-se através da aprendizagem coletiva de conceitos científicos e modos generalizados de ação.

A Didática Desenvolvimental da atividade emergiu a partir da segunda metade da década de 1950. Sua consolidação teórica e prática deu-se fundamentalmente entre 1971 e 1991. Ao longo dessas quase seis décadas de história, é possível estabelecer cinco etapas claramente definidas: (1) *Idealização, experimentação e concepção do sistema* (1958-1975); (2) *Criação das condições para a universalização do sistema* (1975-1983); (3) *Censura, perseguição, dissolução e paralização do processo de implementação do sistema* (1983-1986); (4) *Implementação do sistema como alternativa oficial do Ministério da Educação* (1986-1994); (5) *Internacionalização e consolidação do sistema* (1994 à atualidade).

Na abordagem do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a aprendizagem coletiva é interpretada como conteúdo o sujeito, que elabora pela via da formação dos conceitos científicos e modos generalizados de ação, como métodos de pesquisa e o diálogo de estudo e, como forma de organização didática, a Atividade de Estudo. (Puentes; Longarezi, 2023).

A seção 2 apresentou uma sequência lógica que ia do contexto histórico da obra de Vigotski à sua continuidade na Didática Desenvolvimental. A análise desenvolvida nesta seção evidenciou que a obra de L. S. Vigotski constituiu um sistema teórico-metodológico profundamente vinculado às transformações históricas, sociais e culturais de seu tempo. Seus estudos sobre a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fundamentados no método genético-experimental, inauguraram uma nova compreensão das relações entre aprendizagem, desenvolvimento e ensino, estabelecendo as bases científicas da Psicologia Histórico-Cultural. Essas contribuições não se esgotaram em sua produção intelectual, mas foram aprofundadas e sistematizadas por seus continuadores, culminando na constituição da Didática Desenvolvimental e do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Com isso, consolidou-se a compreensão de que a aprendizagem ocupava posição central na tradição histórico-cultural,

constituindo-se no princípio organizador do desenvolvimento humano e no fundamento teórico que orientará as discussões apresentadas na seção 3.

3 DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO: A META DA APRENDIZAGEM COLETIVA

Os aspectos do desenvolvimento humano, da aprendizagem e as relações entre eles são temas centrais nas pesquisas de Vigotski. Busca compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história individual de cada ser humano. O desenvolvimento do psiquismo humano, expressa a tese central da Psicologia Histórico-Cultural de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é um processo natural ou espontâneo, mas sim o produto direto da internalização das relações sociais e da cultura. Vigotski não oferece uma interpretação completa do percurso psicológico do ser humano, mas a partir de suas pesquisas aponta indícios e aspectos do desenvolvimento psíquico, os quais serão discutidos ao longo desta seção.

No primeiro momento, será contextualizado como a concepção vigotskiana do desenvolvimento psíquico, em sua perspectiva, rompe com o dualismo inato versus empírico. Conforme demonstram Vigotski, Leontiev e Luria (1988), o ser humano não nasce plenamente humano, mas constitui sua humanidade por meio da apropriação da cultura produzida historicamente.

Nessa perspectiva, o psiquismo não pode ser explicado apenas por fatores biológicos, uma vez que as funções psicológicas superiores — como a memória voluntária, o pensamento abstrato, a atenção voluntária e o raciocínio lógico — são formadas nas relações sociais mediadas pela linguagem e pela atividade. Esse movimento, denominado por Vigotski de desenvolvimento cultural, expressa o processo pelo qual as formas sociais de funcionamento psicológico são progressivamente internalizadas, tornando-se patrimônio do indivíduo.

A aprendizagem não é uma aquisição passiva de informações, mas um processo interno e ativo que depende da inserção do sujeito em uma atividade sociocultural específica. O desenvolvimento, portanto, ocorre "de fora para dentro". Para Vigotski, o desenvolvimento não é uma simples transferência do exterior para o interior. Trata-se de um processo dialético, no qual o sujeito participa ativamente da apropriação da cultura.

Em um segundo momento, partindo dessa ideia do desenvolvimento, da interação do sujeito abordaremos como a Lei Genética Geral do Desenvolvimento, formulada por Vigotski, constitui o núcleo explicativo da Psicologia Histórico-Cultural.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento [...] da seguinte maneira: toda função no desenvolvimento[...]da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, no começo entre os seres humanos como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (Vigotski, 1996, p.160).

Seu enunciado clássico estabelece que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem em cena duas vezes: primeiro, no plano social (intersíquico) e, depois, no plano psicológico (intrapsíquico).

Em um terceiro momento, a partir desses conceitos que já mencionados, parte-se para o conceito de ZDP⁶. A interação que se estabelece e suas relações com a imbricação entre os processos de ensino e aprendizagem podem ser melhor compreendidas quando se remete ao conceito de ZDP. A interferência de outras pessoas, ou melhor, o papel do outro social, do coletivo, nessas interações. A ZDP é, portanto, o diagnóstico das funções em processo de maturação e o campo por excelência, da intervenção educativa (Vigotski, [1934] 2024).

A Zona de Desenvolvimento Proximal evidencia que o desenvolvimento psicológico não se limita às capacidades já consolidadas da criança, mas compreende também aquelas que se encontram em processo de formação. Nesse sentido, a intervenção do outro mais experiente e a cooperação nas atividades de aprendizagem assumem papel decisivo, pois possibilitam a emergência e a consolidação de novas funções psicológicas superiores (Vigotski, [1934] 2024).

E por assim pensar, a nossa última análise nesta seção refere-se à ação educativa e quais as suas implicações no processo educacional. Se a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, então a escola assume um papel essencial na construção do ser “sujeito”. O único bom ensino, afirma Vigotski, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Desse modo, traz-se à tona a crítica do autor ao Ensino tradicional, no que tange ao desenvolvimento psíquico do sujeito, à relação professor e aluno e por fim, é preciso um tipo específico de aprendizagem para impulsionar a ZDP e gerar o desenvolvimento. Vigotski não escreveu uma obra dedicada exclusivamente à crítica do ensino tradicional. Essa crítica está distribuída em diferentes textos, principalmente naqueles que tratam da relação entre aprendizagem, desenvolvimento e ensino (Vigotski, [1934] 2024). A obra central é *Pensamento e Linguagem* (1934), mas outras obras também são fundamentais.

⁶ O artigo acadêmico de 2024 publicado na revista *Cultural-Historical Psychology*, examina a evolução do conceito de Zona de desenvolvimento proximal na psicologia russa. O texto aborda o uso contemporâneo do conceito em psicoterapia e no trabalho com adultos, citando autores como Zaretsky (2024). Para o Gepedi, à terminologia usada é "Zona de Desenvolvimento Possível".

A compreensão da aprendizagem na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural exige, inicialmente, o entendimento da concepção vigotskiana de desenvolvimento humano, uma vez que aprendizagem e desenvolvimento constituem um processo dialeticamente articulado. Em oposição às concepções naturalistas e maturacionistas, que explicam o desenvolvimento como resultado predominante de fatores biológicos, Vigotski concebe o desenvolvimento psíquico como um processo histórico, social e culturalmente mediado, produzido nas relações que o indivíduo estabelece com os outros e com os objetos da cultura.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não decorre da maturação espontânea, mas da apropriação das experiências histórico-culturais, possibilitada pela mediação da linguagem, dos signos, dos instrumentos e da atividade coletiva. É a partir desses pressupostos que esta seção analisa a concepção vigotskiana de desenvolvimento, evidenciando seus fundamentos teóricos e sua estreita relação com a aprendizagem como força propulsora do desenvolvimento humano.

3.1 A concepção vigotskiana do desenvolvimento: processo sócio-histórico e culturalmente mediado

No interior do Enfoque Histórico-Cultural, desenvolvido na União Soviética a partir da década de 1920 por L. S. Vigotski foi o pioneiro dentro dessa perspectiva, a estabelecer os problemas fundamentais da relação recíproca entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do psiquismo humano. Por um lado, compreender a relação entre os dois conceitos dialéticos e, por outro lado, identificar as características dessa inter-relação.

O desenvolvimento do psiquismo humano expressa a tese central da Psicologia Histórico-Cultural de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é um processo natural ou espontâneo, mas sim o produto direto da internalização das relações sociais e da cultura.

A concepção vigotskiana do desenvolvimento como processo sócio-histórico e culturalmente mediado representa uma ruptura epistemológica fundamental com as tradições psicológicas que reduziam o psiquismo humano à maturação biológica ou aos mecanismos estímulo-resposta. Trata-se de uma teoria que localiza a gênese das funções psicológicas superiores não no indivíduo isolado, mas na atividade coletiva mediada por instrumentos e signos historicamente constituídos.

No estudo da realidade psicológica, os princípios básicos são o historicismo e o enfoque sistêmico. Em Vigotski, não são temas separados, mas duas faces de uma mesma revolução

metodológica na qual explicar o psiquismo humano exige, simultaneamente, compreender sua gênese histórica (como se formou) e sua organização estrutural (como funciona). De acordo com o princípio do historicismo, os fenômenos psicológicos superiores somente podem ser compreendidos mediante a reconstrução de sua gênese e transformação ao longo das dimensões filogenética, histórico-cultural e ontogenética, cada uma dessas dimensões opera com leis qualitativamente específicas e não redutíveis às demais.

Para o enfoque sistêmico vigotskiano, as funções psicológicas superiores não operam isoladamente. Elas constituem sistemas dinâmicos de conexões interfuncionais, nos quais a transformação de uma função repercute sobre a totalidade do sistema psíquico, sendo o significado (sistema semântico) o princípio organizador central desses sistemas.

Quanto a unidade entre ambos, o desenvolvimento histórico (genético) é exatamente o processo de constituição dos sistemas psicológicos. Conforme Vigotski, a compreensão científica das funções psicológicas superiores exige a reconstrução de sua gênese, pois sua estrutura não pode ser explicada apenas por sua configuração atual, mas pelo processo histórico e cultural de sua formação. Assim, a análise genética tornou-se o princípio metodológico fundamental da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que a estrutura do psiquismo expressava história de seu desenvolvimento (Vigotski, *História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores; O Significado Histórico da Crise da Psicologia*).

Vigotski viu sua vocação científica na construção de um sistema científico de psicologia, cuja base era o materialismo histórico-dialético. O historicismo e o enfoque sistêmico são os princípios básicos em sua abordagem do estudo da realidade psicológica e, acima de tudo, da consciência como sua forma especificamente humana. Ele dominou o marxismo e seu método no curso de sua própria pesquisa teórica e experimental, sempre se referindo as obras dos clássicos do marxismo-leninismo. É por isso, que o marxismo - materialismo histórico e dialético - são tão orgânicos nas obras de Vigotski (Puentes, 2023, p. 177).

Nesse sentido, para análise dessas pesquisas, Vigotski elaborou o método genético-experimental, o qual já foi mencionado nesta pesquisa na subseção 2.5. As crianças foram consideradas como modelos experimentais. É necessário enfatizar que, a partir dos estudos teóricos de Vigotski serviram de base para o desenvolvimento de seus estudos especiais⁷ no campo da psicologia infantil.

⁷ É necessário enfatizar que os fundamentos teóricos elaborados por Vigotski serviram de base para o desenvolvimento de um amplo conjunto de pesquisas experimentais no campo da psicologia infantil. Esses estudos voltaram-se para a investigação da gênese e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da formação dos conceitos, da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, do papel da linguagem e da mediação cultural, das diferentes idades do desenvolvimento infantil, do brincar e da defectologia. Em conjunto, essas pesquisas

Para iniciar suas pesquisas, abordou os problemas da psicologia infantil (relacionada à idade), a partir, de problemas que surgiam em sua prática, as questões da psicologia pedagógica. Toda a sua trajetória esteve pautada em estudos referentes à psicologia infantil. Consequentemente, suas pesquisas estiveram relacionadas a uma teoria do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Cumpre destacar que os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não pertencem exclusivamente ao campo da psicologia infantil. Todavia, foram esses fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram o desenvolvimento de suas pesquisas específicas sobre a infância e o desenvolvimento psicológico da criança.

Em 1931, devido ao seu perfil de educador, tornou-se membro do Conselho Acadêmico Estadual-Centro Metodológico do Comissionado do Povo da RSFSR (1919-1932), onde acompanhou as mudanças no sistema soviético de educação. Com o decreto do Comitê Central do Partido Comunista da União Soviética determinou-se a transição de um sistema abrangente de ensino para um sistema disciplinar.

Nesse cenário, compreende-se o interesse de Vigotski pela psicologia infantil, uma vez que a infância representa o período em que os processos de constituição das funções psicológicas superiores podem ser observados em sua gênese. Ao investigar como a criança se apropria da cultura, da linguagem, dos signos e das relações sociais, o autor buscava explicar os mecanismos responsáveis pela formação do psiquismo humano. Assim, a psicologia infantil tornou-se o campo privilegiado para a comprovação empírica de suas formulações teóricas sobre o desenvolvimento psíquico. Paralelamente, as questões metodológicas da psicologia como ciência permaneceram no centro de seus trabalhos teóricos e experimentais, orientando a elaboração de um método capaz de apreender o desenvolvimento em seu movimento histórico, social e cultural.

Outro campo de pesquisa que Vigotski incorporou foi o termo “Pedologia”.

Pedologia-escreveu ele- é a ciência da criança. O objeto de seu estudo é a criança, este é um todo natural, que, além, de ser um objeto e conhecimento teórico extremamente importante, como o mundo estelar e nosso planeta, é ao mesmo tempo objeto da influência da educação ou aprendizagem, que lida especificamente com a criança, como um todo. Por isso, a Pedologia é a ciência da criança como um todo (Vigotski, [1931] 2021, p. 17).

permitiram demonstrar que o desenvolvimento psíquico da criança constitui um processo social, histórico e culturalmente mediado.

Dentro do objetivo central de Vigotski, que era esclarecer as leis básicas do desenvolvimento psíquico, escreveu um trabalho crítico *O significado histórico da crise na psicologia* (Vigotski, 1982), que incidiu nas visões dos pedólogos soviéticos. Nessa obra, investiga a profunda fragmentação teórica da psicologia nos anos 1920. Ele propõe superar a divisão entre psicologia empírica e idealista, unificando a disciplina sob o materialismo histórico-dialético, com o objetivo de construir uma psicologia científica baseada na consciência e nas funções culturais.

Segundo a base da Pedologia na época de Vigotski, o desenvolvimento do organismo e da psique da criança é condicionando por dois fatores: hereditariedade e ambiente. Nesse sentido, para Vigotski:

[...] há uma ideia completamente diferente do papel do meio social no desenvolvimento: a interação da criança com a realidade, principalmente social, com um adulto, não é um fator de desenvolvimento, não é algo que atua de fora sobre o que já está lá, mas uma fonte do desenvolvimento (Puentes, 2023, p. 181).

Apoiado nesse posicionamento, Vigotski recorre à obra *Pedologia da Primeira Infância*, publicada por Arnold Gesell em 1932, na qual estabelece as bases de sua teoria do desenvolvimento infantil, conhecida como Teoria da Maturação. O foco principal do trabalho era descrever como o crescimento de uma criança seguia uma sequência previsível e determinada biologicamente. A pesquisa demonstrou que a idade de desenvolvimento (o estágio em que a criança se encontra) podia ser diferente da sua idade cronológica.

A lei genética suprema, formulada por Gesell como ideia básica de seu livro, é, aparentemente, a seguinte: qualquer crescimento no presente é baseado no crescimento passado. O desenvolvimento não é uma função simples, determinada por X unidades de hereditariedade mais Y unidades do ambiente, é antes, um complexo histórico que reflete o passado nele contido em cada estágio dado. Em outras palavras, o dualismo artificial do meio ambiente e da hereditariedade leva-nos ao caminho errado; obscurece em nós o fato de que o desenvolvimento é um processo contínuo e autocondicionado, e não uma marionete capaz de ser controlada puxando dois fios ([1932] Puentes, 2023, p. 6).

Vale a pena observar como as seções comparativas do desenvolvimento de Gesell são apresentadas, para ter certeza - continua Vigotski - de que esta é, por assim dizer, uma série de tomadas fotográficas congeladas, nas quais não há nada principal - sem movimento, muito menos automovimento, nenhum processo de transição passo a passo e sem desenvolvimento em si, pelo menos no entendimento que o próprio autor teoricamente propôs como obrigatório. Conforme decorre a transição de um nível para outro, qual é a conexão interna

de uma etapa com a outra, como o crescimento no presente se baseia no crescimento anterior - tudo isso, permanece sem ser revelado ([1932] Puentes, 2023, p. 6).

A obra *Pedologia da Primeira Infância* (Gesell, 1932, *Infant Behavior: Its Genesis and Growth* ou trabalhos correlatos traduzidos na União Soviética na década de 1930), de Arnold Gesell, fundamenta a Teoria Maturacionista do Desenvolvimento. O livro é um marco metodológico que estabelece padrões rígidos e tabelas normativas para o crescimento infantil. Defende que o desenvolvimento é um processo de maturação biológica que se desenrola em sequências previsíveis, influenciado pelo ambiente, mas não determinado por ele. O trabalho de Gesell teve um impacto duradouro, servindo de base para muitas teorias posteriores e para a criação de instrumentos de avaliação do desenvolvimento infantil, como as *Gesell Developmental Schedules*.

Para Vigotski, o erro central de Gesell era metodológico: partir de uma analogia biológica (maturação) para explicar o desenvolvimento cultural (psiquismo), confundindo a condição necessária (um sistema nervoso que amadurece) com as forças motrizes reais (a interação social e a aprendizagem). Ao identificar esses erros, Vigotski não apenas criticava, mas também apontava um caminho alternativo. Em contraste com a abordagem de Gesell, ele propôs que o desenvolvimento infantil deveria ser periodizado com base em "ciclos imanentes de automovimento e autocontradição", cujo ponto culminante são as neoformações, ou seja, os saltos qualitativos e as novas estruturas de personalidade que emergem em cada estágio (Vigotski, [1934] 2024).

De acordo com Elkonin (*apud* Puentes, 2023, p. 107), estendendo o estudo a todos os processos psíquicos, Lev Semenovitch rejeitou veementemente, a ideia do desenvolvimento psíquico como um processo de maturação determinado de dentro.

Ressalta-se que Vigotski não deixou explícita uma teoria completa do desenvolvimento psíquico. O tempo não foi favorável para que isso acontecesse embora tivesse esforçado para fazê-lo. Seus estudos sobre os problemas da psicologia infantil, podem ser divididos em dois períodos. O primeiro período ocorreu entre 1926 e 1931, quando o problema da mediação dos processos psíquicos foi intensamente resolvido. É a espinha dorsal de toda a obra vigotskiana. É nele que ele forjou a ferramenta conceitual (a mediação) que lhe permitiu, nos anos seguintes, construir uma teoria integrada e dinâmica do desenvolvimento infantil, no qual o social não era um mero adereço, mas a própria matéria-prima da consciência.

No período compreendido entre 1931 e 1934, Vigotski voltou-se ao estudo da estrutura sistêmica e semântica da consciência. Seu interesse passou a concentrar-se na compreensão de

como as funções psicológicas superiores se articulam em um sistema dinâmico, no qual nenhuma função se desenvolve isoladamente. Em cada idade, uma função assumia papel central ou dominante — por exemplo, a percepção na primeira infância e a memória na idade pré-escolar, reestruturando as demais e produzindo uma nova organização da consciência.

À medida que a criança domina a linguagem, a generalização (o significado das palavras) muda qualitativamente (pensamento por complexos, pseudoconceitos, etc.) e reorganiza toda a sua relação com o mundo. Seus estudos serviram de base para o desenvolvimento de uma teoria geral de desenvolvimento psíquico na infância, sendo uma espécie de trabalho preparatório para a crise na psicologia infantil.

A principal obra deste período é justamente aquela que investiga os fundamentos do desenvolvimento dos processos psíquicos humanos. Em 1929-1931, o manual de Vigotski intitulado *Pedologia do adolescente* foi publicado em edições separadas. O manual foi publicado originalmente em russo como *Pedologija podrostka* (Moscou-Leningrado, 1931) e concebido como um livro-texto para cursos de ensino a distância da Universidade de Moscou. Nessa época, Vigotski havia concluído a pesquisa experimental básica sobre o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. A pesquisa foi elaborada na forma de um grande artigo, intitulado *O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança* (Vigotski, 1984, v. 6), e de uma monografia, *A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores* (Vigotski, 1983, v. 3).

A metodologia do estudo de Vigotski sobre os processos de desenvolvimento psíquico pode ser definida como

Historicismo e consistência, como uma unidade de abordagens genético-funcionais, ontogenéticas (desenvolvimento etário) e estruturais dos processos de desenvolvimento psíquico. É preciso lembrar que a pesquisa foi realizada quando um complexo sistema educacional prevalecia nos anos iniciais do nível fundamental (Puentes, 2023, p. 193).

Pedologia do adolescente, de Vigotski é fundamental por detalhar como os conceitos gerais da teoria vigotskiana se manifestam e operam na transformação psíquica durante a adolescência. O pesquisador analisa o desenvolvimento não como um processo linear, mas como uma reorganização sistêmica da consciência. Nesta subseção serão analisados alguns capítulos que permitirão entender como Vigotski foi construindo a formação de conceitos, o desenvolvimento das funções psíquicas básicas, até chegar ao conceito de desenvolvimento psíquico.

No capítulo 11, *Desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição (Pedologia do adolescente)*. Valendo-se de seus próprios materiais experimentais e de outros pesquisadores, Vigotski examina sistematicamente o desenvolvimento de todas as funções psíquicas básicas- percepção, atenção, memória, inteligência prática-durante a ontogênese, prestando especial atenção à mudança nas relações sistêmicas entre as funções psíquicas nos períodos que precedem a adolescência, e, especialmente, nessa idade (Puentes, [1930-1931] 2023, p. 193, grifo nosso).

No capítulo 16, Puentes ([1930-1931] 2023)

No capítulo 16, *Dinâmica e estrutura da personalidade do adolescente*. O capítulo começa resumindo os resultados da pesquisa sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Vigotski tenta estabelecer as leis básicas do desenvolvimento, considerando a adolescência como o período em que se completa o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É dada grande atenção ao desenvolvimento da autoconsciência em adolescentes, terminando seu estudo com duas disposições importantes: 1) durante esse período, “um novo personagem entra no drama do desenvolvimento, um novo fator qualitativamente único - a personalidade do próprio adolescente. Temos diante de nós uma estrutura muito complexa da personalidade (Vigotski, 1984, v.IV, p. 238). 2) a autoconsciência é a consciência social transferida para dentro” (Puentes, [1930-1931] 2023, p. 193).

Puentes ([1930-1931] 2023) coloca que

Com essas proposições, Vigotski resume os resultados dos estudos dos processos psíquicos superiores, para o desenvolvimento dos quais há uma única regularidade: são relações psíquicas transferidas para a personalidade, que antes eram relações entre pessoas (Puentes, [1930-1931] 2023 p. 194).

Nesses estudos anteriormente apresentados, compreende-se que os conceitos que fundamentam o desenvolvimento psíquico em Vigotski, trazem o ambiente como estimulador no desenvolvimento da personalidade e de suas propriedades humanas específicas, como fonte do desenvolvimento. Isso significa que o ambiente desempenha o papel da fonte do desenvolvimento. O ambiente como *fonte*, e não apenas como *fator* ou *influência*. O ambiente é a fonte do desenvolvimento. A forma como do interpessoal para o intrapsíquico é assimilado, requer que consideremos para além do ambiente como fonte, ou pelo menos, como a única fonte da aprendizagem. A criança não nasce com as estruturas psíquicas humanas (memória lógica, atenção voluntária, pensamento abstrato). Ela nasce apenas com as funções elementares (biológicas). As funções superiores, especificamente humanas, são "tomadas de empréstimo" da cultura, internalizadas a partir das relações sociais. A criança só se torna humana porque

participa de um ambiente humano. A aprendizagem (a mediação do outro) "puxa" o desenvolvimento.

Lev Semenovich Vigotski pesquisou com o mesmo objetivo, o desenvolvimento dos processos psíquicos das crianças, há várias décadas na psicologia soviética. A questão da aprendizagem e do desenvolvimento foi formulada por L.S.Vigotski em suas obras mais recentes, desse modo, podemos concluir que o problema da aprendizagem e do desenvolvimento psíquico está organicamente ligado a essa teoria, bem como ao método pelo qual ela foi desenvolvida. De acordo com L.S.Vigotski, as funções psíquicas superiores, especificamente as funções humanas, são formadas *in vivo*, como resultado do domínio de instrumentos especiais - os meios criados no curso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Sua origem e seu desenvolvimento estão associados à assimilação da forma de utilização desses recursos, ou seja, à formação, no sentido mais amplo da palavra. (Puentes, [1974] 2023, p. 107).

Assim, escreve o autor:

O conceito de emergência histórica dos processos psíquicos em humanos, assim como o método de sua pesquisa genética-experimental - que está intimamente relacionado a ele - contém organicamente o problema da aprendizagem e do desenvolvimento. Se, de acordo, com L. S. Vigotski, os processos psíquicos especificamente humanos não são dados, mas induzidos, então é natural que sua única forma de desenvolvimento seja a aprendizagem no sentido amplo da palavra. O desenvolvimento psíquico é realizado nesta forma especial -a forma de aprendizagem, de desenvolvimento no sentido próprio da palavra (Puentes, [1978] 2023, p. 111).

Nesse trecho identifica-se a referência de que os processos psíquicos não são dados, mas induzidos, e para que o desenvolvimento ocorra, é necessária a aprendizagem. Este é o verbo da revolução. "Induzir" significa provocar, instigar, fazer surgir a partir de uma ação externa que se internaliza.

Não é um conceito formulado por Vigotski, nem pertence ao vocabulário conceitual original da Psicologia Histórico-Cultural. Trata-se de uma interpretação pedagógica do verbo "induzir", utilizada por alguns pesquisadores contemporâneos para explicar a tese vigotskiana de que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Os processos psíquicos superiores precisam ser convocados, alguém (o outro, a cultura) precisa chamar a criança para operar em um nível superior. Mediados, a indução ocorre através de signos (linguagem, gestos, instrumentos culturais). E, por fim, compartilhados, primeiro, a função opera no plano interpsicológico (entre as pessoas), para só depois ser internalizada.

Em contrapartida, Lev S. Vigotski entrou em contradição com sua ideia de indução, e, portanto os processos não surgem no simples processo de adaptação ao ambiente externo. Soma-se a isso o conceito de assimilação.

Quando uma criança assimila várias operações - diz L.S. Vigotski - ao que parece, de forma puramente externa na escola, a assimilação de qualquer nova operação é o resultado do processo de desenvolvimento. Tentaremos mostrar isso no final do artigo, quando analisarmos os conceitos de assimilação, invenção, imitação, ou seja, todas as maneiras pelas quais novas formas de comportamento são induzidas. Tentaremos mostrar que mesmo quando se adquire uma forma de comportamento por pura imitação, não está excluída a possibilidade de que esta tenha surgido como resultado do desenvolvimento, e não apenas por imitação. Para estarmos convencidos disso, basta mostrar experimentalmente que qualquer nova forma de comportamento, mesmo assimilada de fora, possui características diferentes. Naturalmente, é construída em cima da anterior, o que só se torna possível a partir da anterior. Se alguém conseguisse mostrar experimentalmente a possibilidade de dominar alguma operação cultural imediatamente em seu estágio mais desenvolvido então seria provado não se tratar de desenvolvimento, mas de assimilação externa, ou seja, sobre alguma mudança devido a influências puramente externas. No entanto, o experimento nos ensina, ao contrário, que toda ação externa é o resultado de uma lei genética interna. Com base em experimentos, podemos dizer que nunca uma criança culta - mesmo uma criança prodígio - pode dominar imediatamente a última etapa do desenvolvimento de uma operação, antes que a primeira e a segunda etapas tenham passado. Em outras palavras, a própria introdução de uma nova operação cultural se divide em uma série de etapas, internamente conectadas entre si e passando de uma à outra. Visto que a experiência nos mostra isso temos todos os motivos para aplicar o conceito de desenvolvimento ao processo de acumulação da experiência interna (Puentes, [1983] 2023, p. 193).

Vigotski ([1934] 2024) propõe uma terceira via, assimilação e desenvolvimento são distintos, mas constituem uma unidade. Não são a mesma coisa, mas também não são processos independentes que apenas se tangenciam. Eles são momentos de um mesmo processo de constituição do psiquismo. A assimilação é um processo, em que as ações externas, operações, conceitos que as crianças têm contato, tornam-se processos psíquicos internos da criança, os meios de controle de seu comportamento.

Conclui-se, portanto, que os conceitos elaborados e formulados ao final dos anos de 1920, foram contestados, diferentemente das visões comportamentais, defectológicas e reflexologias que prevaleciam na psicologia soviética. As pesquisas de L. S. Vigotski se justificavam-se pelo caráter progressista e apresentavam-se como expressão da compreensão marxista para a interpretação do desenvolvimento psíquico.

Pode-se avaliar a contribuição dos primeiros trabalhos de L. S. Vigotski na abordagem do problema do desenvolvimento da psique humana.

Primeiro, Lev Semenovitch Vigotski introduziu o método de pesquisa genético-experimental na psicologia soviética, que simula o processo de desenvolvimento na ontogênese, o processo de desenvolvimento de funções e processos especificamente humanos, historicamente surgidos. Em segundo lugar, ele estabeleceu que a peculiaridade do processo de desenvolvimento da criança reside no fato de que as formas humanas específicas de atividade psíquica não são dadas, mas induzidas, o que dá ao desenvolvimento psíquico um caráter especial, uma forma especial - a forma de assimilação que ocorre no processo de aprendizagem. É especialmente importante enfatizar tudo isso, porque, na psicologia infantil, especialmente na psicologia estrangeira, o método dominante para o estudo da criança é, infelizmente o dos cortes transversais. Além disso, o aspecto mais importante da forma especial de desenvolvimento psíquico da criança, distintivo de todos os outros processos de desenvolvimento encontrados na natureza e na sociedade é ignorado (Elkonin *apud* Puentes, 2023, p. 115- 116).

À luz das discussões desenvolvidas, esta subseção é concluída com a ideia principal e que não podemos nos desviar, é a convicção de que todos os processos psíquicos, todas as atividades psíquicas são atribuídas às crianças e que o desenvolvimento psíquico se constrói na forma de assimilação. A concepção vigotskiana sobre o desenvolvimento psíquico da criança resulta na investigação sobre o problema da aprendizagem e do desenvolvimento. Para o autor, o desenvolvimento não é um processo natural que se desenrola por maturação, mas sim um processo sócio-histórico cuja gênese se encontra nas relações sociais estabelecidas pela criança.

Desse modo, as funções psicológicas superiores não são dadas pela hereditariedade; ao contrário, são culturalmente mediadas por signos e instrumentos que a criança internaliza ao longo de sua história. Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de ser um mero subproduto do desenvolvimento para tornar-se sua força motriz, sua própria substância. Com efeito, é na ZDP, espaço privilegiado da mediação do outro, que assimilação e desenvolvimento se revelam como momentos de um único e mesmo processo: a constituição do psiquismo humano.

A compreensão do desenvolvimento como um processo histórico, social e culturalmente mediado conduz, necessariamente, ao exame do princípio que sintetiza essa concepção na obra de Vigotski: a Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural. É por meio dela que o autor explica como as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais e, posteriormente, são internalizadas, transformando-se em formas individuais de funcionamento psíquico. Nesse sentido, a subseção seguinte analisa o movimento de transição do plano interpsíquico para o intrapsíquico, considerado por Vigotski o mecanismo fundamental da constituição da consciência e do desenvolvimento humano.

3.2 A Lei Genética Geral do Desenvolvimento e a Transição do Interpsíquico ao Intrapsíquico

As produções de L. S. Vigotski são de grande contribuição não apenas para a educação, mas também para as demais áreas do conhecimento. Uma das grandes contribuições teóricas é a formulação da Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Em um novo nível de análise teórica, o autor aborda inicialmente em História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Vigotski, 2021) e concluída um pouco antes do artigo, ou seja, entre 1931/1933.

No quinto capítulo, sobre a “Gênese das funções psíquicas superiores”, L. S. Vigotski escreveu:

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento [...] da seguinte maneira: toda a função no desenvolvimento [...] da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no plano psicológico, no começo entre os seres humanos como função interpsíquica, a segunda vez, como atividade individual, como um modo interno do pensamento da criança, como função intrapsíquica (Vigotski, 1996, p. 160).

O curso do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da criança especificamente humanas, reveladas ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade, é um processo extremamente peculiar. O objetivo central desta subseção foi sistematizar a concepção vigotskiana de desenvolvimento psíquico, particularmente a Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, evidenciando o lugar ocupado pela aprendizagem coletiva ocupa nesse processo. Essa discussão fundamenta a tese central desta pesquisa, segundo a qual a Aprendizagem Coletiva Desenvolvidora, baseada na atividade, constitui o princípio organizador de uma educação de qualidade, capaz de impulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e favorecer a plena realização das potencialidades humanas.

Nesse sentido, será discutida nessa subseção, como se dá a aprendizagem na lei genética geral do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, como se relacionam em consonância com a questão social, com a atividade, com o coletivo, com o indivíduo e, por fim, com o interpsíquico e o intrapsíquico. O cerne da psicologia vigotskiana: a aprendizagem como força motriz do desenvolvimento, mediada pela tríade *social-atividade-coletivo* e concretizada no movimento do interpsíquico para o intrapsíquico.

Dentre vários trabalhos de Vigotski, um dos menos conhecidos, escrito para a Conferência Pan-Russa sobre Educação Pré-escolar, entre os anos de 1933 e 1934, é o texto: é

Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar, publicado na obra póstuma de Vigotski (1935). O artigo “*O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar*”, ambos os textos abordam a criança em idades distintas do desenvolvimento (Puentes, [1935] 2024).

Os textos *Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar* publicado postumamente na obra de Vigotski, e *O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar* analisam a aprendizagem coletiva em etapas distintas do desenvolvimento infantil. O primeiro examina esse processo na idade pré-escolar, quando predominam formas específicas de interação e mediação próprias da infância anterior à escolarização. O segundo dirige-se à idade escolar, em que a Atividade de Estudo passa a ocupar lugar central no desenvolvimento psíquico da criança. A distinção entre essas fases evidencia que, para Vigotski, a aprendizagem coletiva assume características particulares em cada período do desenvolvimento, embora mantenha sua função essencial de impulsionar a formação das funções psicológicas superiores (Puentes, [1935] 2024, p. 20-32).

Analisando a relação entre o texto “*Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar*”, e o artigo “*O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar*”, Puentes (2024) enumera algumas considerações importantes. Uma delas se refere à possibilidade de sustentar como tese a necessidade de aperfeiçoamento da Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, em relação à aprendizagem.

A aprendizagem, na perspectiva da Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, é o processo de mediação social que, por meio da atividade coletiva e do uso de signos, transforma relações interpessoais em funções intrapsíquicas, constituindo o indivíduo como sujeito singular, porém radicalmente social. Em contrapartida, o termo “aprendizagem” não pode ser tratado como algo unívoco, pois envolve mediação plural e processos históricos concretos. A aprendizagem coletiva não aparece no conceito da lei, mas, se analisarmos as formas de aprendizagem abordadas por Vigotski, no segundo texto pode-se constatar que a aprendizagem não é um processo solitário (Puentes, [1935] 2024).

Para Puentes (2024)

O texto “O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar” aprimora a lei genética geral, ao incorporar a atividade “coletiva” e “individual” no corpo da mesma, o trabalho “Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar” esclarece que o termo “aprendizagem” na perspectiva vigotskiana [...] é plural e concreto, isto é, como “tipos, níveis, fases e variantes diferentes de aprendizagens. A aprendizagem coletiva está ausente na definição do conceito da lei, mas se

procurássemos inserir no interior da mesma as formas de aprendizagens abordadas por Vigotski no segundo texto, poderíamos concluir que para cada tipo de neoformação, cena, plano, atividade e categoria, corresponde uma modalidade específica de aprendizagem. Mais importante do que isso, que a aprendizagem coletiva é aqui assumida por Vigotski não só como o componente que garante a interconexão entre todos os outros, a partir da tese dos “períodos ótimos de aprendizagem coletiva”, mas também como a fonte de todos eles (Vigotski, 1935b). Vigotski (1935a, p.16) “o papel da aprendizagem coletiva como fonte do desenvolvimento” (Puentes, 2024, p. 156).

Desse modo, de acordo com as obras de L. S. Vigotski e todas as suas teses formuladas, o termo “aprendizagem” não é um processo monolítico e universal, mas sim um conceito plural e dialético que precisa ser compreendido a partir de três eixos fundamentais: o contexto, a neoformação (neoplasia) em desenvolvimento e a atividade guia. A aprendizagem não visa apenas à aquisição de conteúdos, mas à emergência de novas estruturas psíquicas.

Embora Vigotski não tenha sistematizado a “teoria da atividade” tão detalhadamente quanto seus discípulos, como Alexei N. Leontiev (1903-1979) e Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984), ele estabeleceu a base para compreender que a aprendizagem está vinculada à atividade principal (ou guia) de cada período do desenvolvimento.

Na obra de Vigotski, a aprendizagem não constitui um fenômeno homogêneo, mas assume características distintas conforme o período do desenvolvimento, a situação social, as neoformações e a atividade predominante de cada idade. Essa compreensão foi posteriormente sistematizada por Elkonin, Davidov, Repkin e, mais recentemente, por Puentes, que identificaram diferentes formas de aprendizagem no interior da tradição histórico-cultural.

E mais ainda, os tipos de aprendizagem, suas fases, níveis e variantes, as funções, cenas, planos, atividades e categorias estão diretamente relacionados e integram dialeticamente a Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. Em suma, a aprendizagem, seja ela individual ou coletiva, promove ou melhor, é a fonte de todo o desenvolvimento que está relacionada com o tipo específico de atividade que a criança realiza.

Faz-se necessário apresentar o Quadro 01, da Lei genética fundamental do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, elaborado pelo professor Puentes ([1935] 2024).

Quadro 1 - Lei genética fundamental do desenvolvimento das funções psíquicas superiores

FUNÇÃO	CENA	PLANO	CATEGORIA	ATIVIDADE	TIPO DE APRENDIZAGEM
Função 1(ex. memória)	Cena 1	Social (externo)	Interpsíquica	Coletiva	Coletiva (obyhehne)

Função 1 (ex. memória)	Cena 2	Psicológico (interno)	Intrapsíquica	Individual	Individual (yhehne)
------------------------	--------	-----------------------	---------------	------------	---------------------

Fonte: Elaborado por Puentes, ([1935] 2024)

O quadro elaborado por Puentes ([1935] 2024) explicita uma interpretação inovadora da Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. A principal contribuição do quadro é mostrar que não apenas as funções psicológicas passam do plano interpsíquico ao intrapsíquico, mas que a própria aprendizagem acompanha esse movimento.

O Quadro 01 explicita uma interpretação da Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, segundo a qual a passagem do plano interpsíquico ao intrapsíquico envolve, simultaneamente, a transformação da atividade e da aprendizagem. Na primeira cena, a função psicológica manifesta-se no plano social, mediante a atividade coletiva e a aprendizagem coletiva. À medida que ocorre o processo de internalização, essa mesma função passa a integrar o plano psicológico, convertendo-se em atividade individual e aprendizagem individual. Desse modo, evidencia-se que a aprendizagem coletiva não constitui apenas um contexto para o desenvolvimento, mas a condição originária da formação das funções psicológicas superiores, fundamento que sustenta a tese central desta pesquisa.

Pode-se citar as obras *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (antigo *Pensamento e Linguagem*) (Vigotski, [1934] 2024) e *Psicologia Pedagógica* (1926) que se tornaram fundamentais para compreender como Vigotski diferencia a aprendizagem de conceitos espontâneos (cotidianos) da aprendizagem de conceitos científicos (escolares). É relevante considerar que a cada função, cena, plano, categoria e tipo de atividade correspondem a um tipo, uma fase, um nível e uma variante específica de aprendizagem.

3.3 O conceito de Zona de Desenvolvimento Possível (ZDP) e o papel do Outro Social (o coletivo)

O conteúdo desta dissertação perpassa por conceitos e teorias presentes na obra de L. S. Vigotski, a Zona de Desenvolvimento Possível, em que a atuação do outro social constitui um dos elementos indissociavelmente articulados, configurando uma unidade dialética, sobre a qual será descrita a relação entre esses dois temas. A partir da hipótese de que existe uma relação essencial entre desenvolvimento mental e aprendizagem coletiva, Vigotski desenvolveu um amplo conjunto de pesquisas teóricas e experimentais, cujos resultados possibilitaram introduzir, pela primeira vez na ciência psicológica, uma nova concepção acerca das relações entre aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme Davidov, o conceito de ZDP ocupa posição central na teoria vigotskiana, uma vez que expressa a unidade dialética entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento (Puentes (1988] 2023).

A ZDP não se efetiva senão pela presença de um mediador que, ao intervir no processo, possibilita ao sujeito a realização de tarefas para além de suas capacidades consolidadas. Reciprocamente, a própria função mediadora do outro adquire sentido e fundamento na existência dessa zona de potencialidade inerente ao sujeito, na qual se encontram em processo de maturação as funções psicológicas ainda não internalizadas (Vigotski, [1934] 2024).

Por conseguinte, o estudo da ZDP tornou-se um dos instrumentos mais fortes e consistentes na pesquisa de Vigotski. Para ampliar e compreender o que a ZDP contribui com a questão da aprendizagem coletiva e qual a colaboração para o desenvolvimento, introduz-se esse conceito, ZDP. A relação aprendizado–desenvolvimento, segundo Vigotski ([1934] 2024), tem dois componentes-chave, sendo a ZDP e o caráter mediado da aprendizagem. A ZDP define a distância entre o que a criança já sabe (desenvolvimento real) e o que pode aprender com suporte (desenvolvimento potencial). Aprendizagens situadas na ZDP ativam novos processos – o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial. Assim, o ensino deve orientar-se além do nível real, impulsionando o desenvolvimento.

Diante das discussões propostas até o momento, compreende-se que a aprendizagem coletiva, de uma forma ou de outra, deve estar de acordo com o nível de desenvolvimento da criança, um fato empiricamente estabelecido e não questionado. Quando se refere à aprendizagem, ao analisá-la tema em relação ao desenvolvimento, esta só se efetiva se incidir sobre as funções em vias de maturação, gerando neoformações.

Com o objetivo de demonstrar sua hipótese acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski apoiou-se nos resultados de um amplo conjunto de pesquisas teóricas e experimentais sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a formação dos conceitos, a psicologia infantil, a pedologia e a defectologia. Os resultados dessas investigações permitiram introduzir, pela primeira vez na ciência psicológica, o conceito de ZDP, concebido como a expressão da relação dinâmica entre aprendizagem e desenvolvimento.

A zona de desenvolvimento possível da criança-escreveu Vigotski - é a distância entre o nível de seu desenvolvimento atual, determinado com a ajuda de tarefas resolvidas de forma independente, e o nível de desenvolvimento possível da criança, determinado com a ajuda de tarefas resolvidas pela criança sob a orientação de adultos e em cooperação com seus colegas mais experts (Vigotski, 1996, p. 345).

Com base nos resultados de suas investigações teóricas e experimentais sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a formação dos conceitos, a psicologia infantil e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski concluiu que, para compreender as possibilidades de aprendizagem da criança, é necessário distinguir dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e o nível da ZDP.

Começa-se pelo primeiro nível de desenvolvimento, ao qual denomina-se “nível de desenvolvimento atual” da criança. Conforme Puentes (2024, p. 62), o nível de desenvolvimento atual corresponde àquele "que as funções psíquicas atingiram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já concluídos". Esta definição alinha-se à formulação original de Vigotski (2007), para quem esse nível se expressa na capacidade do sujeito de resolver problemas de maneira autônoma, sem auxílio externo. Trata-se, portanto, de um patamar retrospectivo, constituído por funções psicológicas já internalizadas e consolidadas ao longo de períodos anteriores do desenvolvimento. A relevância desse conceito, no quadro da Psicologia Histórico-Cultural reside não em sua função diagnóstica isolada, mas em sua articulação com a ZDP, na medida em que esta última representa o espaço prospectivo no qual a aprendizagem pode atuar como motor do desenvolvimento.

Como aponta Jantzen (2008)⁸, Vigotski, discute a ZDP como: (a) lugar na situação social do desenvolvimento, na qual aprendizagem e desenvolvimento passam a ser mediados (Jantzen [1934/1963]); (b) lugar de mediação entre a forma rudimentar e a forma ideal por meio de diálogo, comunicação, cooperação e relação social ([1934/1987; 1934/1994]), (c) crises de desenvolvimento ([1933/1998]) como fonte do desenvolvimento futuro como resultado da crise ([1933/1976]); (d) resultado do processo de internalização, como uma atividade intrapsíquica, como uma ZDP interior (atividade de brinquedo ([1933/1980; 1933/1976]); atividade de aprendizagem ([1933/1983]); (e) ZDs intrapsíquicas que mudam suas funções no processo de desenvolvimento posterior.

Nesse processo, segundo Jantzen (2008), elas se tornam funções subordinadas, partes essenciais de suas funções ‘tornam-se partes’ (Hegel) em funções mais altas, o que significa

⁸ Wolfgang Jantzen é um importante teórico alemão da psicologia histórico-cultural, com significativa produção acadêmica voltada à apropriação e ao desenvolvimento da obra de Vigotski, Leontiev e Il'enkov. Suas principais contribuições situam-se nos campos da Metodologia da psicologia histórico-cultural; Pedagogia e didática na perspectiva histórico-cultural; Educação inclusiva e defectologia, com ênfase na Zona de Desenvolvimento Iminente aplicada a pessoas com deficiência. Em *Kulturhistorische Psychologie heute* (2008), obra que reúne ensaios metodológicos, Jantzen dedica capítulos específicos à revisão do conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente ("Die 'Zone der nächsten Entwicklung' – neu betrachtet") e à sua articulação com a defectologia ("Schwerste Beeinträchtigung und die 'Zone der nächsten Entwicklung'").

que são eliminadas, continuadas e preservadas. Assim, por exemplo, no desenvolvimento da brincadeira da criança na pré-escola, a brincadeira é considerada como uma fonte interna de desenvolvimento da imaginação e da fantasia na idade de transição ([1933/1980]) que geneticamente é a sucessora da brincadeira da criança ([1931/1998; 1933/1976]). Jantzen também aponta que os mecanismos emocionais são pré-requisitos e componentes de cada ZPD.

Holzman (1997)⁹ aponta que muitos pesquisadores parecem ter entendido essas discussões bastante conhecidas de Vigotski e relacionadas à aprendizagem escolar – sobre ZPD, de forma dualista e interacionista. Tal perspectiva manteve o foco “na diferença entre o que se pode fazer ‘com outros’ e o que se pode fazer ‘sozinho’ – como um instrumento para a compreensão de processos mentais individuais” e na apropriação de conhecimento, com a ajuda de outro. Para Vigotski, como salienta Holzman (1997), o foco está no instrumento e no papel do outro na internalização do conhecimento e não na tarefa conjunta, o que reduz a atividade “aos meios pelo qual é realizada”. Esse entendimento, como discutido por Holzman (1997, 2002), Jantzen (2005) e John-Steiner, Weber e Minnis (1998), contraria toda a discussão do método dialético proposto por Vigotski ([1934] 2024) como “simultaneamente pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”. Nesse caso, o método torna-se, como aponta Holzman (1997), “um instrumento-para-resultado” (p. 51) e, portanto, não dialético, mas dualista e unidirecionado.

De enorme relevância, podemos destacar é que a ZPD é um conceito central da psicologia moderna. A criança é considerada capaz, a partir da imitação da atividade coletiva e sob a orientação de adultos, de modificar e fazer com compreensão, todo o processo de desenvolvimento já completado, não só seus ciclos já encerrados, não só os processos de maturação já realizados, mas também, aqueles outros processos que agora se encontram em um estado de formação amadurecimento e desenvolvimento.

L. S. Vigotski, aqui oferece uma definição muito pertinente:

Concordaremos em chamar ao nível de desenvolvimento atual da criança, como é habitual na psicologia moderna, o estágio de maturidade alcançado pelas funções da criança e de zona de desenvolvimento possível aqueles

⁹ Lois Holzman é psicóloga do desenvolvimento, diretora e cofundadora do East Side Institute for Group and Short Term Psychotherapy, em Nova York, e uma das principais estudiosas contemporâneas da obra de Lev Vigotski, com contribuições significativas nos campos da psicologia histórico-cultural, da terapia social e da teoria educacional. Holzman obteve seu doutorado (PhD) em Psicologia do Desenvolvimento e Psicolinguística pelo Teachers College, Columbia University, em 1977. Durante sua pós-graduação, atuou no laboratório de Lois Bloom, realizando pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem causal em crianças, publicando sob o nome Lois Hood. Realizou estágio pós-doutoral na Rockefeller University, onde trabalhou com Michael Cole no Laboratório de Cultura e Cognição Humana (LCHC), entre 1976 e 1979. Em 1980, visitou o Instituto de Psicologia de Moscou para aprofundar seus estudos sobre Vigotski e seus seguidores.

processos que ainda não estão maduros, mas em fase de maturação. Se distinguirmos isso e pudermos determiná-los com a ajuda dos métodos apropriados, veremos que os processos de aprendizagem coletiva e educação, em cada idade, dependem diretamente, não tanto das peculiaridades já existentes, organizadas e maduras da criança, mas das peculiaridades encontradas na zona de desenvolvimento possível (Vigotski, [1935] 2024, p. 24-25).

Sendo assim, a aprendizagem coletiva é um fator que age como fonte de desenvolvimento, capaz de formar nas crianças funções psíquicas que não podem amadurecer sem ela.

Com base em suas pesquisas sobre a periodização do desenvolvimento infantil, a Atividade de Estudo e o diagnóstico psicológico dinâmico, Elkonin (1972) demonstrou que a identificação da ZDP constitui o recurso mais preciso para compreender as possibilidades de desenvolvimento da criança, pois permite avaliar não apenas as funções já consolidadas, mas também aquelas que se encontram em processo de formação.

Davidov argumenta que os métodos de ensino e de avaliação predominantes na escola tradicional concentram-se nas capacidades já consolidadas da criança, registrando predominantemente seu nível de desenvolvimento atual. Em contraposição, o ensino desenvolvimental deve orientar-se pela Zona de Desenvolvimento Possível, tomando como referência as funções psicológicas que se encontram em processo de formação (Puentes ([1986] 2023)).

Desse ponto de vista, a função da escola, para L. S. Vigotski, é organizar condições adequadas para que a criança aprenda, não o que tem capacidade, mas o que é capaz de aprender com a orientação, com a cooperação e com o coletivo. Nesse sentido, a atividade individual e coletiva, organizada de forma cooperativa sob a orientação do adulto, o professor, assim, se estabelece a função do outro social, que se constitui elementos indissociavelmente articulados, configurando uma unidade dialética.

Conforme Vigotski ([1935] 2024), a ZDP constitui um espaço de desenvolvimento que se manifesta nas relações de cooperação entre a criança e um adulto ou companheiros mais experientes. Em interpretações posteriores dessa teoria, autores como Chaiklin (2003), Veresov (2017) e Zaretsky (2024) destacam que a relação entre a ZDP e o social não pode ser compreendida como mera influência externa. Ao contrário, é precisamente a interação social mediada que torna possível a constituição, a identificação e a atualização da Zona de Desenvolvimento Possível.

Ainda segundo Vigotski ([1935] 2024), a ZDP permite compreender o estado dinâmico do desenvolvimento infantil, uma vez que evidencia não apenas as funções já consolidadas, mas também aquelas que se encontram em processo de formação ou maturação.

Desse ponto de vista, a aprendizagem coletiva é, desse modo, um momento internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas da criança não naturais, mas históricas. As próprias linhas de aprendizagem coletiva desencadeiam os processos internos de desenvolvimento.

L. S. Vigotski ([1934] 2024) sustenta que a aprendizagem não deve limitar-se a acompanhar o desenvolvimento já realizado, mas sim adiantar-se a ele, criando condições para que funções embrionárias se consolidem. Nessa perspectiva, a boa aprendizagem é aquela que se coloca à frente do desenvolvimento.

Na obra *A Formação Social da Mente* (edição original em inglês: *Mind in Society*, 1978), ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (1978) ressalta a ideia de ZDP é de grande relevância em todas as áreas educacionais. Uma implicação importante é a de que o aprendizado humano é de natureza social e é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto dentro da intelectualidade daqueles que a cercam.

As formulações de Vigotski acerca da Lei Genética Geral do Desenvolvimento e da ZDP representam um marco na compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A partir desses pressupostos, o autor rompe com as concepções psicológicas e pedagógicas predominantes em sua época, que concebiam o ensino como um processo subordinado ao desenvolvimento já alcançado pela criança.

Em oposição a essa perspectiva, Vigotski demonstra que um ensino orientado apenas para as funções psicológicas já consolidadas limita-se a acompanhar o desenvolvimento, sem produzir novas possibilidades de transformação psíquica. Nesse contexto, esta subseção analisa a crítica vigotskiana ao ensino tradicional, evidenciando os limites de uma prática pedagógica centrada na maturação e na reprodução de conhecimentos, em contraposição a um ensino que se antecipa ao desenvolvimento e promove a formação das funções psicológicas superiores.

3.4 A crítica de Vigotski ao ensino tradicional: o desenvolvimento que apenas acompanha

As discussões desenvolvidas até este ponto suscitam alguns questionamentos que orientam a presente investigação. Se a escola tradicional organiza o ensino a partir das funções já consolidadas e limita-se a acompanhar o desenvolvimento, quais são as implicações dessa concepção para a formação psíquica do sujeito? Em que medida esse modelo de ensino reproduz

relações sociais marcadas pela obediência, pela passividade e pela assimilação mecânica do conhecimento? E, diante desses limites, quais possibilidades são oferecidas pelas propostas pedagógicas contra-hegemônicas para promover uma aprendizagem que efetivamente impulse o desenvolvimento humano? É a partir dessas questões que esta subseção analisa a crítica formulada por Vigotski ao ensino tradicional, evidenciando as bases teóricas de sua defesa de um ensino que se antecipa ao desenvolvimento e cria as condições para a formação das funções psicológicas superiores.

A emancipação nunca virá de reformas vindas de cima, mas da formação autocooperada. Se nos unirmos em prol da nossa própria formação, escolhendo o que estudar e como estudar, e analisar os casos presentes nas nossas escolas, inverteremos a lógica estabelecida e provocaremos uma ruptura epistemológica do saber ensinar. Para revolucionar a sala de aula, é preciso, paradoxalmente, desfazer-se da escola que nos produziu, dos métodos que nos ensinaram afirmando serem eficazes. Isso é tarefa difícil, não se faz isoladamente, mas em um processo coletivo de autocrítica pedagógica que identifique onde, em nossa prática, ainda ecoam as vozes da repetição.

A aprendizagem deixa de ser concebida como um processo centrado na aquisição individual de conhecimentos para assumir o caráter de uma atividade coletiva, mediada e orientada para o desenvolvimento humano. O conhecimento deixa de representar um fim em si mesmo e passa a constituir um instrumento de formação da consciência e do pensamento teórico. Nessa perspectiva, o professor assume um papel ativo na organização das condições de aprendizagem, promovendo interações que favorecem o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

No escopo dessa problemática, uma discussão que faço nessa dissertação para complementação das ideias elaboradas até o momento é qual a crítica de L. S. Vigotski em relação ao ensino tradicional, tão utilizado nas escolas, e que vem se mostrando bastante atual. A crítica de Vigotski ao ensino tradicional é uma das contribuições mais profundas da psicologia histórico-cultural. Para o autor, o problema central do modelo tradicional (também chamado de “pedagogia espontaneísta” ou “ensino que apenas acompanha o desenvolvimento”) reside no fato de que ele organiza o processo educativo após a constatação do desenvolvimento já consolidado, em vez de atuar como força motriz para criar novas formas de pensar.

No livro *Pensamento e Linguagem* ([1934] 2024), há uma passagem que afirma que

(1)A esterilidade do ensino e, mais especificamente, do ensino pautado no verbalismo puro e, (2) a assimilação vazia de palavras que deriva desse método e que não leva ao desenvolvimento do pensamento. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método

puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (Puentes, [1934] 2024) p. 271).

Para L. S. Vigotski ([1934] 2024), a função da escola, enquanto uma instituição de ensino, é desenvolver novas funções psicológicas superiores e, em específico, o pensamento conceitual. Abordar métodos explicativo-ilustrativos caracterizam práticas tradicionais, pautadas apenas no ensino. Desse modo, temos como resultado, um processo de aprendizagem quantitativo, e não qualitativo.

O trabalho experimental, desenvolvido por Davidov e Márkova ([1988] 2019) demonstra que

O papel da escola é o desenvolver o pensamento teórico do estudante pela via da formação de conceitos e de modos generalizados de ação. Sua grande contribuição está na elaboração de uma teoria da Atividade de Estudo. Nesse método, os alunos reproduzem “de forma concisa e reduzida ações reais e de pesquisa (Davidov; Márkova, [1988] 2019, p. 202).

Enquanto Davidov

[...] a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar as crianças uma ou outra somatória de fatos conhecidos[...] a escola deve criar as condições para a criança pensar, quer dizer, desenvolver ativamente nela os fundamentos do pensamento (Puentes [1986] 2023, p. 3).

A crítica vigotskiana e de seus estudiosos é, portanto, uma defesa radical da escola como agente de transformação do pensamento, e não apenas como uma instituição que certifica estágios naturais de maturação. A escola deve ser considerada como uma “escola de ação” que deveria ajudar a criança aprender a pensar, e não transmitir conhecimentos vagos.

Pode-se mencionar ainda, o autor e estudioso, Freire (1996), com o livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Nesta obra, Freire critica a chamada educação bancária, defendendo uma prática pedagógica baseada no diálogo, na problematização e na construção ativa do conhecimento. Para ele, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 32).

Considera-se relevante examinar a relação entre o pensamento de Paulo Freire e o de outra importante referência para a teoria e a prática educacional, L. S. Vigotski. Trata-se de dois intelectuais que dedicaram suas trajetórias à reflexão e à reconstrução da filosofia e da práxis pedagógica em favor da autoemancipação humana. A humanização, para utilizar um conceito

central em Freire (1987), constituiu uma vocação compartilhada por ambos os pensadores e permanece como um ideal que também buscamos assumir. Em meio a todas as dificuldades, atrasos e desafios que eles testemunharam e experienciaram em suas próprias vidas, a sua pedagogia era de esperança: esperança em relação ao futuro, esperança no presente.

Para além disso, Freire pôde se beneficiar não apenas da contribuição da psicologia soviética para a aceitação geral do caráter social do desenvolvimento humano, mas levar em consideração a evolução histórica e os resultados das revoluções sociais na Rússia, como também na China e em Cuba.

A crítica decorre dos modelos transmissivos de ensino-aprendizagem e da concepção bancária de educação, em favor de uma organização do ensino que privilegie a interação colaborativa, a mediação pedagógica e a participação ativa dos sujeitos a apropriação do conhecimento e no desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Como Freire (1987, p. 53) afirma que “A educação libertadora consiste em atos de cognição, não em transferências de informação.”

Enquanto Vigotski critica o modelo tradicional por ser reacionário, que apenas acompanha o desenvolvimento, Freire o critica por ser bancário, que apenas deposita conteúdo. A aproximação entre os dois autores permite superar o dilema entre "autoritarismo" e "espontaneísmo" na educação. Para Freire (1987), o professor que se exime de sua função sob a falsa alegação de "respeitar a liberdade do estudante" cai no que ele chama de "licenciosidade". Ao chamar essa prática de "educação bancária", na qual o educador deposita conteúdos em educandos passivos. O conceito de educação bancária é desenvolvido principalmente no Capítulo 2 de *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987). O autor caracteriza esse modelo como uma relação vertical em que o professor "deposita" conteúdos nos estudantes, considerados recipientes passivos, contrapondo-o à educação problematizadora, dialógica e libertadora. A autonomia, defendida por Freire, é o resultado final do processo de internalização, conceito elaborado por Vigotski. Não se nasce autônomo; mas torna-se autônomo através da apropriação crítica dos instrumentos culturais oferecidos pela mediação qualificada.

As percepções de Vigotski quanto à relação entre o aprendizado e desenvolvimento em contexto social também o aproximaram de uma visão mais especificamente freiriana. Apesar do processo educacional ser amplamente visto como orientado em direção às metas intelectuais pré-estabelecidas, Vigotski rejeitou a transmissão e os “modelos bancários” (Freire, 1987).

A partir de uma elaboração contemporânea influenciada tanto por Vigotski quanto por Paulo Freire, uma pedagogia com significado, em oposição ao puro verbalismo, implicava em

uma dialética interação-em-colaboração, na qual uma ZDP poderia ser estabelecida, através da qual as crianças eram capacitadas para participar, e, portanto, dominar habilidades de comunicação, pensamento e ação que estavam até então “à frente” delas. Esse seria um diálogo genuíno, com a criança tendo a liberdade de questionar, de desafiar, de refletir e reimaginar o desafiador “conteúdo” da tarefa educacional em colaboração com o professor e com seus pares.

Na sua crítica, Vigotski (2003, p. 296) chama a atenção para a necessidade de superar o modelo de “professor enquanto instrumento da educação”. Segundo o autor, esse tipo de profissional desempenha “*o papel de um gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica*”, que transmite. O autor expõe:

Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor (Vigotski, 2003, p. 296).

Em contrapartida, o sujeito que aprende, Vigotski (2003) afirma que

O aluno se auto educa[...] para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles. Da mesma maneira, que não se pode aprender a nadar permanecendo na margem e, pelo contrário, é preciso se jogar na água mesmo sem saber nadar, a aprendizagem é exatamente igual, a aquisição do conhecimento só é possível na ação, ou seja, adquirindo esses conhecimentos (Vigotski, 2003, p. 296).

Nota-se então, que desde a década de 1920, há pouca mudança no pensamento a respeito da questão do ensino nas escolas. De acordo com L. S. Vigotski (1926), a escola deveria ser uma “*escola de ação*” que deveria trabalhar coletivamente com a criança, fazendo-a aprender a pensar, e não depositar conteúdos em educandos passivos.

Na perspectiva da aprendizagem coletiva, Puentes (2024) descreve que

A aprendizagem coletiva desenvolvimental baseada na atividade, por sua vez, modifica toda a concepção de educação comumente estabelecida. Esse tipo de aprendizagem começou a ser concebido por L. S. Vigotski a partir de 1927/28, quando ele, em colaboração com um conjunto de discípulos, empreendeu os primeiros estudos experimentais. O resultado dessas pesquisas permitiu elaborar as principais disposições do que, posteriormente, identificou-se com o nome de “teoria histórico-cultural”, isto é, a teoria do desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas (atenção, linguagem, memória voluntária, raciocínio lógico, imaginação, fantasia, pensamento teórico, etc), que têm origem social, cultural e histórico, mediadas por ferramentas especiais

que surgem ao longo da história humana como, os signos (Puentes, 2024, p. 171).

Sua perspectiva teórica sustenta que o único processo com capacidade suficiente para guiar e estabelecer as condições necessárias que promovam o desenvolvimento mental se baseia na aprendizagem coletiva que se realiza na atividade interna e externa. Esta tese vem de encontro com a crítica de Vigotski ao ensino tradicional. Contrapõe-se ao individualismo do ensino tradicional ao situar a aprendizagem coletiva como fonte do desenvolvimento e supera a dicotomia interno e externo característica de pedagogias tradicionais. Reconhece a atividade como unidade fundamental do desenvolvimento mental; e por fim, implica uma pedagogia da mediação, em oposição à pedagogia da transmissão.

Volta-se a enfatizar que a educação brasileira não terá todos os seus problemas resolvidos mediante apenas uma mudança de paradigma. Há muitos fatores que merecem atenção e mudança. Todavia, acredita-se que esse seja um passo importante, pois as demandas sociais e individuais da atualidade não são atendidas pelos paradigmas aplicados. E, diferente desses paradigmas, a aprendizagem desenvolvimental constitui um processo educativo mediado socialmente, cuja finalidade consiste na apropriação consciente dos conhecimentos científicos e no desenvolvimento do pensamento teórico e das funções psíquicas superiores (Puentes, [1986] 2023; Vigotski, 2007; 2008).

Pode-se dar continuidade a esse debate acerca da crítica ao ensino tradicional, ampliando a análise para as políticas curriculares e os desafios que permeiam o contexto educacional brasileiro contemporâneo. Embora documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizem o desenvolvimento de competências, habilidades, pensamento crítico, resolução de problemas, argumentação e protagonismo dos estudantes, observa-se, contudo, que esses princípios ainda coexistem, no cotidiano das escolas, com práticas pedagógicas fundamentadas no modelo tradicional de ensino, caracterizadas pela transmissão de conteúdos, pela centralidade da memorização e pela reprodução de conhecimentos previamente sistematizados. Essa contradição evidencia o distanciamento entre os pressupostos orientadores das políticas educacionais e as práticas efetivamente desenvolvidas no ambiente escolar, o que revela a necessidade de repensar os fundamentos didático-pedagógicos que orientam a organização do processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva defendida por Vigotski e Freire encontra ressonância em princípios presentes na BNCC. Entre as dez Competências Gerais da Educação Básica 2, por exemplo, propõe-se que os educandos exercitem a curiosidade intelectual, a reflexão crítica e a

elaboração de hipóteses para formular e resolver problemas, enquanto as Competências 5, 7 e 10 enfatizam, respectivamente, o protagonismo, a argumentação baseada em evidências e a atuação autônoma e responsável. Todavia, embora tais princípios estejam explicitados no currículo oficial brasileiro, sua efetivação ainda encontra limites nas práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente centradas na transmissão de conteúdos e na memorização. Nesse sentido, a teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvidor de Vigotski e a pedagogia problematizadora de Freire oferecem fundamentos teóricos para concretizar os objetivos da própria BNCC, ao compreenderem a aprendizagem como um processo social, mediado e orientado para o desenvolvimento do pensamento teórico e da emancipação humana.

Essa contradição também se evidencia nos resultados de avaliações em larga escala, como o IDEB, é o principal indicador oficial da qualidade da educação básica brasileira. Foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vinculado ao Ministério da Educação, com a finalidade de monitorar a qualidade da educação oferecida pelas escolas e redes de ensino públicas e privadas, subsidiando a formulação, o acompanhamento e a avaliação das políticas educacionais.

Seus indicadores revelam dificuldades persistentes na aprendizagem dos estudantes brasileiros, especialmente no que se refere à compreensão leitora, ao raciocínio lógico e à apropriação de conhecimentos científicos. Embora o IDEB constitua um importante indicador para o acompanhamento da qualidade da educação brasileira, ao reunir informações sobre o fluxo escolar e o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, seus resultados evidenciam que persistem desafios relacionados à aprendizagem e à formação intelectual dos educandos. Nesse contexto, a teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvidor contribui para ampliar a compreensão da qualidade educacional, ao defender que o êxito da escola não deve ser avaliado apenas por indicadores quantitativos de desempenho, mas, sobretudo, por sua capacidade de promover o desenvolvimento do pensamento teórico, das funções psicológicas superiores e da autonomia intelectual dos estudantes.

As discussões desenvolvidas nesta seção permitiram compreender que, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico humano constitui a finalidade essencial da aprendizagem. Ao demonstrar que as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais, são constituídas por meio da mediação e se desenvolvem na Zona de Desenvolvimento Possível, Vigotski rompe definitivamente com as concepções tradicionais que subordinam o ensino à maturação biológica ou à simples transmissão de conhecimentos. Nessa perspectiva, o ensino deixa de acompanhar passivamente o desenvolvimento para assumir o papel de sua força propulsora. Esses fundamentos sustentam a tese central desta

investigação e preparam a análise da Aprendizagem Coletiva Desenvolvidamental, concebida como a forma de organização do ensino capaz de promover a formação do pensamento teórico e o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

4. A APRENDIZAGEM COLETIVA DESENVOLVIMENTAL: A FORÇA MOTRIZ DA TRANSFORMAÇÃO PSÍQUICA

A Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvidamental, como tal, só veio a ser produzida vinte anos depois, entre as décadas de 1960 e 1990, a partir do esforço conjunto realizado por numerosos pesquisadores, experimentadores e professores, representantes dos diferentes sistemas psicológico-didáticos alternativos desenvolvimentais soviéticos.

Na psicologia dominante da época, assumia-se que o desenvolvimento mental seguia leis próprias e independentes, ocorrendo alheio aos processos de aprendizagem coletiva e educação, de modo que tais leis intrínsecas refletiriam a organização desses processos educativos.

L. S. Vigotski foi o primeiro a fazer referência à necessidade de aproximação entre a psicologia pedagógica e a pedologia¹⁰ para a análise do processo pedagógico, bem como, a relação entre o desenvolvimento mental e a aprendizagem coletiva. Vigotski ([1934] 2024) elaborou um estudo no qual abordou a relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento psíquico, e o resultado dessas pesquisas, afirmou que na época, existia três posicionamentos. E, a partir desses posicionamentos, configuraram-se as classificações das teorias.

Nesse sentido, será analisado nesta seção 4, como L. S. Vigotski se posicionava em relação a um dos temas centrais desta dissertação, que consiste em considerar a relação entre o desenvolvimento mental e a aprendizagem coletiva como a questão central e fundamental da psicologia do desenvolvimento. Sendo assim, Vigotski ([1935] 2024) estabeleceu três classificações de teorias diferentes, a partir de seus estudos: 1. “As teorias da independência entre os processos de desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem coletiva”; 2. “As teorias da aprendizagem coletiva enquanto desenvolvimento”; 3. “As teorias que, de

¹⁰ Nesse período de L. S. Vigotski, a pedologia era considerada a ciência do estudo do desenvolvimento infantil. Como ciência, começou a desenvolver-se, no final do século XIX, em diversos países da Europa e dos Estados Unidos, embora com heterogeneidade de abordagens em termos de definição e métodos. Na Rússia, consolidou-se com a Revolução e o nascimento da União Soviética. Vladimir Bechtereov e Pavel P. Blonski foram considerados grandes pedólogos. Em julho de 1936, foi extinta do país pelo Comitê Central, que emitiu um Decreto sobre as “distorções pedológicas no sistema do Comissariado do Povo para a Educação”. Depois disso, passou a ser chamada de Psicologia do Desenvolvimento infantil.

maneira simultânea, consideram o desenvolvimento tanto um processo independente da aprendizagem coletiva quanto idêntico”. Partindo dessas três teorias, L. S. Vigotski considera a aprendizagem coletiva um fator que age como fonte do desenvolvimento capaz de formar na criança funções psíquicas que não têm como emergir sem ela.

Vigotski (2024) inverte a visão tradicional ao propor que a aprendizagem é o motor do desenvolvimento mental. Sua obra apresenta uma “taxonomia” implícita de aprendizagens, um conceito polissêmico do termo “aprendizagem”. Para o estudioso, é a aprendizagem desenvolvimental que impulsiona a maturação de funções superiores. A aprendizagem individual e a coletiva. Esses tipos de aprendizagem operam via mediação cultural e internalização, com a linguagem como principal ferramenta.

A taxonomia da aprendizagem em Vigotski emerge de sua abordagem sociocultural: a aprendizagem não é mero resultado do desenvolvimento, mas fonte dele. Vigotski (2024) destaca que todas as funções psíquicas superiores aparecem primeiro na esfera social e depois se interiorizam via aprendizagem.

Contudo, para iniciar esta seção, faz-se necessário entender que existe aprendizagem coletiva e aprendizagem individual. A aprendizagem coletiva pode ser escolar e não escolar. A aprendizagem coletiva escolar, pode ser reativa e a aprendizagem coletiva não escolar pode ser espontânea e também reativa. A aprendizagem coletiva pode ser desenvolvimental e não desenvolvimental. Quando é desenvolvimental? Quando se baseia na atividade, a aprendizagem coletiva não é desenvolvimental quando se baseia no ensino, na transmissão, na memorização mecânica e no método ilustrativo. Esses são conceitos-chave de toda a teoria, os quais serão descritos ao longo desta seção.

A pesquisa também está embasada por meio de um diálogo a partir da tese de professor titular, construída pelo professor Dr. Roberto Valdés Puentes, que aborda uma nova concepção de aprendizagem em L. S. Vigotski. O objetivo central da tese do autor foi superar a interpretação reducionista e instrumental da aprendizagem em Vigotski, argumentando e demonstrando que a sua concepção é, na verdade, uma Teoria da Aprendizagem como Atividade Desenvolvimental, uma Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental, na qual o processo de aprender é indissociável e impulsionador da formação da consciência e da personalidade do sujeito. Além de demonstrar que, para Vigotski, a "boa aprendizagem" é aquela que se “adianta” ao desenvolvimento corrente, não seguindo-o, mas criando novas formações psíquicas e reestruturando a consciência. A aprendizagem é a "fonte" do desenvolvimento, não seu resultado (Puentes, 2024).

4.1. A Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental na Perspectiva Histórico-Cultural: O Conceito em L. S. Vigotski sobre sua estrutura e conteúdo

A presente seção tem por objetivo analisar a aprendizagem coletiva desenvolvimental na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, tomando como fundamento as formulações teóricas de L. S. Vigotski e os desdobramentos elaborados por seus seguidores, especialmente V. V. Davidov. Deve-se sistematizar o conceito, a estrutura e o conteúdo. Busca-se compreender a constituição desse conceito no interior da teoria histórico-cultural, enfatizando a aprendizagem como atividade socialmente mediada, organizada coletivamente e orientada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Além disso, serão examinados a estrutura e o conteúdo da aprendizagem coletiva desenvolvimental, considerando seus elementos constitutivos, dentre eles a Atividade de Estudo, as ações de aprendizagem, a mediação docente e a formação do pensamento teórico, bem como os princípios didáticos que fundamentam a organização do ensino desenvolvimental no sistema Elkonin–Davidov–Repkin. Dessa forma, pretende-se evidenciar que a aprendizagem escolar, quando adequadamente organizada, assume papel decisivo no desenvolvimento psíquico humano e na formação consciente dos estudantes.

Os fundamentos da Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental foram estabelecidos por L. S. Vigotski entre as décadas de 1920 e 1930. Entretanto, sua sistematização como uma teoria do ensino e da aprendizagem ocorreu apenas entre as décadas de 1960 e 1990, quando D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin e outros pesquisadores deram continuidade ao projeto científico vigotskiano, transformando seus princípios psicológicos em uma teoria didática voltada à organização do ensino desenvolvimental.

Conforme citado na seção 2.6, os três sistemas baseados na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski foram: Galperin-Talizina, Zankov e Elkonin-Davidov-Repkin. Essas abordagens visam o desenvolvimento integral do estudante e a formação do pensamento teórico através de um ensino que se antecipa às capacidades reais do aluno, base da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental.

O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin é considerado o sistema mais conhecido mundialmente dentro da Didática Desenvolvimental da Atividade. Ele foi fundamentado principalmente nas teses de Vasily Vasilyevich Davidov e Daniil Borisovich Elkonin, contando com a colaboração fundamental de V. V. Repkin para o seu desenvolvimento. Podemos afirmar

também que o Sistema Elkonin-Davidov é o que mais avançou em termos de estruturação como um sistema educacional, tendo em vista que, atendendo à solicitação do Ministro da Educação da União Soviética, o grupo de estudiosos elaborou um sistema de educação básica a ser implantado como sistema oficial de ensino (Lopes, 2016).

Puentes (2016) considera que

o principal foco do sistema está no desenvolvimento de uma teoria da Atividade de Estudo que tem como conteúdo principal a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, que se constitui sobre a base do ensino dos conceitos científicos e das ações mentais (Puentes, 2016, p. 20).

Desse modo, a relação entre o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e o conceito de aprendizagem coletiva desenvolvimental pode ser compreendida a partir da centralidade atribuída à Atividade de Estudo como forma de promover o desenvolvimento psíquico dos estudantes. O Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, fundamentado nas contribuições de Vasily Vasilyevich Davidov, Daniil Elkonin e Vladimir Vladimirovich Repkin, constituiu-se como a experiência mais avançada da Didática Desenvolvimental da Atividade, justamente por organizar o ensino escolar de modo sistemático e intencional, visando à formação do pensamento teórico dos alunos.

A Atividade de Estudo é um conceito central na Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, particularmente na obra de V. V. Davidov, desenvolvida no âmbito do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Nessa perspectiva, conforme destaca Puentes (2016), o foco principal do sistema reside no desenvolvimento da teoria da Atividade de Estudo, cujo conteúdo fundamental é a autotransformação do sujeito mediante a apropriação dos conceitos científicos e das ações mentais. Tal compreensão articula-se diretamente ao conceito de aprendizagem coletiva desenvolvimental, uma vez que o desenvolvimento humano não ocorre de forma individual e espontânea, mas por meio de atividades coletivamente organizadas, mediadas pelo ensino e pelas relações sociais estabelecidas no contexto escolar.

Desse modo, o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin oferece os fundamentos teóricos e didáticos para compreender a aprendizagem coletiva desenvolvimental como uma atividade escolar intencionalmente organizada, cujo objetivo central é promover o desenvolvimento psíquico dos sujeitos por meio da formação de conceitos científicos e da transformação qualitativa das capacidades mentais dos estudantes.

O trabalho experimental realizado V. V. Davidov reitera a perspectiva do processo de estudo como meio social. Para ele, o papel da escola é o de desenvolver o pensamento teórico do estudante pela via da formação de conceitos e de modos generalizados de ação. V. V. Davidov produz a teoria da Atividade de Estudo e o método de quase-pesquisa. A Atividade de Estudo pode ser entendida como quase-pesquisa, pois nela os alunos reproduzem “de forma concisa e reduzida ações reais e de pesquisa” (Davidov; Márkova, [1981] 2019, p. 202).

Puentes e Longarezi (2023) afirmam que

Seu componente principal, a tarefa de estudo, [...] é composta por ações que permitem ao estudante reproduzir de forma resumida o processo histórico de produção e desenvolvimento dos conhecimentos. Como método de ascensão do abstrato ao concreto, a Atividade de Estudo é iniciada pelos alunos, com a colaboração do professor, pela identificação no material didático das relações gerais iniciais, junto às quais, descobrem um conjunto de outras relações particulares que se expressam no mesmo material. A compreensão da relação geral inicial permite aos estudantes construir a abstração do conteúdo. Na continuidade do estudo, percebem a associação regular que a relação inicial possui em diferentes situações, o que lhe permite a generalização substantiva. O estudo segue com outras ações que levam ao uso, pelo estudante, de abstrações e generalizações para a dedução de novas abstrações, agora mais específicas. O domínio do processo de abstração e generalização para a dedução de outras abstrações é o princípio do processo de mudança nas estruturas psíquicas iniciais sob a forma de conceitos. Esse processo leva à fixação de uma “célula” que se constitui como princípio geral para orientar os estudantes no processo de formação de novos conceitos (Puentes; Longarezi, 2023, p. 193).

A centralidade do pensamento teórico na Atividade de Estudo revela que a função da escola ultrapassa a mera transmissão e acumulação de conhecimentos. Ao enfatizar a formação de conceitos científicos por meio da atividade coletiva, da comunicação e da ação conjunta entre os sujeitos, a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores. É justamente nesse sentido que Davidov atribui à escola a tarefa essencialmente desenvolvimental de criar condições para que os estudantes aprendam a pensar teoricamente, apropriando-se dos modos generalizados de análise e compreensão da realidade (Puentes [1986] 2023). Assim, a formação do pensamento teórico não constitui um resultado espontâneo do desenvolvimento, mas um objetivo intencional da educação escolar, que deve organizar o ensino de modo a favorecer a constituição das bases cognitivas e conceituais necessárias à compreensão dos nexos e relações essenciais dos fenômenos.

Para D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin, a partir da Atividade de Estudo, entendida como aquele tipo específico de atividade humana que transforma a realidade, que objeto de análise e, enquanto ato de transformação, autotransforma o sujeito dela a partir da Atividade de Estudo, compreende-se essa atividade se caracteriza por uma função específica, um conteúdo, uma estrutura e um processo formativo (Davidov; Márkova, [1987] 2019; Repkin; Repkina, 2019) e se distingue por seu caráter colaborativo já que nela estão implicados, de maneira ativa, alunos e professor.

Segundo Libâneo (2011), a evolução do pensamento de Vigotski evidencia um deslocamento qualitativo na compreensão do conteúdo escolar. O foco deixa de recair apenas sobre a apropriação do conhecimento científico ou do patrimônio cultural acumulado pela humanidade para concentrar-se na formação do pensamento teórico, entendido como a unidade entre os conceitos científicos e os modos generalizados de ação. Nessa perspectiva, a organização do processo educativo deve considerar como fundamentos a Zona de Desenvolvimento Proximal, o processo de internalização e a mediação da cultura, elementos indispensáveis para promover o desenvolvimento mental dos estudantes.

Fundamentado nos pressupostos teóricos de L. S. Vigotski, Libâneo (2011) defende que

[...] a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. A importância que atribui ao desenvolvimento do pensamento teórico (conhecimentos sistematizados), como conteúdo e finalidade da atividade pedagógica, pode ser vista quando afirma que o ensino permite [...] a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, dois processos articulados entre si, formando uma unidade. Podemos expressar essa ideia de duas maneiras: a) enquanto o aluno forma conceitos científicos, incorpora processos de pensamento e vice-versa; b) enquanto forma o pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno. Com isso, o aluno assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento. Para superar a pedagogia tradicional empirista, é necessário introduzir o pensamento teórico. O papel do ensino é justamente o de propiciar mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se forma junto com as capacidades e hábitos correspondentes (Libâneo, 2001, p. 14).

Com base em Davidov, Libâneo (2011, p. 17) defende que somente o método de ascensão do abstrato ao concreto permite desenvolver o pensamento teórico, porque ele garante “[...] uma relação principal geral que caracteriza o assunto e se descobre como essa relação aparece em muitos problemas específicos. Isto é, de uma relação geral subjacente ao assunto ou problema se deduzem mais relações particulares”.

Do ponto de vista didático, o modo de assimilação dos conteúdos é, ao mesmo tempo, conteúdo do pensamento teórico. São as mediações cada vez mais abstratas que promovem modos generalizados de pensamento. Nesse sentido, a qualidade do pensamento teórico é dada pela mediação do conhecimento científico e pelos modos generalizados de tratar esses conceitos. Ancorado nessa perspectiva davidoviana, Libâneo (2011, p. 19) compreende que o desenvolvimento do “[...] pensamento teórico é o processo pelo qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento, e com isso, a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas cotidianos e profissionais”.

A ênfase atribuída ao pensamento teórico como conteúdo fundamental da Atividade de Estudo permite compreender que a aprendizagem escolar deve estar orientada para muito além da assimilação de informações e da reprodução de conhecimentos. Ao favorecer a formação de conceitos científicos por meio da atividade coletiva, da comunicação e da ação conjunta entre os sujeitos, o ensino cria condições para que os estudantes desenvolvam formas mais elaboradas de compreensão da realidade.

Nessa perspectiva, a Atividade de Estudo assume um papel decisivo no desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores, uma vez que possibilita a apropriação dos modos teóricos de pensamento produzidos historicamente pela humanidade. É precisamente nesse contexto que se insere a reflexão de Davidov:

[...] a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma ou outra somatória de fatos conhecidos [...]; a escola deve criar as condições para a criança pensar, quer dizer, desenvolver ativamente nela os fundamentos do pensamento (Davidov, [1986] 2023, p. 3).

Dessa forma, a escola passa a ser compreendida como uma instituição cuja função primordial é promover o desenvolvimento do pensamento teórico, possibilitando aos estudantes analisar, compreender e explicar os fenômenos para além de suas manifestações imediatas e empíricas.

Compreender a escola como espaço privilegiado para a formação do pensamento teórico implica reconhecer que a aprendizagem desempenha um papel muito mais amplo do que a simples aquisição de conhecimentos ou habilidades. Nessa perspectiva, o ensino escolar assume a função de impulsionar transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico dos estudantes, criando condições para o surgimento de novas formas de pensamento, consciência e ação. Tal compreensão conduz a uma das teses mais importantes da tradição histórico-cultural,

formulada por L. S. Vigotski e posteriormente aprofundada por diversos pesquisadores: a ideia de que a aprendizagem não deve ser concebida como consequência do desenvolvimento já alcançado, mas como sua força motriz.

Assim, para compreender o papel da educação escolar desenvolvimental e da Atividade de Estudo na formação do pensamento teórico, torna-se necessário analisar a inversão proposta por essa perspectiva teórica, segundo a qual a aprendizagem constitui a fonte e condição do desenvolvimento humano, e não como mero resultado dele. É sobre essa relação que se debruça a subseção 4.2.

4.2 A aprendizagem como fonte, e não resultado, do desenvolvimento (a inversão da relação)

A concepção de que a aprendizagem constitui fonte, e não resultado, do desenvolvimento representa uma inflexão decisiva no campo da psicologia histórico-cultural. Ao inverter a relação tradicionalmente estabelecida entre esses dois processos, L. S. Vigotski rompe com perspectivas maturacionistas que subordinavam a aprendizagem ao nível de desenvolvimento já alcançado pela criança.

Faz-se necessário compreender a questão cronológica de todo o processo. A teoria da aprendizagem desenvolvimental consolida-se entre as décadas de 1960 e 1990 no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural soviética, constituindo-se como desdobramento direto das formulações de Lev S. Vigotski.

A Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental fundamenta-se nas teses formuladas por Vigotski na década de 1930, sobretudo na compreensão de que a aprendizagem que se adianta ao desenvolvimento e atua na ZDP constitui a principal força motriz do desenvolvimento psíquico humano. Tal perspectiva foi objeto de aprofundamento teórico por diferentes pesquisadores que contribuíram para sua consolidação e organização como abordagem de pesquisa.

A teoria do ensino desenvolvimental foi elaborada por Daniil B. Elkonin e Vasily V. Davidov entre as décadas de 1960 e 1990, atribuindo centralidade à Atividade de Estudo e à formação do pensamento teórico como elementos fundamentais do processo educativo. Essa elaboração apoiou-se em contribuições de outros representantes da Psicologia Histórico-Cultural. Alexei N. Leontiev, por meio da teoria da atividade, especialmente apresentada em *Atividade, Consciência e Personalidade* (1975) e *Problemas do Desenvolvimento do Psiquismo*

(1959), forneceu os fundamentos para compreender a atividade como unidade explicativa do desenvolvimento humano.

Galperin (1982), em suas investigações sobre a formação por etapas das ações mentais, sistematizadas em obras como *Introdução à Psicologia* (1976) e em seus estudos sobre a formação das ações mentais e dos conceitos, demonstrou que a assimilação dos conhecimentos ocorre mediante etapas orientadas de formação da ação. Bozhovich (1976), por sua vez, aprofundou a compreensão da motivação, das necessidades e da formação da personalidade infantil, especialmente na obra *Personalidade e sua Formação na Infância*, evidenciando que o desenvolvimento da personalidade está intrinsecamente relacionado à atividade, aos motivos e às condições sociais de vida da criança.

Desse modo, a aprendizagem desenvolvimental afirma-se como uma concepção pedagógica que compreende o ensino intencional e organizado como condição fundamental para a transformação qualitativa das funções psíquicas superiores.

Nessa nova formulação, o desenvolvimento psíquico não é entendido como pré-condição para a aprendizagem, mas como seu produto. Isso significa que a aprendizagem, quando adequadamente organizada, antecede e impulsiona o desenvolvimento, criando condições para o surgimento de novas formações psíquicas. Trata-se, portanto, de um processo mediado socialmente, no qual a interação com o outro e a apropriação dos conhecimentos culturalmente elaborados desempenham papel central.

Vigotski ([1934] 2024) elaborou um estudo, no qual abordou a relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento psíquico, e o resultado dessas pesquisas, afirmou que na época existiam três posicionamentos. A partir desses posicionamentos, configuram-se as classificações das teorias. A primeira delas, a “*teoria da independência entre os processos de desenvolvimento infantil e os processos de aprendizagem coletiva*”. A segunda, “*as teorias da aprendizagem coletiva enquanto desenvolvimento*”. Por fim, o último posicionamento, as “*teorias, que, de maneira simultânea, consideram o desenvolvimento tanto um processo independente da aprendizagem coletiva, quanto idêntico*”.

Após o estudo desses três posicionamentos, L. S. Vigotski elaborou sua tese, que consiste em:

Da relação entre desenvolvimento e aprendizagem coletiva, deve-se considerar a aprendizagem coletiva da criança, um momento internamente necessário e universal de seu desenvolvimento mental[...] considera a aprendizagem coletiva um fator que age como fonte do desenvolvimento, capaz de formar na criança funções psíquicas que não têm como emergir sem ela. Visto assim, a criança aprende a realizar operações dominando

simultaneamente um princípio estrutural cujo escopo de aplicação é mais amplo do que apenas o tipo de operações no qual esse princípio foi assimilado (Puentes, 2024, p.150).

Desse modo, Lev S. Vigotski ([1934] 2024) elaborou o núcleo de sua tese ao estabelecer uma relação intrínseca entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento psíquico. Para o autor, a aprendizagem, especialmente quando organizada de forma social e mediada, não apenas acompanha o desenvolvimento, mas o impulsiona, configurando-se como sua força motriz. Nessa direção, afirma que

A questão da relação entre a aprendizagem coletiva e o desenvolvimento da criança na idade escolar é a mais central e fundamental, sem a qual os problemas da psicologia e a análise pedológica do processo pedagógico não só podem ser resolvidos, mas incluso formulados [...] (Vigotski, [1935] 2024, p. 3).

Evidenciando que a compreensão dos processos educativos exige a análise das interações sociais que os constituem. Tal formulação reforça a centralidade da coletividade no processo de apropriação dos conhecimentos e na formação das funções psíquicas superiores, situando a aprendizagem como condição essencial para o desenvolvimento humano.

Uma de suas produções mais significativas acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento foi o texto intitulado *O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar*¹¹ elaborado entre os anos de 1933 e 1934. Os estudiosos de Lev Vigotski são unânimes quanto à relevância dessa produção. Apresenta um aspecto essencial: uma nova abordagem sobre a natureza da relação aprendizagem e desenvolvimento vista pelo ângulo histórico-dialético e histórico-cultural.

Um texto menos conhecido de Lev Vigotski, elaborado para a Conferência Pan-Russa sobre Educação Pré-Escolar, realizada entre 1933 e 1934, intitulado *Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar*. Esse trabalho foi posteriormente publicado na obra póstuma do autor, em 1935.

Esses dois textos são essenciais para o estudo que propomos fazer nesta seção. A partir do texto *O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar*

¹¹ O texto "O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar" foi elaborado por L. S. Vigotski entre 1933 e 1934, no contexto de suas últimas investigações sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. O manuscrito permaneceu inédito durante muitos anos e foi publicado postumamente em russo em coletâneas de suas obras. A primeira tradução integral para a língua portuguesa foi publicada em 2024, organizada por Roberto Valdés Puentes, tornando o texto acessível ao público brasileiro e ampliando as possibilidades de estudo sobre a concepção vigotskiana da aprendizagem e da Zona de Desenvolvimento Próximo.

e do texto *Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar*, que é considerado o mais relevante quando se trata do estudo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, mas juntos são essenciais para uma compreensão mais completa e coerente do problema.

Ao mesmo tempo, a análise dos dois textos permite três considerações relevantes. A primeira delas refere-se à percepção de equívocos na compreensão da concepção vigotskiana de aprendizagem. Em segundo lugar, estão as significativas ambiguidades no trabalho de tradução da produção científica de L. S. Vigotski. Por fim, atribui a possibilidade de validar a necessidade de aprimoramento da Lei Genética Geral do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores.

Essa última consideração assume grande importância, pois incorpora as noções de “atividade coletiva” e “atividade individual” e, além disso, ao se referir ao termo aprendizagem na perspectiva vigotskiana, evidencia que esse termo não deve ser compreendido de forma singular e genérica, mas como um fenômeno plural e multifacetado.

A compreensão de que a aprendizagem, na perspectiva vigotskiana, constitui um fenômeno plural e historicamente determinado conduz à necessidade de examinar, de forma mais sistemática, as diferentes modalidades que esse conceito assume ao longo da obra do autor. Longe de designar um processo único e homogêneo, a aprendizagem apresenta características específicas que variam conforme a etapa do desenvolvimento, a atividade predominante, a natureza da mediação e as condições sociais em que ocorre. Desse modo, torna-se necessário explicitar a complexa taxonomia da aprendizagem elaborada por Vigotski, evidenciando as múltiplas formas pelas quais esse conceito se manifesta e se articula ao desenvolvimento psíquico humano.

4.3.A Complexa Taxonomia da Aprendizagem na Obra de Vigotski

A aprendizagem, a partir do senso comum pode ser entendida como o processo de adquirir conhecimentos, habilidades ou comportamentos por meio da experiência, do estudo ou da convivência com outras pessoas. De forma mais simples, aprender significa passar a saber algo que antes não se sabia; desenvolver uma habilidade nova ou modificar comportamentos com base em vivências e erros e acertos.

Em nossa prática cotidiana, a aprendizagem costuma ser vista como algo individual, no qual cada pessoa aprende por si. Em um segundo plano, temos a aprendizagem ligada à escola ou ao ensino formal, como resultado de esforço ou prática.

Contudo, nossas investigações avançaram na direção de conceituar a aprendizagem como fundamento nos estudos de Lev S. Vigotski. A taxonomia da aprendizagem, tal como se depreende de sua obra, emerge de uma abordagem sociocultural na qual a aprendizagem não é concebida como mero resultado do desenvolvimento, mas como sua fonte. Esse princípio constitui um dos resultados mais significativos de suas investigações e, ao mesmo tempo, fundamenta as conclusões da presente pesquisa (Puentes, 2024).

Sua produção teórica revela uma taxonomia implícita de aprendizagens. Não expõe uma tabela explícita, mas discute várias modalidades de aprendizagem: a distinção entre aprendizagem cotidiana versus científica (escolar), aprendizagem informal versus desenvolvimental, bem como a aprendizagem individual versus coletiva. Essa abordagem amplia a taxonomia, não basta aprender habilidades cotidianas, deve-se promover aprendizagens escolarizadas que gerem reestruturações internas. Portanto, L. S. Vigotski não elaborou uma “teoria das aprendizagens”.

Conforme Davidov (1996) e Puentes e Longarezi (2020), o legado científico de Vigotski foi retomado e desenvolvido por seus discípulos e colaboradores a partir da segunda metade da década de 1950, dando origem a diferentes sistemas psicológicos e didáticos desenvolvimentais nas diversas repúblicas da antiga União Soviética.

As pesquisas desenvolvidas por L. S. Vigotski ao longo de sua obra — ainda relativamente pouco difundidas no Brasil e, por isso, carentes de maior aprofundamento — evidenciam a complexidade do termo “aprendizagem”. Embora frequentemente tratado como monossêmico, isto é, associado a um único significado, o conceito revela, na verdade, uma condição polissêmica, comportando múltiplos sentidos. Nesse contexto, torna-se necessário precisar de que tipo de aprendizagem se está tratando, considerando o contexto em que o termo é empregado.

Sob essa perspectiva, a análise dos textos *Aprendizagem coletiva e desenvolvimento na idade pré-escolar*, *O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar* e *Uma nova abordagem da concepção de aprendizagem coletiva de L.S. Vigotski*, a partir do processo de tradução realizado pelo professor e doutor Roberto Valdés Puentes, revela-se fundamental para a definição e distinção dos diferentes tipos de aprendizagem. Vale a ressalva que o texto intitulado *O problema da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento mental na idade escolar*, elaborado entre os anos de 1933 e 1934, é provavelmente o mais importante entre os que escreveu sobre a relação existente entre a aprendizagem coletiva e desenvolvimento.

É possível perceber que L. S. Vigotski estabelece, com base no fenômeno que se analisa, dois tipos de aprendizagem, duas fases, três níveis e duas variantes. Dentro dos tipos de aprendizagem, situa: I. aprendizagem individual; II. aprendizagem coletiva. No interior do primeiro tipo posicionam-se as seguintes fases: 1. Aprendizagem individual reflexo-associativa, 2. Aprendizagem individual com base na atividade. No interior do segundo tipo posicionam-se as seguintes fases: 1. Aprendizagem coletiva não escolar, 2. Aprendizagem coletiva escolar. Na primeira fase fixam-se dois níveis: a) Aprendizagem coletiva espontânea; b) Aprendizagem coletiva espontânea-reativa. Na segunda fase estabelece-se um nível: c) Aprendizagem coletiva reativa. Além disso, no interior da segunda fase (aprendizagem coletiva escolar) introduz, em razão do modo como se organiza esse processo e os modos de transferência ao indivíduo a experiência socialmente desenvolvida, duas variantes: 1. Aprendizagem coletiva baseada no ensino e, 2. Aprendizagem coletiva baseada na atividade. Para a composição desta pesquisa, o foco será a aprendizagem coletiva baseada na atividade, pois, esta conduz à aprendizagem igualmente baseada na atividade. Não há e nem pode haver atividade mental, naquela criança que participa de um processo coletivo de aprendizagem, que não esteja baseada nessa forma de organização da assimilação, ou seja, na atividade social.

O Quadro 2 como se comportam os tipos, as fases, os níveis e as variantes de aprendizagem.

Quadro 2 - Tipos, fases, níveis e variantes de aprendizagem

TIPOS	FASES	NÍVEIS	VARIANTES
Aprendizagem individual			Aprendizagem reflexo-associativa
			Aprendizagem com base na atividade
Aprendizagem coletiva	Aprendizagem coletiva não escolar	Aprendizagem coletiva espontânea	
		Aprendizagem coletiva espontânea-reativa	
	Aprendizagem coletiva escolar	Aprendizagem reativa	Aprendizagem baseada no ensino
			Aprendizagem baseada na atividade

Fonte: Elaborado por Puentes (2024, p. 165).

A partir do Quadro comparativo, torna-se possível conceituar cada tipo de aprendizagem de modo mais preciso, conferindo maior evidência analítica e fluidez à distinção estabelecida. Nesse sentido, a organização dos elementos comparados não apenas explicita as particularidades de cada categoria, mas também permite compreender suas relações, tensões e complementaridades. Assim, ao descrever cada forma de aprendizagem com base nesses critérios, o texto ganha maior clareza teórica e coerência argumentativa, favorecendo uma exposição mais consistente e articulada das diferenças e interdependências entre elas.

A compreensão da aprendizagem como um fenômeno plural exige o exame das diferentes formas pelas quais ela se manifesta na obra de Vigotski. Entre essas distinções, destaca-se a diferenciação entre aprendizagem individual e aprendizagem coletiva, categorias que expressam momentos distintos, porém dialeticamente articulados, do processo de desenvolvimento psíquico. Assim, a subseção seguinte dedica-se à análise desses dois tipos de aprendizagem, evidenciando suas especificidades, suas relações e sua importância para a compreensão da aprendizagem desenvolvimental.

4.3.1. Tipos de Aprendizagem (Individual e Coletiva)

Para iniciar a análise, é fundamental compreender que a distinção entre aprendizagem individual e aprendizagem coletiva, na perspectiva de L. S. Vigotski, não se configura como uma oposição estanque, mas como uma relação dinâmica, histórica e dialética. A aprendizagem coletiva refere-se ao processo que se constitui nas interações sociais, mediado pela linguagem, pela cultura e pela atividade compartilhada entre os sujeitos. Já a aprendizagem individual diz respeito à internalização desses processos, isto é, à apropriação singular, pelo sujeito, dos conhecimentos e modos de ação construídos coletivamente (Vigotski, 2024).

Desse modo, para o autor, toda aprendizagem humana tem origem no plano social, emergindo primeiro no âmbito das relações interpessoais, para, posteriormente, consolidar-se no plano intrapsíquico. Assim, aquilo que se denomina “aprendizagem individual” não é um processo isolado ou autônomo, mas a expressão internalizada de experiências e práticas que foram, em sua gênese, essencialmente coletivas.

A aprendizagem individual é o esforço pessoal do aluno correspondendo à apropriação do modo de ação construído no coletivo. Envolve operações mentais (generalizar, analisar, refletir) e se conecta com a subjetividade (sentido pessoal) consistindo na reelaboração com

marcas subjetivas. Um processo de aprendizagem que envolve o esforço que a pessoa realiza para assimilar determinado conteúdo, sendo um processo intrapsicológico.

A “учение” significa, de acordo com Davidov ([1996] 2021), aquele tipo específico de esforço que realizam as pessoas, do ponto de vista individual, para assimilar um ou outro tipo de material ou conteúdo no contexto da aprendizagem coletiva. Trata-se, sobretudo do processo psicológico interno do ser humano, enquanto apropriação de algum aspecto da realidade externa. L. S. Vigotski não se dedicou ao estudo desse processo psíquico nos textos que integram a seleção de trabalhos de 1935; diferentemente de Davidov ([1996] 2021) que sim fez isso, ao estabelecer, na história da educação europeia, duas teorias da aprendizagem individual (учение): aprendizagem individual reflexo-associativa e aprendizagem individual baseada na atividade. Então, a “учение” simboliza o processo interno, individual e intrapsíquico que realiza cada pessoa em específico enquanto procura assimilar alguma coisa. Nos textos da obra, o termo apenas aparece duas ou três vezes e foi traduzido para o português, pela primeira vez, no sentido de “aprendizagem individual” ou “aprendizagem do indivíduo”(Puentes, 2024, p. 32).

No contexto da Psicologia Histórico-Cultural, a aprendizagem coletiva corresponde à tradução do termo russo *obutchénie* (обучение). Diferentemente da aprendizagem individual (*utchénie*), caracteriza-se como um processo externo, social e interpssíquico que se realiza por meio da interação colaborativa entre os participantes de uma atividade comum. Esse coletivo é constituído, fundamentalmente, pelo professor e pelos estudantes, podendo incluir também colegas mais experientes ou outros sujeitos que atuem como mediadores da aprendizagem. O que define esse grupo não é apenas a reunião física de seus membros, mas a existência de um objetivo compartilhado, de um motivo comum, da realização de ações mediadas, da divisão funcional de responsabilidades, da coordenação de diferentes pontos de vista e da cooperação na resolução de problemas. Nessas condições, o conhecimento deixa de ser uma construção exclusivamente individual para tornar-se um produto da atividade coletiva, possibilitando a emergência de formas de pensamento que nenhum dos participantes, isoladamente, seria capaz de produzir.

A aprendizagem coletiva é um momento internamente necessário e universal para que a criança desenvolva características humanas historicamente constituídas, não sendo apenas um processo de aquisição de habilidades técnicas, mas também um motor de transformações qualitativas na consciência.

Essa tipologia — aprendizagem individual e aprendizagem coletiva — é recente no contexto das pesquisas brasileiras dedicadas ao estudo da obra de Lev S. Vigotski. Sua sistematização tem sido desenvolvida, sobretudo, pelas investigações realizadas no âmbito do

Gepedi, da Universidade Federal de Uberlândia, especialmente nos trabalhos de Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, bem como nas pesquisas deles decorrentes.

As principais pesquisas brasileiras que sustentam essa afirmação são: Puentes (2019) – *Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental*. Puentes e Longarezi (2017) – *A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade*. Puentes e Longarezi (2020) – *Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas*. Puentes (2021) – *Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Por fim, e mais recente, Puentes (2024; 2025) – pesquisas que sistematizam a distinção entre *obutchénie* e *utchénie* e apresentam a taxonomia da aprendizagem na obra de Vigotski

Nesse sentido, torna-se necessário abrir espaço para uma discussão relevante e oportuna, capaz de aprofundar a compreensão dessas categorias e de suas implicações teóricas no campo educacional, a qual se refere ao processo de tradução dos termos: *Obutchénie* (обучение)¹² e *Uchénie* (учение), em transliteração mais próxima do português.

Em primeiro lugar, é necessário considerar que, quando se traduz o termo *Obutchénie* (обучение), esse termo não pode ser vertido para o português de maneira literal, descolado do lugar que ocupa no texto. *Obutchénie* (обучение) não possui um significado inequívoco no interior da psicologia histórico-cultural, ou seja, não foi evidente, explícito ou manifesto. Pelo contrário, foi ambíguo, indefinido e vago, porque era uma palavra polissêmica, que só adquiria significado a partir de dois critérios: em primeiro lugar, com base na concepção teórica no interior da qual se emprega; em segundo lugar, assentada com base no contexto da frase em meio em que aparece.

De acordo com Puentes (2024):

A nossa pesquisa mostrou que não é possível traduzir qualquer dos termos empregados por L.S.Vigotski na obra que aqui se analisa sem um estudo aprofundado, detalhado e documentado dos textos, dos contextos, do

¹² Proposta por Puentes (2024; 2025), que busca preservar a distinção conceitual existente na língua russa e demonstrar que *обучение* (*obutchénie*) e *учение* (*utchénie*) não são sinônimos, mas categorias distintas e complementares da teoria histórico-cultural. Essa diferenciação é um dos fundamentos de sua tese sobre a Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental. Na presente pesquisa, adota-se a transliteração dos termos russos *обучение* (*obutchénie*) e *учение* (*utchénie*) de forma mais próxima à pronúncia do português, preservando, tanto quanto possível, suas características fonéticas originais. Embora ambos sejam frequentemente traduzidos simplesmente como "aprendizagem", trata-se de conceitos distintos na tradição da Psicologia Histórico-Cultural. O termo *обучение* (*obutchénie*) refere-se ao processo de ensino-aprendizagem socialmente organizado, realizado na interação entre professor e estudantes, caracterizando-se como uma atividade coletiva, externa e interpessoal. Já o termo *учение* (*utchénie*) designa a aprendizagem do sujeito, isto é, a atividade individual de apropriação do conhecimento, que se desenvolve no plano intrapsíquico como resultado do processo de internalização.

pensamento do autor e de seus desdobramentos na obra de seus discípulos e seguidores (Puentes, 2024, p. 30).

E, complementa:

Independentemente de sua tradução no dicionário, no interior da psicologia pedagógica histórico-cultural, ambas palavras expressam dois conceitos de extrema relevância que, ao mesmo tempo, geram muitas controvérsias entre os tradutores e estudiosos de L.S.Vigotski, pelo fato de não terem recebido tratamento conceitual suficiente na sua obra. Nas diversas traduções brasileiras que conhecemos ambos são adotados, no geral, com base nos seus significados no dicionário russo comum, muitas vezes de maneira indistinta, seja na perspectiva da “aprendizagem”, da “instrução/ensino” ou do “ensino-aprendizagem” (Lima, 2022). Na presente obra, adotam-se com base no significado e sentido a eles atribuídos no interior da concepção histórico-cultural e da teoria da aprendizagem desenvolvimental, da que L.S.Vigotski foi seu idealizador. Isto é, no sentido de aprendizagem, mas para fazer referências a tipos diferentes dela (Puentes, 2024, p. 32).

Os termos russos *obuchénie* (обучение) e *uchénie* (учение) veiculam nuances conceituais relevantes. Tais categorias não resultam de uma elaboração deliberada, mas configuram-se como produções histórico-culturais que se consolidaram em um passado remoto, emergindo no uso social da linguagem e no desenvolvimento das práticas educativas. Falava-se intuitivamente, desejava-se dizer alguma coisa de acordo com a época. Na atualidade, passou a ser termos científicos no interior da psicologia e da pedagogia, que cada especialista entende à sua maneira e de acordo com seu contexto.

Para iniciar a análise, é fundamental compreender que a distinção entre aprendizagem individual e aprendizagem coletiva, na perspectiva de L. S. Vigotski, não se configura como uma oposição rígida, mas como uma relação dinâmica, histórica e dialética. Nesse quadro teórico, a aprendizagem coletiva pode ser compreendida à luz do conceito russo *obuchénie* (обучение), que designa a unidade entre ensino e aprendizagem como um processo socialmente organizado, intencional e mediado, no qual a interação com o outro — especialmente no contexto escolar, Puentes (2024; 2025) desempenha papel estruturante no desenvolvimento psíquico (Vigotski, [1933-1934] 2007).

Por sua vez, a aprendizagem individual articula-se ao termo *uchénie* (учение), que se refere à atividade do sujeito que aprende, isto é, ao processo de apropriação e internalização dos conhecimentos e modos de ação construídos no plano coletivo. Assim, o que se manifesta como aprendizagem individual no plano intrapsíquico tem sua gênese nas relações intersíquicas constituídas no interior do *obuchénie*.

Desse modo, em coerência com a abordagem vigotskiana, não se pode compreender a aprendizagem individual como um processo autônomo ou isolado, mas como resultado da transformação qualitativa de experiências sociais previamente vivenciadas. A relação entre *obuchénie* e *uchénie* explicita, portanto, o movimento pelo qual a atividade coletiva, mediada e orientada, converte-se em atividade individual, evidenciando que toda aprendizagem humana é, em sua origem e estrutura, fundamentalmente social.

L. S. Vigotski manteve seus estudos na *obuchénie*, não definiu um conceito para *uchénie*, contudo na obra de Vasili Vasilievich Davidov (especialmente a produção dos anos 1990, como *Problems of Developmental Teaching* e textos reunidos dessa década), definiu *uchénie* (учение) de forma isolada e lexical, mas o inseriu no conceito mais amplo de Atividade de Estudo (learning activity) — núcleo de sua teoria do ensino desenvolvimental. Seis décadas depois, define:

A *uchénie* (учение) está relacionada com o esforço individual das pessoas durante a assimilação de um ou outro conteúdo. Na aprendizagem coletiva, o processo de aprendizagem individual (ou assimilação) é o principal, uma vez que o esforço dos professores está orientado para a organização proposital desse processo primário (Davidov, 1996, p. 252, grifo nosso).

De acordo com Puentes (2024)

A *uchénie* (учение) significa, de acordo com Davidov ([1996] 2021), aquele tipo específico de esforço que realizam as pessoas, do ponto de vista individual, para assimilar um ou outro tipo de material ou conteúdo. Trata-se, sobretudo, do processo psicológico interno do ser humano, enquanto apropriação de algum aspecto da realidade externa. L.S. Vigotski não se dedicou ao estudo desse processo psíquico, pelo menos não nos textos que integram a seleção de trabalhos de 1935, diferentemente de Davidov([1996] 2021) que sim fez isso, ao estabelecer, na história da educação europeia, duas teorias da aprendizagem individual (*uchénie*, учение): aprendizagem individual reflexo-associativa e aprendizagem individual baseada na atividade. Então, a *uchénie* simboliza o processo interno, individual e intrapsíquico que realiza cada pessoa em específico enquanto procura assimilar alguma coisa. Nos textos da obra, o termo apenas aparece duas ou três vezes e foi traduzido para o português, pela primeira vez, no sentido de “aprendizagem individual” ou “aprendizagem do indivíduo” (Puentes, 2024 p. 32-33, grifos nossos).

Em contraste com *uchénie* (учение), o termo *obutchénie* (обучение) aparece com frequência significativa nos textos que compõem a obra de L. S. Vigotski, embora não seja objeto de uma definição conceitual sistemática por parte do autor. Tal lacuna teórica viria a ser posteriormente enfrentada por V. V. Davidov, que, décadas mais tarde, especialmente em sua

produção dos anos 1990, dedicou-se a explicitar e desenvolver esse conceito no interior da teoria do ensino desenvolvimental.

Para o termo *obutchénie* (обучение), pode ser compreendido como uma forma específica de aprendizagem que se refere, fundamentalmente, aos processos externos, socialmente organizados, que se realizam no âmbito do coletivo, isto é, nas relações, interações e formas de comunicação estabelecidas entre os sujeitos.

Nessa direção, L. S. Vigotski enfatiza que,

A aprendizagem não se constitui como um processo isolado ou individual, mas como uma atividade mediada socialmente, afirmando que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual” (Vigotski, 2007, p. 56).

Desse modo, o *obutchénie* designa precisamente esse plano interpsicológico da aprendizagem, no qual o conhecimento é inicialmente partilhado e construído na interação com o outro, antes de ser internalizado.

Em seus estudos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2007, p. 118) destaca ainda que “A aprendizagem adequadamente organizada resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Assim, o *obutchénie* pode ser entendido como a expressão desses processos externos e coletivos da aprendizagem, nos quais a atividade conjunta, a linguagem e a mediação social assumem papel central na constituição das funções psicológicas superiores.

Nesse contexto, sob a perspectiva histórico-cultural, quando se refere a *obutchénie*, reporta-se a uma *obutchénie desenvolvimental*, a aprendizagem que promove o desenvolvimento. Nesse sentido, para que tais processos se efetivem e se desenvolvam, os sujeitos envolvidos desempenham um papel decisivo, uma vez que é na interação social e por meio dela que se constituem as condições para a emergência e consolidação das funções psicológicas superiores.

Sobre este aspecto, Davidov (1996) escreveu

A aprendizagem coletiva envolve a participação de outras pessoas na organização desse processo [da aprendizagem individual]. Na escola, essas “outras pessoas” são os professores (pedagogos), cujo objetivo é organizar e coordenar a aprendizagem individual dos alunos. A aprendizagem coletiva é a interação entre os alunos e o professor, entre a aprendizagem individual e o esforço profissional do professor (se esse último for interpretado através do conceito de “atividade”, então a aprendizagem coletiva pode ser caracterizada

como a relação entre Atividade de Estudo e a atividade pedagógica (Davidov, 1996, p. 252).

Em uma outra perspectiva, pontuamos a indagação: O que seria essa aprendizagem coletiva? o desenvolvimento psíquico humano só é possível sobre a base adequada condições de aprendizagem coletiva? Sobre o papel da aprendizagem coletiva como fonte do desenvolvimento L. S. Vigotski afirma que

A aprendizagem coletiva não é desenvolvimento, mas a aprendizagem coletiva bem organizada conduz ao desenvolvimento mental da criança, dá a vida a toda série de processos de desenvolvimento que, fora da aprendizagem coletiva, seriam impossíveis em geral. A aprendizagem coletiva é, pois, um momento internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento das peculiaridades humanas da criança, não naturais, mas históricas (Puentes, [1935] 2024, p.16).

Por fim, podemos concluir-se que a aprendizagem individual (*uchénie*) e a aprendizagem coletiva (*obutchénie*) desenvolvem-se em uma relação dialética de interdependência, na qual a aprendizagem individual se configura como condição primária para a constituição da aprendizagem coletiva. O professor organiza a atividade coletiva, tendo como finalidade a aprendizagem individual. Portanto, a aprendizagem individual é o processo primário da aprendizagem coletiva. É inconcebível o tratamento das duas formas de aprendizagem de maneira separada.

Davidov (1996, p. 252) afirma que “Na *obutchénie* o principal processo é o de *uchénie* [...], uma vez que os esforços dos professores estão centrados na organização intencional desse processo primário”.

A *obutchénie*, aprendizagem coletiva se traduz sob diferentes unidades, a *uchénie*, aprendizagem individual e o esforço profissional do professor, a relação entre alunos e professores, e a unidade entre Atividade de Estudo e atividade pedagógica.

Na tradição vigotskiana, o desenvolvimento humano não é concebido como resultado de disposições naturais ou de processos exclusivamente individuais. Ao contrário, constitui-se historicamente nas relações sociais, nas mediações culturais e nas atividades compartilhadas entre os sujeitos. Nesse sentido, a aprendizagem coletiva representa uma condição ontológica e pedagógica do desenvolvimento humano, pois é no interior das relações sociais que o indivíduo se apropria dos conhecimentos, dos signos, da linguagem e das formas culturais historicamente produzidas.

A partir dos conceitos anteriormente discutidos, torna-se necessário aprofundar a análise das fases da aprendizagem formuladas por Vigotski, compreendendo-as como momentos qualitativamente distintos do desenvolvimento humano. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem não é concebida como um processo homogêneo ou universalmente estático, mas como um movimento histórico e dialético que se transforma conforme as condições sociais, culturais e pedagógicas nas quais o sujeito se desenvolve.

Nesse contexto, Vigotski distingue diferentes formas de aprendizagem que se constituem ao longo do desenvolvimento infantil e que se organizam, fundamentalmente, em dois grandes aportes: a aprendizagem não escolar e a aprendizagem escolar. Essa diferenciação não implica uma separação mecânica entre ambas, mas evidencia distintas formas de relação da criança com o conhecimento, com a cultura e com os processos de mediação social.

4.3.2 Fases de aprendizagem (não escolar e escolar)

A aprendizagem, de acordo com os textos de L. S. Vigotski, não se inicia apenas na idade escolar; ela é um processo contínuo que começa muito antes do ingresso da criança na escola e está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento desde o primeiro dia de vida (Puentes, 2024). No entanto, a natureza dessa aprendizagem muda qualitativamente ao longo do tempo. A aprendizagem coletiva pode ser compreendida como um processo social de construção do conhecimento, no qual a interação entre os sujeitos cria condições para a emergência de formas de pensamento que transcendem as possibilidades individuais iniciais, evidenciando o papel constitutivo das relações sociais no desenvolvimento humano.

A aprendizagem coletiva, de acordo com Vigotski (Puentes, [1935] 2024), pode ter duas fases: aprendizagem coletiva escolar e aprendizagem coletiva não escolar. A distinção entre aprendizagem coletiva não escolar e aprendizagem coletiva escolar, no âmbito da teoria histórico-cultural, não deve ser compreendida como uma divisão meramente cronológica ou determinista do desenvolvimento, mas como a expressão de formas qualitativamente distintas de apropriação do conhecimento, determinadas pelas condições sociais e pelos contextos de participação do sujeito. Também como consequência das numerosas variações da idade mental e, sobretudo, da intencionalidade.

Pode-se afirmar que a questão central desta pesquisa e da elaboração dessas reflexões encontra-se nesta seção, uma vez que nela se concentram as discussões fundamentais acerca das fases da aprendizagem, não escolar e escolar, compreendidas como processos históricos, sociais e culturais essenciais ao desenvolvimento psíquico humano. Nesta subseção, haverá um aprofundamento nas pesquisas feitas pelo professor Dr. Roberto Valdés Puentes, e,

principalmente, na obra de Vigotski, especificamente no livro de 1935, *Desenvolvimento Mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva. Seleção de artigos, Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental*.¹³

É necessário pontuar que as categorias de análise para o tema em questão: Fases de Aprendizagem, Não escolar e Escolar, possuem grande potencial analítico porque permite articular desenvolvimento psíquico e aprendizagem, bem como, a organização social da educação.

Propõe-se, nesta seção, aprofundar a análise dos argumentos e das formulações teóricas acerca dos diferentes processos de aprendizagem propostos por L. S. Vigotski. Durante longo período, em grande parte das leituras e pesquisas realizadas no campo educacional e psicológico, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento constituiu-se como um dos pontos mais complexos e, frequentemente, mal compreendidos, prevalecendo a concepção de que existiria apenas um único tipo de aprendizagem. Entretanto, a partir de estudos mais recentes, especialmente das investigações desenvolvidas pelo professor Dr. Roberto Valdés Puentes, evidencia-se que Vigotski propõe a compreensão de diferentes tipos de aprendizagem, concebidos em estreita relação com o desenvolvimento psíquico humano e com as condições históricas, sociais e culturais de constituição do sujeito.

Esse tipo de aprendizagem caracteriza-se pela presença de quatro qualidades fundamentais que a definem e estruturam:

1-está orientada para objetivos específicos; 2-as ações que a criança realiza são voluntárias ou conscientes; 3- o processo de assimilação passa a ser predominante, ou seja, passa a ser o propósito central do processo, enquanto nas outras formas de aprendizagem coletiva é um mero subproduto; 4- a criança aprende na instituição educacional, sobretudo com a ajuda e em colaboração com o professor (Puentes, 2024, p. 161).

¹³ A obra *Desenvolvimento Mental das Crianças no Processo de Aprendizagem Coletiva: Seleção de Artigos* (1935) reúne um conjunto de sete textos elaborados por L. S. Vigotski entre 1927 e 1934 e publicados postumamente por seus colaboradores em Moscou e Leningrado. Organizada originalmente com o propósito de sistematizar suas últimas investigações sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a coletânea representa uma das mais importantes sínteses do pensamento vigotskiano no campo da Psicologia Histórico-Cultural. Nela são desenvolvidos temas centrais, como a relação entre aprendizagem coletiva e desenvolvimento psíquico, a Zona de Desenvolvimento Possível, o desenvolvimento mental nas diferentes idades, a formação dos conceitos científicos, a linguagem escrita e a análise pedológica do processo pedagógico. A tradução integral da obra para a língua portuguesa, organizada por Roberto Valdés Puentes em 2024, representa um marco para os estudos vigotskianos no Brasil, ao tornar acessível um livro que permaneceu praticamente desconhecido no Ocidente durante décadas e que reúne os textos em que Vigotski apresenta, de forma mais sistemática, sua concepção de aprendizagem coletiva e sua tese de que a aprendizagem adequadamente organizada constitui a força motriz do desenvolvimento psíquico.

De acordo com essa perspectiva teórica, o que singulariza a aprendizagem coletiva no contexto escolar, em comparação a outras formas de aprendizagem coletiva, é o seu caráter intencional, sistemático e pedagogicamente orientado. Diferentemente das interações coletivas que ocorrem em contextos cotidianos — marcadas pela espontaneidade e pela ausência de planejamento didático —, a aprendizagem coletiva escolar é organizada com finalidades educativas explícitas, previamente definidas no âmbito do ensino.

De acordo com Vigotski (Puentes, [1935] 2024), a aprendizagem coletiva pode assumir duas formas principais: a aprendizagem coletiva não escolar e a aprendizagem coletiva escolar, distinguindo-se pelo grau de intencionalidade e organização. A aprendizagem coletiva não escolar ocorre de maneira espontânea, nas interações cotidianas da criança, enquanto a aprendizagem coletiva escolar se caracteriza como um processo intencionalmente organizado. Conforme explicita Vigotski, em tradução de Puentes, “a aprendizagem escolar não começa no vazio, mas sempre se apoia em um determinado nível de desenvolvimento previamente alcançado pela criança” (Puentes, [1935] 2024, p. 115). Ainda nessa direção, o autor afirma que “a aprendizagem devidamente organizada conduz ao desenvolvimento mental e põe em movimento uma série de processos que, de outro modo, não poderiam ocorrer” (Vigotski, 2009, p. 115).

Utiliza-se a expressão aprendizagem coletiva escolar para designar os processos de aprendizagem que ocorrem no contexto da sala de aula, organizados intencionalmente por meio da atividade conjunta entre professor e estudantes. Veja bem, estamos definindo como aprendizagem coletiva escolar a interação entre alunos e professores, os participantes. Ao mesmo tempo, a forma de organização desses processos. Essa forma de organização requer um motivo comum, ação mediada, divisão funcional e coordenação de pontos de vista. A dinâmica das interações coletivas promove a construção de conhecimentos e formas de pensamento que não se encontram previamente constituídos em nenhum dos participantes, emergindo como resultado da atividade conjunta e da mediação social entre os sujeitos.

Sem ignorar a relevância do estudo psicológico do processo de aprendizagem de um indivíduo em particular, nos textos que compõem a obra que se analisa e traduz L. S. Vigotski focou na pesquisa da aprendizagem na forma de “обучение”, isto é, naquela forma específica de aprendizagem que acontece na relação com outras pessoas. Dito de maneira diferente, Vigotski centrou seu trabalho na análise, não da aprendizagem individual de uma pessoa específica no interior de um grupo social, mas na aprendizagem desse grupo como coletivo social que aprende colaborativamente. Davidov ([1996] 2021), como já se afirmou antes, chamou essa aprendizagem (обучение) de tipo especial de participação de outras pessoas na organização do processo de aprendizagem individual (учение) (Puentes, 2024, p. 32).

Diante do exposto, percebe-se que a aprendizagem coletiva escolar se constitui a partir da relação dialética entre a *obutchenie* (обучение), compreendida como a aprendizagem coletiva organizada socialmente, e a *utchenie* (учение), entendida como a aprendizagem individual realizada pelo sujeito.

Para fundamentar a ideia de que o desenvolvimento psíquico ocorre nas práticas coletivas de aprendizagem, uma das citações mais importantes de Vigotski é a seguinte:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações reais entre indivíduos (Oliveira, 1997, p. 57).

A afirmação sintetiza um dos princípios centrais da Psicologia Histórico-Cultural: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem origem nas relações sociais e não no indivíduo isolado. Ao estabelecer que toda função aparece inicialmente no plano interpsicológico para, posteriormente, constituir-se no plano intrapsicológico, Vigotski (Puentes, [1935] 2024) demonstra que o desenvolvimento psíquico resulta de um processo de internalização das formas culturais de atividade construídas coletivamente.

Desse modo, capacidades como a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos não emergem espontaneamente nem são determinadas exclusivamente pela maturação biológica; elas são produzidas nas interações mediadas entre o sujeito e os outros, especialmente no contexto educativo. Essa compreensão confere à aprendizagem coletiva um papel decisivo no desenvolvimento humano, uma vez que é por meio da atividade compartilhada, da mediação do professor e da cooperação entre os estudantes que se criam as condições para a apropriação da cultura e para a formação das funções psicológicas superiores.

Longe de se configurarem como processos opostos ou independentes, ambas se articulam de maneira dinâmica e complementar, de modo que a aprendizagem coletiva cria as condições para o desenvolvimento da aprendizagem individual, enquanto esta expressa, em nível singular, os resultados das relações e mediações construídas no âmbito da atividade coletiva.

Nessa perspectiva, a aprendizagem escolar assume um caráter essencialmente social, uma vez que o desenvolvimento psíquico do estudante ocorre por meio de sua participação ativa

nas práticas coletivas de aprendizagem, nas quais se apropria dos conhecimentos, conceitos e modos de ação historicamente produzidos pela humanidade.

Desse modo, ao articular Vigotski e Davidov, compreende-se que a aprendizagem coletiva escolar não se reduz à interação social espontânea, mas implica uma organização didática intencional, na qual o ensino, mediado pelo professor, orienta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, como enfatiza Vigotski, é precisamente no contexto da aprendizagem escolar que se criam as condições para o avanço do desenvolvimento (Puentes, [1935] 2024), ao passo que em Davidov (1996), esse avanço se materializa na formação do pensamento teórico por meio da Atividade de Estudo.

No contexto da aprendizagem coletiva escolar, o desenvolvimento psíquico alcança um nível qualitativamente superior à medida que o estudante se apropria dos conhecimentos científicos e dos modos generalizados de ação elaborados historicamente pela humanidade.

Davidov (Puentes, [1988] 2023 ,p. 324) afirma que “O objetivo principal da Atividade de Estudo consiste na assimilação dos modos generalizados de ação no campo dos conceitos científicos, o que leva ao desenvolvimento do pensamento teórico dos escolares” Para o autor , “o ensino deve orientar-se para a formação do pensamento teórico dos alunos, e não apenas para a assimilação de conhecimentos empíricos” (Davidov, 1996, p. 39) e “A Atividade de Estudo é uma forma específica de atividade, cujo conteúdo fundamental é a assimilação dos modos generalizados de ação” (Davidov, 1996, p. 56).

No contexto da aprendizagem escolar, o desenvolvimento psíquico alcança um nível qualitativamente superior à medida que o estudante se apropria dos conhecimentos científicos e dos modos generalizados de ação elaborados historicamente pela humanidade.

Conforme Davidov (1996), esse avanço se materializa na formação do pensamento teórico por meio da Atividade de Estudo, cuja finalidade não se restringe à aquisição de informações ou habilidades isoladas, mas à compreensão das relações essenciais que constituem os objetos de conhecimento. Nesse processo, o estudante é levado a analisar, abstrair, generalizar e estabelecer nexos conceituais, desenvolvendo formas superiores de pensamento. Assim, a Atividade de Estudo configura-se como a principal via para a formação do pensamento teórico e para o desenvolvimento psíquico dos escolares, reafirmando a tese histórico-cultural de que a aprendizagem adequadamente organizada antecede e impulsiona o desenvolvimento. A configuração da Atividade de Estudo exige uma estrutura intencional, baseada nos princípios do motivo, da ação, da operação e, por fim, da reflexão.

Ao ampliar-se para o contexto da aprendizagem não escolar (ou pré-escolar) a Atividade de Estudo é um processo fundamental que demonstra que a aprendizagem não começa do zero na escola, mas está interligado ao desenvolvimento desde o primeiro dia de vida da criança.

A aprendizagem não escolar é caracterizada por ser predominantemente espontânea. Até aproximadamente os três anos, a criança aprende de acordo com seu próprio programa, apropriando-se dos conhecimentos presentes em seu ambiente social, como ocorre com a linguagem oral. Conforme afirma Vigotski, a escola nunca inicia do zero, pois toda criança possui uma pré-história da aprendizagem, construída nas experiências cotidianas anteriores à escolarização, como no caso da "aritmética pré-escolar", desenvolvida por meio das vivências com quantidades, adição, subtração e divisão antes do ingresso na escola (Vigotski, [1935] 2024, p. 58).

A constatação de que a aprendizagem não escolar (ou pré-escolar) antecede e prepara a aprendizagem escolar representa uma das contribuições mais significativas da teoria de Vigotski (1935) para a compreensão do desenvolvimento humano. Ao afirmar que a criança não ingressa na escola desprovida de conhecimentos, mas já portadora de experiências, conceitos espontâneos e formas iniciais de compreensão da realidade, Vigotski rompe com a concepção de que a aprendizagem escolar se inicia a partir de uma "tábula rasa" (Puentes, [1935] 2024).

Segundo Vigotski (2007), a criança desenvolve, em seu cotidiano, formas elementares de linguagem, raciocínio, contagem, comparação e resolução de problemas, constituindo aquilo que denominou de conhecimentos ou aprendizagens pré-escolares. Essa descoberta representa grande relevância para a compreensão do desenvolvimento psíquico, pois evidencia que a aprendizagem ocorre desde os primeiros anos de vida e desempenha papel fundamental na formação das bases sobre as quais se edificam os conhecimentos escolares.

Desse modo, a aprendizagem não escolar constitui uma etapa indispensável do desenvolvimento, o que cria condições para que a criança se aproprie dos conceitos científicos no contexto escolar e avance para formas mais complexas de pensamento, contribuindo para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A partir dessa compreensão acerca das fases da aprendizagem, torna-se necessário aprofundar a análise sobre os diferentes níveis em que esse processo se manifesta no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a próxima subseção dedica-se ao estudo dos níveis de aprendizagem — espontânea, espontânea-reativa e reativa —, buscando compreender suas características, especificidades e implicações para a organização da aprendizagem coletiva desenvolvimental.

4.3.3 Níveis de Aprendizagem (*Espontânea, Espontânea-Reativa, Reativa*)

Ao se pensar em aprendizagem coletiva, foram definidos na subseção anterior, a aprendizagem coletiva escolar e a aprendizagem coletiva não escolar. Desse modo, serão explicitados agora os três níveis que englobam essas aprendizagens. No pensamento de Lev S. Vigotski (Puentes, [1934] 2024), a aprendizagem coletiva não ocorre de maneira única e homogênea. A aprendizagem coletiva assume formas distintas conforme o desenvolvimento psíquico da criança e conforme quem organiza e dirige o programa das atividades — se a própria criança ou o professor. A partir dessa compreensão, podem ser identificados três níveis ou tipos fundamentais de aprendizagem coletiva.

No texto, L.S. Vigotski concede relevância à atividade como elemento importante nos programas, mesmo sendo eles do jardim de infância. Segundo o autor, a natureza da aprendizagem coletiva passa por três etapas ao longo do desenvolvimento mental da criança: (1) a aprendizagem coletiva espontânea - até os 3 anos, em que a criança aprende de acordo com seu próprio programa. Essa etapa não está determinada pelo programa da mãe, mas, principalmente, pelo que a criança absorve do ambiente. (2) aprendizagem coletiva espontânea-reativa - depois dos 3 anos, durante o período pré-escolar, em que a criança é capaz de aprender na medida em que o programa do professor se converte em seu programa. Trata-se de uma aprendizagem coletiva de transição entre o primeiro e o terceiro tipo. (3) aprendizagem coletiva reativa, que acontece na idade escolar na que a criança aprende segundo o programa do professor (Puentes, 2024, p. 133).

Nesse primeiro nível, predominante na primeira infância, aprendizagem coletiva da criança até os 3 anos de idade, a atividade é orientada principalmente pelos interesses imediatos da própria criança. O programa das ações não é sistematicamente organizado pelo professor, mas emerge das necessidades, curiosidades e interações espontâneas da criança com o meio social. A aprendizagem ocorre de forma difusa, no cotidiano, nas brincadeiras e nas relações sociais (Puentes, [1935] 2024).

O segundo nível de aprendizagem coletiva acontece entre os 3 e 6 anos de idade da criança, recebe o nome de “aprendizagem coletiva espontânea-reativa”. Nesse segundo nível, há uma combinação entre a iniciativa infantil e a orientação do adulto. A criança ainda participa ativamente da escolha e condução das atividades, contudo o professor passa a exercer uma mediação intencional, ao organizar situações educativas capazes de promover avanços no desenvolvimento psíquico. Trata-se de uma forma intermediária de aprendizagem coletiva, em que o ensino começa a assumir um papel mais consciente e sistemático (Puentes, [1935] 2024).

Por fim, o terceiro nível de aprendizagem coletiva ocorre depois dos 6 anos de idade, quando a criança inicia na escola e recebe o nome de “aprendizagem coletiva reativa” e se dá quando a criança já aprende na instituição educacional com ajuda e na colaboração do professor (Puentes, [1935] 2024).

Nesse contexto, ao se referir aos três níveis de aprendizagem coletiva, Vigotski afirma que, embora na primeira infância a criança faça no processo de aprendizagem coletiva apenas o que coincide com seus interesses e, na idade pré-escolar o que quer, mas quer o que o professor deseja, na idade escolar pode fazer o que o professor aspira (Puentes, [1935] 2024).

A distinção entre esses níveis é fundamental para a construção de programas pedagógicos adequados para os jardins de infância. Um programa pré-escolar eficaz deve ser sistemático e ter objetivos claros (como o programa escolar), mas deve ser apresentado de forma a responder aos interesses emocionais e às representações gerais da criança, para que ela o assuma como algo próprio.

Entre as categorias analisadas, assume especial relevância a contribuição de Vigotski ao explicitar que a aprendizagem coletiva não ocorre de maneira espontânea, mas está intrinsecamente relacionada ao nível de maturidade alcançado pelos sujeitos e à presença de determinadas condições e requisitos prévios que possibilitam seu desenvolvimento. Faz-se referência aos “*períodos ótimos da aprendizagem coletiva*” e “*idades sensitivas*” (Puentes, [1935] 2024), conceitos que evidenciam a existência de momentos particularmente favoráveis para a apropriação de determinados conhecimentos e para o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas.

Para a análise desse aspecto, torna-se fundamental estabelecer sua relação com o conceito de zona de desenvolvimento possível, uma vez que é precisamente nessa zona que se revelam as potencialidades de aprendizagem ainda não consolidadas, mas passíveis de desenvolvimento conforme a mediação de outros sujeitos mais experientes. Assim, os períodos ótimos e as idades sensitivas podem ser compreendidos como momentos em que determinadas funções psíquicas se encontram mais suscetíveis à influência educativa, o que possibilita que a aprendizagem coletiva atue como força propulsora do desenvolvimento, ao antecipar e impulsionar processos que ainda se encontram em vias de formação (Puentes, [1935] 2024)

Aqui Vigotski, apresenta uma definição muito importante:

Concordemos em chamar ao nível de desenvolvimento atual da criança, como é habitual na pedologia moderna, o estágio de maturidade alcançado pelas funções da criança e de zona de desenvolvimento possível aqueles processos que ainda não estão maduros, mas em fase de maturação. Se distinguirmos

isso e pudermos determiná-los com a ajuda dos métodos apropriados, veremos que os processos de aprendizagem coletiva e educação, em cada idade, dependem diretamente, não tanto das peculiaridades já existentes, organizadas e maduras da criança, mas das peculiaridades encontradas na zona de desenvolvimento possível (Puentes, [1935] 2024, p.24-25).

A zona de desenvolvimento possível refere-se aos processos psicológicos que ainda não atingiram sua plena maturidade, mas que se encontram em processo de formação e desenvolvimento. Diferentemente da zona de desenvolvimento atual, que corresponde ao conjunto de capacidades já consolidadas e que a criança é capaz de realizar de forma autônoma, a zona de desenvolvimento possível abrange aquelas funções que podem ser desenvolvidas mediante a mediação de outras pessoas mais experientes. A compreensão dessa distinção permite reconhecer que os processos de aprendizagem coletiva e de educação, em cada etapa do desenvolvimento, não se apoiam prioritariamente nas capacidades já amadurecidas da criança, mas naquelas que estão em processo de constituição. Assim, a ação educativa orienta-se para as potencialidades em desenvolvimento, o que favorece a emergência de novas funções psicológicas e promove avanços no desenvolvimento infantil.

Sob essa perspectiva de análise, torna-se necessário refletir criticamente sobre os programas educacionais que orientam a educação das crianças pequenas nas escolas contemporâneas. Em muitos casos, observa-se a predominância de propostas pedagógicas marcadas pela antecipação de conteúdos escolares formais, especialmente aqueles relacionados à alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades consideradas preparatórias para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal orientação tende a reduzir a educação infantil a uma etapa de treinamento para a escolarização futura, desconsiderando as particularidades do desenvolvimento psíquico da criança e a especificidade das atividades que caracterizam essa fase da vida.

Na perspectiva histórico-cultural, essa concepção apresenta limites significativos, pois frequentemente se fundamenta em uma compreensão linear da relação entre maturação e aprendizagem. De um lado, encontram-se práticas que pressupõem a necessidade de aguardar a maturação de determinadas capacidades para que a aprendizagem ocorra; de outro, observam-se propostas que antecipam conteúdos e exigências escolares sem considerar as condições concretas de desenvolvimento da criança. Em ambos os casos, perde-se de vista a compreensão dialética defendida por Vigotski, segundo a qual aprendizagem e desenvolvimento constituem processos interdependentes e mutuamente condicionados (Puentes, [1935] 2024)].

Além disso, muitos programas educacionais contemporâneos são influenciados por demandas de desempenho, avaliações padronizadas e metas de rendimento cada vez mais

precoces, o que contribui para a escolarização antecipada da infância. Nessa lógica, a criança passa a ser avaliada prioritariamente por aquilo que consegue realizar de forma individual e imediata, enquanto suas potencialidades de desenvolvimento, manifestadas nas situações de cooperação e mediação, permanecem secundarizadas. Como consequência, a organização do ensino tende a privilegiar a reprodução de habilidades e comportamentos observáveis em detrimento da formação das funções psíquicas superiores e do desenvolvimento do pensamento.

A crítica vigotskiana permite questionar essa orientação ao defender que a educação deve atuar sobre as potencialidades da criança e não apenas sobre as capacidades já consolidadas. Isso significa que o ensino precisa ser organizado de modo a promover experiências coletivas, atividades mediadas e situações de interação social capazes de impulsionar novas formas de pensamento e ação. A preparação da criança para a aprendizagem escolar, portanto, não consiste na mera aquisição antecipada de conteúdos disciplinares, mas na criação de condições que favoreçam o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, como a linguagem, a imaginação, a atenção voluntária, a memória mediada e o pensamento conceitual.

Desse modo, a crítica aos programas de ensino contemporâneos, que se caracterizam por uma série de fatos específicos, não se dirige apenas aos conteúdos que são ensinados, mas, sobretudo, à concepção de desenvolvimento que os sustenta. Quando a educação infantil é reduzida a uma etapa preparatória para o desempenho escolar futuro, corre-se o risco de negligenciar sua função essencial: promover o desenvolvimento integral da criança por meio da apropriação das experiências culturais e das relações sociais que constituem a base da formação humana.

Assim, a zona de desenvolvimento possível revela o caráter prospectivo da educação. Enquanto o nível de desenvolvimento atual expressa o resultado dos processos já concluídos, a zona de desenvolvimento indica o futuro imediato da criança, isto é, as funções que estão em processo de constituição. A aprendizagem escolar, quando organizada de forma intencional e coletiva, atua precisamente sobre essas funções emergentes, antecipando e promovendo o desenvolvimento. Por isso, Vigotski afirma que a única aprendizagem verdadeiramente eficaz é aquela que se adianta ao desenvolvimento, criando condições para o surgimento de novas formações psíquicas (Puentes, [1935] 2024).

Nessa perspectiva, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento assume um caráter dialético: a aprendizagem apoia-se nas condições já formadas pelo desenvolvimento anterior, mas, ao mesmo tempo, impulsiona o aparecimento de novas estruturas psicológicas. A educação escolar, portanto, não deve limitar-se a acompanhar passivamente os processos maturacionais

da criança; sua função consiste em organizar experiências de ensino que promovam o avanço das funções psíquicas superiores, contribuindo para a formação do pensamento teórico, da consciência e da personalidade. É justamente nessa inversão da relação tradicional entre aprendizagem e desenvolvimento que reside uma das contribuições mais significativas da teoria histórico-cultural para a compreensão dos processos educativos.

A esse respeito, Vigotski escreveu

Que uma criança em idade pré-escolar, pelas suas características, é capaz de iniciar um novo ciclo de aprendizagem coletiva que até então lhe era impossível. Ela é capaz de passar por essa aprendizagem seguindo um programa, mas, ao mesmo tempo, pela sua natureza, pelos seus interesses, pelo seu nível de seu pensamento, ela pode assumir esse programa apenas na medida em que seja seu próprio programa (Puentes, [1935] 2024, p. 28).

Com base nas características da aprendizagem coletiva e em seu papel no desenvolvimento das funções psíquicas da criança em idade pré-escolar, Vigotski formulou um conjunto de princípios orientadores para a organização do programa educativo do jardim de infância:

(1) ser construído de acordo com algum tipo de sistema que oriente a criança em direção a um determinado objetivo, dando certos passos a cada ano nesse rumo; (2) ser semelhante ao programa escolar no sentido de que devia ser um ciclo único e sistemático de formação geral; (3) ser o programa da própria criança, ou seja, ser apresentado à criança numa sequência que responda tanto a seus interesses emocionais quanto às peculiaridades de seu pensamento relacionado com as representações gerais (Puentes, [1935] 2024, p.131).

Nessa perspectiva, o programa educativo deve promover situações de aprendizagem capazes de mobilizar funções psíquicas em formação, respeitando os períodos mais favoráveis ao desenvolvimento, bem como um ciclo único e sistemático de formação geral.

As considerações apresentadas até aqui evidenciam que, para Vigotski, nem toda forma de aprendizagem coletiva produz os mesmos efeitos sobre o desenvolvimento psíquico da criança. Embora a aprendizagem constitua uma condição fundamental para a formação das funções psíquicas superiores, seus resultados dependem das condições concretas em que ela se realiza, dos objetivos que a orientam e das formas de organização da atividade educativa. Essa compreensão conduz a uma questão central no pensamento vigotskiano: a necessidade de distinguir qualitativamente diferentes modalidades de aprendizagem coletiva escolar. Tal distinção revela que determinadas formas de organização do ensino podem impulsionar o desenvolvimento mental, enquanto outras podem limitá-lo ou até mesmo comprometê-lo. É precisamente a partir dessa problemática que se torna possível compreender uma das teses

fundamentais formuladas por Vigotski acerca da existência de duas variantes da aprendizagem coletiva escolar, tema que será discutido na subseção 4.4.

4.4 A Distinção fundamental (Tese): as duas variantes da aprendizagem coletiva

Na década de 1920, L. S. Vigotski estabeleceu, em suas pesquisas, a aprendizagem coletiva escolar, que se desenvolve e está vinculada à atividade coletiva e individual. Nesse viés, estruturou, também dependendo da forma de organização, outro tipo de aprendizagem coletiva escolar, que não só é inócua ao desenvolvimento psíquico da criança, mas como também prejudicial em determinadas condições de educação e de formação.

Em sua obra *Psicologia Pedagógica* (1926), chegou a estabelecer que, a depender dos objetivos, do conteúdo, dos métodos e das formas de organização, podem existir dois tipos de aprendizagem escolar: (1) “aprendizagem coletiva escolar baseada na ação” (na época ele ainda não utilizava o termo “atividade”) e; (2) “aprendizagem coletiva escolar baseada no ensino” (Puentes, 2024, p. 98).

4.4.1 Aprendizagem coletiva baseada no ensino (a que reproduz)

Segundo o ponto de vista de L.S. Vigotski, na “aprendizagem coletiva escolar baseada no ensino”, o foco está na memorização de conteúdos prontos, pelo que se sustenta na percepção, na instrução e na transmissão. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de instrutor. Essa modalidade “Transforma o aluno em uma esponja que cumpria mais fielmente sua missão quanto mais ávida e plenamente se impregnava de conhecimentos alheios” (Vigotski, 2003, p.76).

Na perspectiva da aprendizagem coletiva escolar, baseada no ensino descrita, “A criança é o recipiente vazio que o processo enche com o vinho ou a água de suas aulas” e o professor “a bomba que transfere os conhecimentos aos educandos” (Vigotski, 1997, p. 159).

Uma das maiores deficiências dessa concepção de aprendizagem coletiva está em sua incapacidade de contribuir para o desenvolvimento das necessidades, motivos, interesses e desejos que levam uma criança a realizar por si mesma as ações de aprender. O autor escreveu que “as aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém das mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada” (Vigotski, 2003, p. 296).

O modelo de aprendizagem coletiva baseado no ensino tem como conteúdo um conjunto de conceitos empíricos e de habilidades específicas que são transmitidos do professor ao aluno pela via do método expositivo ou explicativo-ilustrativo. O objetivo fundamental desse tipo de proposta é a aquisição de conhecimentos que alteram a criança apenas do ponto de vista quantitativo, agregando novos valores a uma qualidade mental ou psíquica já madura.

Na sua crítica, Vigotski (2003, p. 296) chama a atenção para a necessidade de superar o modelo de professor enquanto instrumento da educação. Segundo ele, esse tipo de profissional desempenha o “papel de um gramofone que não tem voz própria e canta o que o disco lhe indica, que transmite, dá aulas”. Explica:

Quando o professor dá uma aula ou explica uma lição, ele assume só em parte o papel de professor, precisamente na parte de seu trabalho em que estabelece a relação da criança com os elementos do ambiente que agem sobre ela. Mas sempre que expõe apenas fragmentos de algo preparado, ele deixa de ser professor (Vigotski, 2003, p. 296).

Nessa perspectiva, a organização da atividade pedagógica estrutura-se a partir da primazia do ensino sobre a atividade de aprendizagem do aluno, o que atribui ao estudante um papel predominantemente receptivo no processo educativo. Tal concepção foi objeto de críticas e análises por parte de diversos autores, entre os quais se destacam Vasili Davidov e Paulo Freire. Ambos, embora a partir de referenciais teóricos distintos, questionaram os limites de uma prática pedagógica centrada na reprodução de conteúdo, defendendo formas de ensino que promovessem a participação ativa dos estudantes, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades intelectuais superiores.

Nesse sentido, Davidov aprofunda essa crítica ao demonstrar que práticas centradas na reprodução favorecem predominantemente o desenvolvimento do pensamento empírico. Segundo o autor, “O pensamento empírico baseia-se na generalização de características externas e na repetição de modos de ação já dados, não permitindo a apreensão das relações essenciais do objeto” (Puentes, [1988] 2023, p. 87).

Essa limitação se torna ainda mais evidente quando se considera que, nesse tipo de organização, o estudante não é colocado diante da necessidade de analisar, abstrair e reconstruir conceitualmente o conteúdo. Em vez disso, sua atividade se orienta pela reprodução de modelos previamente estabelecidos. Como complementa o autor, “A assimilação de conhecimentos prontos não garante, por si só, o desenvolvimento do pensamento teórico” (Davidov, 1996, p. 124). E ainda coloca que “A aprendizagem pode orientar o desenvolvimento, mas somente

quando é organizada de maneira adequada; caso contrário, limita-se à formação de hábitos e habilidades externas” (Vigotski, 2009, p. 115).

Essa afirmação é central, pois indica que nem toda aprendizagem escolar promove o desenvolvimento. Quando organizada sob uma lógica reprodutiva, a atividade do estudante tende a restringir-se à execução, sem que haja necessariamente a compreensão das relações conceituais que estruturam o conhecimento.

É fundamental observar que o caráter "coletivo" dessa aprendizagem não implica, necessariamente, uma atividade compartilhada em sentido pleno. Trata-se de uma coletividade marcada pela direção externa e pela homogeneização das ações, na qual os estudantes aprendem juntos, mas não necessariamente constroem o conhecimento em interação efetiva.

Nessa organização, o processo de aprendizagem ocorre em coletivo, porém orientado por uma dinâmica em que o professor assume a função central de apresentar, modelar e dirigir os conteúdos, cabendo aos estudantes a sua assimilação. Trata-se, portanto, de uma coletividade que se constitui mais pela simultaneidade das ações do que pela construção conjunta do conhecimento.

Na perspectiva de Paulo Freire, os limites de uma prática pedagógica centrada na reprodução de conteúdo manifestam-se naquilo que o autor denominou de educação bancária. Nessa concepção, o processo educativo caracteriza-se pela transmissão unilateral de conhecimentos, na qual o professor ocupa a posição de sujeito que ensina, enquanto os estudantes assumem um papel passivo de recepção e memorização das informações. Segundo Freire (1987), essa forma de ensino reduz a aprendizagem à acumulação de conteúdos, o que desconsidera a capacidade dos educandos de problematizar, refletir e produzir conhecimentos.

Desse modo, a crítica freireana evidencia que a mera reprodução de conteúdos limita o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência crítica, restringindo as possibilidades de formação humana e emancipação dos educandos. Uma das citações mais conhecidas de Paulo Freire sobre a reprodução de conteúdo e a educação tradicional encontra-se no capítulo em que ele discute a educação bancária. Segundo Freire (1987, p. 33), “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...] Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica”.

Reconhecer essa forma de aprendizagem é fundamental para situá-la criticamente na prática pedagógica. Embora possa cumprir determinadas funções no processo educativo, ela se mostra insuficiente quando o objetivo é promover o desenvolvimento do pensamento teórico e das funções psicológicas superiores, conforme sustentado pela tradição histórico-cultural.

As discussões desenvolvidas nesta subseção permitiram compreender que a aprendizagem coletiva baseada no ensino se caracteriza por uma organização pedagógica em que predomina a transmissão de conhecimentos e a centralidade da ação docente, atribuindo aos estudantes um papel predominantemente receptivo no processo de aprendizagem. Embora essa forma de organização possibilite a apropriação de determinados conteúdos e desempenhe uma função importante na escolarização, seus limites tornam-se evidentes quando o objetivo da educação é promover o desenvolvimento do pensamento teórico, da autonomia intelectual e das funções psíquicas superiores.

As críticas formuladas por autores como Vigotski, Davidov e Freire evidenciam que a simples reprodução de conteúdos não é suficiente para impulsionar formas mais complexas de desenvolvimento humano. Nesse contexto, emerge a necessidade de compreender outra forma de organização da aprendizagem coletiva, fundamentada não na primazia da transmissão do conhecimento, mas na atividade consciente e ativa dos estudantes. É precisamente essa perspectiva que orienta a aprendizagem coletiva baseada na atividade, cuja essência reside na participação dos sujeitos em ações coletivas de estudo que favorecem a apropriação dos conhecimentos teóricos e a transformação qualitativa de seus modos de pensar e agir, temática que será aprofundada na próxima subseção.

4.4.2 Aprendizagem coletiva baseada na atividade (a que transforma)

Dentro da aprendizagem coletiva baseada na atividade, é possível organizar uma cronologia histórico-teórica que evidencia a constituição desse conceito desde as formulações iniciais da Psicologia Histórico-Cultural soviética até seus desdobramentos contemporâneos na Teoria da Atividade, tanto na antiga União Soviética quanto nos Estados Unidos. Essa cronologia demonstra que a aprendizagem deixa de ser concebida como simples assimilação de conteúdos e passa a ser entendida como um processo de transformação do sujeito por meio da atividade coletiva socialmente organizada.

As teorias da aprendizagem coletiva baseada na atividade, apoiam-se no nível de desenvolvimento real e, portanto, não promovem a transformação do desenvolvimento. Dentro da teoria da atividade existem as teorias não soviéticas que se fundamentam na atividade, mas não transformam. Entre as propostas soviéticas, algumas não transformam o desenvolvimento, outras baseiam-se na atividade em geral e outras na Atividade de Estudo.

Nessa perspectiva, há um ponto importante: a classificação em "teorias não soviéticas da atividade", "teorias soviéticas da atividade que não transformam", "teorias soviéticas transformadoras baseadas na atividade" e "teorias baseadas na Atividade de Estudo" não

aparece, com essa nomenclatura, nos artigos de 2019, denominados *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkine* e *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*, do professor Roberto Valdés Puentes. Ela resulta de um desenvolvimento posterior das pesquisas do Gepedi/UFU e das discussões conduzidas por Puentes em livros, capítulos, aulas e materiais de pesquisa. É importante destacar que essa não é uma categoria clássica da literatura internacional. Trata-se de uma categoria analítica utilizada por Puentes (2019) para distinguir as teorias produzidas fora da tradição soviética que incorporaram o conceito de atividade, mas que não assumem os pressupostos desenvolvimentais da Psicologia Histórico-Cultural nem da Atividade de Estudo.

Assim, na categoria Teorias não soviéticas da atividade, as principais referências são de autores que a desenvolveram no Ocidente, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. Essa categoria reúne principalmente autores como Yrjö Engeström, Bonnie A. Nardi, Michael Cole, James V. Wertsch, Jean Lave e Étienne Wenger, que utilizam o conceito de atividade, mas não organizam o ensino a partir da Atividade de Estudo nem assumem, como princípio didático, a aprendizagem como fonte do desenvolvimento do pensamento teórico, diferentemente da tradição desenvolvimental de Davidov e seus colaboradores. Essa distinção é fundamental para sustentar a classificação das variantes da aprendizagem coletiva baseada na atividade.

As teorias soviéticas que não transformam, a organização do ensino permanece orientada pelo nível de desenvolvimento real, priorizando a consolidação ou o aperfeiçoamento de capacidades já formadas. Quanto às teorias soviéticas que transformam, mas se fundamentam na atividade em geral, situam-se os trabalhos de Pyotr Yakovlevich Galperin e Nina Fedorovna Talyzina. A aprendizagem é organizada para promover mudanças qualitativas no desenvolvimento por meio da formação planejada das ações mentais.

Por fim, estão as teorias soviéticas transformadoras fundamentadas na Atividade de Estudo, representadas principalmente por Vasily Vasilievich Davidov, em continuidade às contribuições de Daniil Borisovich Elkonin. A Atividade de Estudo constitui a atividade principal do estudante e é organizada para promover o desenvolvimento do pensamento teórico. O ensino atua deliberadamente na zona de desenvolvimento proximal, ao fazer da aprendizagem a fonte do desenvolvimento e promover a transformação das funções psíquicas superiores.

Segundo Puentes (2019), entre as teorias da aprendizagem coletiva baseada na atividade é possível distinguir aquelas que, embora fundamentadas na teoria da atividade soviética, permanecem orientadas predominantemente pelo nível de desenvolvimento real dos estudantes. Nessas teorias, a atividade organiza o ensino, mas não assume plenamente a aprendizagem

como fonte do desenvolvimento, razão pela qual não promovem uma transformação qualitativa das funções psíquicas superiores.

Assim, estabelecida a cronologia proposta, delimita-se, para os fins desta pesquisa, a análise de três posicionamentos teóricos da aprendizagem coletiva baseada na atividade. O primeiro corresponde às concepções que se fundamentam predominantemente no nível de desenvolvimento atual dos estudantes, abrangendo formulações estrangeiras e brasileiras que, embora valorizem a atividade como elemento do processo educativo, não a concebem como fonte do desenvolvimento.

O segundo posicionamento reúne as teorias de caráter desenvolvimental que tomam a atividade humana em sentido geral como fundamento da aprendizagem, destacando nesse campo, as contribuições de P. Ya. Galperin e N. F. Talyzina.

Por fim, o terceiro posicionamento compreende as teorias desenvolvimentais fundamentadas especificamente na Atividade de Estudo, formuladas no âmbito do sistema Elkonin–Davidov–Repkin, cuja principal característica consiste em organizar o ensino de modo a promover o desenvolvimento do pensamento teórico e das funções psíquicas superiores dos estudantes.

A Atividade de Estudo constitui a categoria central do sistema Elkonin–Davidov–Repkin. Esse sistema procura desenvolver e concretizar, no contexto da organização do ensino escolar, a concepção de aprendizagem coletiva (*obutchénie*) formulada por L. S. Vigotski, ao compreendê-la como um processo essencialmente social, mediado e coletivo. O estudioso formula a tese de que a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento. E introduz os conceitos de mediação, internalização e ZDP (Puentes, ([1935] 2024).

A continuidade histórica do desenvolvimento teórico consiste no fato de Vigotski fornecer os fundamentos da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento; Leontiev sistematizar o conceito psicológico de atividade; e o sistema Elkonin–Davidov–Repkin transformar esses fundamentos em uma teoria didática da Atividade de Estudo. Por fim, a Atividade de Estudo tem suas raízes em L. S. Vigotski.

Na década de 1990, V. V. Davidov descreveu os tipos de aprendizagem, no âmbito da aprendizagem baseada na atividade e aprendizagem coletiva fundamentada no ensino a qual é reflexo-associativa, e que foca na ideia do nível de desenvolvimento atual. Existe ainda um tipo de aprendizagem que se fundamenta na zona de desenvolvimento possível de Vigotski. A aprendizagem verdadeira só ocorre em uma zona de desenvolvimento possível em que se coloca o desafio de produzir uma atividade que é fundamentalmente social, colaborativa, dialógica e subjetiva. Sob as teses principais de L.S. Vigotski, da aprendizagem que pode, em determinadas

condições influir sobre o desenvolvimento e do potencial da colaboração na ZDP do estudante, foram sendo construídas teorias que deram origem à nova psicologia.

Nas áreas da Pedagogia e da Psicologia, é comum diferenciar aprendizagem funcional (*Utchénie*) e aprendizagem desenvolvimental (*Obutchénie*). A aprendizagem funcional está relacionada com o esforço dos indivíduos que estão tentando assimilar um ou outro conteúdo, enquanto a aprendizagem desenvolvimental envolve a participação de outras pessoas e constituir-se um processo coletivo e colaborativo.

Ao analisar a evolução das teorias da aprendizagem, Davidov (2019) identifica a existência de dois grandes paradigmas que orientam a história da educação europeia e americana.

Os fundamentos da primeira teoria foram constituídos pelos conceitos de associação, reflexo, estímulo-resposta (essa teoria pode ser chamada de reflexo-associativa). A segunda teoria está baseada nos conceitos de ação e tarefa (pode ser chamada de teoria da atividade) (Davidov, 2019, p. 268).

Essa distinção evidencia uma mudança fundamental na compreensão do processo de aprendizagem. Enquanto a teoria reflexo-associativa concebe a aprendizagem como resultado da formação de associações entre estímulos e respostas, a teoria da atividade desloca o foco para a ação consciente do sujeito diante de tarefas socialmente organizadas.

A teoria reflexo-associativa tem uma longa história. A noção sobre o caráter associativo da vida psíquica do ser humano surgiu na antiguidade e se formou de maneira clara e sólida nos séculos XVII e XVIII e, ainda, mantém um significado científico e prático. Supõe-se nessa teoria que o corpo humano tem uma capacidade especial para captar, preservar e reproduzir algo que foi experimentado previamente. A existência dessa capacidade permite que uma pessoa estabeleça e reproduza as conexões entre os eventos individuais de sua vida que estão próximos no tempo, no espaço, e que têm algumas semelhanças ou diferenças entre si. Essas conexões foram chamadas de associações [...] Dessa forma, as associações podem ser consideradas como a base da memória e da capacidade de aprender de um ser humano (Davidov, 2019, p. 268).

Ushinsky (1990, p. 306), defensor e difusor da teoria reflexo-associativa, escreveu que “O conceito é uma combinação de atributos idênticos que resulta em uma associação, sendo que os próprios atributos foram tomados de noções unitárias.

Nessa perspectiva, a teoria reflexo-associativa da aprendizagem compreende que a formação dos conceitos ocorre a partir da apropriação de seus componentes sensoriais e da comparação entre noções particulares. A identificação, a nomeação e a generalização, por meio da linguagem, das propriedades comuns presentes nessas noções associadas à realização

sistemática de exercícios, constituem os principais mecanismos para a aquisição dos conceitos fundamentais. Assim, a aprendizagem é concebida como um processo de estabelecimento de associações e de generalizações empíricas, fundamentado na repetição e na consolidação gradual dos conhecimentos.

Muitos psicólogos usavam a teoria reflexo-associativa em suas abordagens. Bogoyavlenskii e Menchinskaia (1959, p.11-12) afirmam que “Acreditamos que o elemento central do processo cognitivo é a associação; e o objetivo principal de nosso trabalho é estudar como as associações e seus sistemas são formados em condições de aprendizagem”.

A teoria reflexo-associativa, baseada numa interpretação estritamente sensorial da percepção, não reconhece de modo algum o papel excepcional das ações no processo de aprendizagem. Ela se concentra na memória que mantém as conexões na esfera da percepção e protege os métodos “passivos” da aprendizagem tradicional.

A segunda teoria, a aprendizagem coletiva baseada na atividade, consiste em explicar o processo de aprendizagem ativa dos conhecimentos, habilidades e hábitos, e não, a reprodução de conhecimentos acabados. O domínio criativo da gênese, da origem dos conhecimentos, habilidades e hábitos ocorre por meio da solução motivada e intencional de problemas de uma determinada espécie (Puentes, 2024). A teoria da atividade determina com precisão o caráter do conhecimento, cuja assimilação tenta explicar os saberes teóricos e os modos de ação relacionados a esses conhecimentos.

Essa teoria tem raízes bastante antigas. Pedagogos alemães (F. W.A. Froebel, F. A. W. Diesterweg, entre outros) desenvolveram essa teoria no século passado, assim como pedagogos russos (P. F. Kapterev e colaboradores) e psicólogos e educadores americanos (J. Dewey e outros). No século XX, trabalharam nessa perspectiva cientistas americanos, autores da teoria da “aprendizagem social” (A. Bandura, E. Maccoby e colaboradores), da aprendizagem cognitiva (J. Bruner, C. Peipert, etc.) , bem como psicólogos soviéticos (S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, P.Ya. Galperin, D.B.Elkonin, entre outros). Enquanto alguns seguidores da abordagem, do ponto de vista da atividade, utilizavam nos seus trabalhos apenas os componentes individuais de toda a estrutura da atividade (na maioria das vezes motivo e ação), outros têm construído a sua teoria com base na doutrina da atividade como um todo. Deve-se notar que a compreensão da atividade e seus componentes era muito diferente entre os cientistas (Ilyasov, 1986, p.123-137).

Todavia, a teoria da atividade, em sua formulação geral, ainda não corresponde à teoria da Atividade de Estudo. Foi somente com o sistema Elkonin–Davidov–Repkin que a atividade passou a ser concebida como Atividade de Estudo, organizada intencionalmente para promover a apropriação dos conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento teórico, o que

concretiza, no âmbito da organização do ensino escolar, os fundamentos da aprendizagem coletiva formulados por Vigotski.

A compreensão da Atividade de Estudo exige a reconstrução do percurso histórico e teórico que fundamenta sua constituição. Esse percurso tem início com L. S. Vigotski, que concebe a aprendizagem coletiva (*obutchénie*) como um processo socialmente mediado e estabelece que a aprendizagem, quando adequadamente organizada, constitui a fonte do desenvolvimento psíquico.

Na continuidade dessa tradição, A. N. Leontiev sistematiza a teoria da atividade, elevando-a à condição de categoria central da Psicologia Histórico-Cultural para explicar a constituição da consciência e o desenvolvimento humano. Com base nesse legado, V. V. Davidov (2019) demonstra que, na história da educação europeia e americana, consolidaram-se duas grandes teorias da aprendizagem: a teoria reflexo-associativa, fundamentada nos conceitos de associação, reflexo e estímulo-resposta, e a teoria da atividade, baseada nos conceitos de ação e tarefa.

Entretanto, é no sistema Elkonin–Davidov–Repkin que esse desenvolvimento teórico alcança sua formulação didático-pedagógica mais elaborada, pois demonstra que nem toda teoria da atividade possui caráter desenvolvimental. Em razão disso, esses autores propõem a Atividade de Estudo como uma forma específica de organização da aprendizagem escolar, orientada para a apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento do pensamento teórico, concretizando, no âmbito da educação escolar, os fundamentos da aprendizagem coletiva formulados por Vigotski.

O resgate histórico tem permitido revelar como os experimentos realizados, com base na modelagem-genética, foram os importantes meios a partir dos quais se estruturou o conceito de Atividade de Estudo, posteriormente, desenvolvido sob a forma de Teoria da Atividade de Estudo. No processo de produção e consolidação do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, a Atividade de Estudo se tornou o alicerce da teoria da *Obutchénie* Desenvolvimental produzido à época (Longarezi, 2019, p. 161, grifo da autora).

A Teoria da Atividade de Estudo ocupa centralidade e teve sua estruturação associada às demais. O conceito de Atividade de Estudo é uma das abordagens aplicadas ao processo de aprendizagem e usadas na psicologia soviética que se realiza sobre a base da tese marxista, ao estabelecer a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico da criança (Puentes [1935] 2024). Esse conceito se formou a partir de um dos princípios dialético-materialistas fundamentais da psicologia soviética, o princípio da unidade da psique e da

atividade (Rubinstein, Leontiev), no contexto da teoria psicológica da atividade (A. N. Leontiev) e em estreita vinculação com a teoria da formação por etapas das ações mentais e tipos de aprendizagem (P.Ya Galperin, N.F. Talizina e outros).

De acordo com Elkonin

A unidade básica (célula) da Atividade de Estudo é a tarefa de estudo [....] A principal diferença entre a tarefa de estudo e quaisquer outras é que seu objetivo e resultado consistem em introduzir alterações no sujeito da atividade, e não em mudar os objetos com os quais o sujeito opera (Puentes, [1961] 2023, p. 12-13).

Ainda segundo o autor

O resultado da Atividade de Estudo, no decorrer do qual ocorre a assimilação de conceitos científicos, é a transformação do próprio aluno e seu desenvolvimento. Podemos dizer que essa mudança é a aquisição, por parte da criança, de novas possibilidades, ou seja, novos modos de ação com os conceitos científicos. A Atividade de Estudo é, em primeiro lugar, aquela atividade cujo produto são as transformações que o aluno provoca em si mesmo. Trata-se de uma atividade de autotransformação, pois seu produto é a mudança que ocorre no sujeito durante sua implementação. Esta é a sua principal característica (Puentes, [1974] 2023, p. 45).

Dessa forma, o principal conteúdo da Atividade de Estudo é a assimilação dos modos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e das mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorrem sobre essa base.

A adoção do modelo da Atividade de Estudo, fundamentado na tarefa de estudo, constitui um pressuposto essencial para a compreensão da aprendizagem que transforma. Esse modelo possibilita analisar a atividade do sujeito como elemento central do processo de aprendizagem, deslocando o foco da simples assimilação de conteúdos para a apropriação de modos generalizados de ação e para a formação do pensamento teórico. Nessa perspectiva, a Atividade de Estudo configura-se como uma teoria da aprendizagem que compreende o estudante como sujeito ativo na apropriação do conhecimento, o que atribui à atividade um papel determinante no desenvolvimento psíquico.

Essa compreensão exige que a Atividade de Estudo seja analisada como uma unidade composta por elementos interdependentes, entre os quais se destacam a tarefa de estudo, as ações de estudo, as ações de controle e as ações de avaliação. A articulação desses componentes cria as condições para o surgimento de novas formações psicológicas, que se expressam tanto no desenvolvimento intelectual, por meio da constituição do pensamento teórico, quanto no desenvolvimento moral e motivacional, o qual decorre da formação de novos motivos, necessidades e formas de relação consciente com a atividade de aprendizagem.

De acordo com Davidov (2019)

A formação do pensamento teórico dos estudantes é o foco da Atividade de Estudo. O pensamento teórico surge quando, desde o início do estudo de um ou outro objeto (ou de uma de suas partes importantes), a criança vê a necessidade de estabelecer um modo generalizado de orientação numa determinada área do conhecimento; construir um modo generalizado de resolução de uma vasta gama de problemas. Dessa maneira, muitas habilidades práticas se formulam com base em uma fundamentação teórica generalizada (Davidov, 2019, p. 203).

Ao aprofundar essa perspectiva, Vasili Davidov demonstra que a aprendizagem escolar deve promover o desenvolvimento do pensamento teórico, o que só é possível quando o estudante se engaja em ações que envolvem a análise das relações internas do objeto. Segundo o autor, “O ensino deve ser organizado de tal modo que o aluno descubra as relações gerais que fundamentam um sistema de conceitos, e não apenas assimile suas manifestações externas” (Puentes [1988] 2023, p. 112).

Essa organização implica a proposição de tarefas que não possam ser resolvidas apenas pela aplicação de procedimentos conhecidos, exigindo dos estudantes a construção de novos modos de ação. Como destaca Davidov (1996, p. 156) “A Atividade de Estudo tem como conteúdo a assimilação dos modos generalizados de ação, que permitem ao aluno operar teoricamente com o objeto”.

Em síntese, a aprendizagem coletiva baseada na atividade, em sua perspectiva transformadora, constitui uma forma superior de organização do processo pedagógico, na medida em que ultrapassa a mera assimilação de conhecimentos. Sua finalidade consiste em promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes, favorecendo a apropriação dos conceitos científicos, a formação do pensamento teórico e a capacidade de compreender, generalizar e intervir conscientemente na realidade.

A aprendizagem não pode ser reduzida à mera transmissão de conhecimentos, à elaboração e ao aperfeiçoamento das ações e operações, mas constitui, fundamentalmente, um processo de formação da personalidade do estudante, o desenvolvimento da esfera que determina seu comportamento (valores, motivos, objetivos, etc), não sendo o efeito sobre o desenvolvimento educacional garantido por qualquer atividade, mas só pela formação da Atividade de Estudo.

Evidencia-se que a Atividade de Estudo representa o desenvolvimento mais elaborado da tradição histórico-cultural no campo da didática e da aprendizagem desenvolvimental. Essa teoria está focada na solução dessa importante finalidade da escola moderna, ou seja, formar

entre os alunos uma atitude criativa em relação à Atividade de Estudo. Sua solução bem-sucedida é de interesse comum para pedagogos, metodólogos e psicólogos.

As discussões desenvolvidas nesta subseção evidenciaram que a aprendizagem coletiva baseada na atividade, em sua perspectiva desenvolvimental, representa um avanço qualitativo em relação às concepções que restringem a aprendizagem à assimilação de conhecimentos ou ao aperfeiçoamento de capacidades já constituídas. Ao organizar intencionalmente a Atividade de Estudo como fundamento do processo educativo, essa perspectiva atribui à aprendizagem a função de impulsionar o desenvolvimento psíquico e promover a formação do pensamento teórico.

Contudo, compreender a aprendizagem coletiva apenas por sua organização didático-pedagógica não é suficiente. Torna-se necessário examinar o movimento interno que explica como essa aprendizagem produz transformações qualitativas no desenvolvimento do estudante. É nesse contexto que se insere a próxima subseção, dedicada à análise do caráter dialético da aprendizagem coletiva desenvolvimental, com o objetivo de compreender o processo por meio do qual a atividade coletiva se converte em atividade mental e possibilita a constituição do pensamento teórico

4.5 O caráter dialético da aprendizagem coletiva desenvolvimental: o processo que gera atividade mental e o pensamento teórico

É indiscutível que o caráter dialético da aprendizagem coletiva desenvolvimental resulta em uma aprendizagem efetiva para as crianças, uma vez que promove não apenas a assimilação de conhecimentos, mas também a transformação qualitativa de suas funções psíquicas. Nesse processo, a aprendizagem deixa de ser mera reprodução de conteúdos e passa a constituir-se como atividade formativa capaz de impulsionar o desenvolvimento mental e a formação do pensamento teórico.

Nessa direção, esta subseção busca suscitar a reflexão acerca da necessidade de uma educação escolar desenvolvimental, fundamentada em princípios que compreendam a aprendizagem como condição para o desenvolvimento humano. Tal posicionamento implica questionar criticamente os paradigmas que historicamente orientam a educação escolar contemporânea e assumir o desafio de construir práticas pedagógicas capazes de promover a formação de sujeitos ativos, conscientes e intelectualmente desenvolvidos, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade.

As recomendações apresentadas anteriormente contrapõem-se aos pressupostos que historicamente caracterizam o ensino tradicional. Esse modelo de ensino fundamenta-se na

transmissão de conteúdos previamente sistematizados, na centralidade da ação docente, na reprodução do conhecimento e na valorização da memorização e da repetição como principais estratégias de aprendizagem. Nessa perspectiva, o estudante assume, predominantemente, uma posição receptiva diante do conhecimento, enquanto o professor desempenha o papel de transmissor dos conteúdos. Consequentemente, a atividade de aprendizagem tende a privilegiar a assimilação de informações já prontas, em detrimento da formação do pensamento teórico, da autonomia intelectual e da participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Segundo Lerner (1981), o ensino tradicional organiza-se pela apresentação dos conteúdos em sua forma acabada, seguida da assimilação, generalização e aplicação dos conhecimentos pelos estudantes. Nesse modelo, predomina o método explicativo-ilustrativo, no qual o professor ocupa posição central na transmissão do conhecimento.

As teorias tradicionais de aprendizagem que surgiram no século XVII foram aperfeiçoadas na Rússia por Ushinsky e, depois, por professores e didatas soviéticos. A base das teorias tradicionais de aprendizagem é a associação, a visualização, a palavra e o exercício.

Foi justamente essa lógica que Davidov (2019) analisou criticamente ao afirmar que ela conduz predominantemente à formação de conceitos empíricos. Os quatro fundamentos articulam-se em uma sequência lógica característica da pedagogia tradicional, na qual o estudante, através da visualização, observa o objeto. Associação, compara e identifica semelhanças entre os objetos. Palavra, nomeia e sistematiza as propriedades observadas. Exercício, fixa e automatiza o conhecimento adquirido.

A aprendizagem coletiva desenvolvimental propõe outro percurso, baseado na Atividade de Estudo, na análise das relações essenciais dos objetos e na formação do pensamento teórico. Essa distinção é central para compreender a passagem da teoria reflexo-associativa para a teoria da aprendizagem desenvolvimental.

A presente análise estabelece uma ligação direta entre o caráter dialético da aprendizagem, a formação da atividade mental e o desenvolvimento do pensamento teórico, correspondendo exatamente ao foco desta discussão.

Atualmente, se discute métodos ativos de aprendizagem nas áreas da psicologia e da pedagogia. O desenvolvimento da Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental é uma dessas abordagens e fundamenta-se nos conceitos elaborados por Lev Vigotski e aprofundados por pesquisadores como Vasily Davidov, Daniil Elkonin e Vladimir Repkin, entre outros estudiosos que contribuíram para a consolidação desse campo teórico.

Ao longo das últimas décadas, essa perspectiva tem sido amplamente investigada e desenvolvida por pesquisadores no Brasil e no exterior, o que tem ampliado a compreensão

acerca das relações entre aprendizagem, ensino e desenvolvimento psíquico. No contexto brasileiro, destacam-se as contribuições do Gepedi, coordenado pelos professores Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, cujas pesquisas têm desempenhado papel relevante na difusão, sistematização e aprofundamento dos estudos sobre a aprendizagem desenvolvimental e suas implicações para a organização do ensino escolar.

Pensar nessa teoria requer priorização da aprendizagem coletiva na qual a escola assume um papel de desenvolvimento de personalidades coletivistas. Espera-se que a escola se torne um espaço de rompimento com a lógica neoliberal de formação individual das pessoas. A base dessa teoria está na Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental baseada na atividade.

O foco desta pesquisa recai sobre a aprendizagem coletiva baseada na atividade, compreendendo que somente assume caráter desenvolvimental a aprendizagem que se organiza na atividade e opera na ZDP dos estudantes. A aprendizagem que atua apenas sobre o nível de desenvolvimento real, isto é, sobre funções já consolidadas, não promove transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico e, portanto, não pode ser considerada verdadeiramente desenvolvimental.

Os termos russos “умственное развитие” (desenvolvimento mental) e “развитие психическое” (desenvolvimento psíquico) foram empregados indistintamente pelos principais representantes da Psicologia Histórico-Cultural, pelo menos entre 1930 e 1990. O desenvolvimento mental é caracterizado, do ponto de vista de L. S. Vigotski, pelas mudanças qualitativas que acontecem no nível e na forma dos modos de ação e os tipos de atividade de que se apropria o indivíduo, as quais se dão na maneira de novas formações. Esse tipo de desenvolvimento acontece em duas dimensões distintas da constituição psicológica dos seres humanos: a dimensão cognitiva ou intelectual (neoformações tais como, por exemplo, percepção, atenção, ações mentais, conceitos científicos, memória, raciocínio lógico, pensamento teórico, reflexão, generalização, abstração) e a dimensão subjetiva (necessidades, motivos, interesses, aspirações, emoções, sentimentos, afetos) (Puentes, 2024, p.58-61).

O desenvolvimento mental não é visto como uma maturação orgânica passiva, mas como o resultado da atividade do sujeito. Além disso, essa mudança tem caráter qualitativo, pois o desenvolvimento é caracterizado por mudanças qualitativas nos tipos de atividade de que o indivíduo se apropria.

A partir de atividade do indivíduo, ocorre o processo de assimilação. A assimilação de conhecimentos não é uma adaptação passiva às condições sociais, mas o resultado da atividade do indivíduo no domínio de modos de orientação e procedimentos socialmente desenvolvidos. A assimilação ocorre por meio da atividade; e a atividade é o próprio meio pelo qual o

desenvolvimento psíquico acontece. Desse modo, a assimilação constitui o trabalho psíquico de transformar o interpsíquico em intrapsíquico. Condição para que o coletivo gere desenvolvimento real.

Puentes (2024) afirma que

A assimilação não representa uma adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, não é um simples cálculo da experiência social, mas o resultado da atividade do indivíduo no domínio dos modos de orientação socialmente desenvolvidos no mundo objetual e suas transformações e procedimentos que, gradualmente, se convertem em meios da própria atividade do indivíduo. De acordo com L. S. Vigotski, a assimilação (aprendizagem individual) que acontece na atividade, é o meio pelo qual tem lugar o desenvolvimento psíquico (Puentes, 2024, p.71-72).

Diferentemente da aprendizagem individual, *uchénie*, que “designa o processo ativo do aluno (tentativas, erros, correções), a assimilação designa o resultado transformador desse processo”. (Puentes, 2026, p. 22). Portanto, “A assimilação não constitui apenas um resultado da aprendizagem coletiva, mas o processo mediador que transforma esta atividade estreitamente dirigida em autorregulação interna” (Puentes, 2026, p. 3).

Nessa perspectiva, a assimilação ocupa um papel central na formação do pensamento teórico, uma vez que é por meio dela que os conhecimentos, inicialmente construídos no âmbito da atividade coletiva e das relações sociais, são progressivamente apropriados pelos estudantes e convertidos em instrumentos internos de análise, reflexão e generalização da realidade. Assim, a aprendizagem coletiva cria as condições para que os sujeitos participem de ações compartilhadas de estudo, enquanto a assimilação possibilita que os modos de ação, os conceitos e os procedimentos elaborados coletivamente sejam internalizados e reorganizados em um plano intrapsíquico. Esse movimento favorece o desenvolvimento de capacidades de abstração, generalização e estabelecimento de relações conceituais, características fundamentais do pensamento teórico, em oposição ao pensamento empírico predominante nas escolas.

Ao discutir a especificidade do pensamento teórico, Davidov afirma que “O pensamento teórico tem como conteúdo não as propriedades externas e diretamente observáveis dos objetos, mas as relações internas e essenciais que determinam sua origem e desenvolvimento” (Puentes [1988] 2023, p. 126).

O pensamento teórico representa a transição de uma inteligência puramente prática e situacional para uma forma de atividade intelectual superior, caracterizada pela sistematicidade,

pela consciência das próprias operações mentais e pela capacidade de generalizar relações complexas além da percepção imediata.

O desenvolvimento do pensamento teórico é o resultado da atividade do indivíduo no domínio de procedimentos socialmente desenvolvidos. A análise pedológica deve concentrar-se em como o ensino desperta esses processos internos, existe uma distância entre o que a criança já domina (ontem) e o que está amadurecendo através dos conceitos científicos (amanhã). Essa "ZDP" é o espaço em que o pensamento teórico é semeado. E, a transformação qualitativa, a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento, incitando o pensamento a passar da habilidade "em si" para a "para si" (consciente) (Puentes [1935] 2024).

Em suma, o pensamento teórico representa a transição de uma inteligência puramente prática e situacional para uma forma de atividade intelectual superior, caracterizada pela sistematicidade, pela consciência das próprias operações mentais e pela capacidade de generalizar relações complexas além da percepção imediata.

A dialética da aprendizagem coletiva desenvolvimental revela-se, portanto, na unidade contraditória entre ensino e desenvolvimento, entre atividade externa e internalização, entre mediação social e formação da consciência. O pensamento teórico emerge desse movimento de transformação qualitativa da atividade mental, o que possibilita ao sujeito compreender os fenômenos para além de suas aparências imediatas e atuar conscientemente sobre a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, torna-se possível afirmar que as formas tradicionais de organização da aprendizagem, centradas predominantemente em atividades individuais e na transmissão de conteúdos em sala de aula, mostram-se insuficientes diante das demandas do desenvolvimento psíquico e subjetivo dos estudantes. O problema que se apresenta não se restringe à falta de esforço ou dedicação por parte dos sujeitos envolvidos no processo educativo, mas relaciona-se, sobretudo, às limitações presentes na organização teórica da atividade pedagógica.

Em muitos contextos escolares, o ensino ainda se orienta prioritariamente para a memorização e a internalização de conhecimentos, habilidades e atitudes previamente estabelecidos. Embora tais aspectos possuam relevância no processo formativo, argumenta-se que eles não são suficientes para promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a formação do pensamento teórico. Nessa perspectiva, torna-se necessário repensar a organização do ensino, de modo que a aprendizagem seja concebida como um processo coletivo, consciente e desenvolvimental, capaz de impulsionar transformações qualitativas no desenvolvimento humano.

Assim, a defesa de uma aprendizagem coletiva desenvolvimental não representa apenas uma proposição metodológica para a organização do ensino, mas uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a criação de condições para que esses se apropriem criticamente da cultura humana, desenvolvendo formas cada vez mais complexas de pensamento, consciência e atuação social.

Os resultados obtidos ao longo da investigação evidenciam que a principal contribuição da dissertação consiste na reconstrução conceitual da aprendizagem na tradição histórico-cultural, especialmente na obra de L. S. Vigotski, superando leituras que reduziram o conceito de *obuchénie* à ideia de ensino, instrução ou mera mediação pedagógica. A análise bibliográfica realizada demonstra que a aprendizagem, no interior dessa tradição, constitui uma categoria teórica complexa, cuja compreensão exige distinguir processos historicamente confundidos tanto na literatura internacional quanto na produção brasileira.

Nesse sentido, um dos resultados mais relevantes da pesquisa foi demonstrar que a aprendizagem não pode ser compreendida como categoria unívoca. A sistematização apresentada no Capítulo 1 evidencia que a diferenciação entre aprendizagem coletiva

(obutchénie) e aprendizagem individual (utchénie) representa um avanço interpretativo importante para a psicologia pedagógica histórico-cultural. Essa distinção permite compreender que a aprendizagem coletiva não corresponde simplesmente ao ensino organizado pelo professor nem ao trabalho em grupo, mas designa um processo interpsicológico específico, cuja finalidade é criar as condições para o desenvolvimento da aprendizagem individual baseada na atividade.

A pesquisa desenvolvida permitiu demonstrar que a concepção de aprendizagem presente na obra de Lev S. Vigotski ultrapassa as interpretações instrumentais e reducionistas que, historicamente, limitaram sua compreensão à mediação de conteúdo ou ao desenvolvimento de capacidades individuais. Ao longo do estudo, evidenciou-se que a aprendizagem constitui uma atividade essencialmente social, coletiva e desenvolvimental, assumindo papel determinante na formação das funções psíquicas superiores e na constituição do sujeito.

Antes de adentrar as considerações finais desta dissertação, considero pertinente explicitar algumas notas introdutórias, especialmente no que diz respeito ao lugar a partir do qual enuncio esta discussão. Meu posicionamento, enquanto autora desta seção, não se ancora em uma suposta neutralidade ou exterioridade em relação ao referencial teórico mobilizado; ao contrário, inscreve-se em uma perspectiva de adesão crítica e comprometida com seus fundamentos. Nesse percurso formativo, a orientação do professor doutor Roberto Valdés Puentes, bem como suas produções acadêmicas, em especial, a tese de professor titular, intitulada *Desenvolvimento Mental das Crianças no Processo de Aprendizagem Coletiva*, no âmbito do Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal de Uberlândia foi decisiva para o aprofundamento da problemática da aprendizagem educativa em sua articulação com os processos psicológicos, à luz da psicologia histórico-cultural.

É, portanto, a partir desse horizonte teórico que me posiciono criticamente, buscando compreender a aprendizagem como uma atividade estruturada que engendra saltos qualitativos no desenvolvimento humano. Trata-se de um processo investigativo atravessado por um envolvimento intelectual e formativo que, marcado também pela intensidade e rigor científico próprios desse campo de estudos, espero se façam presentes nas reflexões aqui desenvolvidas.

Ademais, cabe destacar que a organização do percurso argumentativo se estrutura em torno de um mapeamento das aproximações e divergências entre autores e colaboradores de L. S. Vigotski, constituindo-se esse movimento comparativo como o eixo articulador da investigação. Nessa direção, assume-se a compreensão da aprendizagem coletiva e do desenvolvimento como processos intrinsecamente relacionados, marcados por dinâmicas não

lineares, por rupturas e por momentos de crise, os quais se revelam constitutivos do próprio movimento de transformação.

Embora as reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação tenham possibilitado aprofundar a compreensão acerca dos fundamentos e princípios da aprendizagem coletiva na perspectiva teórica de Lev S. Vigotski, este estudo não pretende esgotar a complexidade do tema. Contudo, é importante destacar que o desenvolvimento deste estudo encontrou algumas limitações, especialmente em relação à disponibilidade de referências bibliográficas e ao processo de tradução das obras originais, fatores que restringiram, em certa medida, o alcance da pesquisa bibliográfica. Apesar dessas dificuldades, os resultados obtidos permitiram avançar na compreensão dos fundamentos da aprendizagem coletiva e abrir novas possibilidades de investigação acerca da temática.

Diante do percurso investigativo realizado, considera-se que o objetivo geral desta dissertação foi alcançado, uma vez que o estudo possibilitou demonstrar as bases da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental na obra de Lev S. Vigotski, superando interpretações reducionistas e instrumentalizadas que limitam a aprendizagem coletiva a uma mera estratégia metodológica ou organizacional do ensino. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que, na perspectiva vigotskiana, a aprendizagem coletiva constitui uma categoria fundamental para a compreensão do desenvolvimento psíquico humano, sendo compreendida como força motriz do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nesse sentido, os objetivos específicos foram progressivamente alcançados e articulados entre si, ao longo do desenvolvimento da investigação, permitindo a construção de uma compreensão teórica mais ampla e consistente acerca da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental na obra de Lev S. Vigotski. Inicialmente, buscou-se descrever a trajetória intelectual e científica de Vigotski, contemplando aspectos relacionados à sua vida, obra, contexto histórico, objetos de pesquisa e fundamentos metodológicos. Na sequência, alcançou-se o objetivo de examinar a concepção vigotskiana de desenvolvimento psíquico humano, evidenciando que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores possui natureza histórico-cultural e social. A investigação também possibilitou sistematizar o conceito de Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental, explicitando seus fundamentos, princípios e categorias constitutivas. Distinguir as formas individual e coletiva da aprendizagem, bem como compreender as especificidades das fases não escolar e escolar. Além disso, foram analisados os níveis de aprendizagem coletiva — espontânea, espontânea-reativa e reativa — e suas variantes, baseada no ensino e baseada na atividade, explicitando suas características, fundamentos e implicações para a organização do ensino desenvolvimental.

Desse modo, o conjunto dos objetivos específicos alcançados conferiu sustentação teórica, metodológica e conceitual ao objetivo geral da dissertação, reafirmando a centralidade da aprendizagem coletiva no desenvolvimento psíquico humano na perspectiva histórico-cultural.

Como foi demonstrado, a teoria de Vigotski não surgiu no vazio, mas de um encontro dialético entre sua formação humanística inicial (focada na arte e na consciência) e as demandas pós-revolucionárias por uma psicologia materialista. Esse contexto de crise e síntese é fundamental para compreender sua resposta ao desenvolvimento psíquico.

Nesse quadro teórico, a elaboração desta dissertação permitiu demonstrar que a educação não é uma mera facilitadora do desenvolvimento, mas sua força motriz. Especificamente, no que tange ao aspecto da aprendizagem coletiva, que desempenha um papel irreduzível por três razões fundamentais: primeiro, porque é no coletivo, na interação com pares e com o adulto que os signos culturais, são primeiramente usados como ferramentas psicológicas. A criança aprende a significar o mundo no e pelo outro. Segundo, porque a aprendizagem coletiva constitui uma das bases sobre as quais se assentam alguns dos conceitos mais relevantes produzidos por Vigotski no interior dessa problemática, como é o caso da ZDP, isto é, aquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas é capaz de realizar com o auxílio de um parceiro mais capaz ou por meio da colaboração entre pares. Essa zona é a região onde o desenvolvimento propriamente dito acontece. Terceiro, porque a adequada organização da aprendizagem coletiva antecipa e provoca processos de desenvolvimento que, de outra forma, não ocorreriam. Como Vigotski afirmou, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Diante desse esboço, cabe-nos a reafirmação da tese da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental como a concepção mais avançada de L. S. Vigotski no campo da psicologia pedagógica que altera a visão tradicional que se tinha no Brasil até o momento sobre essa questão.

Para a definição da taxonomia, aplicada nesta dissertação e a distinção das variantes, foi descrita a classificação dos objetivos de aprendizagem em níveis hierárquicos de complexidade cognitiva. O argumento central aqui defendido é que o termo "aprendizagem", recorrentemente empregado por Vigotski ao longo de sua obra, não possui caráter unívoco, isto é, não apresenta um único significado ou sentido, mas sim uma natureza multívoca, comportando múltiplas acepções. Nesse sentido, revela-se equivocado qualquer esforço de tradução para a língua portuguesa que atribua ao termo um significado único e invariável, uma vez que sua acepção se altera conforme o contexto de uso pelo autor.

Assim, a Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental afirma-se como um projeto ético, político e pedagógico que potencializa a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e socialmente referenciada, capaz de contribuir para a formação de sujeitos críticos e para a transformação da realidade social brasileira.

No que se refere às limitações desta investigação, reconhece-se que o estudo se concentrou predominantemente no plano teórico-conceitual, o que, embora tenha possibilitado um aprofundamento analítico rigoroso, restringe a apreensão das mediações concretas implicadas na implementação de propostas pedagógicas no contexto escolar brasileiro. Ademais, as especificidades históricas, culturais e institucionais das escolas não foram exploradas empiricamente, o que indica a necessidade de estudos que articulem, de modo mais direto, teoria e prática.

Como desdobramento, sugere-se o desenvolvimento de pesquisas futuras de caráter empírico e interventivo, especialmente aquelas que se proponham a implementar e analisar o Sistema Elkonin–Davidov–Repkin em contextos escolares brasileiros. Tais investigações podem contribuir para compreender as potencialidades e os desafios da organização do ensino orientada pela Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental, considerando as condições reais da escola pública, a formação docente e as dinâmicas coletivas da sala de aula. Além disso, recomenda-se a ampliação de estudos comparativos e longitudinais que investiguem os impactos dessa abordagem no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, bem como suas implicações para a transformação das práticas pedagógicas.

Os resultados alcançados permitem afirmar que a aprendizagem coletiva não representa um elemento secundário da teoria vigotskiana, mas constitui seu princípio organizador. É nas relações sociais, na atividade compartilhada e na cooperação entre os sujeitos que se produzem as condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e para a formação do pensamento teórico. Assim, a dimensão coletiva antecede, organiza e potencializa o desenvolvimento individual, reafirmando a aprendizagem como força motriz do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, a pesquisa contribui para a consolidação da hipótese de que a obra de Vigotski oferece as bases para uma Teoria da Aprendizagem como Atividade Desenvolvimental, aqui compreendida como Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental. Tal compreensão amplia o entendimento do papel da escola e da educação, deslocando o foco de práticas centradas na transmissão e reprodução de conhecimentos para processos educativos fundamentados na atividade conjunta, na mediação consciente, na cooperação e na formação integral dos estudantes.

Concluo minhas discussões e pesquisas destacando que, ao longo de minha trajetória docente, tenho me dedicado à promoção de uma educação de qualidade, mobilizando questões problematizadoras como estratégia para favorecer o desenvolvimento cognitivo e a efetiva apropriação dos saberes. Esta pesquisa configura-se como um marco em minha trajetória acadêmica, ao consolidar e ressignificar esse percurso formativo, ao promover uma compreensão mais crítica e fundamentada da aprendizagem, reorientando minha prática pedagógica e meu modo de posicionar-me como docente-pesquisadora.

Desse modo, a ressignificação perpassa por três dimensões principais: 1. No plano teórico, configurou-se de uma compreensão mais intuitiva ou prática da aprendizagem para uma leitura fundamentada, crítica e conceitualmente orientada. 2. No plano da prática pedagógica, minha atuação deixa de ser guiada apenas por métodos ou rotinas e passa a ser intencional, problematizadora e orientada ao desenvolvimento. Há uma mudança de foco, de ensinar conteúdos, para organizar condições de aprendizagem. 3. No plano da identidade profissional, reposiciona-se como professora-pesquisadora, alguém que questiona a própria prática, investiga os processos de aprendizagem e, por fim, toma decisões pedagógicas com base em fundamentos teóricos.

Assim, a contribuição desta investigação reside em oferecer subsídios para a construção de uma escola comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes, em que a aprendizagem, concebida como atividade coletiva e historicamente situada, se constitui como eixo estruturante do trabalho pedagógico e como possibilidade concreta de transformação da realidade educacional brasileira.

O alcance e a relevância do trabalho incidem em pesquisas futuras que poderão dedicar-se à observação sistemática de salas de aula, à análise das formas de organização da atividade coletiva e ao estudo das mediações pedagógicas que potencializam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, contribuindo para ampliar e consolidar os conhecimentos produzidos acerca dessa temática. Reafirmar que o estudo da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental, em sua riqueza e dinamicidade, está longe de se encerrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADA, Luana Pimenta de. **A constituição da subjetividade na perspectiva histórico-cultural**: um estudo sobre Vigotski. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

AQUINO, Orlando Fernández. L. V. Zankov: aproximações à sua vida e obra. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (*org.*). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014. p. 239-273.

BLANCK, Guillermo. Prefácio. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOGOYAVLENSKII, Dmitry Nikolaevich; MENCHINSKAIA, Natalia Alexandrovna. **Psicologia da assimilação do conhecimento na escola**. Moscou: Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, 1959.

BOZHOVICH, Lidia I. **La personalidad y su formación en la edad infantil**: investigaciones psicológicas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BOZHOVICH, Lidia I. **Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste**. Moscou: Prosveshchenie, 1968.

CHAIKLIN, S. The zone of proximal development in Vygotsky's theory of learning and school instruction. *In*: KOZULIN, A. *et al.* (Eds.). **vygotsky's educational theory in cultural context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 39–64.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.004>

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

DAVIDOV, Vasili Vasilyevich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasili Vasilyevich; MÁRKOVA, Anatoliya Konstantinovna. “O conceito de atividade de estudo dos estudantes”, *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (*Orgs.*). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV, 2019.

DAVYDOV, Vasili Vasilyevich. Problemas do ensino desenvolvimental na obra de L. S. Vigotski. **Vestnik**, n. 1, 1996.

DAVIDOV, Vasili Vasilyevich. **Problems of Developmental Teaching**. Moscou: Progress Publishers, 1988a.

DAVIDOV, Vasili Vasilyevich. **Teoria da aprendizagem desenvolvimental**. Moscou: Intor, 1991.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. **Theory of Developmental Instruction**. Moscou: Intor, 1996.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 19–29, jan./abr. 2013. <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALPERIN, P. Ya. **Introducción a la Psicología**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOLZMAN, Lois. **Schools for growth: radical alternatives to current educational models**. Mahwah: L. Erlbaum Associates, 1997.

HOLZMAN, Lois. **Vygotsky's Zone of Proximal Development: the human activity zone**. Presentation to the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, 2002.

ILYASOV, Ivanovich Ilyasov. The Structure of the Learning Process. In: DAVYDOV, Vasilyevich Davidov.; SHUARE, Shuare (Eds.). **The Psychological Development of Schoolchildren**. Moscou: Progress Publishers, 1986. p. 123–137.

JANTZEN, Wolfgang. **Es kommt darauf an, sich zu verändern**. Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik. Marburg: BdWi-Verlag, 2005.

JANTZEN, Wolfgang. **Kulturhistorische Psychologie heute: methodologische Erkundungen zu L. S. Vygotskij**. Berlin: Lehmanns Media, 2008. 366 p. <https://doi.org/10.58662/9783865416803>

JOHN-STEINER, Vera; WEBER, Robert J.; MINNIS, Michele. The Challenge of Studying Collaboration. **American Educational Research Journal**, v. 35, n. 4, p. 773–783, 1998. <https://doi.org/10.3102/00028312035004773>

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2005.

LERNER, I. Ya. **Didakticheskie osnovy metodov obucheniya** [Fundamentos didáticos dos métodos de ensino]. Moscou: Pedagogika, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Didática desenvolvimental**: contexto de emergência do sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1950-2025). São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental, v. 26).

LONGAREZI, Andréa Maturano.; PUENTES, Roberto Valdés. **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos: livro III. Uberlândia: EDUFU; Paco Editorial, 2019.

LOPES, Ewellyne S. Lima. Didática desenvolvimental da atividade como uma possibilidade na busca por uma educação brasileira de qualidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR, 13.; SEMANA DA PEDAGOGIA, 16., 2016, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016. ISSN 2236-1383.

LURIA, Aleksander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, Alexander Romanovich; VYGOTSKY, Lev S. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LURIA, Aleksander Romanovich. VIGOTSKI, Liev Semionovich. In: VIGOTSKII, Liev Semionovich.; LURIA, Aleksander Romanovich.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1997. p. 21-37.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: atlas, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sochineniya (Сочинения)** [Obras Completas]. 2. ed. Moscou: Editora de Literatura Política (Gospolitizdat/Politizdat), 1955–1981.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva). 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, 2018. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro III. Uberlândia: EDUFU, 2018. p. 313-360.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-491-9>

PUENTES, Roberto Valdés. **Aprendizagem coletiva desenvolvimental**: desenvolvimento, sujeito e atividade de estudo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

PUENTES, Roberto Valdés. A teoria da aprendizagem desenvolvimental de L. S. Vigotski: uma reconstrução a partir da obra original. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

PUENTES, Roberto Valdés (Org.). L. S. **Vigotski e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2. ed., v. 17, São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

PUENTES, Roberto Valdés. **L. S. Vigotski e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

PUENTES, Roberto Valdés. **Lev S. Vigotski**: uma nova perspectiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.). **Fundamentos psicológicos do ensino desenvolvimental**, Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 187-223.

PUENTES, Roberto Valdés.; LONGAREZI, Andréa Maturano (Org.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental**: aproximações e distanciamentos entre os principais representantes. 2 ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. **Obutchénie**: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020.
<https://doi.org/10.14393/OBv4n1.a2020-57369>

PUENTES, Roberto Valdés. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. **Revista UFSM Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644437312> Acesso em: 10 abr. 2026.
<https://doi.org/10.5902/1984644437312>

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2012.

REPKN, Vladimir Vladimirovich; REPKINA, Natalya Vladimirovna. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa

Maturano (Org.). **Ensino desenvolvimental**: Sistema Elkonin–Davidov–Repkin. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 27–75.

REY, Fernando Luis González. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

RIEBER, Robert W.; CARTON, Aaron S. (Org.). **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1987. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-1655-8>

RUBTSOV, Vitaly Vladimirovich. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In: GARNIER, Catherine; BEDNARZ, Nadine; ULANOVSKAYA, Irina Mikhailovna (Orgs.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista – escolas russa e ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 129–137.

TALÍZINA, Nina Fedorovna. **Psicología de la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

USHINSKY, Dmitrievitch Ushinski. **Obras pedagógicas escolhidas**. Moscou: Pedagogika, 1990.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 2009.

VERESOV, Nikolai Nikolaevich. The Concept of *Perezhivanie* in Cultural-Historical Theory: Content and Contexts. In: FLEER, Marilyn; REY, Fernando González.; VERESOV, Nikolai Nikolaevich (Eds.). **Perezhivanie, Emotions and Subjectivity**: Advancing Vygotsky's Legacy. Singapore: Springer, 2017. p. 47–70. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9_3

VYGODSKAYA, Gita Lvovna; LIFANOVA, Tamara Mikhailovna. Lev Semionovich Vygotsky. **Journal of Russian and East European Psychology**, Armonk, Nova York, v. 37, n. 2, 3, 4 e 5, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade **Escolar**. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich.; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva**: seleção de artigos. Tradução, introdução e notas de Roberto Valdés Puentes e Rosa Gevorkovna Nuriyan. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos**. Edição de Michael Coll *et al.* Barcelona: Crítica, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: expressão popular, 2018.

VIGOTSKII, Liev Semionovich.; LURIA, Aleksander Romanovich.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKII, Liev Semionovich. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner and Ellen Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 3. Edited by Robert W. Rieber. New York: Plenum Press, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The historical meaning of the crisis in psychology**. Moscow: Pedagogika, 1982.

YASNITSKY, Anton; VAN DER VEER, René (Org.). **revisionist revolution in Vygotsky studies**. London; New York: Routledge, 2016. <https://doi.org/10.4324/9781315714240>

ZARETSKY, Viktor K. Zone of Proximal Development: Evolution of the Concept. **Cultural-Historical Psychology**, v. 20, n. 3, 2024. <https://doi.org/10.17759/chp.2024200305>