

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

NATÁLIA CRISTINA SOUZA PEREIRA

**APRENDIZAGEM COLETIVA E APRENDIZAGEM INDIVIDUAL NA OBRA DE O.
K. DUSAVYTSKYI (1978-2016)**

UBERLÂNDIA, MG

2025

NATÁLIA CRISTINA SOUZA PEREIRA

**APRENDIZAGEM COLETIVA E APRENDIZAGEM INDIVIDUAL NA OBRA DE O.
K. DUSAVYTSKYI (1978-2016)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de
Uberlândia, como requisito parcial para obtenção
do título de Doutorado em Educação

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Maturano
Longarezi

UBERLÂNDIA, MG

2025

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

P436a
2025 Pereira, Natália Cristina Souza, 1985-
 Aprendizagem coletiva e *aprendizagem* individual na obra de O. K.
 Dusavytskyi (1978-2016) [*recurso eletrônico*] / Natália Cristina Souza
 Pereira. - 2025.

 Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
 Pós-graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.5011>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

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

CDU: 37

Nelson Marcos Ferreira
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3074



ATA DE DEFESA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

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



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 42/2025/473, PPGED				
Data:	Quatro de dezembro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	8:30	Hora de encerramento:	11:30
Matrícula do Discente:	12213EDU038				
Nome do Discente:	NATÁLIA CRISTINA SOUZA PEREIRA				
Título do Trabalho:	"Aprendizagem coletiva e aprendizagem individual na obra de O. K. Dusavytskyi (1978-2016)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"O conceito de aprendizagem no pensamento do psicólogo e filósofo V. V. Davidov e seus desdobramentos para a didática desenvolvimental"				

Reuniu-se, através da sala virtual Google Meet (<https://meet.google.com/eqt-nmen-dpj>), a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Flávia da Silva Ferreira Asbahr - UNESP; Diogo Jansen Ribeiro - SME-Anápolis; Leandro Montandon de Araújo Souza - UEMG; Camila Turati Pessoa - UFU e Astrogildo Fernandes da Silva Júnior -UFU, indicado para presidir a banca pela orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Astrogildo Fernandes da Silva Júnior, 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):

Aprovada.

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

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU. Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Astrogildo Fernandes da Silva Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/12/2025, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flavia da Silva Ferreira Asbahr, Usuário Externo**, em 04/12/2025, às 11:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Camila Turati Pessoa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/12/2025, às 11:48, 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 **Leandro Montandon de Araújo Souza, Usuário Externo**, em 04/12/2025, às 12:36, 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 **Diogo Jansen Ribeiro, Usuário Externo**, em 04/12/2025, às 17:14, 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 **6913233** e o código CRC **FC97B01D**.

Dedicatória

Dedico este trabalho às crianças do Brasil, que merecem uma aprendizagem [coletiva desenvolvimental] que as inspire e as faça autoras de suas próprias histórias, e aos professores que, com dedicação e compromisso, lutam diariamente por uma educação igualitária e de qualidade, acreditando no potencial de cada aluno e construindo um futuro melhor para todos.

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a contribuição significativa de diversas pessoas que estiveram ao meu lado nessa trajetória.

Em primeiro lugar, agradeço a “Deus”, pelo Seu amor e cuidado, por conceder a alegria de realizar sonhos tão almejados. Ele conhece o quanto idealizei o doutorado, e poder vivenciá-lo é uma dádiva.

Ao meu esposo, André, expresso profundo agradecimento por compreender minhas ausências ao longo deste processo, marcado por viagens constantes. Foi amigo, companheiro, namorado e um pai presente nos momentos em que meu colo não estava disponível. Dividiu comigo as tarefas cotidianas para que eu pudesse dedicar-me integralmente aos estudos. Seu carinho, compreensão e incentivo tornaram nossa caminhada mais leve e amorosa.

À minha família, que sempre me apoiou com respeito e sabedoria, sem julgamentos, estimulando-me a ver este percurso como avanço intelectual e cultural: minha mãe, meu pai (*in memoriam*), Leonardo, Joana Dark, Leandro e Jokasta, Rafaela, tios, tias e primos.

Aos meus filhos, pela compreensão em entender minha ausência, ora em Uberlândia, outrora no quarto de estudos. Nesta caminhada, Isaac, atento, dizia: “*Mamãe, suas tarefas nunca terminam?*” Confesso que até hoje busco a melhor resposta para você, meu filho; por ora, era necessária a dedicação! Gratidão pela compreensão, desejo sempre contribuir e acompanhar os seus passos.

À Isabella, que iniciou comigo o sonho de estar no doutorado, e, com cinco meses de vida, era ninada ao som das aulas on-line sobre a Didática Desenvolvimental. Tão pequena e já sendo companheira. Por diversas vezes, tive que deixá-la com a vovó para concluir leituras e projetos. Obrigada, filha, por estar com a mamãe nessa e em outras fases.

À Eliene, que considero mais que uma vizinha, aquela que se desdobra para me ajudar em casa, ama meus filhos de forma tão especial e que, na minha ausência, torna os momentos maravilhosos. Obrigada por tudo! Peço a Deus que retribua todo o cuidado conosco.

Aos meus sobrinhos, Pedro Henrique, Carlos Eduardo, Ana Clara, Pedro Miguel, Benjamim, Joaquim, Micael, Geovana, Alexsandra e Alexsandro. Desejo a vocês um caminho repleto de sucesso.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente da UFU (GEPEDI) - Universidade Federal de Uberlândia, e do grupo Pesquisa Teórica *Obutchénie*, em especial: Virgínia, Amanda, Eliana, Edicarlos, Bruno, Camila, Sônia, Jaqueline, Hélida e Cláudia, meus sinceros agradecimentos pelas leituras e

reflexões conduzidas ao longo do caminho acadêmico, que me auxiliaram muito na construção deste trabalho.

Ao Jorge, amigo do mestrado, que levo para a vida! Que honra dividir com você os desafios e as vitórias da pós-graduação. Obrigada por ser ouvinte em tempos difíceis, acolher e ser sorrisos na melodia agitada da vida. Gratidão!

À Gizele, que Portugal me concedeu, pela amizade valiosa e pelo apoio em tantas fases deste doutorado.

Ao professor André Cunha, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO, pela grande ajuda na captação de acervos russos para os meus estudos. Faz-se próximo desde o mestrado e, atualmente, no doutorado, com envios de materiais tão essenciais para a pesquisa. Obrigada, André, pela valiosa contribuição.

Ao meu professor e orientador do mestrado, Duelci Aparecido Vaz - Instituto Federal de Goiás – IFGO - Jataí, quero agradecer a sua participação na minha vida acadêmica. Sua coragem e compromisso com a pesquisa demonstram o quanto você se dispõe por uma aprendizagem desenvolvimental [coletiva], sempre atento às investigações. Mostrou-me que a “educação matemática” exerce um campo de estudos promissor em relação ao conceito e à formação do pensamento teórico. Obrigada por tudo.

À Biblioteca Municipal de Rio Verde, expresso meu sincero agradecimento pelo acolhimento ao longo dos momentos dedicados à escrita deste trabalho de doutorado. Durante um período significativo desse percurso, a biblioteca constituiu-se como espaço de permanência, concentração e estudo, oferecendo não apenas recursos materiais indispensáveis, mas também um ambiente favorável à produção intelectual, marcado pelo respeito e pela sensibilidade às demandas do processo de pesquisa.

Registro, de modo especial, minha gratidão a Cida Loyola, diretora da instituição, que, com atenção, cuidado e compromisso, organizou um espaço adequado à minha agenda de estudos, contribuindo de forma concreta para a realização deste trabalho. Meu muito obrigada pelo acolhimento, pela disponibilidade e pela compreensão da relevância de espaços públicos que sustentam e fortalecem a produção do conhecimento.

Às minhas queridas amigas e às que a universidade me apresentou. Não há ordem de preferência, porque admiro e tenho carinho por todas. Obrigada, Keila, pelos convites feitos aos finais de semana. Esses encontros afetuosos me tiraram da frente do computador para o almoço ou a pizza!

À minha querida amiga Analiane, obrigada pela escuta atenta, com bons conselhos e boas risadas. Você é calmaria em dias tempestuosos.

À Eliane, pelas tardes embaladas por um bom café. Nossas conversas sobre assuntos diversos aconchegaram, por diversas vezes, a minha alma.

A você, querida Virgínia, muito obrigada pela estadia em sua casa provisória, pela acolhida tão afetuosa, pelo café da manhã regado de carinho e boas conversas. Na verdade, a nossa pauta é infinita; mais uma vez, obrigada pela sua amizade tão sincera.

Por fim, Géssika, minha amiga de disciplinas, temos gostos parecidos, boas gargalhadas e aspirações semelhantes. Desejo a você o melhor desta vida. Gratidão por compartilhar e vivenciar os melhores cafés de UDI, puro “por favor”.

De maneira singular, agradeço à professora Andréa Maturano Longarezi, orientadora deste doutorado, pela condução cuidadosa, pelo rigor acadêmico e pelo compromisso com a Psicologia Soviética, com o termo *Obutchénie*, a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Personalidade. Encerrando esta parte, rememoro as palavras de Mário Sérgio Cortella: “*Se a educação não for provocativa, não constrói, não se cria, não se inventa, só se repete*”.

Ao professor Roberto Valdés Puentes, por fortalecer meu caminho acadêmico para a continuidade da pesquisa no âmbito da “Didática Desenvolvimental” no interior do grupo GEPEDI, além de acreditar na mudança do objeto de estudo, depositando confiança no desenvolvimento do trabalho e na sua concretude.

À Marina Rosean, que encontrei em uma busca nos meios eletrônicos e, de forma tão especial, atendeu-me com respeito e compromisso intelectual, dispôs-se a ajudar, mesmo com alguns obstáculos, entre eles o idioma e a distância. Muito obrigada pela disponibilidade e pelo empenho em fornecer, para este estudo, obras inéditas de O. K. Dusavytskyi. Encontrar você foi um grande presente.

À querida Ana Cristina, que também está presente nas linhas desta tese, sou profundamente grata pelas contribuições na revisão deste trabalho. O seu olhar atento às conformidades do meu pensamento acelerado, por vezes assinalando repetições, apontando expressões necessárias e fortalecendo a clareza do texto. Agradeço também pelas mensagens motivadoras que me deram ânimo para concluir parágrafos que, para mim, já pareciam encerrados, mas que ainda pediam continuidade.

Do mesmo modo, registro minha gratidão às meninas da *Roda da Pesquisa*, um movimento entre mulheres que fortalece trocas imensuráveis e suaviza os sentimentos de medo, solidão e incertezas tão comuns na pós-graduação. A você, Valdivia Egler (Val), que me enxergou quando ninguém mais me via, que, após o intercâmbio realizado na cidade do Porto — em meio às turbulências enfrentadas — segurou minha mão e disse: “mulher, roda sua saia e vamos, pois, a ação mata o medo”. Jamais esquecerei dos nossos encontros quinzenais, que

eram, ao mesmo tempo, espaços de interlocuções e de terapia. Muito obrigada por cada conselho, por me lembrar que o lugar de toda mulher é onde ela quiser estar; por me mostrar que maternar é um privilégio; por reforçar que o descanso sem culpa é necessário. Você não imagina o quanto sua atenção e cuidado foram fundamentais para que eu conseguisse chegar até aqui. Minha mais profunda gratidão.

À banca de defesa, composta por Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Diogo Jansen Ribeiro, Camila Turati Pessoa e, Leandro Montandon de Araújo Souza, agradeço a leitura atenciosa e compartilhada, na intenção de elevar a qualidade do trabalho com acréscimos e sugestões pautadas no compromisso com a pesquisa e o seu desenvolvimento. Muito obrigada, professores.

E, de forma geral, quero agradecer aos meus professores, colegas de profissão e à Secretaria de Educação de Rio Verde - GO (SME), que estiveram comigo no percurso universitário da graduação, mestrado e doutorado e, de forma especial, contribuíram para o meu crescimento como aluna, professora, mestra e doutora. Meu muito obrigada!

Não posso esquecer de agradecer à educação pública. É por ela que estou celebrando este momento ímpar que o sistema insiste em selecionar e complexificar o acesso. Lutar é o caminho!

A todos que se interessam pela temática, desejo um ótimo momento de estudo, aprofundamento e reflexão e que possam, a partir da leitura, ajudar a implementar, nas práticas pedagógicas, os fundamentos teóricos e metodológicos abordados neste trabalho.

Eu sou aquela mulher
a quem o tempo muito ensinou.
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e
pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos.
Ser otimista [...] (Cora Coralina, 1965).

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito compreender de que modo os conceitos nucleares da aprendizagem coletiva (*obutchénie*) e aprendizagem individual (*utchénie*), em articulação com termos subsidiários — *ucheniye* (учением), *instruktor* (инструктор), *prepodavanie* (преподавание), *utchitel* (учитель), *utchenik* (ученик), *vospitanie* (воспитание), *obrazovaniye* (образование) e *lichnost'* (личность) — contribuem para o entendimento teórico-prático da aprendizagem coletiva desenvolvimental. O estudo centra-se na análise das obras de Olexander Konstantinovich Dusavytskyi (1928–2012), investigando a formulação dos tipos de aprendizagem por ele propostos e suas implicações para a organização da aprendizagem na perspectiva desenvolvimental, no interior da tradição da Aprendizagem [coletiva] Desenvolvimental, consolidada pelo grupo de Kharkiv. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental, orientadas pela perspectiva dialética do singular-particular-universal e pelo método materialista histórico-dialético. O objetivo geral consiste em identificar e analisar os conceitos de *obutchénie* [aprendizagem coletiva], *utchénie* [aprendizagem individual] e *lichnost'* [personalidade] em suas conexões históricas e lógicas, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: a) levantar e sistematizar a produção de O. K. Dusavytskyi, b) estabelecer sua cronologia, c) identificar o uso dos termos subsidiários em suas obras originais e traduções, d) analisar os conceitos a partir de excertos documentais, e) examinar possíveis mudanças conceituais ao longo de sua trajetória intelectual. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórica, de caráter documental, fundamentada na análise estrutural e de desenvolvimento (Veresov, 1999) e na abordagem lógico-histórica (Kopnin, 1978), tendo como corpus obras originais em russo e ucraniano e suas respectivas traduções. Os resultados permitiram delimitar o processo lógico-histórico de constituição dos conceitos de *obutchénie*, *utchénie* e *lichnost'* na obra de Dusavytskyi (1978, 1985, 1989, 1996, 2016), contribuindo para o aprofundamento teórico da compreensão da aprendizagem coletiva e individual e para o debate epistemológico contemporâneo no campo da Didática Desenvolvimental.

Palavras-chave: *Obutchénie*; *Utchénie*; Didática Desenvolvimental.

ABSTRACT

This research aims to understand how the core concepts of collective learning (*obutchénie*) and individual learning (*utchénie*), articulated with subsidiary terms—*ucheniye* (учением), *instruktor* (инструктор), *prepodavanie* (преподавание), *utchitel* (учитель), *utchenik* (ученик), *vospitaniye* (воспитание), *obrazovaniye* (образование), and *lichnost'* (личность)—contribute to the theoretical and practical understanding of developmental collective learning. The study focuses on the analysis of the work of Olexander Konstantinovich Dusavytskyi (1928–2012), investigating the formulation of the types of learning proposed by the author and their implications for the organization of learning within the developmental perspective, situated in the tradition of Developmental Collective Learning consolidated by the Kharkiv group. The theoretical and methodological framework is grounded in Historical-Cultural Theory and Developmental Didactics, guided by the dialectical perspective of the singular–particular–universal and by the historical-dialectical materialist method. The general objective is to identify and analyze the concepts of *obutchénie* [collective learning], *utchénie* [individual learning], and *lichnost'* [personality] in their historical and logical connections, unfolding into the following specific objectives: to systematize the production of O. K. Dusavytskyi and establish its chronology; to identify the use of subsidiary terms in his original works and translations; to analyze the concepts based on selected documentary excerpts; and to examine possible conceptual changes throughout his intellectual trajectory. Methodologically, this study is characterized as theoretical documentary research, grounded in structural and developmental analysis (Veresov, 1999) and in the logical-historical approach (Kopnin, 1978), taking as its corpus original works in Russian and Ukrainian, as well as their respective translations. The results make it possible to delimit the logical-historical process of constitution of the concepts of *obutchénie*, *utchénie*, and *lichnost'* in Dusavytskyi work (1978, 1985, 1989, 1996, 2016), contributing to a deeper theoretical understanding of collective and individual learning and to the contemporary epistemological debate in the field of Developmental Didactics.

Keywords: *Obutchénie*; *Utchénie*; Developmental Didactics.

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito comprender de qué modo los conceptos nucleares de aprendizaje colectivo (*obutchénie*) y aprendizaje individual (*utchénie*), en articulación con términos subsidiarios —*ucheniyem* (учением), *instruktor* (инструктор), *prepodavanie* (преподавание), *utchitel* (учитель), *utchenik* (ученик), *vospitanie* (воспитание), *obrazovaniye* (образование) y *lichnost'* (личность)— contribuyen a la comprensión teórico-práctica del aprendizaje colectivo desarrollamental. El estudio se centra en el análisis de la obra de Olexander Konstantinovich Dusavytskyi (1928–2012), investigando la formulación de los tipos de aprendizaje propuestos por el autor y sus implicaciones para la organización del aprendizaje en la perspectiva desarrollamental, situándose en el interior de la tradición del Aprendizaje Colectivo Desarrollamental, consolidada por el grupo de Kharkiv. El marco teórico-metodológico se fundamenta en la Teoría Histórico-Cultural y en la Didáctica Desarrollamental, orientadas por la perspectiva dialéctica de lo singular–particular–universal y por el método materialista histórico-dialéctico. El objetivo general consiste en identificar y analizar los conceptos de *obutchénie* [aprendizaje colectivo], *utchénie* [aprendizaje individual] y *lichnost'* [personalidad] en sus conexiones históricas y lógicas, desdoblándose en los siguientes objetivos específicos: sistematizar la producción de O. K. Dusavytskyi y establecer su cronología; identificar el uso de los términos subsidiarios en sus obras originales y traducciones; analizar los conceptos a partir de extractos documentales seleccionados; y examinar posibles cambios conceptuales a lo largo de su trayectoria intelectual. Metodológicamente, se trata de una investigación teórica, de carácter documental, fundamentada en el análisis estructural y del desarrollo (Veresov, 1999) y en el enfoque lógico-histórico (Kopnin, 1978), tomando como corpus obras originales en ruso y ucraniano, así como sus respectivas traducciones. Los resultados permiten delimitar el proceso lógico-histórico de constitución de los conceptos de *obutchénie*, *utchénie* y *lichnost'* en la obra de Dusavytskyi (1978, 1985, 1989, 1996, 2016), contribuyendo al profundizamiento teórico de la comprensión del aprendizaje colectivo e individual y al debate epistemológico contemporáneo en el campo de la Didáctica Desarrollamental.

Palabras clave: *Obutchénie*; *Utchénie*; Didáctica Desarrolladora.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif de comprendre de quelle manière les concepts centraux d'apprentissage collectif (*obutchénie*) et d'apprentissage individuel (*utchénie*), articulés à des termes subsidiaires — *ucheniye* (учением), *instruktor* (инструктор), *prepodavanie* (преподавание), *utchitel* (учитель), *utchenik* (ученик), *vospitanie* (воспитание), *obrazovaniye* (образование) et *lichnost'* (личность) — contribuent à la compréhension théorique et pratique de l'apprentissage collectif développemental. L'étude se concentre sur l'analyse de l'œuvre d'Olexander Konstantinovich Dusavytskyi (1928–2012), en examinant la formulation des types d'apprentissage proposés par l'auteur et leurs implications pour l'organisation de l'apprentissage dans la perspective développementale, en s'inscrivant dans la tradition de l'Apprentissage Collectif Développemental, consolidée par le groupe de Kharkiv. Le cadre théorique et méthodologique s'appuie sur la Théorie Historico-Culturelle et la Didactique Développementale, orientées par la perspective dialectique du singulier–particulier–universel et par la méthode matérialiste historico-dialectique. L'objectif général consiste à identifier et analyser les concepts d'*obutchénie* [apprentissage collectif], d'*utchénie* [apprentissage individuel] et de *lichnost'* [personnalité] dans leurs connexions historiques et logiques, se déployant en objectifs spécifiques visant à systématiser la production de O. K. Dusavytskyi et à en établir la chronologie, à identifier l'usage des termes subsidiaires dans ses œuvres originales et leurs traductions, à analyser les concepts à partir d'extraits documentaires sélectionnés et à examiner d'éventuelles transformations conceptuelles au cours de sa trajectoire intellectuelle. Sur le plan méthodologique, il s'agit d'une recherche théorique à caractère documentaire, fondée sur l'analyse structurelle et développementale (Veresov, 1999) et sur l'approche logico-historique (Kopnin, 1978), prenant pour corpus des œuvres originales en russe et en ukrainien, ainsi que leurs traductions respectives. Les résultats permettent de délimiter le processus logico-historique de constitution des concepts d'*obutchénie*, d'*utchénie* et de *lichnost'* dans l'œuvre de Dusavytskyi (1978, 1985, 1989, 1996, 2016), contribuant à l'approfondissement théorique de la compréhension de l'apprentissage collectif et individuel et au débat épistémologique contemporain dans le champ de la Didactique Développementale.

Mots-clés: *Obutchénie*; *Utchénie*; Didactique Développementale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – L. S. Vigotski e A. R. Luria (1920)	41
Figura 2 – O. K. Dusavytskyi	61
Figura 3 – O. K. Dusavytskyi e Marina V. Rosen	65
Figura 4 – Conferência de rede de ensino – 17 e 18 de fevereiro de 2011	67
Figura 5 – Capa do livro: O Enigma da Fênix	68
Figura 6 – Capa do livro: Cultivando o interesse.....	70
Figura 7 – Capa do livro: $2 \times 2 = X$	71
Figura 8 – Capa do livro: Fórmula do interesse	72
Figura 9 – Capa do livro: Desenvolvimento da Personalidade em atividades de estudo.....	73
Figura 10 – Capa do Livro: Aprendizagem Desenvolvemental - Teoria e Prática: Coleção de artigos	74
Figura 11 – Capa do livro: Lição sobre aprendizagem desenvolvimental: o sistema de D. B. Elkonin, V. V. Davidov: um manual metodológico para o professor	75
Figura 12 – Capa do livro: Psicologia da Personalidade e Aprendizagem do Desenvolvimento	76

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Dados quantitativos dos termos com indícios nas obras de O. K. Dusavytskyi .. 114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos científicos encontrados de O. K. Dusavytskyi.....	83
Quadro 2 – Concepções de personalidade no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental.....	90
Quadro 3 – Caracterização dos componentes da estrutura da personalidade	98
Quadro 4 – Periodização do desenvolvimento da personalidade para O. K. Dusavytskyi, na interface com a periodização do desenvolvimento do sujeito de V. V. Repkin	99
Quadro 5 – Estudo teórico do termo “ <i>obutchénie</i> ”	107
Quadro 6 – Periodização do desenvolvimento psíquico e da personalidade para D. B. Elkonin e V. V. Davidov (1956-1996)	132
Quadro 7 – Tipologias de aprendizagem segundo O. K. Dusavytskyi.....	135
Quadro 8 – Comparativo dos tipos de aprendizagem, segundo Dusavytskyi (2016).....	150
Quadro 9 – Caracterização dos métodos de aprendizagem nas Teorias da Atividade	152

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - Ocorrências do termo nuclear <i>Obutchénie</i> e de seus subsidiários nas obras de O. K. Dusavytskyi.....	115
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Aprendizagem Coletiva Desenvolvidor
AE	Atividade de Estudo
CEI	Comunidade dos Estados Independentes
DD	Didática Desenvolvidor
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FPS	Função Psíquica Superior
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvidor e Profissionalização Docente
IF	Instituto Federal Goiano
MHD	Método Histórico-Dialético
SM	Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde - GO
TAD	Teoria da Aprendizagem Desenvolvidor
TAE	Teoria da Atividade de Estudo
TP	Teoria da Personalidade
UNESP	Universidade Estadual Paulista
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviética

LISTA DE TERMOS RUSSOS UTILIZADOS

Обучение – <i>obutchénie</i>	–	Aprendizagem [coletiva]
Учение – <i>utchénie</i>	–	Aprendizagem [individual]
Личность – <i>Lichnost'</i>	–	Personalidade
Учением – <i>ucheniyem</i>	–	Ensino
инструктор – <i>instruktor</i>	–	Instrutor
Преподавание – <i>Prepodavanie</i>	–	Educação
Учитель – <i>Utchitel</i>	–	Professor
Ученик – <i>Utchenik</i>	–	Aluno
Воспитание – <i>Vospitanie</i>	–	Formação
Образование – <i>Obrazovaniye</i>	–	Educação

SUMÁRIO

1	Introdução	21
2	Raízes históricas da psicologia soviética	39
	2.1 Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental: contextos e aproximações.....	47
3	O. K. Dusavytskyi: trajetória intelectual (1928–2012): produção científica e contribuições à educação soviética	60
	3.1 As obras fundamentais de O. K. Dusavytskyi na elaboração da teoria da personalidade	67
	3.2 A teoria da personalidade de O. K. Dusavytskyi	84
4	Aprendizagem coletiva (<i>obutchénie</i>) e aprendizagem individual (<i>utchénie</i>)	103
	4.1 Aprendizagem coletiva (<i>obutchénie</i>) como objeto de estudo no interior do GEPEDI	105
	4.2 Aprendizagem coletiva (<i>obutchénie</i>) e aprendizagem individual (<i>utchénie</i>) na obra de O. K. Dusavytskyi.....	113
	4.2.1 Tipos de aprendizagens.....	119
5	Conclusão	156
	Referências	163
	Apêndice A - Quadro para registro da tradução exploratória original/russo	175
	Apêndice B - Memorial Acadêmico	178
	Anexo A - Homenagem para O. K. Dusavytskyi	180

1 Introdução

Somente a escola pode desempenhar uma função mediadora entre outras instituições educacionais e, conseqüentemente, garantir o desenvolvimento integral da personalidade da criança. Mas isso só pode ocorrer se o princípio da unidade entre aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e educação for verdadeiramente concretizado e se a atividade de estudo assumir um papel de liderança no desenvolvimento da personalidade ao longo dos anos de escolaridade (Dusavytskyi, 1996, p. 4, tradução nossa).

A escola, concebida por Dusavytskyi (1996), não se limita a um espaço institucional de ensino, mas é compreendida como um meio social formativo intencionalmente estruturado para a organização dos modos de aprendizagem, no qual a atividade de estudo assume um papel central no desenvolvimento do indivíduo. É no interior desse meio, constituído por relações coletivas, tarefas intelectualmente desafiadoras e orientado por ideais socialmente significativos, que a criança não apenas assimila conhecimentos, mas também torna-se sujeito de sua própria atividade, formando motivos, valores e orientações estáveis que fundamentam seu projeto de vida.

Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um cenário institucional e passa a configurar-se como um território dialético de formação social, intelectual e moral, no qual se expressam e se tensionam as contradições objetivas da prática educativa. Trata-se de um espaço em que o conhecimento não é transmitido, mas produzido coletivamente, no entrelaçamento entre pensamento, ação e transformação da realidade vivida por professores e estudantes.

Diante do papel central que a escola ocupa na sociedade, esta pesquisa dedica-se a investigar uma de suas dimensões mais essenciais: **a aprendizagem**, entendida como processo histórico e social que viabiliza a formação integral do sujeito. Tal enfoque justifica-se pelo reconhecimento de que a escola não se limita somente ao conhecimento, mas constitui-se como espaço de mediação entre o indivíduo e a cultura, onde se produzem significados, valores e formas de consciência.

Mas, por que a escola é responsável pela aprendizagem? Essa indagação, aparentemente simples, tem mobilizado amplas reflexões e disputas conceituais ao longo da história da educação, tanto no contexto brasileiro quanto no cenário internacional. A compreensão do papel da escola extrapola, assim, uma função meramente institucional: envolve dimensões políticas, culturais e formativas que expressam as contradições próprias da sociedade e destacam sua relevância para o processo de aprender. No contexto contemporâneo, esta discussão ganha

relevo nos enfoques críticos da didática, especialmente quando se reconhecem as transformações no perfil do sujeito e as mudanças estruturais da vida social que atravessam o trabalho educativo (Longarezi, 2025b).

No entanto, a escola nem sempre se constitui como espaço de efetiva formação humana. Observa-se, no cenário atual, um processo de esvaziamento cultural e formativo, em que predomina a lógica reprodutora da “aprendizagem tradicional”, orientada prioritariamente pela transmissão de informações e pela preparação do estudante para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a escola é frequentemente compreendida como uma instituição voltada para garantir a inserção produtiva do sujeito e sua adequação às exigências imediatistas do mercado. Como adverte Coêlho (2003, p. 53), “se a formação privilegia o fazer, o aprender a fazer, não trabalha para superar o senso comum, o empirismo, o pragmatismo, o utilitarismo”.

Desse modo, evidencia-se, no sistema escolar atual, o distanciamento entre os processos de aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e de formação, que revelam uma lacuna estrutural no modo como a prática pedagógica vem se organizando, marcada pela fragmentação entre espaço e tempo educativos. Considerando que a aprendizagem [coletiva desenvolvimental e individual]¹ não se restringe somente ao ambiente escolar, mas se efetiva também em outros contextos sociais, torna-se imprescindível concebê-la como parte de um movimento mais amplo e dinâmico (Dusavytskyi, 1996).

Assim, a escola é convocada a ultrapassar os limites da mera instrução, afirmando-se como espaço intencional de aprendizagem [coletiva], capaz de articular dimensões cognitivas, sociais e culturais. Nesse sentido, a escola deixa de ser compreendida apenas como um espaço de transmissão e acúmulo de conteúdos e passa a ser reconhecida como núcleo do processo formativo, no qual a sala de aula ocupa um papel estruturante. Esta perspectiva é reforçada por Libâneo (2004, p. 12), ao destacar que: “[...] a escola é o coração do sistema de aprendizagem e a sala de aula, o coração da escola, obviamente inseridos em contextos socioculturais e institucionais”.

Todavia, a educação permanece objeto de debate por inúmeras vozes que, em consonância, denunciam as contradições de uma formação ainda pautada em uma perspectiva “clássica²”, voltada prioritariamente para a expansão do currículo. Embora se reconheça o

¹ Segundo Davidov (1996), é comum diferenciar aprendizagem [individual – *utchénie*] e aprendizagem [coletiva – *obutchénie*]; a primeira refere-se ao esforço do aluno na apropriação do conteúdo, enquanto a segunda envolve a participação de outros, como professores, na organização do processo educativo.

² Augusto Cury (2016, p. 12) critica quem defende que a Educação Clássica “crê que a maneira de formar mentes brilhantes é bombardear o cérebro com milhões de dados e fazer os alunos assimilá-los. Isso é um grande engano”.

mérito da ampliação do acesso de quase todas as crianças à escola, persiste a ausência de um sentido imanente, qual seja, a garantia de um desenvolvimento educacional efetivamente coerente. O resultado é um sistema que, como observa Puentes (2023, p. 17), “continua sendo precário, pobre, atrasado, ineficiente, que aprende pouco e mal”. Diante das limitações e contradições discutidas, emerge a necessidade de ressignificar o papel da escola, ancorando sua prática pedagógica em bases teóricas que superem a lógica meramente acumulativa do currículo.

Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade, as tarefas e ações práticas no ambiente escolar devem estar fundamentadas em conceitos científicos, dado que a função primordial da escola, nessa abordagem, é promover o desenvolvimento do pensamento teórico. Essa transformação qualitativa, possibilitada pelo conhecimento científico, é viável apenas no contexto escolar, em razão de sua estrutura e forma organizacional (Longarezi, 2020).

Nesse cenário, **a compreensão desta pesquisa centra-se na didática**, que adquire relevância na medida em que se constitui como ciência da organização da aprendizagem. Seu princípio fundamental é promover, por meio da atividade de estudo, o desenvolvimento psíquico dos estudantes, assegurando não apenas o acesso, mas também a qualidade da aprendizagem [coletiva escolar]. Ao organizar intencionalmente os processos de aprendizagem [coletiva desenvolvimental], a didática pode, com primazia, desempenhar papel de melhoria na qualidade da aprendizagem [individual] e dos processos envolvidos no interior da escola e das salas de aula (Puentes, 2024).

A organização da aprendizagem [coletiva desenvolvimental] quanto à aprendizagem [individual] está intrinsecamente condicionada à base pedagógica do sistema escolar. Isso significa que o processo pedagógico desejado só se realiza quando a formação docente é capaz de potencializar a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] dos alunos no contexto escolar, em vez de restringi-la à mera acumulação de saberes. Somada a esses aspectos, a educação tem um:

[...] hiato entre a formação acadêmico-profissional e a prática pedagógica, a educação brasileira tem demandas específicas para a formação profissional docente orientada a uma perspectiva de atuação que seja desenvolvidora do estudante: dentre as quais identificamos a necessidade de se somar, ao conjunto de conteúdos do processo formativo, as bases epistêmicas e os fundamentos do método materialista histórico-dialético; além dos fundamentos psicológicos e didáticos e dos conteúdos disciplinares que o professor irá ministrar (Longarezi, 2021, p. 496).

Segundo Dusavytskyi (2016, p. 23, tradução nossa):

Nessa abordagem [aprendizagem coletiva desenvolvimental], a figura do professor assume um papel diferente, pois, ao contrário do modelo tradicional, em que o docente se limita à transmissão de conhecimentos, no sistema de aprendizagem [coletiva] desenvolvimental o professor torna-se organizador da atividade de aprendizagem das crianças. Com isso, torna-se evidente que o educador voltado para a aprendizagem [coletiva] desenvolvimental precisa ser formado de maneira completamente diferente.

O professor orientado para a aprendizagem [coletiva desenvolvimental], conforme descrito por Dusavytskyi (2016), precisa ser formado de maneira distinta em relação aos modelos tradicionais, pois:

[...] formar professores, numa perspectiva de (trans)formação da sociedade, implica fazer de seu processo de profissionalização, desenvolvimento do pensamento dialético (teórico) que lhe coloque na prática educativa alterado por *circunstâncias modificadas* e, nesse sentido, em condição de alterar as próprias circunstâncias com a organização de processos que permitam o mesmo aos seus estudantes (Longarezi, 2021, p. 488).

A formação de professores deve ultrapassar os limites da instrumentalização técnica. É fundamental reconhecer que educar é, antes de tudo, um ato político e historicamente situado. Nessa perspectiva, a profissionalização docente não se limita à aquisição de métodos, mas implica a apropriação de fundamentos teóricos que possibilitem a leitura crítica da realidade e a construção de práticas educativas que se orientem por finalidades transformadoras. Dessa maneira, o professor não apenas reage às condições impostas, mas se constitui como sujeito que compreende os processos sociais e atua intencionalmente para modificá-los.

A superação das limitações impostas pela escola tradicional requer a construção de um sistema educativo fundamentado na unidade entre aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e educação, no qual o indivíduo tenha liberdade e responsabilidade sobre sua própria formação. Para isso, é necessário romper com fórmulas ideológicas prontas e compreender que o conhecimento científico, por ser histórico e teórico, só pode ser apropriado à medida que se entende o seu processo de desenvolvimento (Dusavytskyi, 2016).

Nesse movimento, observa-se que as pesquisas sobre os processos de aprendizagem no âmbito escolar têm se concentrado, em grande maioria, nos primeiros anos da escolarização, momento em que se estabelecem seus fundamentos. Porém, a evolução dos tipos de aprendizagem, especialmente em suas formas mais complexas, ainda não foi explorada de maneira abrangente. J. W. F. Piaget, em seus trabalhos, estudou o desenvolvimento cognitivo

por meio dos estágios e expressa que a interação da criança com o ambiente contribui para o conhecimento, ou seja, em estruturas mentais denominadas pelo autor de esquemas³.

O. K. Dusavytskyi apresenta uma crítica contundente ao:

[..] sistema pedagógico, que se assemelhava ao conceito psicológico de Piaget. Vigotski dizia que ele avaliava o estado de desenvolvimento como um jardineiro tolo, apenas pelos frutos que já estavam maduros. Focava-se na linha de menor resistência, na fraqueza da criança, não na sua força (Dusavytskyi, 1978, p. 30, tradução nossa).

Tal crítica não se restringe a uma lacuna metodológica, mas revela uma divergência de fundamento ontológico e epistemológico quanto ao papel da educação no desenvolvimento humano. Para Dusavytskyi (1978), sob influência direta da Psicologia Histórico-Cultural soviética, o ato educativo não deve atuar sobre o que já está dado, mas sobre o que pode vir a ser, isto é, sobre a zona de desenvolvimento proximal do sujeito. Assim, a aprendizagem escolar não é resposta para uma falta, mas um impulso organizador da potência criadora da criança, deslocando o foco da adaptação para a transformação.

É com base nesse princípio desenvolvimental que O. K. Dusavytskyi⁴ propõe uma classificação da aprendizagem em quatro tipos, que serão aprofundados mais à frente. Ele as reconhece como: 1) **individual escolar consciente** - favorece a autonomia intelectual e a autorregulação; 2) **individual escolar memorizada** - tende a restringir o potencial criativo e reflexivo do estudante; 3) **coletiva escolar baseada na memorização** - esse modelo compromete o desenvolvimento do caráter ao ignorar os interesses e as motivações dos alunos; e 4) **coletiva escolar orientada por interesses cognitivos** - essa aprendizagem ganha valor para o aluno quando o conhecimento adquirido se torna significativo socialmente.

O autor ainda aponta dois tipos de aprendizagem, incorporando a perspectiva de L. S. Vigotski: (a) a **aprendizagem coletiva escolar voltada ao desenvolvimento integral**, considerada ideal para o avanço cognitivo; e (b) a **aprendizagem coletiva escolar focada em habilidades técnicas**, entendida como limitada em profundidade formativa. **Essas aprendizagens constituem objeto de análise e reflexão nesta pesquisa**, orientando o movimento investigativo em direção à problematização central do estudo.

³ Na perspectiva piagetiana, o **esquema** corresponde a uma estrutura cognitiva por meio da qual o sujeito organiza e interpreta suas experiências. Sua transformação ocorre por meio dos processos de assimilação, quando novas informações são integradas aos esquemas já existentes, e de acomodação, quando esses esquemas são modificados para incorporar elementos inéditos (Barbosa, 2010).

⁴ Opta-se, neste trabalho, pela grafia *O. K. Dusavytskyi*, em conformidade com a transliteração ucraniana do nome do autor (Олександр Костянтинович Дусавицький). Os demais nomes de psicólogos russos e/ou ucranianos serão apresentados conforme a transliteração do russo, a fim de assegurar uniformidade terminológica e precisão acadêmica.

As aprendizagens coletivas e individuais identificadas constituem o objeto central desta pesquisa, orientando o movimento investigativo para a elucidação da concepção dos termos *obutchénie* e *utchénie* nos estudos de O. K. Dusavytskyi. Compreender sua natureza e implicações exige reconhecer que a organização da aprendizagem não é um processo neutro ou meramente operacional, mas expressa intencionalmente um determinado projeto histórico-cultural.

Dessa forma, este estudo delimita-se à análise da formulação dos conceitos de aprendizagem coletiva (*obutchénie*) e aprendizagem individual (*utchénie*) nas obras de O. K. Dusavytskyi (1978, 1985, 1989, 1996 e 2016), com foco na relação dialética entre essas duas modalidades de aprendizagem, situando-as no interior da tradição da Psicologia Histórico-Cultural soviética e da Didática Desenvolvimental.

Nessa direção, compreende-se que uma sociedade transformada provém de uma educação organizada por uma lógica dialética capaz de impulsionar mudanças. Frente ao exposto, esclarece-se que a motivação para esta pesquisa se deu, **em primeiro lugar**, pelas inquietações construídas ao longo da minha formação acadêmico-profissional, na qual, por diversas vezes, presenciei uma educação pobre, com ruídos efêmeros e vazia de sentido. Foi a partir dessas inquietações que me inseri em um coletivo de pesquisa comprometido com a compreensão rigorosa dos fundamentos teóricos da aprendizagem [coletiva desenvolvimental].

O segundo contato com a Teoria ocorreu durante a participação, como aluna ouvinte, na disciplina *Organização do Trabalho Didático: princípios e teorias do ensino e da aprendizagem*, ofertada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação. As leituras e discussões promovidas nesse espaço constituíram um marco fundamental para minha formação, pois permitiram aprofundar o contato com as bases da Didática Desenvolvimental e, ao mesmo tempo, problematizar a realidade escolar em que atuo.

Essa experiência foi complementada pelo ingresso nas atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI), coordenado pelos professores Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes, o que ampliou ainda mais o horizonte teórico e investigativo. A partir desse percurso, o desejo de pesquisar sobre a temática do grupo GEPEDI passou a ser compreendido não apenas como exercício teórico, mas como prática investigativa comprometida em articular fundamentos científicos à práxis pedagógica, reafirmando a concepção de que a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] constitui via essencial para uma educação capaz de promover o desenvolvimento e transformar o estudante.

A partir desse percurso teórico-formativo, torna-se possível situar a **problemática central desta pesquisa**. O termo *obutchénie* é aqui reconhecido como conceito nuclear, cuja compreensão se apresenta atravessada por tensões e contradições oriundas de diferentes abordagens teóricas. Essas divergências se manifestam, sobretudo, nas múltiplas interpretações atribuídas ao termo, levantando questões sobre seus fundamentos epistemológicos e sobre a forma como vem sendo traduzido.

No Brasil, o termo *obutchénie* vem sendo estudado em diálogo com as intensas e complexas produções do período soviético (1917–1991), elaboradas por psicólogos, filósofos, fisiologistas, didatas e metodólogos. Como observa Longarezi (2020), a esse movimento somam-se também as contribuições de pesquisadores brasileiros e de estudiosos cubanos, mexicanos, italianos, ingleses, dinamarqueses, finlandeses, ucranianos e russos, ampliando a compreensão e a circulação internacional do conceito.

Os trabalhos desenvolvidos têm demonstrado uma “[...] apreensão dos modos e condições de realização de um tipo de *obutchénie* que promove o desenvolvimento no contexto escolar brasileiro, considerando suas especificidades histórico-político-econômico-culturais” (Longarezi, 2020, p. 3). Os avanços em relação às **pesquisas sobre a *obutchénie* no Brasil têm sinalizado para um possível avanço na compreensão de sua abordagem, além de aproximá-la dos referenciais soviéticos**. Mesmo que as interpretações do termo *obutchénie*, traduzido para o português, inglês e espanhol, sejam, na maioria das vezes, compreendidas como *atividade docente* (Longarezi, 2020), percebe-se o quanto a variação de sentido ainda se apresenta limitante e distante do real significado que a palavra russa exprime.

As comparações e análises dos termos dentro das obras de O. K. Dusavytskyi podem promover um conceito de máxima relevância, cujo diálogo com o sujeito e a personalidade, no interior da teoria da aprendizagem [coletiva desenvolvimental], constitui um dos aspectos promissores à conceitualização nuclear investigada e aos outros conceitos com os quais guarda relação.

No que se refere às obras de O. K. Dusavytskyi, observa-se que ainda são pouco conhecidas no Brasil. Seu estudo só passou a ter visibilidade quase uma década após a primeira tradução dos seus trabalhos para o português, o que explica a limitada difusão de suas contribuições no cenário acadêmico nacional. Parte desse processo decorreu dos desdobramentos teóricos do grupo de Kharkiv, cujas pesquisas sobre a personalidade e o sujeito impulsionaram a incorporação de elementos de sua obra em estudos posteriores, abrindo caminho para novas investigações. Essa lacuna de sistematização e recepção crítica de seu pensamento no Brasil constitui, portanto, uma problemática que orienta esta pesquisa:

compreender de que modo O. K. Dusavytskyi concebe os termos *obutchénie* e *utchénie* em seus estudos teóricos e experimentais.

Nessa perspectiva, os estudos realizados pela escola de Kharkiv ganharam relevância ao se consolidarem a partir de experimentos longitudinais, pedagógicos e psicológicos, aliados a um trabalho analítico mais intenso sobre a prática de estudo da personalidade e do sujeito em sua constituição como agente do próprio desenvolvimento.

No entanto, o acervo teórico de O. K. Dusavytskyi encontra-se em construção, e os materiais obtidos foram captados por fontes em bibliotecas virtuais, sites de universidades, revistas russas e ucranianas, além de pesquisas exploratórias feitas em trabalhos acadêmicos de autores colaboradores de suas obras. Esse movimento permitiu elaborar uma cronologia de sua produção intelectual e reunir um conjunto de referências que se tornaram fundamentais para esta pesquisa, incluindo obras, artigos e registros biográficos.

Essa tarefa técnica exigiu tempo e atenção na busca e na seleção criteriosa das fontes. Cabe destacar, ainda, o papel do grupo GEPEDI no avanço dos estudos sobre o autor, bem como a contribuição do grupo de pesquisas *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural* (Unesp/Marília), responsável pelas primeiras traduções de dois de seus artigos do original russo/inglês para o português (Dusavytskyi, 2003a).

Seguidamente ao trabalho conjunto dos membros dos grupos de pesquisa *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural* (Unesp/Marília) e GEPEDI (Faced/Ufu/Uberlândia) — com a publicação da obra *Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisas brasileiras e estrangeiras* (Edufu, 2019), organizada por Suely Amaral Mello e Roberto Valdés Puentes — foram reunidos e traduzidos textos de O. K. Dusavytskyi publicados em 2003a: *Developmental education and the open Society (Educação desenvolve e a sociedade aberta)* e *sobre a forma ideal do desenvolvimento da personalidade no sistema de educação desenvolve (On the ideal form of personality development in the system of developmental education)*.

As traduções foram realizadas por Maria Auxiliadora Soares de Farias, Stela Miller e Suely Amaral Mello, constituindo uma das primeiras iniciativas de sistematização do campo de estudo do autor em língua portuguesa.

Mais recentemente, em 2022, o grupo GEPEDI socializou a pesquisa de pós-doutoramento de Flávia Ferreira da Silva Asbahr, realizada com a supervisão de Andréa Maturano Longarezi, coordenadora do grupo. O estudo, de natureza teórico-conceitual, investigou a *ascensão do conceito de personalidade na Teoria da Atividade de Estudo (TAE)*, situando-o no processo de constituição do sistema didático soviético Elkonin-Davidov-Repkin

e examinando as contribuições das escolas de Moscou e de Kharkiv para o ideal de desenvolvimento integral do sujeito. Esta investigação representa um marco inicial na recepção da obra de O. K. Dusavytskyi no contexto brasileiro, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de ampliação desse movimento por meio do acesso direto às produções originais do autor, em russo e ucraniano.

O grupo GEPEDI tem se dedicado aos estudos e às análises das contribuições didáticas das teorias da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental e da Atividade de Estudo no âmbito de um projeto maior (guarda-chuva), intitulado: “O campo conceitual da Didática Desenvolvimental: um estudo teórico dos conceitos de *obutchénie*, *vospitanie*, *utchénie* e *prepodavanie* no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural”.

A consolidação teórica do projeto “guarda-chuva” abrange, atualmente, seis subprojetos em desenvolvimento. São eles: *Aprendizagem (obutchénie) e Personalidade (lichnost’): análise no campo conceitual de Lidia I. Bozhovich* (Salge, 2024); *Os conceitos de obutchénie, vospitanie, utchénie e prepodavanie nas obras de K. D. Ushinsky, K. N. Kornilov e P. P. Blonsky* (Rodrigues, 2021); *Apropriação do termo obutchénie no contexto brasileiro* (Lima, 2023); *O conceito de obutchénie nas obras de A. N. Leontiev* (Teixeira, 2022); *Os conceitos de obutchénie, utchénie e usvaivanie em obras de L. S. Vigotski* (Sartini, 2025); e *A aprendizagem desenvolvimental e seu campo conceitual nos estudos sobre defectologia em L. S. Vigotski e L. V. Zankov* (Abreu, 2023) (Longarezi *et al.*, 2019).

Somada a essa base teórica, a presente pesquisa insere-se em um subprojeto que toma o **campo conceitual da Didática Desenvolvimental (DD)** como referencial estruturante da aprendizagem escolar, concebendo-a como processo orientado à **formação e ao desenvolvimento integral do estudante**, o que inclui o desenvolvimento científico e tecnológico enquanto dimensão constitutiva do crescimento humano. Nessa perspectiva, o estudo assume como tema central a **concepção de obutchénie (aprendizagem coletiva)** e seus conceitos subjacentes, tais como: *utchénie* (aprendizagem individual), *ucheniye* (ensino), *instruktor* (instrutor), *prepodavanie* (educação), *utchitel* (professor), *utchenik* (aluno), *vospitanie* (educação), *obrazovaniye* (educação) e *lichnost’* (personalidade), este último de especial relevância na obra de O. K. Dusavytskyi.

O **objeto de estudo** concentra-se, portanto, na **formulação dos conceitos de aprendizagem**, investigando como os termos *obutchénie* e *utchénie* são concebidos e diferenciados nas obras de O. K. Dusavytskyi (1978, 1982a, 1982b, 1985, 1989a, 1989b, 2003a, 2003b, 2003c, 2008, 2012, 2016).

Dessa delimitação emergem os objetivos da pesquisa. O **objetivo geral** consiste em identificar a concepção dos conceitos de *obutchénie* (aprendizagem coletiva), *utchénie* (aprendizagem individual) e *lichnost'* (personalidade) nas obras de O. K. Dusavytskyi.

Como **objetivos específicos**, propõe-se: a) reunir toda a produção original do autor, com vistas à elaboração de sua cronologia intelectual; b) localizar, em meios eletrônicos, as obras disponíveis, identificando nelas o uso dos termos *obutchénie* (aprendizagem), *lichnost'* (personalidade), *utchénie/utchénie* (aprendizagem individual), *ucheniye* (ensino), *instruktor* (instrutor), *prepodavanie* (ensino), *utchitel* (professor), *utchenik* (aluno), *vospitanie* (educação) e *obrazovaniye* (educação); c) examinar o emprego específico dos conceitos de *obutchénie*, *utchénie* e *lichnost'* ao longo das obras, buscando indícios que permitam delimitar sua formulação *conceitual*; e d) analisar possíveis transformações desses conceitos ao longo da trajetória do autor, com o intuito de apreender seu desenvolvimento lógico-histórico.

Considerando os objetivos da pesquisa e a perspectiva metodológica adotada, realizou-se o estudo exploratório das principais obras do autor, de modo a identificar os termos já elencados. Em seguida, os excertos com os respectivos termos foram organizados em quadros, com os registros em russo e com a tradução, visando à leitura e interpretação.

A escolha de usar os excertos parte da compreensão da “unidade de análise”, que se constitui como o recorte conceitual fundamental que organiza e orienta a investigação. Diferentemente de um dado empírico isolado, trata-se de uma construção teórico-metodológica que expressa as relações essenciais do fenômeno estudado, permitindo apreendê-lo em sua totalidade a partir de um elemento singular que o represente de maneira orgânica (Kopnin, 1978).

O processo investigativo, em sua essência, desenvolveu-se em duas etapas principais: (1) a identificação dos excertos no corpus da pesquisa e (2) a análise estrutural e de desenvolvimento dos indícios, realizada a partir da organização lógico-histórica dos conceitos.

Os trechos identificados como possíveis referências aos conceitos de aprendizagem (coletiva e individual) e de personalidade foram examinados segundo três aspectos: a) indícios; b) não indícios; e c) trechos duvidosos. Essa sistematização permitiu delimitar e sinalizar os possíveis conceitos presentes nas obras, culminando na elaboração do capítulo destinado à análise dos dados.

As **fontes analisadas são de natureza documental** e possuem caráter exploratório, abrangendo um período de quase trinta e oito (38) anos de produção intelectual. Esse recorte possibilitou examinar a trajetória e a ascensão do pensamento do autor ao longo de suas obras.

Inicialmente, o processo de seleção do material bibliográfico concentrou-se na busca por **publicações do próprio autor** e de estudos sobre ele no âmbito nacional. No entanto, essa investigação não identificou registros disponíveis, o que evidencia a ausência de pesquisas dedicadas à sua obra no Brasil e reforça a relevância e a originalidade da presente iniciativa.

Quanto aos **capítulos de livro**, foram encontrados dois com traduções para o inglês: Dusavytskyi (2003c), a partir do texto em russo “*Ob ideal ’noi forme razvitiia lichnosti v sisteme razvivaiushchego obrazovaniia*” [*On the ideal form of personality development in the system of developmental education*]; e Dusavytskyi (1999 [2019]) “*Rozvyvayucha osvita ta vidkryte suspil'stvo*”, traduzidos do inglês para o português por Maria Auxiliadora Soares de Farias, Stela Miller e Suely Amaral Mello.

Durante a busca por novos materiais, foi localizada uma **entrevista** de Dusavytskyi (2023), publicada pela revista *Obutchénie: Didática e Psicologia Pedagógica*⁵, com o título “*Teoria da Aprendizagem Desenvolvidamental (TAD) e V. V. Repkin: experiência de estudo biográfico*”.

A disponibilidade de traduções de suas obras para o português ainda é limitada, o que ressalta a relevância deste trabalho na ampliação das proposições teóricas de O. K. Dusavytskyi. A pesquisa contribui para a compreensão e sistematização dos conceitos fundamentais defendidos pelo autor em relação à *obutchénie* desenvolvimental, permitindo maior difusão de suas ideias no contexto acadêmico brasileiro.

Após a busca por materiais bibliográficos de O. K. Dusavytskyi em língua portuguesa, a investigação foi ampliada para publicações em inglês, espanhol, russo e ucraniano.

Entre os materiais em inglês, foi identificado apenas um **guia de estudo** elaborado em conjunto por Dusavytskyi e Rosen (2010), intitulado *Diagnóstico do Desenvolvimento da Personalidade em uma Criança da Escola Primária*.

Já em espanhol, as buscas não resultaram em publicações disponíveis, evidenciando a ausência de traduções e a necessidade de maior disseminação das contribuições do autor nesse idioma.

Apesar das limitações no domínio das línguas russa e ucraniana, buscas na internet permitiram a identificação de algumas obras de O. K. Dusavytskyi, publicadas entre os anos de 1978 e 2016. Dentre elas, destacam-se trabalhos de autoria individual (Dusavytskyi, 1978,

⁵ A entrevista foi inicialmente publicada com o título “V. Repkin: Experiência de pesquisa biográfica” (Вестник, Boletim da Associação Internacional “Aprendizagem Desenvolvidamental”, n. 10, Moscou - Riga, 2002., p. 11-20).

1982a, 1982b, 1985, 1989, 1996, 1997, 1999, 2001, 2003a, 2003b, 2003c, 2008, 2010, 2012, 2016).

Além dos trabalhos expostos, foram encontrados estudos em coautoria, incluindo *Dusavytskyi e Takmakova* (2012), *Dusavytskyi, Zaika e Zuiev* (2012), e *Dusavytskyi e Viktorenko* (2002), o que demonstra a colaboração do autor com outros pesquisadores na produção acadêmica.

Após o conhecimento dos trabalhos em coautoria, foram identificados quatro artigos científicos de O. K. Dusavytskyi sem dados específicos (datas): (1) *Situação social de desenvolvimento no âmbito do nível fundamental para a adolescência* (sobre o assunto da problemática entre nível básico e o primário); (2) *Modelos de desenvolvimento da personalidade no contexto moderno dos sistemas de educação* (a respeito do desenvolvimento da personalidade nas mentes dos alunos na condição escolar); (3) *Tipologia da personalidade* (a capacidade de escolher); e (4) *Teoria do desenvolvimento da personalidade do aluno em atividades iniciais* (a personalidade é um órgão especial na estrutura da psique do indivíduo).

A tradução desses materiais em russo e ucraniano, conforme descrito na metodologia deste trabalho, foi realizada de forma *on-line*, pelo Google Tradutor.

Apesar da complexidade que envolve as traduções pelo meio digital — seja pelo idioma, seja pelo movimento interpretativo do material a ser traduzido —, a realização se deu com a finalidade estabelecida neste estudo, partindo das fontes localizadas e reconhecidas como inéditas no Brasil.

Dessa maneira, o intuito da tradução foi especificamente possibilitar o estudo de parte da obra de O. K. Dusavytskyi, para a compreensão dos seus pressupostos teóricos e das divergências e convergências com os termos *obutchénie* e *utchénie*.

Nesse contexto, foram localizadas cinco obras do autor, a saber: **O Enigma da Fênix** (*Загадка птицы феникс*, 1978); **Duas Vezes Dois = X** (*Дважды два = икс?*, 1985)⁶, **Fórmula do Interesse** (1989b) - (*Формула интереса*). As demais obras foram obtidas a partir do acervo pessoal de Marina Rosen⁷, ex-aluna de O. K. Dusavytskyi, sendo elas: **Desenvolvimento da Personalidade em Atividades de Estudo** (*Развитие личности в деятельность образовательный*, 1996); e **Psicologia da Personalidade e Aprendizagem Desenvolvimental** (*Психология личности и развивающее обучение*, 2016).

⁶ Ambas obras encontradas em russo no endereço eletrônico: https://www.koob.ru/dusavitskiy/two_two.

⁷ Marina Rosen atualmente é psicóloga e pesquisadora da personalidade na infância (Diagnóstico de Desenvolvimento da Personalidade em uma criança na escola primária). Sua contribuição, para esta pesquisa, resulta do seu compromisso com a Teoria da Personalidade e por ter sido aluna/doutoranda do estimado autor O. K. Dusavytskyi (1928-2012).

Tendo delimitado esse conjunto documental, foram utilizados, para **compor a análise documental das obras em estudo, excertos** que integram a organização da pesquisa teórica, funcionando como registros originais das obras, selecionados segundo critérios de cronologia e temática, contemplando o conceito nuclear e seus conceitos subsidiários. Esse procedimento metodológico possibilitou a produção dos dados e sua análise, em consonância com a abordagem proposta por Cevolini (2020). Para dar sustentação ao percurso investigativo, foram lidas e analisadas integralmente quatro obras de Dusavytskyi (1979, 1985, 1996 e 2016), o que possibilitou acompanhar o movimento de elaboração teórica do autor ao longo de diferentes períodos de sua produção, bem como identificar possíveis indícios, formulações e deslocamentos conceituais relacionados ao termo *obutchénie* e *utchénie*. Essa estratégia permitiu observar continuidades, rupturas e aprofundamentos nos modos como tais categorias aparecem — explícita ou implicitamente — em sua obra.

Outro instrumento foi a tradução exploratória, com o uso de plataformas específicas. A tradução, de caráter exploratório, foi realizada a partir de documentos integrais e parciais, com a finalidade de possibilitar a compreensão global dos textos.

“A tradução exploratória é destinada a obter um documento traduzido, mesmo que com palavras por traduzir ou mal traduzidas, e erros sintáticos, apenas para compreender total ou parcialmente o conteúdo do documento” (Almeida; Simões, 2003, p. 16).

Optou-se, prioritariamente, pelo Google Tradutor, em razão de sua acessibilidade, facilidade de uso e desempenho satisfatório, além da possibilidade de traduzir imagens, textos, documentos e sites.

De forma complementar, foram utilizados outros *softwares* para o confronto e a verificação das traduções, destacando-se o DeepL, o segundo mais utilizado, e o Yandex.

A pesquisa documental contou, ainda, com o suporte do navegador Google, por meio do qual foram acessados diretórios especializados, bibliotecas de referência organizadas por revistas científicas, repositórios digitais, dicionários e glossários russos, bem como sites institucionais de universidades.

Ademais, **esta investigação adota, no plano teórico, a perspectiva da análise estrutural**, que busca compreender os conceitos nucleares de um campo científico em seu processo de desenvolvimento, a partir das relações que estabelecem entre si (Longarezi *et al.*, 2019).

Contudo, o estudo foi conduzido por meio das análises estrutural e desenvolvimental, fundamentadas em Veresov (1999), possibilitando apreender tanto a lógica interna quanto o processo histórico de constituição dos conceitos. Como destaca Kopnin (1978), tais conceitos

devem ser examinados de forma articulada em suas dimensões lógica e histórica, de modo a assegurar a compreensão de sua gênese e de seu desenvolvimento dialético.

O método adotado nesta investigação foi o **Materialismo Histórico-Dialético** (MHD), o qual possibilita explicar a realidade em suas contradições históricas, identificar as condições de alienação e apontar caminhos para sua superação em direção à emancipação humana. Esse método, além de propor uma explicação para a constituição do psiquismo no processo de humanização, confere centralidade ao caráter histórico do desenvolvimento humano como categoria fundamental da concepção marxiana.

Nessa perspectiva, Tanamachi, Asbahr e Bernardes (2018) ressaltam que o princípio que orienta os estudos de L. S. Vigotski está ancorado no MHD, concebido a partir de uma visão de homem e de ciência. Em sua estrutura, esse método permite apreender a realidade em movimento, explicando o desenvolvimento e a transformação do ser humano.

Sob essa lógica, destaca-se que a categoria fundamental do MHD é o trabalho, entendido como atividade vital do processo de humanização (Marx, 1983). É por meio dele que o ser humano, movido por suas necessidades, projeta objetivos, transforma a natureza e, ao mesmo tempo, autorregula-se e se reproduz. Ademais, outra categoria relevante refere-se ao sujeito, concebido como autor e objeto das atividades humanas, o que permite compreender a historicidade de sua constituição.

Particularmente para os estudos em Psicologia Pedagógica, ganha centralidade a categoria do desenvolvimento humano, a qual se articula diretamente a esta investigação por evidenciar as transformações históricas e sociais que despertam a consciência e reconfiguram o comportamento humano em suas múltiplas especificidades.

Em consonância com esse fundamento teórico, os estudos de Vigotski (1989) evidenciam duas linhas qualitativamente distintas do desenvolvimento humano: de um lado, os processos elementares de gênese biológica; de outro, as funções psíquicas superiores (FPS), de origem sociocultural.

Nessa direção, a lógica do MHD assenta-se na unidade dialética entre o singular, o particular e o universal. O indivíduo singular só pode ser compreendido em relação ao todo, ou seja, àquilo que foi historicamente elaborado pelo gênero humano, de modo que a relação indivíduo-sociedade se constitui como unidade fundamental desse processo. Assim, a formação do universal nos indivíduos singulares encontra-se intrinsecamente vinculada ao processo de humanização, o qual se expressa no desenvolvimento da personalidade.

Por fim, no interior do MHD, o processo investigativo se apoia em instrumentos e estratégias que superam a limitação dos métodos empíricos descritivos. Nesse sentido, Veresov

(1999) enfatiza que as estratégias investigativas, de natureza teórica e experimental, permitem analisar o complexo processo de desenvolvimento, deslocando o foco da mera observação de fenômenos para a apreensão dos nexos dialéticos que os constituem.

No percurso desta pesquisa, defende-se que O. K. Dusavytskyi, em seus estudos, apropria-se da aprendizagem como categoria eminente para o desenvolvimento. Sua produção teórica permite a identificação de **dois tipos de *obutchénie* e de *utchénie***, bem como a sinalização de **dois tipos de *obutchénie*** apontados por L. S. Vigotski (1935). O. K. Dusavytskyi apresenta também **dois métodos de aprendizagem [escolar]**, ampliando o campo de compreensão sobre os fundamentos da Didática Desenvolvimental.

A relevância dessa discussão reside no fato de que O. K. Dusavytskyi não apenas atualiza e desdobra categorias centrais da Psicologia Pedagógica soviética, mas também oferece respostas às questões que fundamentam a problemática desta tese. Assim, a investigação aqui apresentada sustenta que sua contribuição é decisiva para identificar a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] em sua função formadora, articulada ao desenvolvimento da personalidade e às possibilidades de transformação da escola contemporânea.

Desse modo, **esta tese está estruturada em cinco capítulos**. O **Capítulo 1 – Introdução** apresenta a problemática central da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a justificativa teórica e social, bem como o percurso metodológico adotado. Nele, delineia-se o campo epistemológico da investigação, fundamentado na Psicologia Histórico-Cultural e na Didática Desenvolvimental, além da delimitação conceitual dos eixos que orientam o estudo: *obutchénie* [aprendizagem coletiva], *utchénie* (aprendizagem individual) e *lichnost'* (personalidade).

O **Capítulo 2 – Raízes históricas da psicologia soviética** resgata as raízes histórico-filosóficas da psicologia soviética, situando-a no contexto das transformações ocorridas após a Revolução de Outubro de 1917. Nesse período, a psicologia foi reorientada pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético, o que permitiu superar perspectivas biologizantes e construir novas bases para compreender o desenvolvimento psíquico e a constituição da personalidade. Destacam-se as contribuições de autores pré-vigotskianos, como M. Ya. Básov, P. P. Blonski e K. N. Kornilov, cujos estudos, ainda que com limitações, prepararam o terreno para a formulação de uma psicologia materialista e dialética.

É nesse cenário que emergem as contribuições de L. S. Vigotski, cuja Teoria Histórico-Cultural representou um marco ao evidenciar o papel da interação, da linguagem e da atividade na formação das funções psicológicas superiores. Sua obra, posteriormente retomada por A. N.

Leontiev, A. R. Luria, D. B. Elkonin e V. V. Davidov, consolidou o princípio de que o desenvolvimento humano é, em essência, histórico e cultural.

A partir desse contexto, o segundo capítulo desdobra-se para a seção que discute as **Teorias da Aprendizagem Coletiva Desenvolvidor (TACD): contextos e aproximações** constituídas como referenciais centrais e responsáveis por ampliar a compreensão da aprendizagem [coletiva] enquanto processo social e formativo. Ao evidenciar que ela não se reduz à transmissão de conteúdos, mas constitui condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo integral do sujeito⁸, essa perspectiva converge com as bases teóricas que sustentam a presente investigação.

O Capítulo 3 – Olexander Konstantinovich Dusavytskyi (1928–2012): trajetória intelectual, produção científica e contribuições à educação soviética dedica-se à análise da vida e obra de O. K. Dusavytskyi (1928–2012), psicólogo ucraniano integrante do grupo de Kharkiv, cuja produção teórica se concentrou no estudo da personalidade em articulação com a atividade de estudo. O texto apresenta um recorte bibliográfico, destacando sua trajetória acadêmica e científica, bem como sua colaboração com V. V. Repkin no desenvolvimento da aprendizagem desenvolvimental (AD/TACD). A partir dessa contextualização, ressalta-se a relevância de sua contribuição para a psicologia escolar e para a compreensão da constituição do sujeito em contextos educativos, evidenciando sua atualidade no debate científico contemporâneo.

O capítulo avança para a seção intitulada **As obras fundamentais de O. K. Dusavytskyi na elaboração da Teoria da Personalidade**, na qual são analisadas não apenas as cinco obras centrais do autor, mas também outras obras produzidas ao longo de sua trajetória que se tornaram decisivas para o desenvolvimento de seus estudos. Esse conjunto ampliado de materiais inclui escritos vinculados à condução de experimentos, registros de resultados obtidos em escolas e produções elaboradas em cooperação com diferentes pesquisadores. Ao reunir essas fontes, a seção evidencia o processo de construção teórica de O. K. Dusavytskyi e mostra como suas reflexões sobre a personalidade emergem de um diálogo permanente entre investigação empírica, elaboração conceitual e prática educativa.

Do ponto de vista conceitual, o capítulo organiza-se para mais uma seção dedicada ao núcleo da **Teoria da Personalidade de O. K. Dusavytskyi**, estruturada pelos componentes

⁸ Para O. K. Dusavytskyi, o desenvolvimento integral não se reduz somente aos processos cognitivos, mas engloba de forma indissociável as dimensões volitivas e emocionais. Desse modo, ainda que atribua centralidade ao aspecto intelectual, o autor sustenta que este só alcança plenitude quando articulado à vontade, ao interesse e à emoção, elementos que conferem sentido e direção ao processo formativo.

interesse, ideal e caráter. Esses elementos são compreendidos como categorias dialéticas que sustentam a transposição da aprendizagem reprodutiva para o pensamento teórico, possibilitando ao estudante assumir o protagonismo de sua própria formação. Nessa perspectiva, a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] é concebida como via privilegiada para o desenvolvimento do aluno, ao articular dimensões cognitivas, sociais e éticas. O capítulo, assim, prepara o terreno para a discussão comparativa das perspectivas de Moscou e Kharkiv.

No **Capítulo 4 – Aprendizagem coletiva (*obutchénie*) e aprendizagem individual (*utchénie*)**, o foco recai sobre a análise dos conceitos que estruturam esses tipos de aprendizagem, cuja centralidade no desenvolvimento psíquico se manifesta especialmente na formação do pensamento criativo e teórico. Nesse sentido, o capítulo problematiza esses conceitos, examinando suas implicações epistemológicas e educativas a partir de um percurso histórico que evidencia sua consolidação ao longo do período soviético, bem como no movimento das investigações de Longarezi e Puentes (2017, 2019, 2020, 2023, 2024).

No desdobramento deste capítulo, a seção **Aprendizagem coletiva (*obutchénie*) como objeto de estudo no interior do GEPEDI** apresenta um panorama da atualidade das discussões. Longarezi (2020, 2024) e Puentes (2019, 2024) aprofundam o debate ao destacar o termo *obutchénie* [aprendizagem coletiva desenvolvimental] como unidade entre atividade pedagógica e atividade de estudo, superando compreensões restritas baseadas apenas em “ensino” ou “aprendizagem”. Enquanto A. M. Longarezi ressalta seu caráter coletivo e formativo, R. V. Puentes distingue e correlaciona *obutchénie* (aprendizagem coletiva) e *utchénie* (aprendizagem individual), evidenciando que ambas constituem dimensões indissociáveis. Assim, o conceito se consolida como categoria pedagógica essencial, orientada ao desenvolvimento do sujeito.

Na seção seguinte, discute-se **Aprendizagem coletiva (*obutchénie*) e aprendizagem individual (*utchénie*) na obra de O. K. Dusavytskyi**. Para o autor, a aprendizagem coletiva (*obutchénie*) é concebida como o núcleo organizador dos processos educativos e como condição que possibilita avanços qualitativos no desenvolvimento dos estudantes. Por sua vez, a aprendizagem individual (*utchénie*) é compreendida como o movimento pelo qual o sujeito assume uma postura ativa diante do conhecimento, orientada pelo interesse cognitivo e pela tomada de consciência. Nessa perspectiva, a articulação entre aprendizagem [coletiva] e aprendizagem [individual] revela-se central, pois ambos os tipos configuram momentos dialeticamente interdependentes que compõem um único processo formativo.

Na última seção – **Tipos de aprendizagens**, apresenta-se a sistematização das **tipologias de aprendizagem** identificadas nas produções do autor, bem como uma análise

comparativa entre as formas coletiva e individual. Esse movimento evidencia que essas tipologias não se configuram como esferas autônomas, mas como dimensões interdependentes e complementares da atividade de estudo, cuja unidade expressa a própria dialética entre educação, aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, reafirma-se o papel da escola como espaço privilegiado de organização da atividade de estudo, em que o pensamento teórico e a formação da personalidade se constituem de modo simultâneo e inter-relacionado.

O **Capítulo 5 - Conclusão** sintetiza as contribuições teóricas e metodológicas do estudo, ressaltando a relevância da sistematização e da tradução das obras originais de O. K. Dusavytskyi para o aprofundamento das pesquisas sobre Didática Desenvolvidamental no Brasil. Além disso, aponta novas possibilidades de investigação, direcionadas à ampliação dos estudos comparativos entre diferentes tradições da psicologia e da pedagogia soviéticas, com vistas ao fortalecimento das bases conceituais da formação humana no contexto escolar contemporâneo.

2 Raízes históricas da psicologia soviética

Para revelar a essência do objeto, é necessário reproduzir o processo histórico real de seu desenvolvimento, mas este é possível somente se conhecemos a essência do objeto (Kopnin, 1978, p. 184).

Sob a perspectiva teórica do enfoque socio-histórico, é fundamental analisar as contribuições dos principais psicólogos que estruturaram a compreensão do comportamento humano e do desenvolvimento psíquico, especialmente no âmbito da psicologia soviética. Esse debate ganha relevância quando se consideram as transformações conceituais e institucionais que marcaram o campo da psicologia após a Revolução de Outubro de 1917, momento em que se tornou necessário reconfigurar essa ciência à luz dos pressupostos da filosofia marxista-leninista (Shuare, 2017).

De acordo com Longarezi (2025b, p. 25):

O enfoque histórico-cultural tem sua gênese marcada por um período em que a psicologia vive uma crise epistemológica e teórica. Os estudos experimentais, preconizados pelo psicólogo bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), desde os anos de 1920, estabelecem as bases de uma nova psicologia, fundada nos princípios materialistas histórico-dialéticos.

A reorientação teórica decorrente desse processo abriu caminho para o surgimento de abordagens inovadoras acerca da constituição do psiquismo e do papel da atividade na formação da consciência, favorecendo uma nova compreensão do sujeito em seu processo histórico e social de desenvolvimento. Esse marco histórico não apenas reestruturou o panorama científico da época, mas também redefiniu os princípios teóricos e metodológicos da psicologia soviética, estabelecendo diretrizes que refletiam as transformações sociopolíticas e ideológicas do período.

A análise desse movimento permite compreender com maior profundidade as bases epistemológicas e as influências históricas que moldaram essa corrente psicológica. Nesse contexto, destacam-se as pesquisas desenvolvidas por psicólogos no período pós-revolucionário, cuja relevância está diretamente vinculada à formulação da Teoria da Atividade (TA). Tal construção teórica resultou não apenas da influência de fatores externos, mas também das dinâmicas internas que reorganizaram a psicologia geral, escolar e pedagógica naquele momento histórico (Shuare, 2017).

Nos primeiros anos, o desenvolvimento da psicologia soviética foi marcado pela análise histórica das inter-relações entre os fenômenos sociais e científicos, destacando-se o impacto da Revolução de Outubro, evento caracterizado por suas contradições e transformações radicais (Shuare, 2017). Esse processo envolveu intensos embates teóricos e perseguições a estudiosos e cientistas, refletindo as disputas ideológicas da época.

Essas circunstâncias impulsionaram a elaboração de novas proposições para a Psicologia, ainda que sua trajetória tenha sido permeada por desafios multifacetados, muitos dos quais permanecem relevantes para a pesquisa em educação. Entre as questões críticas, destaca-se a fidedignidade das traduções das obras de L. S. Vigotski, cujos textos sofreram alterações influenciadas pelo contexto ideológico vigente (Prestes, 2010).

Nesse quadro, revisitar a trajetória científica de L. S. Vigotski significa evidenciar os processos de deturpação e silenciamento que marcaram a difusão de seu pensamento, tanto na União Soviética quanto em outros países. O impacto dessas perseguições foi decisivo, pois resultou, por quase duas décadas, na interrupção da circulação de suas produções. Um marco emblemático ocorreu em 1936, quando suas obras foram oficialmente proibidas na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), restringindo o acesso às suas ideias e retardando sua plena incorporação ao debate científico internacional.

Esse cenário histórico, marcado por tensões políticas e pela posterior retomada científica das contribuições de L. S. Vigotski e seus colaboradores, evidencia que a constituição da Psicologia Histórico-Cultural não ocorreu desprovida de conflitos. Ao contrário, foi produzida em meio a disputas ideológicas e institucionais que impactaram diretamente a circulação das ideias e a continuidade das pesquisas.

As ideias filosóficas de L. S. Vigotski, por dialogarem com a perspectiva deborinista⁹, sofreram forte oposição política no contexto soviético. A Academia de Educação Comunista, identificada como espaço de atuação do grupo de Vigotski, passou a ser desvalorizada no início da década de 1930. Nesse mesmo movimento, a Faculdade de Ciências Sociais foi acusada de alinhamento trotskista, renomeada e transferida para Leningrado, enquanto diversas instituições científicas e pedagógicas foram fechadas sob acusações semelhantes. Com a ascensão das políticas repressivas stalinistas, instalou-se um ambiente de perseguição em Moscou, resultando na demissão de psicólogos e na retirada da Psicologia como disciplina da Universidade de Moscou, afetando profundamente o desenvolvimento desse campo teórico (Longarezi, 2025b).

⁹ Esta corrente buscou desenvolver o marxismo a partir de uma leitura mais hegeliana, mais teórico-filosófica, valorizando a dialética como método de compreensão da realidade. Para Deborin, a lógica dialética era ferramenta central para interpretar fenômenos sociais, científicos e culturais.

Os trabalhos de L. S. Vigotski passaram gradualmente a integrar coletâneas pedagógicas e psicológicas. Contudo, foi apenas após a morte de J. Stalin, em 1953, que A. N. Leontiev e A. R. Luria puderam reunir e publicar uma edição das obras escolhidas de Vigotski (Prestes, 2010). Isso porque, durante o período stalinista, implantou-se “em Moscou um estado persecutório que levou à demissão de vários psicólogos e à exclusão da Psicologia enquanto disciplina na Universidade Estatal de Moscou” (Longarezi, 2025b, p. 29).

Nesse contexto, torna-se relevante visualizar o ambiente intelectual em que essa tradição se formou, bem como alguns de seus principais representantes. A seguir, apresenta-se um registro fotográfico do grupo de psicólogos do Instituto de Psicologia de Moscou (1920). Na primeira fila encontram-se, entre outros, A. R. Luria e L. S. Vigotski, posicionados como segundo e terceiro da esquerda para a direita, respectivamente (Figura 1).

Figura 1 - L. S. Vigotski e A. R. Luria (1920)



Fonte: Glozman (2016, p. 75).

A escola fundada a partir das formulações de L. S. Vigotski não se constituiu de modo isolado nem restrito à sua produção individual. Ao contrário, consolidou-se como um movimento científico amplo, edificado pela atuação de pesquisadores de diferentes gerações e períodos históricos, vinculados a distintas instituições da antiga União Soviética. Entre esses colaboradores, destacam-se nomes como S. L. Rubinstein, B. V. P. Ia. Zeigarnik, Galperin, P. I. Zinchenko, D. B. Elkonin, O. V. Zaporozhets, N. G. Morozova, L. S. Slavina, L. I. Bozhovich, R. E. Levina, B. F. Lomov e V. V. Davidov, que contribuíram significativamente para o desenvolvimento e a expansão da tradição histórico-cultural, aprofundando e diversificando suas bases teórico-metodológicas (Longarezi, 2025b).

Os primeiros anos que sucederam a Revolução de Outubro foram marcados pela emergência de novas correntes psicológicas, pela resistência de vertentes tradicionais e,

sobretudo, pela redefinição do objeto de estudo da Psicologia, que passa a centrar-se no comportamento humano (Shuare, 2017). É nesse movimento histórico e epistemológico que L. S. Vigotski, orientado por uma episteme comprometida com a formação de um novo tipo de humanidade, inaugura as bases de uma Psicologia de fundamentação materialista histórico-dialética (Longarezi, 2025b). Tal mudança não se limita a uma reorganização institucional, mas implica uma nova concepção ontológica do desenvolvimento humano. Como demonstra a análise histórica, a aprendizagem humana só pode ser compreendida à luz das forças sociais, históricas e culturais que constituem o indivíduo, refletindo os meios e instrumentos produzidos ao longo do desenvolvimento das formas de vida social (Vigotski, 2020).

L. S. Vigotski dedicou-se a compreender de que modo a cultura integra a constituição da natureza humana, investigando a gênese e o desenvolvimento do comportamento e da consciência como processos histórico e socialmente mediados. Embora sua trajetória tenha sido interrompida precocemente, a Psicologia Histórico-Cultural seguiu se expandindo e consolidando-se como um campo teórico e investigativo de grande relevância, cuja permanência e desenvolvimento se sustentam na continuidade de seus princípios fundantes. Assim, os fenômenos psicológicos passam a ser concebidos como mediações entre a história social e as formas concretas de experiência e atividade humana.

A orientação teórico-metodológica inaugurada por L. S. Vigotski exerceu influência decisiva nos laboratórios e centros de pesquisa soviéticos, impulsionando a formação de um movimento científico amplo, plural e profundamente transformador, que redirecionou os rumos da Psicologia enquanto ciência (Longarezi, 2025b).

Importante destacar que, antes da consolidação do projeto vigotskiano, já se observavam esforços significativos na constituição de uma Psicologia científica na URSS. Entre esses antecedentes, destaca-se M. Ya. Básov (1892-1931), frequentemente reconhecido como um dos pioneiros da psicologia soviética. Suas investigações centraram-se na atividade motora voluntária e na análise experimental do comportamento, contribuindo para a construção de um solo conceitual sobre o qual posteriormente emergiriam as formulações histórico-culturais.

Em sua obra *Problemas da Psicologia Funcional* segundo Lazurski (1921), Básov a propunha o problema das relações entre os fatores endógenos e aqueles provenientes do meio, por um lado, e, por outro, os aspectos funcionais e os fenomênicos dos processos psíquicos. Formulou como princípio o estudo integral da pessoa, tratando de estabelecer a estrutura dos processos psíquicos e tomando de Lazurski a ideia da adaptação ativa do homem ao meio (Shuare, 2017, p. 34).

Para M. Ya. Básov, o indivíduo age em sua singularidade, enquanto a sociedade se expressa na genericidade. Consequentemente, o objeto da Psicologia deveria ser “a atividade humana em suas diferentes formas e o homem como um ser ativo no meio que o cerca” (Shuare, 2017, p. 32). Seus postulados foram posteriormente desenvolvidos por A. N. Leontiev, especialmente no que diz respeito à atividade lúdica, à periodização do desenvolvimento e à interação entre fatores biológicos e sociais.

Outro expoente desse período foi P. P. Blonski (1884-1941), cujas pesquisas refletiram as tensões ideológicas desencadeadas pela Revolução de Outubro. Entre 1915 e 1919, P. P. Blonski dedicou-se a “investigar as relações entre teoria e prática educacional, concluindo que há uma profunda interdependência entre os métodos de aprendizagem, o estado da ciência e seu desenvolvimento histórico” (Shuare, 2017, p. 35).

Outro aspecto relevante para esse autor reside na compreensão de que:

A necessidade de estudar o comportamento das pessoas em seu desenvolvimento histórico e, mais amplamente, em um plano dinâmico e genético é outra ideia importante formulada por P. P. Blonski. Destaca que a história do comportamento humano é apenas uma parte da história do comportamento dos seres vivos, sendo necessário estudar o psiquismo em uma perspectiva genética comparativa. Compreende, sem dúvida, esta relação de modo particular e afirma que é impossível compreender o comportamento humano sem conhecer o comportamento nos níveis inferiores - vida vegetal, vida animal inferior ou subcortical (Shuare, 2017, p. 37).

Segundo o autor, compreender o comportamento humano requer situá-lo dentro de uma trajetória evolutiva mais ampla, que abrange desde manifestações presentes na vida vegetal e animal até formas mais complexas do psiquismo.

A partir dessa compreensão do comportamento, os estudos de P. P. Blonski estabelecem traços de reflexão sobre a formação da personalidade, colocando-a, em certos momentos, como eixo central do processo educativo, postulando que o desenvolvimento estudantil ocorre por etapas sequenciais. Seu enfoque, embora com elementos biologizantes, enfatizava que a personalidade “não é algo dado, mas que se forma no processo de desenvolvimento, sendo o resultado da organização interna do sujeito” (Shuare, 2017, p. 41). Para P. P. Blonski, a natureza dialética do processo educativo depende tanto do educador quanto do educando, os quais exercem papéis importantes na construção da personalidade.

Dessa forma, observa-se que a contribuição de P. P. Blonski inaugura um campo fértil de reflexões acerca da articulação entre desenvolvimento psíquico, formação da personalidade e processo educativo, ao reconhecer a personalidade como resultado de uma construção

histórica e relacional. Ainda que marcada por elementos biologizantes, a perspectiva do autor antecipa debates que foram aprofundados posteriormente pela Psicologia Histórico-Cultural. Sua abordagem evidencia que a educação não pode ser compreendida apenas como transmissora de conteúdos, mas como prática dialética que transforma simultaneamente o educando, constituindo o sujeito em permanente processo de desenvolvimento.

No entanto, a tendência predominante na psicologia de P. P. Blonski acabou por enveredar-se em interpretações marcadamente biologizantes, concebendo a evolução dos estudantes sobretudo a partir de parâmetros biológicos e negando, em certa medida, os conceitos de psiquismo e consciência como instâncias fundamentais da integralidade do sujeito. Essa limitação, ao refutar os fatores sociais, conduziu a explicações mecanicistas e reduziu o alcance da Psicologia na compreensão do seu objeto real.

Como observa Moura (2010, p. 52), “o resultado da passagem gradativa do animal ao homem tem como contraponto as visões dualistas de mundo e o rompimento com interpretações biologizantes do comportamento cultural da humanidade”. Nessa mesma direção, Luria (1987, p. 14) criticou tais reducionismos ao salientar a necessidade de compreender as “funções psicológicas além dos elementares vistos nos instintos e hábitos”, ressaltando a centralidade do social e do cultural na formação das funções superiores.

Diante das limitações biologizantes presentes em P. P. Blonski e nas correntes que reduziram a psicologia a explicações mecanicistas, a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por L. S. Vigotski e seus colaboradores, constituiu-se como alternativa teórica decisiva. Essa abordagem superou o reducionismo ao reconhecer que a formação do psiquismo humano não pode ser explicada apenas por fatores biológicos, mas deve ser compreendida na articulação entre o desenvolvimento individual e os avanços histórico-culturais da espécie (Moura, 2010). Tal perspectiva foi posteriormente aprofundada por A. N. Leontiev (1978), por meio do conceito de apropriação, que evidencia a criação de novas aptidões e funções psíquicas superiores como produtos da atividade humana mediada culturalmente, consolidando o papel central da educação e da atividade social no processo de desenvolvimento.

Neste mesmo horizonte de transformações epistemológicas, completa o quadro a contribuição de K. N. Kornilov¹⁰ (1879-1957), cuja obra exemplifica as transformações conceituais impulsionadas pelo contexto revolucionário. Como observa Shuare (2017), K. N. Kornilov representou uma síntese importante ao defender uma Psicologia materialista que

¹⁰ Ver mais em Rodrigues (2021).

superava o dualismo tradicional, definindo o psiquismo como “propriedade da matéria altamente organizada” (Shuare, 2017, p. 44).

Nesse sentido:

Kornilov não deixou de assinalar a especificidade do psiquismo humano que o torna irreduzível às leis fisiológicas, físicas e químicas. Essa especificidade depende do fato de que ao homem aplicam-se outras leis derivadas de sua essência social. O homem converte-se em tal homem graças ao trabalho que provoca mudanças essenciais na estrutura do organismo e produz vínculos sociais (Shuare, 2017, p. 46).

Para K. N. Kornilov, o homem se constitui por meio do trabalho, categoria fundamental para compreender o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, os aspectos históricos expressam a força dos meios e instrumentos produzidos ao longo do processo social, revelando como a atividade prática transforma simultaneamente a natureza e o próprio sujeito. A partir desses pressupostos, e em diálogo com os princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), L. S. Vigotski buscou edificar uma nova Psicologia, capaz de integrar o homem como ser biológico e social, participante do processo histórico e formador de sua própria consciência.

A análise das contribuições de M. Ya. Básov, P. P. Blonski e K. N. Kornilov, considerados pré-vigotskianos, revela o caráter dialético da Psicologia soviética pós-Revolução de Outubro. Assim, M. Ya. Básov, ao investigar a atividade humana como processo adaptativo, estabeleceu as bases para uma compreensão do comportamento.

Enquanto P. P. Blonski, ainda com uma perspectiva biologizante, trouxe à tona a importância da abordagem genética e de sua evolução, mesmo que suas limitações tenham sido posteriormente criticadas.

K. N. Kornilov, por sua vez, avançou ao defender uma Psicologia materialista, no entanto, reconheceu o trabalho como elemento central na constituição do psíquico. Esses estudiosos, cada um a seu modo, prepararam o terreno teórico para uma Psicologia que buscava avançar nas dicotomias tradicionais daquela época entre natureza e cultura.

Notoriamente, foi com L. S. Vigotski que a Psicologia soviética atingiu seu ápice mais fecundo, ao incorporar a mediação semiótica¹¹ e o processo de internalização das funções psicológicas superiores. A teoria histórico-cultural transcendia as limitações das abordagens precedentes, integrando as dimensões biológica e social. Enquanto os estudos de M. Ya. Básov,

¹¹ Em *Pensamento e Linguagem*, Vigotski (1935, p. 106-107) ressalta que a palavra, enquanto signo, desempenha papel central no desenvolvimento do pensamento humano. A linguagem, ao mediar as relações sociais e a atividade mental, possibilita a reorganização qualitativa das funções psíquicas, convertendo o pensamento em consciência reflexiva. Assim, a mediação semiótica é compreendida como o processo pelo qual os signos transformam a estrutura e o funcionamento da mente.

P. P. Blonski e K. N. Kornilov desbravaram o caminho para uma ciência psicológica comprometida com a transformação social, L. S. Vigotski consolidou um marco teórico cujo legado permanece não apenas para a Psicologia, mas também para a educação, ao demonstrar que o desenvolvimento humano é, em última instância, um produto histórico-cultural mediado pela linguagem e pela atividade prática.

Para Shuare (2017), a Psicologia soviética, ancorada na filosofia marxista-leninista, não apenas consolidou seus fundamentos teóricos próprios, mas também desempenhou um papel fundamental na constituição e desenvolvimento de outras ciências sociais, ao propor uma compreensão integrada e dialética do ser humano.

Desse modo, a Psicologia soviética não apenas rompe com os modelos explicativos de base individualista e empirista, predominantes em outras correntes psicológicas, mas inaugura uma concepção ontologicamente fundamentada do desenvolvimento humano, ancorada na unidade dialética entre sujeito, atividade e mediação social. Nessa perspectiva, a consciência deixa de ser entendida como uma instância interna, inata ou pré-configurada, e passa a ser concebida como um processo historicamente produzido nas relações objetivas que os sujeitos estabelecem com o mundo por meio da atividade socialmente mediada, princípio ontogenético que se tornaria estruturante para as formulações posteriores acerca da aprendizagem escolar.

Nesse contexto, a Teoria da Atividade, concebida como eixo estruturante da Psicologia, foi especialmente relevante. Desse modo, A. N. Leontiev, um dos principais representantes dessa abordagem, concebeu a atividade como unidade fundamental da vida psíquica, defendendo que os processos psicológicos não podem ser compreendidos isoladamente, mas apenas no interior das relações concretas que os sujeitos estabelecem com o mundo por meio de suas ações motivadas e mediadas socialmente (Leontiev, 2021).

A Psicologia da Atividade contribuiu para uma concepção crítica e transformadora do desenvolvimento humano, em estreita articulação com os fundamentos históricos e sociais que o constituem. Nesse horizonte, a Teoria Histórico-Cultural (THC) se afirma como o núcleo epistemológico que sustenta e orienta os desdobramentos científicos posteriores acerca do desenvolvimento humano, suas condições e finalidades. A THC inaugura uma virada paradigmática: o desenvolvimento deixa de ser compreendido como processo natural, espontâneo ou exclusivamente individual, e passa a ser concebido com a participação do sujeito na vida social.

Essa perspectiva não apenas redefine a compreensão dos processos psicológicos superiores, mas também estabelece bases teóricas e metodológicas que influenciaram profundamente campos como a Pedagogia, a Didática Desenvolvimental e a Psicologia da

Educação. Assim, a tradição histórico-cultural se constitui como uma referência estruturante e fundamental para as pesquisas contemporâneas que investigam o desenvolvimento humano, especialmente no que tange ao papel da aprendizagem coletiva desenvolvimental na formação da consciência, da personalidade e das capacidades intelectuais superiores.

Em síntese, as raízes históricas da Psicologia soviética evidenciam um movimento científico profundamente vinculado às transformações sociais, políticas e filosóficas do início do século XX, no qual a compreensão materialista e dialética do desenvolvimento humano se consolidou como princípio orientador. Esse percurso, marcado por rupturas com tradições idealistas e biologizantes, possibilitou a emergência de uma Psicologia comprometida com a historicidade, a atividade e a mediação social como fundamentos da constituição do psiquismo. Ao se desdobrar em diferentes vertentes e programas investigativos, especialmente com a consolidação da Psicologia Histórico-Cultural, tal tradição não apenas redefiniu os rumos da ciência psicológica, mas também elegeu um arcabouço teórico-metodológico capaz de iluminar, até hoje, os processos educativos e o papel da escola na formação do sujeito.

2.1 Teorias da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental: contextos e aproximações

A compreensão materialista dialética dos processos de desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade humana, da mente humana e da personalidade humana que tem tomado forma na psicologia e filosofia soviéticas, é a base para a teoria psicológica e pedagógica da aprendizagem e da educação desenvolvimental das gerações em crescimento. A ideia fundamental desta teoria criada pela escola científica vigotskiana é a tese de que a aprendizagem e a educação constituem as formas universais do desenvolvimento mental das crianças; nelas se expressa a colaboração entre os adultos e as crianças, orientada para que estas se apropriem das riquezas da cultura material e espiritual produzidas pela humanidade (Davidov, 2020 [1988], p. 240-241¹²).

Na perspectiva vigotskiana, a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] não se reduz a um processo de instrução, mas constitui uma forma universal do desenvolvimento mental, pois nela se realiza a colaboração entre adultos e crianças no movimento de apropriação da cultura humana. Longarezi (2024b) amplia essa concepção ao afirmar que a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] desempenha papel formativo decisivo, uma vez que, ao articular a atividade

¹² DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Tradução: José Carlos Libâneo, Raquel A. M. da Madeira Freitas. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

de estudo às funções psicológicas superiores, assegura às crianças o acesso ao legado cultural da humanidade e cria condições para a constituição da personalidade em sua integralidade. Ou seja, essa aprendizagem assume papel formativo porque cria condições de desenvolvimento integral, superando a instrução fragmentada. Além disso, essa aprendizagem assegura às crianças o acesso ao patrimônio cultural, já que esse processo envolve a apropriação, pela mediação escolar, dos objetos sociais e culturais produzidos historicamente.

As teorias da aprendizagem [coletiva desenvolvimental] consolidaram-se no final da década de 1950, fundamentadas na premissa da Psicologia Histórico-Cultural de que a aprendizagem [coletiva], quando organizada de forma intencional e constituída nas relações coletivas, possui potencial para promover e impulsionar o desenvolvimento psíquico. A partir dessa concepção, compreende-se que o processo educativo deve ser planejado para atuar para além do nível de desenvolvimento já alcançado pelo estudante, propondo tarefas mais complexas que sejam resolvidas com a orientação do professor e a colaboração dos demais estudantes (Longarezi, 2025b).

O núcleo central dessa teoria reside no pressuposto de que a aprendizagem — sobretudo quando organizada coletivamente — deve não apenas acompanhar, mas antecipar e promover o desenvolvimento psíquico, princípio formulado por Vigotski (1956). É nesse fundamento que se ancoram as discussões que originam a Teoria da Aprendizagem Coletiva Desenvolvimental (TACD) e a sistematização de seus tipos.

À luz dessa concepção, a construção das TACD revela-se como um percurso histórico permeado por tensões, resistências e afirmações epistemológicas que marcaram sua consolidação no interior da Psicologia e da Pedagogia soviéticas. Apesar dos embates institucionais e teóricos que atravessaram seu desenvolvimento, a teoria da aprendizagem coletiva desenvolvimental instituiu-se como um referencial consistente para a formação do estudante enquanto sujeito da sua própria atividade.

Nesse horizonte, os debates que cercam sua aplicação e aprofundamento permanecem atuais, revelando tanto a vitalidade quanto a complexidade dessa abordagem no campo educacional. Mais do que um legado teórico, a TACD configura-se como movimento vivo, cujos princípios continuam a inspirar práticas pedagógicas voltadas à formação do pensamento teórico, à consolidação dos tipos de aprendizagem [coletiva desenvolvimental e individual] e à organização dos sistemas didáticos de aprendizagem.

Essa teoria, longe de ser um constructo estático, surgiu no interior da Psicologia marxista soviética e alcançou reconhecimento internacional, sendo apropriada em diferentes contextos educacionais. No Brasil, sua terminologia e pressupostos foram difundidos a partir

das obras de V. V. Davidov e Márkova¹³ (1981)¹⁴, V. V. Davidov (1986a¹⁵, 1988, 1995, 1996, 1998); Puentes (2019, 2023, 2024); Longarezi (2020, 2023a); V. V. Repkin e N. V. Repkina (2019, 2023); e N. V. Repkina (2023), que ressaltam sua contribuição para compreender a aprendizagem no desenvolvimento psíquico e a unidade entre psique e atividade, aspectos já indicados, ainda que em perspectivas próprias, por A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein.

No entanto, mesmo diante de um cenário histórico marcado pela multiplicidade de influências e pelas distintas dinâmicas sociopolíticas, a teoria em destaque consolidou-se como um dos desdobramentos mais expressivos da tradição vigotskiana. Os estudos desenvolvidos pelos grupos de Moscou e Kharkiv revelam um interesse sistemático em compreender os processos de aprendizagem, buscando criar condições efetivas para o desenvolvimento do sujeito. Nesse movimento, a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] passou a assumir também uma tarefa investigativa específica: a de examinar o papel do psiquismo no processo de desenvolvimento humano, ampliando o alcance teórico e metodológico da abordagem (Puentes, 2019).

As teorias também contemplam aspectos temporais em sua construção, ao investigar as condições psicológicas e pedagógicas que evidenciam tanto traços de independência quanto de interdependência na relação entre aprendizagem e desenvolvimento (Davidov, 1995). Essa perspectiva permite compreender que aprendizagem e desenvolvimento não ocorrem de modo linear, mas em um movimento dialético marcado por avanços, rupturas e sínteses, no qual a aprendizagem [coletiva escolar] pode, em determinados momentos, antecipar e impulsionar o desenvolvimento.

Nesse horizonte, a escola torna-se um espaço privilegiado de investigação científica, passando a receber estudos experimentais voltados à estruturação de programas educacionais que materializassem, na prática pedagógica, os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural. Entre os modelos de aprendizagem desenvolvidos com sustentação nas bases vigotskianas, destacam-se as pesquisas de D. B. Elkonin e V. V. Davidov sobre a atividade de estudo, a organização do ensino para o desenvolvimento do pensamento teórico e a elaboração de sistemas didáticos que possibilitassem a formação de novas capacidades psíquicas nos

¹³ Seguindo o mesmo critério anterior, cada vez que o referido autor for mencionado, será mantida a grafia original da referência bibliográfica.

¹⁴ Texto publicado originalmente em russo, com o título *Концепция учебной деятельности школьников* [O conceito de atividade de estudo dos estudantes].

¹⁵ Texto publicado em russo, com o título *Содержание структуры учебной деятельности*, como parte do livro intitulado *Problemas da aprendizagem desenvolvimental: experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental*. Moscou, 1986a. Tradução de Andrii Mishchenko e contribuição de Andréa Maturano Longarezi na revisão técnica.

estudantes por meio de tarefas coletivas, mediadas e orientadas para a apropriação consciente dos conceitos científicos.

Nesse sentido, os estudos de V. V. Davidov desempenham papel fundamental ao esclarecer de certo modo essa relação, especialmente no que diz respeito à formação das funções psíquicas das crianças. Ao analisar como a atividade de estudo organizada promove a emergência de novas formas de pensamento teórico, V. V. Davidov demonstra que a aprendizagem [coletiva escolar], quando orientada por conteúdos conceituais e pela ação colaborativa entre professor, aluno e grupo, constitui-se como motor para o desenvolvimento, superando a mera instrução formal.

O protagonismo das Teorias da Aprendizagem Coletiva Desenvolvidor vincula-se à sua dimensão ontológica e epistemológica, na medida em que compreendem o “ser” em constante processo de formação. Ao conceber a aprendizagem [coletiva e individual] como movimento dialético, a TACD evidencia o modo pelo qual o sujeito se torna agente de autoconhecimento e de autotransformação. Trata-se de uma contribuição que tem impactado os estudos sobre didática, aprendizagem, organização do pensamento teórico e formação da personalidade, aspectos centrais para a constituição do estudante como sujeito.

De acordo com Asbahr e Longarezi (2022), o objetivo da TACD não está somente no desenvolvimento do pensamento teórico, como proposto pelo grupo de Moscou. A finalidade dessa aprendizagem está no desenvolvimento do sujeito que pensa e, ao pensar, torna-se:

Sujeito de ações culturais relativamente simples (escrita, leitura, cálculo); sujeito da ação objetual transformadora, que se apoia na compreensão de seu sentido e do modo geral; sujeito do conhecimento, capaz de analisar, em termos de conteúdo, situações práticas de diferentes tipos; sujeito da transformação de si; sujeito da autodeterminação na vida; sujeito da atividade de estudo-profissional e; por fim, sujeito da criação, ou seja, uma personalidade (Repkin; Repkina, 2019, p. 37).

O sujeito criativo constitui-se como personalidade por meio de situações práticas de vida, cultura e transformação, sendo que o cerne desse processo está na capacidade de produzir sua própria tarefa e assumir o papel de condutor dela. Essa autonomia, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento e a autotransformação do indivíduo (Repkin; Repkina, 2019). Essas reflexões permitem estabelecer distinções entre as perspectivas do grupo de Moscou e do grupo de Kharkiv, os quais, segundo Puentes (2019), são analisados sob prismas divergentes.

Nesse contexto, duas escolas se destacam no âmbito do sistema didático desenvolvimental, a de Moscou¹⁶ e a de Kharkiv; ambas se constituíram como centros experimentais de grande relevância, originados a partir dos trabalhos realizados em instituições da capital soviética, da Ucrânia e de diversas repúblicas da antiga URSS. A influência dessas experiências avançou para além do espaço da Comunidade dos Estados Independentes (CEI) e alcançou outros países, como Cuba, Alemanha, Estados Unidos, Itália, Reino Unido, Austrália e Vietnã, ampliando a circulação internacional das proposições da Teoria da Atividade Desenvolvimental (Longarezi, 2023a).

O grupo de Kharkiv¹⁷ assume a inseparabilidade do sujeito e da personalidade, reiterando, igualmente, que o desenvolvimento das funções psíquicas e a personalidade são constituintes do sujeito. “Estes dois processos, formação das funções psíquicas e da personalidade, são tradicionalmente tomados em separado, o que é um equívoco na perspectiva da escola de Kharkiv” (Asbahr; Longarezi, 2022, p. 15), já que a concepção de sujeito foi pouco estudada pelos moscovitas, que priorizaram outros aspectos em detrimento do estudo da personalidade. Enquanto isso, o grupo de Kharkiv empenhou-se em desenvolver trabalhos correlacionados à concepção do sujeito e da personalidade (Puentes, 2019).

Os objetivos das TACD avançam além da formação do pensamento teórico e colocam no centro de suas preocupações o desenvolvimento integral do estudante enquanto sujeito de seu processo de aprendizagem [coletiva]. Nesse contexto, Repkin e Repkina (2023) estabelecem distinções importantes entre a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e outras modalidades que não o sejam.

Mas, será possível uma aprendizagem que não seja para o desenvolvimento? Qualquer aprendizagem pedagogicamente racional e organizada promove necessariamente mudanças no desenvolvimento do aprendiz. Entretanto, a relação desse efeito de desenvolvimento da aprendizagem com seu objetivo principal pode ser diferente. Como se sabe, o objetivo da aprendizagem tradicional consiste na assimilação de uma determinada quantidade de

¹⁶ A escola de Moscou teve seu início por meio de trabalhos desenvolvidos por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, e ampliados com a participação e o empenho de A. K. Márkova, G. Zucherman, L. M. Fridman, A. Z. Zak, E. A. Faraponova, A. V. Zajarova, M. E. Botsmanova, V. V. Rubtsov, T. A. Matis, G. S. Abramova etc. As pesquisas experimentais realizadas na cidade de Moscou, a partir dos anos 1959, projetaram-se especialmente pela articulação estabelecida com escolas de nível fundamental, concentrando esforços na escola n. 91 que, em 1963, foi transformada no estabelecimento experimental da Academia de Ciências Pedagógicas e assumiu o status de “escola experimental de Moscou n. 91 (Asbahr; Longarezi, 2022, p. 4-5).

¹⁷ A escola de Kharkiv, fundada em 1963 por V. V. Repkin (1927-2022), juntamente com G. V. Repkina (1932-2017), sua esposa; G. K. Sereda (1925-1995); E. G. Bodansky; e G. P. Grigorenko, contribuiu significativamente para a edificação do sistema. Os trabalhos experimentais, inaugurados pelo grupo primeiramente na escola n. 62, e depois, nas escolas n. 4 e 17, contaram com o diálogo frequente com V. V. Davidov, que foi mais do que um parceiro de V. V. Repkin e G. V. Repkina, um amigo pessoal (Asbahr; Longarezi, 2022, p. 10-11).

conhecimentos e habilidades por parte do aprendiz, que prepara a possibilidade de participação nas várias esferas da vida em sociedade. Já o desenvolvimento que ocorre no processo de aprendizagem, embora surja como algo importante e altamente desejável, ainda é um resultado secundário e nem um pouco previsível. Mas, o desenvolvimento pode parecer também como objeto direto e principal de aprendizagem (Repkin; Repkina, 2023, p. 19).

À luz dessa distinção, torna-se necessário reconhecer as cinco características fundamentais da aprendizagem [coletiva desenvolvimental], as quais, embora estejam articuladas a muitos outros aspectos relevantes da teoria, sintetizam o núcleo de sua proposta e orientam a prática pedagógica. São elas:

(1) Característica da aprendizagem desenvolvimental consiste justamente na orientação para o desenvolvimento como objetivo principal; (2) consiste em que sustentação de seu conteúdo está um sistema de conceitos teóricos que fixam as bases objetivas dos modos generalizados de ação que o estudante deve dominar; (3) consiste em que ela se baseia na atividade de estudo como forma elevada de estudo; (4) consiste em que ela se apoia na atividade dos alunos e professores distribuídas coletivamente, e não nas formas autônomas individuais de ação de cada aluno, dirigida de maneira autoritária pelo professor (o que é característico do ensino tradicional); (5) seu método consiste na colocação e resolução de tarefas de estudo pelos estudantes juntamente com o professor, conferindo à relação entre os participantes do processo de estudo em caráter de trabalho cooperativo (Repkin; Repkina, 2023, p. 10).

As características enumeradas correspondem às condições de desenvolvimento da aprendizagem [coletiva desenvolvimental]; qualquer processo contrário expressa o ensino tradicional, ou seja, modos de resolução de tarefas em que o professor precise apresentar ou demonstrar a ação para o estudante, indicando como deve ser assimilada. Esse método denomina-se explicativo-ilustrativo¹⁸ (Repkin; Repkina, 2023).

Na aprendizagem que se defende, esse método é inconcebível, porque presume condições rígidas do modelo no qual o professor possui a forma de resolução da tarefa e exige do aluno a regulação da sua ação ao modo que deve ser assimilado. O principal objetivo da aprendizagem tradicional persiste no acúmulo de conhecimento e habilidades por parte do estudante como ferramenta que determinará a participação desse aprendiz em diversas esferas da vida em sociedade. Por outro lado, essa aprendizagem apresenta um resultado secundário, diverso daquele que se espera na aprendizagem desenvolvimental [coletiva].

¹⁸De acordo com Repkin e Repkina (2023, p. 23), “método é complementado pela regulação da ação do aluno no processo de domínio do modo ensinado e pelo controle rígido da correspondência dessas ações em relação ao modelo”.

Segundo Repkin e Repkina (2019, p. 37):

O verdadeiro papel da educação, por intermédio do trabalho do professor, devia ser criar as condições adequadas para a transformação dos objetivos, motivos e ações existentes na atividade. No caso específico da atividade psíquica, essa transformação não podia ser um produto direto da “aprendizagem”, por tal razão, a teoria desenvolvimental devia ser a organização adequada da aprendizagem, que cria as condições para o surgimento dessa atividade.

Sob essa perspectiva, torna-se possível afirmar que as TACD, bem como os seus sistemas didáticos, ainda representam o movimento pedagógico mais legítimo que se engrenou no interior do enfoque histórico-cultural da Psicologia e da didática marxista (Puentes, 2017), além de serem consideradas uma ciência interdisciplinar, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento como condição principal para as neoformações. Assim:

A Didática Desenvolvimental é uma ciência interdisciplinar vinculada à Psicologia Pedagógica que se ocupa da organização dos processos em sala de aula voltados para o desenvolvimento das máximas potencialidades psíquicas humanas. Desse modo, tem a organização adequada dos processos como objeto, o desenvolvimento psíquico do estudante como finalidade e a aprendizagem como condição (Longarezi; Puentes, 2023, p. 98).

A aprendizagem [coletiva desenvolvimental], na perspectiva de Repkin e Repkina (2023), investiga o processo de desenvolvimento enquanto sistema dinâmico e integral. Essa abordagem supera a análise isolada de funções psíquicas elementares (memória, atenção, percepção, pensamento) e enfatiza a necessidade de compreendê-las em sua interdependência e unidade dialética. Nessa mesma direção,

L. V. Zankov entendeu como objetivo principal da escola dos anos iniciais de nível fundamental justamente o desenvolvimento do sistema de funções psíquicas da criança em idade escolar. Existe outro ponto de vista, segundo o qual o objetivo principal da aprendizagem consiste não no desenvolvimento do intelecto, mas no desenvolvimento da personalidade da criança em idade escolar (Repkin; Repkina, 2023, p. 19).

Desse modo, o desenvolvimento do sujeito acontece no processo de realização da atividade e no domínio da ação proposta. O resultado desse movimento determina o seu desenvolvimento.

A partir das reflexões sobre as características da aprendizagem [coletiva desenvolvimental], fundamenta-se a tese de que a Atividade de Estudo (AE) é uma condição de alto nível de aprendizagem. Por tal razão, Repkin e Repkina (2019) esclarecem que o ponto

de partida da atividade de estudo, nessa aprendizagem, é quando o aluno elabora uma nova tarefa para si. O estudante deixa de ser mero reproduzidor de conteúdos e passa a constituir-se como sujeito de sua formação, confirmando a tese de que a atividade de estudo é condição necessária para a promoção de níveis mais elevados de aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e para a formação da personalidade.

A análise dos estudos de L. S. Vigotski, permite estabelecer uma clara distinção entre atividade transformadora e atividade reprodutiva, fundamentada nos modos de ação culturalmente mediados. Como postula Vigotski (2005), a apropriação das normas culturais, históricas e intelectuais ocorre por meio da experiência compartilhada, processo que pode ser pedagogicamente transposto para o contexto escolar.

Nessa perspectiva dialética, Repkin e Repkina (2019, p. 32) demonstram que:

Esse modo de introduzir as crianças à experiência cultural e histórica pode ser usado no processo de aprendizagem escolar. Ao oferecer aos alunos o uso de uma ação que já dominam de maneira consciente em uma situação que requer alguma mudança do modo de ação e que os alunos não podem fazer, o professor ajuda as crianças a entender o motivo da dificuldade e a como fazer para eliminá-la e levar a ação desejada até o fim.

O resultado esperado consiste em reconhecer, nos avanços do desenvolvimento de habilidades, o estudante como sujeito da atividade criativa, uma vez que o ensino que transmite o conhecimento pronto impede o aluno de recriar ações de aprendizagem de alto nível.

Outro aspecto importante na aprendizagem [coletiva desenvolvimental] consiste na construção e resolução de tarefas de estudo pelo aluno, juntamente com o professor, compreendendo que a correlação de um com o outro transforma a tarefa em uma atividade criativa desenvolvida com o esforço conjunto de todos.

V. V. Davidov¹⁹ admitiu, diante das pesquisas psicológicas e pedagógicas realizadas nas últimas décadas, que o sistema público de educação não garante o bom desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. “Portanto, uma das principais disposições do conceito de atualização da nossa educação está associada ao objetivo de que esta tenha como objetivo principal o seu desenvolvimento intelectual, moral e físico” (Davidov, 1996, p. 4).

Nesse contexto, as TACD assentam-se na escola científica de L. S. Vigotski; assim, Davidov (1996, p. 516) reforça que, “graças a essa teoria, a hipótese de L. S. Vigotski sobre o papel da aprendizagem no desenvolvimento assume a forma científica da aprendizagem

¹⁹ O grupo de Moscou, segundo Asbahr e Longarezi (2022), deu origem aos trabalhos experimentais para a compreensão da escola como promotora do desenvolvimento do pensamento teórico.

introduzida na ciência psicológica e pedagógica como base para sua expressão prática” (tradução nossa).

As maiores contribuições científicas de V. V. Davidov encontram-se depuradas na concepção didática da aprendizagem [coletiva desenvolvimental], considerada por ele como um tipo de desenvolvimento definido como “desenvolvimental ou crescente” da personalidade (Veggetti, 2023).

Contudo, L. S. Vigotski apresentou convergência em relação ao objetivo prioritário de Davidov (1996), quanto ao princípio de os conceitos situarem-se no MHD, “no qual está fundada sua concepção de homem e ciência” (Tanamachi; Asbahr; Bernardes, 2018, p. 91). Esse método consegue, em sua estrutura, explicar a realidade e a transformação do ser humano, bem como o seu desenvolvimento. Os principais trabalhos de L. S. Vigotski (1896-1934) giram em torno da relação entre indivíduo e sociedade, da origem cultural das funções psíquicas, da base biológica do funcionamento psicológico e da mediação.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (Vigotski, 1989, p. 33).

O desenvolvimento humano se distingue, de acordo com Vigotski (1989), pelos processos elementares de gênese biológica, assim como pelas funções psíquicas superiores (FPS) constituídas por origem sociocultural. Em suma, L. S. Vigotski²⁰ revela uma lacuna entre aprendizagem e desenvolvimento, entendendo que o desenvolvimento do psiquismo está ligado ao conteúdo da aprendizagem [coletiva desenvolvimental e individual] (Puentes, 2023). Para o psicólogo bielorrusso, a “[...] única boa *obutchénie* [aprendizagem coletiva desenvolvimental] é a que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1956, p. 449; tradução Longarezi, 2020). E é justamente essa proposição, escolhida no contexto da psicologia pedagógica soviética, que “deu origem ao que hoje conhecemos como *obutchénie* coletiva Desenvolvimental” (Longarezi, 2020, p. 5).

A análise dos resultados da investigação das pesquisas psicológicas, segundo Davidov (1996), mostrou que o currículo e o método de aprendizagem [coletiva] desenvolvimental são

²⁰ O leitor encontrará na tese a grafia L. S. Vigotski. A autora manterá a padronização da escrita nas citações e referências bibliográficas.

componentes que exigem uma transformação no campo da didática e da educação. A complexidade diante dessas urgências é nítida e acarreta insucesso na aprendizagem escolar por tratar-se ainda de questões práticas que se colocam à frente do currículo escolar e de seus aspectos.

Para Davidov (1996), torna-se necessário resolver essas questões para que cada vez mais novos conhecimentos possam ser assimilados pelos alunos, e, nesse sentido, os professores começam a compreender que a tarefa da escola não se restringe a dar aos alunos apenas uma quantidade de conhecimento, mas a orientá-los a caminhar de forma independente na apropriação de conhecimentos científicos, ou seja, ensiná-los a pensar. Isso significa também organizar a educação para o desenvolvimento.

O pensamento deve ir além das meras aquisições de conteúdos e habilidades propostas pela escola. Deve-se estimular o pensamento teórico e investigador dos alunos, auxiliando-os a desenvolver habilidades e competências mentais (Davidov, 1986b). É necessária uma didática voltada à formação de indivíduos críticos e pensantes, que proporcione estratégias para instruir os alunos a aprender, a internalizar conceitos e a desenvolver capacidades pela via do pensamento teórico.

O reconhecimento por V. V. Davidov das correntes psicológicas e pedagógicas como base para a TACD, e dos processos de desenvolvimento psíquico da atividade humana na personalidade, torna ainda mais robustas as questões de estudos já descritas pelos grupos de Moscou e Kharkiv, com os psicólogos D. B. Elkonin e V. V. Davidov (escola de Moscou), e V. V. Repkin e O. K. Dusavytskyi (escola de Kharkiv).

Vale demarcar que a escola de Moscou considerou o trabalho experimental como ponto central da compreensão do papel da instituição escolar no desenvolvimento do pensamento teórico. A personalidade passou a ser secundária, não sendo conteúdo de estudo. Portanto, esta escola não protagonizou o sujeito, tampouco a personalidade (Asbahr; Longarezi, 2022). A escola, nesse contexto, preocupou-se com elementos da formação dos conceitos científicos e das ações mentais como princípios da dimensão cognitiva da ACD.

Os esforços teóricos para identificar o sujeito como “fonte” e a personalidade como condição para AE partiram da escola de Kharkiv. Os trabalhos protagonizados por V. V. Repkin, O. K. Dusavytskyi e colaboradores foram essenciais para os estudos da personalidade no interior da AE, da AD e no sistema didático desenvolvimental.

Na perspectiva de reconhecer o modo como os grupos de Moscou e de Kharkiv interpretavam a atividade principal do jovem (atividade de estudo), alinhada ao sistema didático e às etapas do desenvolvimento humano, ergueram-se princípios psicológicos para a teoria

pedagógica da atividade. Assim, cada grupo, com seus avanços, buscou no objetivo e no conteúdo da atividade de estudo constituir suas raízes (Longarezi, 2023a).

As produções teóricas dos grupos de Kharkiv e Moscou revelam como cada um, em seu trabalho particular e experimental, investigou: a) as várias dimensões do sujeito; b) os processos cognitivos; c) o psíquico; d) o desenvolvimento do pensamento teórico; e) a estruturação da tarefa de estudo, entre outros aspectos, que suscitam importantes debates acerca do objetivo da Atividade de Estudo (AE), compreendido como a formação do estudante enquanto sujeito da própria atividade, afirmação que fundamenta e orienta a presente investigação. Desse modo, para V. V. Davidov, o propósito da atividade de estudo situa-se no desenvolvimento do pensamento teórico, e “considerou o sistema de conceitos teóricos como o conteúdo principal da aprendizagem desenvolvimental” (Repkin; Repkina, 2019, p. 41). Ao longo de seus estudos, V. V. Davidov reconheceu que o pensamento teórico era essencial, porém, as emoções e os desejos são igualmente importantes.

Para os integrantes do grupo de Moscou, a atividade de estudo assume a finalidade de desenvolver os modos generalizados de ação e está sob a coordenação do professor, enquanto o aluno atua como organizador consciente da tarefa, em busca de tornar-se independente, isto é, a AE passa a ser uma autoeducação (Elkonin, 2020 [1961]). Nessa perspectiva, a AE configura-se como um processo de autoeducação (Elkonin, 2020 [1961]). Enquanto o grupo de Kharkiv concebe o objetivo da AE de maneira distinta, segundo Repkin (2020 [1997]), sua essência reside em possibilitar que o aluno se torne professor de si mesmo, assumindo-se como sujeito da sua atividade.

Em continuação à estrutura da AE, o grupo de Moscou descreve o conteúdo considerando o pensamento, as emoções, os desejos e os modos generalizados de ação²¹ (Longarezi *et al.*, 2019) como elementos essenciais para o desenvolvimento psíquico da criança. Embora reconheça a relevância do pensamento teórico, V. V. Davidov chama a atenção sobretudo para os estudos que levem o estudante a pensar.

Para o grupo de Kharkiv, o conteúdo é a primeira etapa para o desenvolvimento do sujeito²², com base nos conceitos essenciais dos sistemas funcionais, enquanto a segunda parte percorre o cerne dos modos de ação (Longarezi, 2023b).

²¹ Para mais sobre modos generalizados de ação, pesquisar em Longarezi (2020).

²² Sobre o Sujeito, ver mais em Puentes (2023).

Tornou-se óbvio que desenvolver o pensamento ignorando a lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem é simplesmente impossível. É por isso que pesquisadores de Kharkiv chegaram à conclusão de que o principal objetivo do sistema de aprendizagem destinado a preparar os alunos para atividade criativa não é o desenvolvimento do pensamento em si, mas o desenvolvimento dos alunos como sujeitos da aprendizagem desenvolvimental [coletiva], que precisam pensar para resolver seus problemas (Repkin; Repkina, 2019, p. 35).

A concepção de sujeito definida por Repkin (2020 [1997], 1999) tem três características fundamentais: 1) o estabelecimento, como estágio inicial, da formação da personalidade e do desenvolvimento do sujeito; 2) o desenvolvimento do sujeito como individual, e não coletivo; 3) o movimento de ascensão à condição de sujeito como fonte da atividade de estudo, que, por seu turno, possui quatro etapas evolutivas distintas: a) **o sujeito comunicativo** - é reconhecido nos primeiros anos de vida até a fase pré-escolar (4/5 anos de idade). Destaca-se, nesta fase, a experiência comunicativa e as ações iniciais de desenvolvimento baseadas em experiências individuais; b) **o sujeito das ações práticas** - compreendida entre o início do processo de escolarização e o final do 2º e do 3º anos do ensino fundamental. As crianças se apropriam de ações que vão além de sua experiência individual; c) **o sujeito compreensivo**, etapa em que as crianças se desenvolvem entre o período da segunda metade do 3º ano e o final do 5º ano do ensino fundamental. De acordo com Repkin e Repkina (2019), esses sujeitos recuam no domínio dos modos de ação e passam a compreender a si mesmos como sujeitos; d) **o sujeito criativo** configura-se enquanto etapa final do desenvolvimento do sujeito como indivíduo, momento no qual o estudante busca, na atividade criativa, a sua formação como pessoa criativa (Repkin; Repkina, 2019).

O modo de reconhecer o sujeito como fonte de sua própria atividade, além de descrevê-lo como motivado, emocional, e, em especial, gerador da aprendizagem[coletiva], foi defendido por V. V. Repkin em seus estudos no período compreendido entre os anos de 1996 e 2021. O sujeito exerce um grau de autonomia sobre a tarefa de estudo, com vistas a elaborar uma nova atividade, garantindo as ações envolvidas no modo de ação já executado anteriormente, com autonomia sobre a tarefa de estudo (Puentes, 2019).

A concepção de V. V. Davidov acerca do sujeito parte das afirmações de Zukerman e Verguer (2010) no que diz respeito ao sujeito coletivo e ao sujeito individual. O primeiro é definido como aquele que quer e sabe aprender, “[...] fase em que a habilidade de aprender é inicialmente dominada pelo aluno no âmbito da ação conjunta com o professor e outros alunos. Por esse motivo, o sujeito adquire forma “coletiva”” (Puentes, 2019, p. 7); enquanto o sujeito

individual é capaz e disposto a aprender de forma autônoma, após dominar habilidades relacionadas à aprendizagem.

No contexto apresentado acerca da constituição dos sujeitos, emerge espaço para algumas indagações fundamentais: a) que tipo de sujeito a escola contribui para formar? b) quais características se manifestam no estudante? c) que natureza assume o desenvolvimento psíquico desse sujeito? e d) de que modo a personalidade se constitui nesse processo? Tais questionamentos encontram respaldo nas contribuições de Repkin e Repkina (2023), ao afirmarem que a escola não deve ser concebida como uma instituição promotora de passividade, mas como um espaço que favorece a constituição de um sujeito criador e transformador. Esse sujeito desenvolve-se de forma ativa e autônoma, sendo a constituição da personalidade compreendida como engajamento em atividades reflexivas e criadoras, atividades estas que não apenas o constituem como sujeito, mas também fundamentam o processo contínuo de transformação de sua própria estrutura psíquica.

Essas respostas permeiam o campo da DD, vista, ao longo de investigações e estudos, como a promotora da boa aprendizagem coletiva desenvolvimental do sujeito que pensa, se autotransforma e que é capaz de desenvolver sua própria tarefa de estudo.

Nesta direção, V. V. Davidov reconhece, diante das lacunas sobre o desenvolvimento dos estudos da personalidade na escola moscovita, a importância da personalidade na organização da aprendizagem, em particular na AE, com atenção para o tema pouco estudado pelos seus colegas, e deixa clara a necessidade de investigações sobre o assunto.

Por outro lado, o grupo de Kharkiv adota o sujeito e a personalidade como princípios essenciais para a AE e corrobora que o aluno se torne executor da tarefa de estudo colocada pelo professor, que, por sua vez, desempenha a própria tarefa como sujeito que pensa, rompe a posição de reprodutor, tornando-se aquele que realiza.

3 O. K. Dusavytskyi: trajetória intelectual (1928–2012): produção científica e contribuições à educação soviética

[...] permanecerá em nossa memória não apenas como um grande cientista, um especialista na área de aprendizagem [coletiva desenvolvimental], um formador de professores da educação desenvolvimental, mas também como autor e diretor do único documentário sobre aprendizagem [coletiva desenvolvimental], “ $2 \times 2 = X$ ”. Foi com o lançamento deste filme na década de 70 do século XX na televisão de Kharkiv que todo o país pode conhecer pela primeira vez o novo sistema de educação para alunos, que mais tarde recebeu o nome de “Sistema D. B. Elkonin-V. V. “Davidov”. Olexander Konstantinovich Dusavytskyi conseguiu usar este filme para transmitir situações complexas e incompreensíveis na época, como “pensamento”, “atividade de aprendizagem”, “reflexão”[...] (Vorontsov, 2012, homenagem a O. K. Dusavytskyi).

Olexander Konstantinovich Dusavytskyi (Олександр Костянтинович Дусавицький²³) (1928-2012) foi um psicólogo ucraniano, membro do Grupo de Kharkiv, cuja pesquisa se concentrou no estudo e desenvolvimento da formação da personalidade. Trabalhou em colaboração com o grupo de V. V. Repkin, contribuindo significativamente para a psicologia escolar. Nascido em 5 de maio de 1928, na cidade de Kharkiv/Ucrânia, formou-se inicialmente em engenharia civil pelo Instituto de Engenharia de Kharkiv e atuou na área entre 1950 e 1970. No entanto, em 1971, dirigiu sua carreira para a psicologia, tornando-se doutor e professor do Departamento de Psicologia da Universidade Nacional V. N. Karazin - Kharkiv. Ao longo de sua trajetória acadêmica, ocupou diversos cargos, incluindo professor científico sênior, acadêmico sênior, professor associado e chefe de departamento, consolidando-se, a partir de 1991, como professor da Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Kharkiv (Figura 2).

²³ O texto: *Теория развития специальности студента в начальной деятельности* – Teoria do Desenvolvimento da Especialidade do Aluno em Atividades Iniciais (tradução das autoras) –, juntamente com os estudos de Rosean (2022), Longarezi; Asbahr (2022) Puentes (2023), constituem a principal base de referência sobre O. K. Dusavytskyi (Олександр Константинович Дусавицький). A partir dessas fontes, desenvolveu-se o presente texto bibliográfico, destacando suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento da personalidade e da aprendizagem.

Figura 2 – O. K. Dusavytskyi



Fonte: Koob (s.d.).

O. K. Dusavytskyi foi um defensor da organização da atividade e um dos principais representantes da aprendizagem desenvolvimental [coletiva]. Além de suas contribuições teóricas, destacou-se pelo seu otimismo humanista, sustentando a ideia de que apenas forças morais sólidas integram a personalidade, enquanto as qualidades antissociais não são inatas, mas resultam das condições sociais e educacionais.

Sua principal linha de pesquisa concentrou-se na psicologia do desenvolvimento da personalidade em grupo e na formação da estrutura da personalidade ao longo das diferentes fases do desenvolvimento, desde a infância até a adolescência. Com base nessa abordagem, foram realizados amplos estudos sobre a organização das atividades que fomentam a necessidade motivacional para o interesse, a autoestima e a moralidade em crianças e adolescentes de 7 a 17 anos.

De acordo com Longarezi (2025b), a trajetória intelectual de O. K. Dusavytskyi revela uma interlocução intensa com os principais representantes da psicologia e da didática desenvolvimental soviética, em especial V. V. Repkin e V. V. Davidov. Inicialmente vinculado ao grupo de Kharkiv, sob liderança de V. V. Repkin, O. K. Dusavitskii participava ativamente do desenvolvimento das pesquisas sobre aprendizagem [coletiva desenvolvimental] até o final da década de 1970, período em que concluiu sua tese de candidato a doutor em Ciências Psicológicas e ingressou na universidade. Nessa etapa, incorpora a noção de desenvolvimento da personalidade como finalidade central da atividade de estudo, marca teórica característica

do grupo de V. V. Repkin, ainda que, progressivamente, se afaste deste quanto ao fundamento do conceito de sujeito.

Esse movimento de distanciamento decorre da adoção, por O. K. Dusavytskyi, da concepção de sujeito coletivo e individual formulada por V. V. Davidov, substancialmente distinta daquela que emergia no pensamento de V. V. Repkin, baseada na ideia de sujeito como fonte. Assim, embora inicialmente integrado aos estudos conduzidos em Kharkiv, O. K. Dusavytskyi reorienta seu eixo teórico, consolidando uma perspectiva própria acerca do papel do sujeito e do desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo.

Esse afastamento não se configura como ruptura pessoal ou institucional, mas como reconfiguração epistemológica, sustentada em bases distintas de fundamentação psicológica e pedagógica. Conforme sistematiza Longarezi (2025b, p. 74), três aspectos de destaque em relação ao distanciamento dos estudos de V. V. Repkin, são eles, “(1) a concepção de sujeito; (2) o papel principal do trabalho em grupo para o desenvolvimento da personalidade e (3) o próprio entendimento de personalidade”.

No plano biográfico e institucional, a aproximação de O. K. Dusavytskyi com V. V. Davidov se intensifica a partir da década de 1990. O. K. Dusavytskyi manteve contato frequente com o grupo moscovita e desenvolveu colaborações diretas com V. V. Davidov, inclusive residindo temporariamente em Moscou, até o seu falecimento em 1998. Sua pesquisa de doutorado tornou-se marco central de sua contribuição teórico-empírica, dialogando sistematicamente com a obra de V. V. Davidov publicada entre as décadas de 1970-1990 e fazendo referência mais pontual às publicações de V. V. Repkin (Longarezi, 2025b).

Com base nas investigações de V. V. Repkin e de seu grupo, O. K. Dusavytskyi voltou-se a compreender de que modo a personalidade se constitui e quais condições favorecem sua formação, entendendo-a como chave para explicar os fenômenos psicológicos. Em seus estudos longitudinais, de base genético-modeladora, examinou como os processos de aprendizagem [coletiva] e de educação desenvolvimental podem impulsionar mudanças no desenvolvimento da personalidade, incluindo momentos de crise e de inovação (Longarezi, 2025b).

As investigações de O. K. Dusavytskyi evidenciaram que os princípios de iniciação e desenvolvimento da aprendizagem estão ancorados na teoria da atividade de estudo e no correspondente sistema psicológico-didático. Esse sistema organiza tarefas e procedimentos capazes de instaurar uma lógica de desenvolvimento das particularidades psíquicas que rompe com os modelos escolares tradicionais.

Nesse sentido, ressalta-se que, em 1990, O. K. Dusavytskyi fundou o Centro de Psicologia e Metodologia de Estudos do Desenvolvimento em Kharkiv, onde continuou suas

pesquisas sobre o desenvolvimento psicológico em atividades de estudo. Seu trabalho esteve especialmente voltado para o campo da aprendizagem [coletiva], participando como metodologista da aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e no aprimoramento do sistema didático, além da formação de professores na Ucrânia, Rússia, Bielorrússia e Cazaquistão.

O movimento de institucionalização e expansão do sistema no contexto pós-soviético, em 24 de julho de 2001, ocorreu quando o Ministério da Educação e Ciência da Ucrânia publicou a Portaria nº 552, reconhecendo oficialmente o sistema psicológico e pedagógico da Aprendizagem [Coletiva Desenvolvimental], elaborado por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e outros pesquisadores, como uma abordagem válida para os anos iniciais do ensino fundamental nas instituições de ensino geral do país.

A decisão baseou-se na análise dos resultados obtidos com a aplicação do sistema e estabeleceu que sua adoção ocorreria conforme recomendações metodológicas emitidas pelo próprio Ministério, desde que os professores estivessem devidamente preparados para atuar com essa concepção e houvesse suporte didático adequado, incluindo currículos, livros didáticos e manuais específicos. Esta normativa também determinou que os autores de materiais pedagógicos relacionados ao sistema deveriam submeter seus conteúdos ao Ministério para avaliação, com a participação de especialistas e professores experientes na aplicação do método.

Além disso, instituiu-se o envolvimento dos centros científicos dirigidos por O. K. Dusavytskyi e V. V. Repkin na organização de cursos de aperfeiçoamento para professores do ensino fundamental, metodologistas e gestores escolares, assim como na estruturação de programas de formação inicial para estudantes de instituições de ensino superior que atuarão segundo esse sistema pedagógico. A formação de professores realizada nesses centros até 1º de julho de 2001 é reconhecida como suficiente para certificação e dispensa de cursos regulares de atualização.

O documento orienta que a Universidade Nacional V. N. Karazin e o Centro de Psicologia e Métodos da Educação Desenvolvimental, sob a direção de O. K. Dusavytskyi, apresentem propostas para o desenvolvimento de pesquisas psicopedagógicas e de experimento nacional, com vistas à ampliação da aplicação do sistema para os 5º anos do ensino fundamental e para o ensino médio.

As recomendações metodológicas anexas à portaria foram elaboradas por O. K. Dusavytskyi, que visavam garantir a aplicação adequada do sistema nos anos iniciais da escola. O texto estabelece que o objetivo principal da Aprendizagem [Coletiva Desenvolvimental] é a formação da capacidade de aprender, o que requer a introdução de conteúdos teóricos desde os

primeiros anos escolares e a organização sistemática da atividade de estudo. Essa atividade inclui a aceitação ou definição de tarefas educacionais, análise das condições do problema, modelagem objetiva, gráfica ou figurativa das relações essenciais, estudo das propriedades do modelo construído, elaboração de um conjunto de tarefas derivadas e realização de ações de controle e avaliação do método utilizado. O processo desenvolve-se do geral para o particular e promove o domínio de métodos generalizados de ação e a aprendizagem autônoma posterior.

Ao mesmo tempo em que colaborava na normatização estatal e na consolidação institucional do sistema, O. K. Dusavytskyi consolida uma trajetória autônoma, estruturando o Centro de Metodologia e Psicologia da Aprendizagem [Coletiva Desenvolvimental]. Testemunhos da época indicam que esse movimento expressa uma inflexão teórico-metodológica deliberada: O. K. Dusavytskyi distancia-se gradualmente dos referenciais didáticos e metodológicos adotados por V. V. Repkin, passando a enfatizar a organização de atividades conjuntas voltadas à formação integral do estudante e à compreensão do sujeito como unidade dialética entre individualidade e coletividade (Longarezi, 2025b).

Nesse contexto de fortalecimento de seu projeto intelectual próprio, O. K. Dusavytskyi atuou como professor do Departamento de Psicologia Geral, na Universidade Nacional de V. N. Karazin, em Kharkiv. Especialista no campo da Psicologia da Personalidade, desenvolveu estudos voltados para a formação do interesse cognitivo e os desafios do desenvolvimento individual da criança. Em 1989, sob a orientação de V. V. Davidov, defendeu sua tese de doutorado “*Desenvolvimento da personalidade no coletivo em função da organização da atividade de estudo*” (*Развитие личности в коллективе в зависимости от организации учебной деятельности*) em Moscou.

Sob sua supervisão e fundamentada nos princípios psicológicos e pedagógicos da aprendizagem [coletiva], elaborou um conjunto de materiais didáticos e de assistentes pedagógicos voltados para a escola primária. Esses recursos abrangiam disciplinas como matemática, língua ucraniana e russa, física e biologia, contribuindo para a implementação de uma abordagem educacional atualizada e orientada ao desenvolvimento cognitivo dos alunos.

O. K. Dusavytskyi atuou como vice-presidente da Associação Ucraniana para as Ciências do Desenvolvimento e foi membro do Conselho da Associação Internacional para as Ciências do Desenvolvimento. Ao longo de sua carreira, publicou mais de 100 trabalhos científicos, incluindo obras como: “*O Enigma da Fênix*” (1978); “*Interesse na Aprendizagem*” (1982); “*Fórmula do Interesse*” (1989b); “*2x2=X?*” (1985, 1995, 2002); “*Desenvolvimento da personalidade em atividades de estudo*” (1996), entre outros.

Como pesquisador da teoria da personalidade, O. K. Dusavytskyi fundamentou seus estudos nas concepções de S. L. Rubinstein, além de incorporar as contribuições de A. N. Leontiev, especialmente na investigação sobre os motivos da personalidade, bem como dialogar com as reflexões de L. I. Bozhovich, que problematizou a possibilidade de se “gerar uma personalidade em um tubo de ensaio”. Para o autor, o desenvolvimento da personalidade não pode ser entendido como um fenômeno secundário ao desenvolvimento infantil. Ao contrário, trata-se de um processo constitutivo e estruturante da própria formação do sujeito, que expressa a passagem da criança a uma forma superior de existência humana, a de uma pessoa plenamente desenvolvida em termos de consciência, autonomia e integridade moral (Dusavytskyi, 2003a).

A Teoria da Personalidade de O. K. Dusavytskyi foi elaborada em articulação com os princípios da aprendizagem [coletiva], concebida por ele como um processo formativo que não pode ser transmitido de modo acabado, mas que se constrói progressivamente na atividade de estudo e nas relações do estudante com o coletivo. Essa concepção pressupõe que a personalidade não é um dado prévio, mas se constitui no movimento histórico do desenvolvimento psíquico e social da criança, exigindo condições específicas de organização da aprendizagem para que possa emergir.

É possível que a própria natureza processual e dinâmica de sua teoria tenha contribuído para que alguns de seus trabalhos não tenham sido sistematizados de forma integral nem publicados durante sua vida, permanecendo grande parte de seus resultados dispersos em artigos, relatórios e materiais didáticos de circulação restrita.

Figura 3 – O. K. Dusavytskyi e M. V. Rosen



Fonte: Acervo pessoal (2023) - M. V. Rosen

Apesar disso, a amplitude e a profundidade de seus experimentos longitudinais, somadas à originalidade de sua abordagem, conferem à sua obra um valor científico singular. Como assinala Rosen²⁴, orientanda de O. K. Dusavytskyi (Figura 3), a Teoria da Personalidade de O. K. Dusavytskyi, na qual a formação da personalidade é entendida como núcleo estruturante (2022), possui potencial para ser amplamente reconhecida e ocupar um lugar de destaque no acervo mundial das teorias psicológicas, dada a relevância de suas contribuições para a compreensão do desenvolvimento humano em contexto escolar e coletivo. “Merece ser conhecido como um gênio. Refiro-me a gênio pela descoberta dos construtos centrais da personalidade: interesse, ideal e caráter, que conseguiu escrever em 1996” (Rosen, 2022).

Outro resultado importante da pesquisa de O. K. Dusavytskyi é o desdobramento acerca do papel especial da idade escolar na vida de um adulto. As novas criações especiais que aparecem em um jovem aluno indicam as peculiaridades da psique nos estágios iniciais do desenvolvimento etário.

A aprendizagem, nesse contexto, é compreendida como um elemento essencial no processo de autodesenvolvimento da personalidade, funcionando como a força propulsora inicial e como principal referência do microssistema social da criança. Esse processo garante a possibilidade de desenvolvimento e reflexão, estabelecendo uma relação direta com os padrões fundamentais de desenvolvimento de grupos, conforme proposto na teoria psicológica de A. V. Petrovsky. Como resultado dessas pesquisas, Dusavytskyi (1996) contribuiu para a formulação de um novo período de desenvolvimento “natural” da personalidade no contexto escolar, uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas formativas dos estudantes ao longo do processo educativo.

Para além de sua produção escrita, O. K. Dusavytskyi atuou na circulação e no debate dessas ideias em conferências, palestras e outros espaços acadêmico-científicos, contribuindo para o avanço da Psicologia Pedagógica soviética e para a consolidação de uma perspectiva desenvolvimental da educação escolar. Mesmo diante de um legado singular no campo da aprendizagem e, sobretudo, da formulação de uma teoria própria sobre a formação da personalidade, O. K. Dusavytskyi não se restringiu à produção conceitual. Sua trajetória inclui ações concretas de desenvolvimento de estudos e pesquisas, entre as quais se destacam a participação na elaboração e na estruturação de currículos voltados ao Sistema Elkonin-

²⁴ À Marina. V. Rosen – Doutora (Psicologia), Professora Associada, Especialista Independente na Área de Psicologia do Desenvolvimento da Personalidade, Psicologia Infantil, Psicologia Educacional Tulinagengish, Co. Monaghan, Irlanda, nossos mais sinceros agradecimentos pela atenção, dedicação e pelas contribuições para este trabalho, com a digitalização e o envio de obras de O. K. Dusavytskyi, tornando possível o aprofundamento das contribuições sobre sua produção acadêmica.

Davidov, vigente no contexto soviético da época. Tal atuação revela não apenas seu compromisso com a consolidação da aprendizagem [coletiva desenvolvimental], mas também sua contribuição direta para a formação docente, uma vez que seus estudos e proposições pedagógicas se tornaram referência para programas de preparação de professores e para a organização da aprendizagem orientada ao desenvolvimento (Figura 4).

Figura 4 - Conferência de rede de ensino – 17 e 18 de fevereiro de 2011



Fonte: Centro de Psicologia e Métodos de Aprendizagem do Desenvolvimento (2011).
Da esquerda para a direita: Kholin Yu.V., Kreydun N.P., Dusavytsky O.K., Dreval G.F., Bondar L.V.

A vida e a obra do autor representam um percurso sólido, marcado por uma vida dedicada à ciência, à educação, às palestras e à elaboração de documentários, além do desejo de sistematizar a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] como um modelo ideal de educação.

3.1 As obras fundamentais de O. K. Dusavytskyi na elaboração da Teoria da Personalidade

Cada novo estágio histórico introduz na psique algo essencialmente novo, determinando sua singularidade. Consequentemente, os dados obtidos em qualquer pesquisa psicológica devem ser analisados através do prisma da situação histórico-concreta em que foram produzidos (Dusavytskyi, 1985, p. 20).

Após a apresentação dos principais elementos que compõem a trajetória intelectual do autor, dirige-se, neste momento, o foco para a contextualização de sua produção teórica. O corpus de obras por ele elaborado representa uma contribuição significativa para os estudos no campo da Aprendizagem [Coletiva Desenvolvimental] e da Teoria da Personalidade, na medida em que expressa uma elaboração conceitual original, construída a partir de fundamentos

próprios. Importa destacar, ainda, que essa produção permanece inédita no contexto brasileiro, sobretudo no que diz respeito à sua localização, à sistematização e à análise, o que reforça a relevância e a atualidade do presente estudo.

Dessa forma, apresentam-se, a seguir, os principais aspectos das obras produzidas pelo autor, com o objetivo de evidenciar o percurso de desenvolvimento de suas formulações teóricas e os fundamentos que sustentam sua concepção de aprendizagem e de personalidade ao longo de sua trajetória como psicólogo, didata e pesquisador.

Cumprе salientar que as obras referidas nesta seção foram identificadas com o propósito de registro e contextualização do corpus documental. Entretanto, destaca-se que nem todas se encontram disponíveis para consulta em formato digital, o que limita o acesso imediato à totalidade do material. O acesso às versões físicas requer inscrição prévia nas bibliotecas virtuais russas, processo que implica aguardar em lista de espera até que o material seja liberado para consulta. Diante dessa limitação, optou-se por organizar o texto segundo uma linha cronológica, respeitando a sequência temporal da produção do autor e a evolução teórica presente em suas publicações.

Figura 5 – Capa do livro: O Enigma da Fênix



Fonte: Koob (s.d.).

A obra **O Enigma da Fênix** (1978) - (*Загадка птицы феникс*), marco inicial na produção teórica de O. K. Dusavytskyi, introduz uma reflexão sistemática sobre o conceito de interesse cognitivo no contexto dos processos de aprendizagem [coletiva escolar] (Figura 5).

Nesse sentido, o autor delinea o interesse como um fenômeno psicológico, cuja constituição no sujeito em formação depende diretamente de condições pedagógicas específicas e de mediações socialmente orientadas.

Além de compreender o interesse como expressão do vínculo do indivíduo com o mundo e consigo mesmo enquanto totalidade pessoal, Dusavytskyi (1989b) também o explica a partir do mecanismo de seu surgimento e desenvolvimento. Esse mecanismo fundamenta-se na inserção do sujeito em determinadas relações sociais e na construção de vínculos significativos com outros indivíduos, desde que tais relações favoreçam a realização de seu “eu” e a afirmação de sua integridade pessoal. Quando essa condição é atendida, o interesse deixa de ser episódico ou circunstancial e passa a se consolidar como um motivo interno estável da conduta, elevando-se a um nível qualitativamente superior.

Nesse processo, o interesse adquire força mobilizadora e transforma-se em uma necessidade permanente da pessoa o que A. V. Petrovsky denomina “necessidade de personalização”, isto é, a necessidade de tornar-se uma personalidade concreta por meio da realização de uma relação vital específica (Dusavytskyi, 1989b, p. 18).

Dusavytskyi (1978) reconhece a natureza transitória do interesse, destacando o desafio metodológico que se impõe ao educador na tarefa de mantê-lo ativo e sustentado ao longo do processo educativo. Além disso, o autor confere ao interesse uma dimensão social, concebendo-o não apenas como expressão da subjetividade individual, mas como reflexo das condições objetivas e das práticas sociais concretas em que o sujeito está inserido. Ele finaliza essa discussão com a problemática em torno do interesse por intermédio da seguinte afirmação: “Qualquer professor sabe como é difícil segurar esse caprichoso “pássaro de fogo (interesse)” nas mãos” (Dusavytskyi, 1978, p. 5, tradução nossa).

A metáfora do pássaro de fogo, utilizada por Dusavytskyi (1978) para representar o interesse, expressa seu caráter instável e dinâmico: ora move-se para a mão, ora voa sem direção. Essa imagem permite compreender algumas situações vivenciadas no espaço escolar por meio dos motivos formadores de sentido e dos motivos de aprendizagem, ambos ligados à necessidade cognitiva. Para o autor, entretanto, o interesse, por si só, não deve ser o único guia de aprendizagem [coletiva].

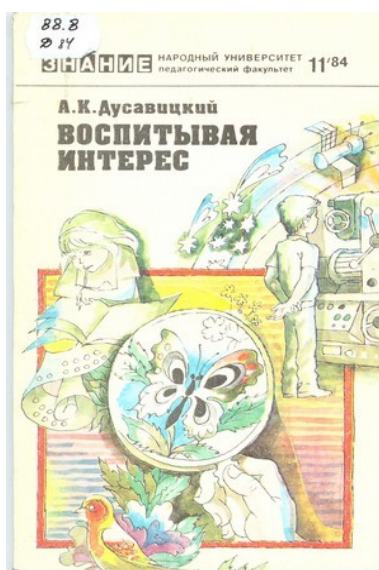
Na posição de Dusavytskyi (1978, p. 90, tradução nossa):

Se as aulas são monótonas e não tem conteúdo novo, perde-se o interesse por elas. Os professores tentam introduzir elementos de entretenimento no material, mas esta técnica funciona apenas durante um curto período de tempo. Depois disso, começam a se manifestar ativamente os interesses da criança, formados antes e fora da escola, que até então estavam em estado latente. Afinal, a entrada na escola não suspende outras formas de obter informação sobre o mundo que nos rodeia. Elas coexistem com a educação escolar.

A vontade de aprender desempenha um papel igualmente fundamental no processo educativo. Dessa forma, Dusavytskyi (1978) enfatiza a importância de uma educação que não apenas cultive o interesse, mas também desenvolva a vontade como um elemento essencial para a formação da personalidade e para a construção do conhecimento.

A segunda obra de O. K. Dusavytskyi, intitulada **Cultivando o Interesse** - (*Воспитывая интерес*) (Figura 6), foi publicada em 1984, pela editora Conhecimento. No entanto, não há, até hoje, um resumo disponível para inclusão neste trabalho. Foram realizadas buscas pelo livro em russo, ucraniano e inglês, mas sem sucesso na obtenção do conteúdo integral da obra. Até o momento, as únicas informações acessíveis incluem a capa do livro e uma breve descrição editorial encontrada na Biblioteca Virtual da Universidade Estatal Psicológica e Pedagógica.

Figura 6 – Capa do livro: Cultivando o interesse



Fonte: Moscow State University of Psychology and Education (s.d.).

Apesar da escassez de dados, a relevância dessa obra no conjunto dos trabalhos de O. K. Dusavytskyi é inegável. O livro reforça a centralidade do desenvolvimento do interesse na

Nesse sentido, o autor, dialogando com Vigotski, afirma que:

[...] segundo Vigotski, é o contrário que acontece: é a aprendizagem, o seu conteúdo e os seus métodos que conduzem ao desenvolvimento. Se o conteúdo da aprendizagem for constituído por fatos concretos da realidade (conhecimento prático) e se o método da sua apresentação não fornecer uma explicação científica desses fatos, então forma-se o tipo de pensamento registrado na investigação de Piaget. A aprendizagem deve estar à frente do desenvolvimento, como um piloto experiente que o conduz (Dusavytskyi, 1985, p. 30, tradução nossa).

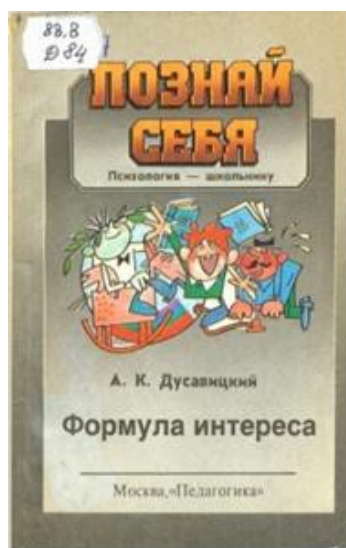
Dessa maneira, a aprendizagem [coletiva] deve preceder o desenvolvimento, ou seja, não precisa ser aquela que apenas busca comprovações, mas aquela que constrói novas formações intelectuais.

Não obstante,

A aprendizagem só pode cumprir sua função principal quando encontra outros conteúdos e outros métodos de aprendizagem. Vigotski viu esse novo conteúdo nos conceitos científicos, nas leis da ciência, cuja assimilação também requer uma forma especial de aprendizagem, a cooperação entre o professor e a criança (Dusavytskyi, 1985, p. 30, tradução nossa).

Na quarta obra, **Fórmula do Interesse** (1989b) - (*Формула интереса*), O. K. Dusavytskyi investiga a formação do interesse como fenômeno psicológico fundamental para o desenvolvimento juvenil. A partir de uma abordagem reflexiva e experimental, o autor propõe deslocar o sujeito da condição passiva para uma participação ativa no processo de análise dos próprios interesses (Figura 8).

Figura 8 – Capa do livro: Fórmula do Interesse

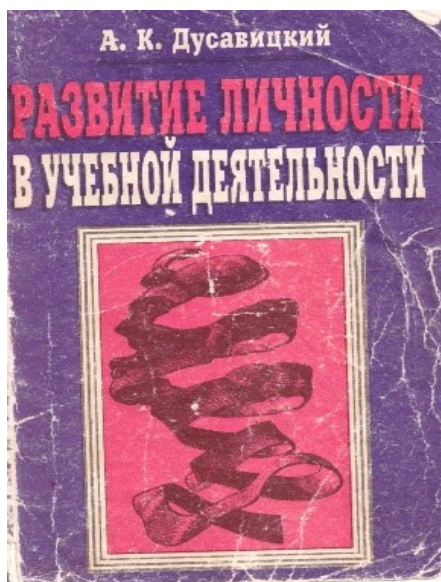


Fonte: Moscow State University of Psychology and Education (s.d.).

A obra problematiza questões como o significado de uma vida verdadeiramente interessante, as causas do tédio em contextos de ampla oferta de possibilidades e as tensões entre interesses individuais e coletivos. Nesse sentido, busca-se compreender se é possível estimular, no sujeito, a curiosidade necessária para a formulação de respostas a essas problemáticas. O presente livro destina-se prioritariamente a estudantes do nível médio; e configura-se como uma proposta metodológica para o desenvolvimento da autorreflexão e da consciência crítica acerca da dinâmica dos interesses.

A quinta obra intitula-se: **Desenvolvimento da Personalidade em atividades de estudo** – (1996) (*Развитие личности в деятельности образовательный*) (Figura 9).

Figura 9 – Capa do livro: Desenvolvimento da Personalidade em atividades de estudo



Fonte: Acervo pessoal de Marina Rosen

Neste escrito, o autor apresenta resultados de um experimento longitudinal sobre o desenvolvimento da personalidade de um grupo de crianças por meio do método de organização das atividades de estudo na escola primária. Um dos pontos principais do trabalho está em mostrar que a pesquisa relacionada à aprendizagem escolar revelou a existência da adoção de conhecimentos acessíveis não apenas às competências dos conteúdos da educação primária tradicional, mas também ao conhecimento científico da matemática e da linguagem.

Os estudos psicológicos indicam que esse tipo de conhecimento transforma significativamente o percurso do desenvolvimento mental da criança (Dusavytskyi, 1996). No entanto, a aprendizagem ainda permanece ancorada em um modelo acadêmico fragmentado, no qual o conhecimento é frequentemente apresentado de forma isolada, resultando em uma

assimilação superficial e passageira. Diante desse cenário, torna-se essencial a adoção de estratégias pedagógicas que superem essa realidade, promovendo uma abordagem integrada e significativa, capaz de estimular o desenvolvimento e a formação da personalidade dos alunos.

Ainda no contexto da aprendizagem (*Развивающее обучение*), a obra em destaque explora as situações didáticas criadas pelos professores durante aulas em um laboratório experimental voltado ao estudo do desenvolvimento do pensamento dos alunos. Dusavytskyi (1985) descreveu essas aulas com base em registros audiovisuais, analisando julgamentos e respostas que despertaram a atenção dos psicólogos presentes.

Um aspecto central dessas investigações foi a forma como as crianças, ao realizarem suas explorações cognitivas, formularam hipóteses, cometiam erros e, por meio desse processo, alcançaram respostas significativas. O diferencial dessas aulas experimentais residia no fato de que os alunos, de maneira autônoma e independente, encontraram os conceitos por si mesmos, demonstrando um aprendizado ativo e reflexivo, em contraste com abordagens tradicionais mais passivas.

A sexta obra do autor, **Aprendizagem Desenvolvimental: Teoria e Prática - Coleção de artigos** (2002) – (*Развивающее Образование: теория и практика: сборник статей*) (Figura 10), apresenta uma sistematização do conceito de aprendizagem [coletiva]. A coletânea discute fundamentos teóricos do modelo, sua gênese histórica, sua relevância social em contextos de embates e as principais dificuldades vinculadas à sua implementação no âmbito da escola pública.

Figura 10 – Capa do Livro: Aprendizagem Desenvolvimental - Teoria e Prática: Coleção de artigos



Fonte: Moscow State University of Psychology and Education (s.d.).

A proposta deste trabalho teve como foco a transformação da aprendizagem tradicional, destacando a importância de um sistema que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando a aprendizagem [coletiva] e a formação da personalidade, assunto de maior interesse do autor.

O. K. Dusavytskyi também produziu estudos em colaboração²⁵, entre eles: **Lição sobre aprendizagem desenvolvimental: o sistema de D. B. Elkonin, V.V. Davidov: um manual metodológico para o professor** (2008) – (*Урок в развивающем обучении: система д.б.эльконина-в. в.давыдова: методическое пособие для учителя*) (Figura 11).

Figura 11 – Capa do livro: Lição sobre aprendizagem desenvolvimental: o sistema de D. B. Elkonin, V. V. Davidov: um manual metodológico para o professor



Fonte: Books.ru (s.d.).

A obra apresenta uma análise pedagógica sistemática da tarefa didática, considerada elemento central no sistema de aprendizagem [coletiva]. São examinados aspectos como suas características estruturais, tipologia, organização temporal e espacial, além das condições necessárias para sua preparação e aplicação. Para cada tipo de tarefa, são disponibilizados roteiros didáticos específicos para os anos iniciais do nível fundamental (1º ao 5º ano), acompanhados de orientações metodológicas detalhadas.

²⁵ Em colaboração com: DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich; ALEKSEEVNA, Tolmacheva Irina; ZOYA, Shilkunova; MIKHAILOVNA, Kondratyuk Elena. Moscou: Vita-Press, 2008. 288 p.

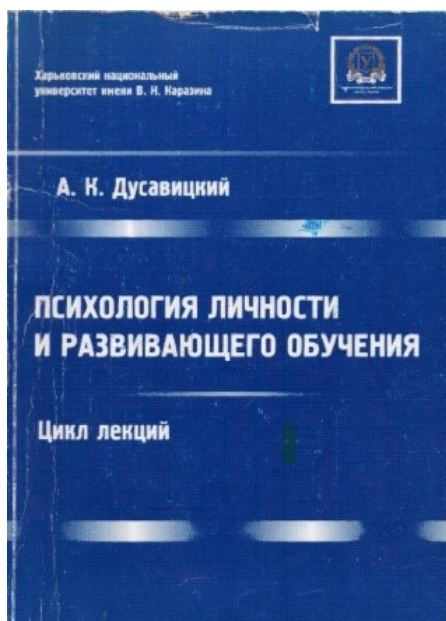
Este estudo do autor enfatiza a importância da interação pedagógica e da organização das atividades de estudo em sala de aula, e destaca a articulação entre processos de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores dos alunos.

A abordagem pedagógica é fundamentada prioritariamente nas disciplinas de Matemática e Língua Russa, considerando que a compreensão da organização dos seus princípios pode subsidiar práticas didáticas em outras áreas do conhecimento.

A obra consolida a experiência acumulada pelos autores na implementação do modelo de aprendizagem desenvolvimental, bem como na formação docente realizada pelo Centro de Psicologia e Métodos de Educação para o Desenvolvimento, em Kharkiv, abrangendo ações formativas em instituições da Rússia, Ucrânia e Bielorrússia.

O oitavo trabalho, **Psicologia da Personalidade e Aprendizagem do Desenvolvimento** (*Психология личности и развивающее обучение*) (2016) (Figura 12), não foi escrito diretamente por O. K. Dusavytskyi, embora fosse sua intenção redigi-lo. No entanto, devido às limitações de tempo, ele não conseguiu concluí-lo.

Figura 12 – Capa do livro: Psicologia da Personalidade e Aprendizagem do Desenvolvimento



Fonte: Acervo pessoal de Marina Rosen

Durante anos, suas palestras foram gravadas e, a partir desse material, foi realizado um trabalho minucioso de transcrição e organização dos dados. Como resultado, foi elaborada uma coletânea de textos com a colaboração de sua equipe e alunos, incluindo E.V. Zaika, A. I. Zimovin, T. E. Zimovina, I. A. Zuev e V. V. Kushch, entre outros.

A obra examina a estrutura da personalidade sob diferentes perspectivas, oferecendo ao leitor uma abordagem aprofundada sobre os diversos tipos de desenvolvimento, ampliando a compreensão dos processos psicológicos envolvidos em sua formação.

Nesse mesmo caminho, Dusavytskyi (1996) apresenta, no conjunto das suas obras, alguns psicólogos que corroboram os estudos relacionados à personalidade, com enfoque no desenvolvimento da consciência, do comportamento, da necessidade, da emoção, do caráter, do interesse e do ideal. Todas essas características integram a corrente teórica de pesquisadores como Lídia I. Bozhovich (1908-1981)²⁶, cujo trabalho se destacou pelo interesse na contribuição da Psicologia para a Educação. Esse enfoque está presente tanto em suas obras quanto nos estudos laboratoriais, nos quais defende que a assimilação do conhecimento pelo aluno é condicionada pela mediação da personalidade.

No âmbito da psicologia educacional, L. I. Bozhovich conduziu um experimento revelador com alunos do primeiro ano do nível básico²⁷, no qual ofereceu-lhes uma aula opcional para aprender elementos de letras latinas, deixando claro que esse conhecimento seria desnecessário em suas vidas. Surpreendentemente, as crianças optaram por permanecer na atividade, demonstrando entusiasmo e solicitando, inclusive, a criação de um caderno exclusivo para tal prática. Esse comportamento indicou que o interesse dos alunos não residia no conteúdo em si, mas no papel social de ser estudante.

Contudo, segundo Dusavytskyi (1985), L. I. Bozhovich alertou para o caráter transitório desse interesse inicial, enfatizando que a continuidade do envolvimento no processo de aprendizagem exige a promoção de um interesse genuíno pelo conhecimento, o qual precisa ser apresentado de forma verdadeiramente nova e significativa para a criança.

Nesse contexto, O. K. Dusavytskyi identificou, nesse experimento conduzido por L. I. Bozhovich, uma aproximação direta com os pressupostos de suas próprias investigações, ao reconhecer que a motivação pelo papel social, embora inicial, necessita evoluir para um interesse cognitivo real, mediado pela relevância do conteúdo no processo de aprendizagem.

Essa concepção articula-se com as contribuições teóricas de A. N. Leontiev (1936-2004), que, em sua obra *Atividade, Consciência e Personalidade* (2021), aprofunda a discussão sobre os fundamentos da psicologia a partir da perspectiva materialista dialética e histórica. A. N. Leontiev enfatiza que o psiquismo humano deve ser compreendido como um reflexo

²⁶ Para mais detalhes sobre os autores Lídia I. Bozhovich, Alexei. N. Leontiev, Sergei L. Rubinstein, visitar a obra: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 2. ed. Uberlândia, MG: Edufu, 2014. v. 1.

²⁷ Esta passagem encontra-se descrita com detalhes na obra 2x2=x (1985).

psicológico da realidade, construído historicamente por meio da mediação da atividade. O autor destaca, ainda, que o desenvolvimento psicológico do indivíduo está intrinsecamente relacionado às suas interações com o mundo material e social, sendo a atividade, enquanto categoria principal, o elo que permite a transformação do meio externo em desenvolvimento interno, moldando tanto as funções psíquicas quanto a personalidade.

Dessa forma, tanto O. K. Dusavytskyi quanto A. N. Leontiev convergem na defesa de uma aprendizagem mediada pela atividade consciente e intencional, na qual o conhecimento precisa assumir um papel real na vida da criança, promovendo a transição da motivação externa para o interesse intrínseco e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral da personalidade.

Essa perspectiva amplia-se com as contribuições de F. L. G. Rey (1949-2019), que propõe uma abordagem nova para a personalidade ao valorizar o processo de construção do conhecimento por meio do diálogo estabelecido na esfera das relações afetivas. F. L. G. Rey destaca que a formação moral e vocacional do sujeito são dimensões essenciais desse desenvolvimento, apontando para a importância da educação integral da personalidade.

Dusavytskyi (1996) refere-se a F. L.G. Rey de maneira pontual, em um contexto dedicado aos fundamentos psicológicos da personalidade. A citação, embora concisa, situa F. L. G. Rey como um autor cujos estudos contribuem para a compreensão da estrutura e dinâmica da personalidade no âmbito da psicologia educacional. Dusavytskyi (1996), no entanto, não explora em profundidade as proposições teóricas desse autor, o que não extingue a complexidade de sua obra.

S. L. Rubinstein (1889-1960) estabeleceu bases fundamentais sobre a personalidade ao desenvolver sua teoria, organizada em três esferas interdependentes: (I) a necessidade motivacional, que impulsiona a ação; (II) a esfera da consciência, responsável pela reflexão e autorregulação; e (III) a esfera do comportamento, que manifesta concretamente a interação entre os processos internos e externos. Essa tríade conceitual tornou-se referência para estudos posteriores sobre o desenvolvimento humano em contextos educativos.

O. K. Dusavytskyi (1996) não apenas reconhece a relevância de S. L. Rubinstein, como o cita repetidamente em sua obra, atribuindo centralidade a seus estudos. Em seus escritos, O. K. Dusavytskyi retoma as ideias de S. L. Rubinstein, aplicando sua estrutura (motivação, consciência e comportamento) ao estudo da aprendizagem em ambientes educacionais. Essa influência é evidente na forma como O. K. Dusavytskyi analisa a personalidade não como um conjunto estático de traços, mas como um sistema dinâmico, em linha com a abordagem dialética rubinsteiniana.

Dusavytskyi (2016) defende **quatro pontos importantes** em sua teoria: o **primeiro** relaciona-se ao reconhecimento de fatores sociais, e não biológicos, na personalidade; o **segundo** descreve que a moral saudável está presente na personalidade; o **terceiro** afirma que é na infância que a personalidade é moldada; e o **quarto** e último ponto refere-se à forma como a personalidade se constitui, de modo independente e com um alto nível de desenvolvimento.

Além dos quatro pontos citados, Dusavytskyi (2016) esclarece que existem **três principais componentes**²⁸ na estrutura da personalidade. São eles: o **interesse**, o **ideal** e o **caráter**. O interesse é a atitude do indivíduo para com o mundo em que a sua completude se manifesta, enquanto o ideal é o reflexo da consciência humana e o caráter é a competência de realizar o ideal em ação.

A **primeira unidade estrutural já mencionada é o interesse**. Dessa forma, Dusavytskyi (2016, p. 16) afirma que “o interesse é o primeiro componente estrutural da personalidade”. O autor, em sua palestra²⁹ sobre a estrutura da personalidade, define o interesse pela “relação geral do indivíduo com o mundo, na qual a sua integridade se manifesta”. O autor ainda reforça que a memória e o interesse estão ligados, ou seja, “uma pessoa se lembra apenas do que é interessante” (Dusavytskyi, 2016, p. 21, tradução nossa).

Para Dusavytskyi, o interesse cognitivo continua sendo um elemento de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem escolar, afinal, é na escola que se espera a promoção da atividade mental e do interesse cognitivo pelo mundo ao redor; ele utiliza os motivos comuns e cotidianos para enfatizar que são necessários, porém o interesse teórico exige uma motivação fundamentalmente diferente.

Essa reflexão reforça a afirmação de L. I. Bozhovich de que a ausência de interesse cognitivo pode comprometer significativamente a aprendizagem escolar, resultando em dificuldades na assimilação de conteúdos e na estagnação do pensamento. Além disso, essa falta de interesse pode impactar negativamente o desenvolvimento da personalidade.

Observa-se, no desenvolvimento das ideias centrais de O. K. Dusavytskyi, a concepção do interesse como o núcleo para a compreensão dos processos que constituem a aprendizagem [coletiva e individual]. Dessa forma, “mais uma vez, nos deparamos com o mistério do interesse. Novamente, ele se revela, de forma inesperada, como o núcleo em torno do qual se revela o eixo da **aprendizagem**” (Dusavytskyi, 1978, p. 36, tradução e grifo nossos).

²⁸ Ver mais em Longarezi (2024b).

²⁹ DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. Психология личности и развивающее обучение [Psicologia da personalidade e aprendizagem do desenvolvimento]. Karazin: KhNU, 2016.

Assim, o interesse, por ser considerado um aspecto psicológico, é visto, nesse movimento de estudo, como o núcleo principal da aprendizagem escolar. Por ser este o motivo principal, Dusavytskyi (1978, p. 36) ressalta:

[...] Acontece que nem uma atitude positiva de **aprendizagem** [coletiva] em si, nem o nível de desenvolvimento intelectual (as chamadas habilidades de pensamento) garantem atividades de estudo bem-sucedidas, se não forem baseadas nos interesses do aluno (tradução e grifo nossos).

Trata-se de uma questão que vai além de considerar o interesse apenas como um motor que direciona escolhas e vontades. Ele atua como um orientador de ações significativas, sendo uma ferramenta essencial para o desenvolvimento humano.

Outro ponto exposto por Dusavytskyi (1978) está em expressar a consciência da aprendizagem.

Portanto, é necessário compreender uma verdade importante: o conhecimento não é apenas **educação**, mas também formação. No entanto, para que o conhecimento eduque, é preciso desenvolver uma atitude em relação ao próprio conhecimento, ou seja, o interesse cognitivo. Essa é a essência da consciência na **aprendizagem [individual]**, que não se limita ao fato de uma criança **estudar** com a perspectiva de utilizar seus conhecimentos no futuro (Dusavytskyi, 1978, p. 38, tradução e grifo nossos).

Essa proposição será mencionada pelo autor em outros momentos, o que não a torna repetitiva, mas, ao contrário, destaca dois pontos relevantes. O primeiro trata da relação entre conhecimento e educação, enquanto o segundo reforça a importância da ação consciente na aprendizagem [individual]. Dusavytskyi (1978) é categórico ao afirmar que o formalismo estudantil não constrói conhecimento, pois, nesse modelo, o aluno limita-se à memória.

E então, a origem do formalismo, que Bozhovich encontrou na escola, fica clara. Os alunos afetados pelo formalismo, como um vírus, careciam exatamente de interesse teórico na realidade circundante. Eles não foram imunizados por esse interesse contra uma visão superficial e unilateral dos fatos e fenômenos. Eles não tinham o interesse que abalou o pequeno Einstein quando se deparou com uma bússola pela primeira vez (Dusavytskyi, 1978, p. 53, tradução nossa).

Nesse contexto, o aluno passa a explorar ideias e conceitos de maneira ativa, iniciando um envolvimento mais profundo com a aprendizagem [coletiva]. Aos poucos, esse interesse se amplia e se direciona para novos objetos e conceitos, gerando reações emocionais que fortalecem o vínculo do aluno com o processo de aprendizagem [coletiva escolar].

À medida que o interesse se torna mais generalizado, ele se estabiliza, permitindo que o aluno enfrente, de forma relativamente independente, os problemas propostos pelo professor. Nesse estágio, o interesse deixa de ser uma motivação externa e se transforma em um motivo intrínseco para a atividade. Essa necessidade evolui conforme é satisfeita, alcançando um ponto em que o próprio aluno se torna capaz de formular e resolver problemas de maneira autônoma (Dusavytskyi, 1978).

Sendo assim, Dusavytskyi (1978) afirma que o interesse se configura como um aspecto indispensável para compreender o processo de aprendizagem [coletiva escolar desenvolvimental], chegando a ser nomeado como o elemento desencadeador que não apenas desperta a atenção do aluno, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, permitindo que o estudante avance progressivamente da aprendizagem [coletiva desenvolvimental] para a autonomia. Nesse percurso, o interesse consolida o pensamento teórico e a autoeducação como pilares fundamentais da aprendizagem [coletiva escolar] (Dusavytskyi, 1978).

Dusavytskyi (2016) aponta o interesse como um fenômeno complexo da psique, caracterizado por sua presença constante nas ações relacionadas à atividade mental. Segundo o autor, é fundamental identificar caminhos para despertar o interesse. Ele argumenta que a abordagem utilizada, baseada na memória, já não é suficiente e propõe que o acesso ao interesse se dê por meio das lentes do pensamento.

A **segunda unidade conceitual, o ideal**, já havia sido apresentada por O. K. Dusavytskyi como um reflexo na consciência. De acordo com o autor, “o ideal constitui o reflexo, na consciência do indivíduo, de sua essência humana, expressa no interesse” (Dusavytskyi, 1989a, p. 19-20, tradução nossa). Enquanto o interesse revela o vínculo do sujeito com o mundo e com a própria totalidade pessoal, o ideal representa o grau máximo de consciência desse interesse, convertendo-se em princípio organizador da vida psíquica e moral.

Nessa perspectiva, o ideal não se configura como algo externo a ser simplesmente alcançado, mas como uma qualidade reguladora e orientadora da personalidade, que atua como foco da existência consciente e confere unidade e sentido à conduta humana. Ele expressa aquilo que o autor denomina uma “imagem do mundo devido” (образ должного мира), isto é, uma representação de como o mundo deveria ser de acordo com os valores e interesses que estruturam a personalidade. Como sintetiza o próprio autor, “o ideal é um interesse tornado consciente. É nele que se refletem a essência humana do indivíduo e sua visão de um mundo correspondente aos seus valores e necessidades” (Dusavytskyi, 1989a, p. 19-20, tradução nossa).

Essa concepção do ideal, como instância que orienta e unifica a vida psíquica e moral, permite avançar para a análise da **terceira unidade, o caráter**. Esta última unidade é definida por S. L. Rubinstein como a propriedade da personalidade que determina uma atitude específica em relação ao mundo, antes de mais nada, em relação às outras pessoas. Por outro lado, o caráter é a unidade da personalidade que permeia o comportamento (Dusavytskyi, 2016).

Na obra de 1996, O. K. Dusavytskyi aprofunda a compreensão do caráter como a unidade de síntese da personalidade, ressaltando que este se constitui como o momento em que os interesses e ideais previamente formados se convertem em estabilidade moral e coerência prática. Para o autor, o caráter expressa “o modo relativamente constante de atuação do sujeito, revelando a orientação valorativa e a firmeza de sua posição pessoal” (Dusavytskyi, 1996, p. 87, tradução nossa).

Diferentemente de um conjunto disperso de traços psicológicos, o caráter é definido como uma estrutura interna integrada e estável, formada no processo de participação ativa do sujeito em diferentes tipos de atividade socialmente significativas. Essa estabilidade não significa imobilidade, mas a capacidade de manter a coerência de conduta e a fidelidade aos próprios princípios mesmo em condições adversas e contraditórias do meio social.

Dusavytskyi (1996) salienta que o caráter não é herdado biologicamente nem imposto externamente, mas resulta da internalização consciente de valores e normas sociais, que se consolidam na experiência individual à medida que a criança se engaja em atividades orientadas por objetivos coletivos. Nessa perspectiva, o caráter expressa a autodeterminação do sujeito, ou seja, a capacidade de dirigir-se por convicções próprias e sustentar sua atuação com base em princípios éticos interiorizados.

Por isso, o caráter ocupa um lugar singular na estrutura da personalidade: ele é o elo que garante a unidade entre motivação e ação, entre consciência e comportamento, assegurando que os interesses e ideais não permaneçam somente como intenções abstratas, mas se realizem de modo efetivo e consistente na prática cotidiana do sujeito.

A elaboração das unidades que estruturam a personalidade — interesse, ideal e caráter — insere-se no conjunto mais amplo das investigações científicas de O. K. Dusavytskyi sobre a psicologia do desenvolvimento da personalidade, as quais buscaram compreender como se constitui a estrutura interna da personalidade ao longo das diferentes fases do desenvolvimento humano e em estreita relação com a organização das atividades de estudo. Esse percurso investigativo, iniciado por volta de 1971 e consolidado com publicações como *O Enigma da Fênix* (1978) e *Desenvolvimento da personalidade em atividades educacionais* (1996),

expressa um esforço contínuo do autor para fundamentar teoricamente os processos de formação da personalidade no contexto da educação desenvolvimental.

Entre 1978 e 2003, O. K. Dusavytskyi desenvolveu um conjunto de estudos que visam compreender os processos que influenciam a constituição da personalidade e propor abordagens pedagógicas que favoreçam sua formação. A seguir, sintetizam-se alguns de seus principais artigos científicos identificados.

Quadro 1 – Artigos científicos encontrados de O. K. Dusavytskyi

1982a	Relação entre interesse e motivação nas atividades de aprendizagem de alunos.
1982b	Relações interpessoais na idade escolar primária e sua dependência do método de
1989a	Desenvolvimento da personalidade em equipe dependendo da organização das atividades de aprendizagem.
1996	Desenvolvimento da personalidade em atividades de estudo
1997	Conversas com mestres - entrevista com O. K. Dusavytskyi.
2001	Sobre a relação entre os conceitos de sujeitos de atividade individual e coletiva
2003 ^a	<i>Developmental education and the open Society</i> (Educação desenvolvimental e a
2003b	Pré-requisitos psicológicos para a construção de uma escola primária em um sistema de educação desenvolvimentista.
2003c	<i>On the ideal form of personality development in the system of developmental education</i> (Sobre a forma ideal do desenvolvimento da personalidade no sistema de educação desenvolvimental).
2008	Desenvolvimento da educação: teoria e prática.
2009	Модели развития личности в современных системах образования [Modelos de
2010	Diagnóstico do desenvolvimento da personalidade em uma criança de escola primária.
2012	Desenvolvimento da personalidade na comunidade estudantil: dependência da formação do interesse educacional.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os trabalhos de O. K. Dusavytskyi encontram-se intrinsecamente vinculados aos componentes da estrutura da personalidade, concebida pelo autor em estreita relação com o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes entre 7 e 17 anos. Em seus artigos, é possível identificar diversos enfoques recorrentes, tais como: a) as relações interpessoais no ambiente escolar; b) a organização das atividades de estudo; c) o conceito de personalidade e sua constituição histórico-social; d) a aprendizagem desenvolvimental [coletiva] como condição para o desenvolvimento integral; e) a formação e a autonomia da aprendizagem [coletiva]

escolar]; f) o diagnóstico do desenvolvimento da personalidade; e g) o sistema da educação desenvolvimental.

Apesar da relevância e da amplitude temática, a vida e a obra de O. K. Dusavytskyi ainda se encontram em processo de construção e sistematização no campo acadêmico. Pesquisadoras como Longarezi e Asbahr (2022), Longarezi (2024) e, mais recentemente, Longarezi (2025a) têm desempenhado papel central nesse movimento, especialmente ao introduzir e aprofundar, no contexto brasileiro, os fundamentos da atividade de estudo segundo o autor, bem como a compreensão do sujeito em suas dimensões individual e coletiva; da aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e dos elementos estruturantes de sua teoria da personalidade. Seus estudos não apenas evidenciam a originalidade do pensamento de O. K. Dusavytskyi, como também contribuem para a reconstrução crítica de categorias como atividade, interesse, ideal e caráter, que compõem o núcleo organizador de sua teoria. Suas contribuições começam a ser reveladas no campo da psicologia pedagógica brasileira e oferecem perspectivas inovadoras para compreender a inter-relação entre desenvolvimento, aprendizagem [coletiva] e formação da personalidade.

Nesse sentido, a reflexão de Rosen (2022, s.p.) ressoa como um chamado para a valorização dessa teoria: “Que todos possam conhecer a Teoria da Personalidade e que ela ocupe um lugar digno no tesouro mundial das teorias psicológicas, porque ela vale a pena”. De fato, a Teoria da Personalidade de O. K. Dusavytskyi abre caminhos promissores para a análise crítica dos processos formativos e da construção do sujeito no contexto da aprendizagem escolar, oferecendo fundamentos teórico-metodológicos para repensar a função formadora da escola contemporânea.

3.2 A teoria da personalidade de O. K. Dusavytskyi

O princípio da unidade entre aprendizagem [coletiva] e educação é fundamental para a pedagogia. Ele se baseia na compreensão da interdependência entre os processos de aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e de desenvolvimento da personalidade na criança. (Dusavytskyi, 1996, p. 3, tradução nossa).

A afirmação de Dusavytskyi (1996), segundo a qual a unidade entre aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e educação constitui um princípio essencial da Pedagogia, orienta a reflexão aqui desenvolvida. Esta premissa evidencia que a constituição da personalidade implica compreender os mecanismos psicológicos que articulam o sujeito às exigências sociais

e educativas, concebendo-a como um processo dinâmico e histórico, no qual a atividade escolar desempenha papel estruturante. Esta abordagem desloca o enfoque de características inatas ou de traços fixos para a emergência de estruturas orientadas por relações sociais e normas, que se configuram nas práticas educativas.

Para compreender o desenvolvimento do conceito de personalidade no campo científico, é necessário situar a Teoria da Personalidade em uma perspectiva histórica, na qual suas formulações passaram por transformações ao longo do tempo. Diferentes abordagens psicológicas contribuíram para essa evolução, sendo a de Sigmund Freud particularmente estudada, ao conceber a personalidade a partir dos conteúdos do inconsciente, considerados as principais fontes de energia psíquica e instintos orientadores do comportamento: “[...] a maior parte da consciência é inconsciente. Ali estão os principais determinantes da personalidade, as fontes da energia psíquica e pulsões ou instintos” (Fadiman; Frager, 1986, p. 4).

Para Dusavytskyi (1996, p. 8):

Freud refletiu situação semelhante no modelo psicológico geral da psique do indivíduo humano, que possui uma estrutura de três componentes: um “eu” natural e biológico, o chamado nosso “superego”, no qual está representada a essência social de uma pessoa, e a personalidade que desempenha uma função reguladora no comportamento humano (tradução nossa).

Para o autor, o trabalho de S. Freud esclarece a diferença entre os conceitos generalizados de personalidade e oferece uma descrição sistemática desta. No entanto, não aponta para investigações detalhadas sobre suas propriedades ou implicações práticas. As considerações de O. K. Dusavytskyi (1997), em entrevista concedida a Zeltserman, ajudam a compreender de que maneira a personalidade foi concebida e analisada por ele, especialmente em diálogo com algumas proposições específicas de S. Freud. Em resposta à pergunta sobre como a personalidade é compreendida pela escola psicológica soviética, Dusavytskyi (1997, p. 1-2, tradução e grifo nossos) destacou que:

[...] ao dar uma definição de **personalidade**, procedo, em primeiro lugar, da consideração da **estrutura de três componentes da psique do indivíduo, que foi definida pelo notável psicólogo Sigmund Freud**. Esta estrutura reflete o fato óbvio de que o homem é uma criatura contraditória, sua natureza natural está em uma conexão dialética contraditória com sua essência social. Consequentemente, Freud identificou o próprio problema da personalidade, que reside no fato de que deve surgir uma estrutura específica que permita resolver essa contradição, permita que uma pessoa viva em tal paradigma dialético, por assim dizer. Freud chamou essa estrutura de “ego” ou “personalidade”. E, do meu ponto de vista, ele estava certo. Às vezes **dizem que o principal mérito de S. Freud é a descoberta do inconsciente, mas há outros pontos de vista**, em particular, entre vários cientistas ocidentais que

afirmam que a descoberta de **uma estrutura de três componentes e a definição da personalidade que funciona nesta estrutura constituem seu principal mérito**. Mas, é claro, Freud e a psicanálise são uma direção específica na psicologia, então eu não só não poderia pegar e transferir essa estrutura de três componentes da psicanálise, como, estritamente falando, não compartilho as características desses componentes individuais que estão incorporados lá. **Em relação à personalidade, assumo outras posições, neste caso, as posições da psicologia que veio depois de Freud - a psicologia humanista, bem como a psicologia da personalidade, que foi delineada na teoria da atividade por um psicólogo tão destacado como S. L. Rubinstein**. Assim, parto desta **definição de personalidade: primeiro, a personalidade é definida como uma habilidade humana fundamental. Personalidade é a capacidade de uma pessoa escolher seu próprio comportamento de acordo com sua natureza individual, essência social e capacidades do mundo ao seu redor, mantendo sua integridade**.

O. K. Dusavytskyi reconhece o mérito de S. Freud ao identificar a estrutura da personalidade como mediadora de tensões internas e sociais, mas questiona aspectos que não correspondem à sua própria concepção de personalidade. Ele propõe, em contrapartida, uma articulação com a psicologia humanista e as formulações de S. L. Rubinstein, enfatizando a personalidade como a capacidade do sujeito de organizar e orientar suas ações, integrando sua natureza individual, sua dimensão social e as possibilidades do mundo que o circunda.

A personalidade é considerada um dos conceitos nucleares da psicologia, sendo um requisito fundamental para a compreensão de qualquer fenômeno psicológico (Davidov, 1996). Nesse sentido, S. L. Rubinstein evidenciou, em suas obras, a unidade entre psique e atividade como fundamento da formação da personalidade, definindo-a como “a base que determina o estudo de todo o psiquismo do homem” (Rubinstein, 1973, p. 13), ressaltando seu papel estruturante na compreensão do funcionamento psicológico integral.

Assim, os princípios e fundamentos da aprendizagem [coletiva desenvolvimental] tornam-se elementos essenciais para a educação da personalidade da criança, pois oferecem condições para que seu desenvolvimento ocorra de maneira integrada e dialética. Souza (2019, p. 83) adverte que, “estará incorreta, por exemplo, a compreensão da personalidade como um conceito que indica a ideia de uma personalidade única, geral, ou ainda como uma forma ideal a ser buscada pelos processos formativos diversos [...]”.

Nesse viés, a abordagem dialética da aprendizagem [coletiva desenvolvimental] permite compreender a personalidade em sua complexidade, articulando interesses, experiências sociais e desenvolvimento individual, sem reduzi-la a um modelo fixo.

Davidov (1996), embora integrante do grupo de Moscou, não direcionou suas pesquisas especificamente à temática da personalidade, diferentemente do grupo de Kharkiv, que a

investigou de forma sistemática e aprofundada. Em sua concepção, “a ‘personalidade’ é o sujeito da atividade de realizar um novo produto espiritual ou material. Elaborar esse novo produto significa realizar um ato de criatividade” (Davidov, 1996, p. 282). Assim, a criatividade é elemento constitutivo da personalidade e, conseqüentemente, do próprio sujeito da atividade.

Nessa perspectiva, é importante compreender como, ao longo dos diferentes níveis de escolarização, a educação escolar pode favorecer o desenvolvimento integral do estudante, permitindo que ele se afirme como sujeito e personalidade (Repkin; Repkina, 2019). Para o grupo de Kharkiv, a estrutura da atividade de estudo transforma-se de acordo com mudanças no conteúdo, nos objetivos e na própria organização interna da atividade (Longarezi, 2023a).

Nas pesquisas brasileiras, Asbahr e Longarezi (2022) identificam que a relação entre personalidade e atividade de estudo permanece pouco explorada. As autoras destacam que, para que a aprendizagem efetivamente produza desenvolvimento, é necessário compreender que tipo de personalidade se forma e por quais mecanismos essa formação ocorre nas condições específicas do estudo escolar.

Ainda neste contexto, Longarezi (2024b) afirma que a abordagem desenvolvida pelo grupo de Kharkiv caracterizou-se por compreender a atividade de estudo como uma forma singular de autotransformação do sujeito, diferenciando-se fundamentalmente da perspectiva do grupo de Moscou. Enquanto este último concentrou-se nas ações de estudo propriamente ditas, o grupo de Kharkiv ampliou seu escopo investigativo para compreender o papel do sujeito como fonte e produto do desenvolvimento da personalidade.

No interior dos aspectos históricos, a teoria da personalidade proposta por O. K. Dusavytskyi emerge do movimento soviético de construção da aprendizagem [coletiva desenvolvimental], consolidado a partir da década de 1950. Suas bases se vinculam diretamente às pesquisas experimentais realizadas pelo grupo de Kharkiv, ao mesmo tempo em que dialogam com princípios e elaborações do grupo de Moscou. Assim, a trajetória formativa dessa teoria articula contribuições provenientes das duas escolas, Kharkiv e Moscou, constituindo uma etapa preliminar fundamental para a formulação dos princípios que orientam a compreensão da personalidade em O. K. Dusavytskyi (Longarezi, 2025a).

Com base no desenvolvimento da personalidade, Dusavytskyi (1996) afirma que seu conceito de personalidade³⁰ não difere substancialmente dos existentes na psicologia, mas

³⁰ Destaca-se que o foco deste estudo não está no aprofundamento das tipologias da personalidade. Para saber mais, leia: *Modelos de desenvolvimento da personalidade nos sistemas de educação modernos* (Dusavytskyi, 1989). O artigo examina os tipos de personalidades e as possibilidades de sua transformação fundamental no sistema psicológico e pedagógico do sistema de Aprendizagem Desenvolvimental.

torna-se único, pois corrige lacunas deixadas por abordagens anteriores, que foram apenas declarativas. Em contraste, seu trabalho foi conduzido simultaneamente tanto em salas de aula com aprendizagem desenvolvimental [coletiva] quanto em salas de aula tradicionais, oferecendo comparações empíricas valiosas.

A comparação experimental, nesse sentido, é reveladora, pois introduz a criança em situações sociais, as quais estabelecem trajetórias de desenvolvimento da personalidade fundamentalmente distintas, ligadas ao desenvolvimento sociocultural. Ao entender a essência da personalidade, depara-se com um problema central na psicologia: a definição precisa do conceito de personalidade. As variações nas definições desse conceito refletem a natureza multifacetada da personalidade, evidenciando a necessidade de investigar e delimitar cada uma dessas perspectivas para alcançar uma compreensão mais abrangente desse conhecimento. Assim, o quadro abaixo apresenta as concepções de personalidade vistas pelo enfoque histórico-cultural e desenvolvimental.

Alguns autores conceituam a personalidade a partir do reflexo do ambiente social; outros a definem com base no conjunto de papéis sociais assumidos; e há ainda aqueles que a caracterizam por meio da atividade social. A personalidade é moldada não apenas por fatores biológicos, mas, principalmente, por relações sociais e atividades mediadas. As experiências vivenciadas no ambiente social e cultural desempenham um papel crucial na formação das características individuais, sugerindo que a personalidade não é algo fixo, e sim um processo dinâmico em constante desenvolvimento.

Longarezi (2025a) explica que, no âmbito de sua teoria, O. K. Dusavytskyi dedica-se a investigar a formação da personalidade em condições contemporâneas, considerando sua relação orgânica com a aprendizagem coletiva e com a educação desenvolvimental. A autora evidencia que sua agenda de pesquisa contempla uma análise abrangente do conceito de personalidade, explorando:

- (1) o conceito de personalidade; (2) sua estrutura; (3) seus componentes; (4) a função da personalidade; (5) suas características essenciais; e (6) as condições para sua formação. Sua teoria psicológica do desenvolvimento da personalidade se expressa a partir de duas versões. A primeira, identificada como teoria Dusavytskyi–Sereda, traz resultados do trabalho conjunto que fez em parceria com G. K. Sereda (1925–1995) em processos de modelagem e experimentos mentais realizados durante mais de 25 anos com vários grupos de estudantes. A versão da teoria Dusavytskyi–Sereda permanece praticamente inédita, seus resultados ainda precisam ser compilados, publicizados e apresentadas à comunidade científica. A segunda versão da teoria é elaborada com base em três elementos que considera centrais na esfera da personalidade (interesse, ideal e caráter), aqueles que O. K. Dusavytskyi

desenvolve como componentes da estrutura da personalidade. Isso está tratado em sua tese de Doutor em Ciências, Desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo, de 1996 (Longarezi, 2025a, p. 105).

Dessa maneira, é fundamental que o conceito de personalidade seja compreendido para além das dimensões biológicas, permitindo que suas características e particularidades sejam plenamente reconhecidas. Uma definição clara e objetiva da personalidade torna-se, assim, essencial para o aprofundamento das relações entre desenvolvimento humano e a aprendizagem [coletiva].

Dusavytskyi (2016) destaca que a formação da personalidade está ligada à atividade de estudo. A função social dessa atividade vai além do desenvolvimento dos interesses e capacidades dos alunos. Ela é também o principal meio de inserção no sistema de relações sociais, na atividade coletiva e no processo de assimilação dos aspectos emocionais e sociais. Por isso, a atividade de estudo torna-se uma esfera essencial para o desenvolvimento da personalidade.

Nesse movimento, a personalidade de um indivíduo se forma e se transforma por meio da interação constante com o ambiente, especialmente no contexto de aprendizagem [coletiva]. Para Dusavytskyi (1996), os fenômenos relacionados à personalidade estão conectados a outros processos, como consciência, comunicação, atividade e reflexão. Nessa direção, diferentes autores elaboraram concepções próprias de personalidade (Quadro 2). O quadro a seguir sintetiza algumas dessas definições.

Em conjunto, essas formulações evidenciam um movimento de complexificação progressiva do conceito de personalidade no interior da tradição histórico-cultural e desenvolvimental. De L. S. Vigotski a L. I. Bozhovich, afirma-se o caráter social da formação da consciência; com A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, a personalidade passa a ser entendida como estrutura dinâmica da atividade e conquista da autonomia consciente; com D. Davidov e V. V. Repkin, acentua-se sua dimensão criadora e coletiva; e em O. K. Dusavytskyi, consolida-se a ideia da personalidade como atividade criadora integral, expressão máxima da individualidade socialmente mediada e da autotransformação do sujeito.

O. K. Dusavytskyi realiza um avanço teórico em relação aos autores que o precedem ao conceber a personalidade como uma instância central da vida psíquica, responsável por articular a totalidade das formações humanas superiores. Para ele (1996), a personalidade é um órgão especial da psique, cuja finalidade é assegurar a autonomia moral e integral do sujeito. Essa autonomia manifesta-se na capacidade de escolher o próprio comportamento de modo consciente e de manter coerência interna frente às situações e determinações externas. Esta

capacidade expressa-se como um ato criativo, revelando o movimento pelo qual o indivíduo transforma a si mesmo, suas motivações e seus modos de agir.

Quadro 2 – Concepções de personalidade no enfoque histórico-cultural e desenvolvimental

L. S. Vigotski	L. I. Bozhovich	A.N. Leontiev	D. B. Elkonin
“O comportamento [...] torna-se comportamento para si mesmo , a própria pessoa se realiza como uma certa unidade ” (1930 [2006], p. 227).	A autoconsciência como indivíduo social , [...], são novas formações psicológicas relacionadas à formação do sujeito da atividade , da consciência e da autoconsciência (1978).	“[...] expressa a totalidade da vida do sujeito [...] representa uma formação integral de tipo especial.” (Leontiev, 2021, p. 195) “[...] produto [...] tardio do desenvolvimento socio-histórico e ontogenético do ser humano ” (Leontiev, 2021, p. 195).	A criança que tem a capacidade de resolver tarefas, autotransformar-se e se apropriar dos conhecimentos de forma autônoma (Elkonin, 1967 [2019]).
V. V. Davidov	V. V. Repkin	Dusavytskyi	
É a transformação qualitativa do sujeito como produto da atividade e do sujeito. O verdadeiro ato de criatividade . Indivíduo social potencialmente criativo . “Pessoa que possui um certo potencial criativo ” (1996, p. 125).	A definição “[...] mais significativa [...] é a de sujeito de criatividade ” (Davidov, 1996).” (Repkin; Repkina, 2019, p. 39). “ Atividade, relacionada a outras pessoas [...] é uma forma de atividade social conjunta; interage-se, atuando como personalidade ” (Repkin, [1997] 2019, p. 377).	“ Órgão ” especial na estrutura da psique [...] autonomia moral ” (1996, p. 12, tradução nossa). Capacidade de escolher seu próprio comportamento , mantendo sua integridade (1997). Essa capacidade consiste em um ato criativo . “[...] a personalidade é uma forma especial de atividade” (1999b; tradução nossa). “[...] o sujeito de interesse é a própria personalidade, sua integridade, sua essência ... ” (Dusavytskyi, 1996, p. 12, tradução nossa).	

Fonte: Longarezi (2024, p. 116; 2025, p. 97).

O quadro evidencia que, embora cada autor apresente interpretações distintas, todos concebem a personalidade como uma formação histórico-social, constituída na atividade e nas

relações coletivas. Tem-se como destaque o papel da consciência e da autoconsciência; a natureza integral e tardia também é sublinhada; outro aspecto está na autonomia da criança; assim como a criatividade e a atividade social conjunta. Mas é com O. K. Dusavytskyi que a compreensão da personalidade é ampliada, ao vinculá-la à autonomia moral e à integridade do sujeito. Nesse conjunto, as concepções revelam a personalidade como um sistema dinâmico e criativo, indissociável da aprendizagem [coletiva desenvolvimental].

Com efeito, a formação da personalidade não se reduz a um dado individual, mas resulta de práticas reflexivas, interações sociais e atividades orientadas à aprendizagem [coletiva]. Nesse horizonte, Dusavytskyi (1996, p. 12, tradução nossa) afirma que, “[...] o sujeito de interesse é a própria personalidade, sua integridade, sua essência, sua relação com o mundo”. O interesse, portanto, configura-se como força orientadora das atividades humanas, manifestando-se em ações intencionais e conscientes diante de situações concretas, sendo, ao mesmo tempo, expressão da singularidade do sujeito e de sua inserção nas relações sociais.

Esse interesse pode assumir diferentes formas: curiosidade episódica, voltada ao novo e imediato, ou busca investigativa permanente pela compreensão dos fenômenos. Como explica o autor, “[...] a curiosidade determina a especificidade do interesse cognitivo, enquanto interesse associado ao conhecimento científico, teórico, à sua assimilação [...]” (Dusavytskyi, 1996, p. 13, tradução nossa).

A personalidade, concebida como sistema dinâmico, organiza e integra as esferas motivacional, cognitiva e comportamental do psiquismo. Nessa estrutura, o interesse, o ideal e o caráter articulam-se dialeticamente. Para Dusavytskyi (1996, p. 26, tradução nossa), “o objetivo de educar uma pessoa é formar seu interesse, ideal e caráter”.

A escola, por sua vez, passa a ter um relevante papel de criar condições para que **interesses** transitórios se transformem em motivações duradouras, **ideais** abstratos se convertam em projetos de vida e o **caráter** seja fortalecido por experiências de autorregulação. A aprendizagem [coletiva escolar], nesse sentido, não é um processo isolado, mas acompanha e reflete o desenvolvimento da personalidade ao longo do tempo.

A concepção de personalidade em O. K. Dusavytskyi, articulada ao conceito de *vospitanie* (educação), propõe a reintegração entre aprendizagem [coletiva] e formação moral, superando a fragmentação que separa conteúdos escolares de práticas educativas. Nesse horizonte, a personalidade não se constitui de forma imediata, mas resulta de um processo histórico, dinâmico e contínuo, que se desenvolve ao longo do tempo. Reconhecer esse caráter processual é fundamental para compreender a relevância de investigar a natureza e a definição da personalidade (Dusavytskyi, 1996).

É nesse marco teórico que se dialoga com algumas discussões contemporâneas, entre elas o termo *obutchénie*. Nos últimos anos, pesquisas conduzidas por Longarezi e Puentes (2017a), Longarezi e Silva (2018), Longarezi e Sousa (2019), Longarezi (2019, 2020), Rodrigues (2021) e Lima e Puentes (2022) têm contribuído de forma expressiva para a consolidação de um panorama histórico-conceitual em torno do termo *obutchénie*, considerado central nas investigações sobre a aprendizagem desenvolvimental [coletiva].

Embora seja o núcleo conceitual dessas discussões, o termo *obutchénie* articula-se indissociavelmente com outras variáveis fundamentais, como a atividade de estudo, a personalidade, o sujeito e a educação, as quais, ao integrarem o mesmo campo teórico, adquirem significados específicos e interdependentes. As diferentes abordagens observadas na literatura refletem não apenas variações interpretativas acerca do conceito, mas também implicações diretas para sua aplicação teórico-metodológica no contexto educacional, reafirmando que a qualidade do processo de aprendizagem [coletiva e individual] influencia de maneira decisiva a formação do estudante.

Apoiando-se no princípio da formação integral do estudante, as obras de O. K. Dusavytskyi articulam-se em torno de três elementos fundamentais: I) a atividade de estudo; II) a aprendizagem; e III) a personalidade. A aprendizagem [coletiva desenvolvimental] não apenas impulsiona o conhecimento, como também desempenha um papel determinante na constituição da identidade e na autonomia intelectual do sujeito, contribuindo para uma atuação crítica e reflexiva.

Conforme destaca Dusavytskyi (1996, p. 33):

A aprendizagem corretamente organizada, escreveu L. S. Vygotsky, antecipa o desenvolvimento mental infantil, dando origem a uma série de processos de desenvolvimento que, sem ela, jamais ocorreriam. **A aprendizagem [coletiva desenvolvimental]** é, assim, um momento interno e universalmente necessário no processo de desenvolvimento da criança não das características naturais, mas das características históricas do ser humano (tradução e grifo nossos).

As proposições do autor dialogam com investigações conduzidas por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, que se contrapõem a concepções de aprendizagem coletiva baseadas na transmissão de conteúdos. A perspectiva desenvolvimental propõe uma reorganização qualitativa do pensamento do estudante, centrada na apropriação consciente de conceitos fundamentais e no domínio das relações lógico-históricas, formando sujeitos capazes de interagir criticamente com o conhecimento e transformar a realidade.

Para V. V. Davidov, o pensamento teórico é elemento essencial do desenvolvimento humano, pois permite ao indivíduo operar conscientemente com conceitos e modificar sua relação com o conhecimento e a realidade. Entretanto, ele destaca que a personalidade não pode ser dissociada desse processo, uma vez que é influenciada por sentidos que orientam a ação e a aprendizagem. Assim, compreender a personalidade na aprendizagem [coletiva desenvolvimental] é imprescindível para estabelecer conexões significativas com o desenvolvimento do aluno.

Na obra *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*, publicada pela Editora Progreso em 1988 e traduzida por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, V. V. Davidov dedica um capítulo ao desenvolvimento da personalidade na infância, questionando a correlação entre a periodização do desenvolvimento e a formação da personalidade. Observa que não há consenso na psicologia sobre a essência desse conceito, o que mantém o tema aberto a investigações que busquem compreender sua natureza, estrutura e dinâmicas.

Historicamente, as concepções variam desde abordagens que veem a personalidade como um conjunto de traços subjetivos até aquelas que enfatizam sua construção no meio social (Dusavytskyi, 1997). Enquanto a psicanálise privilegia fatores internos e inconscientes, as teorias socioculturais destacam a influência das interações e do contexto histórico.

Diante da pluralidade de interpretações, a personalidade continua sendo um conceito multifacetado, cuja compreensão exige uma análise abrangente que contemple tanto os aspectos individuais e subjetivos quanto as influências externas e coletivas. Dessa maneira, os debates em torno desse tema permanecem ativos, impulsionando novas investigações e aprofundamentos teóricos que buscam elucidar a complexidade dessa questão psicológica.

A. N. Leontiev, em *Atividade. Consciência. Personalidade* (2021), define a personalidade como produto da atividade humana e das relações sociais, formada na interação com o meio e historicamente determinada. Destaca a apropriação de significados culturais como elemento essencial, atribuindo papel central à consciência e à atividade prática.

Para S. L. Rubinstein³¹, a personalidade se desenvolve na interação dialética entre o sujeito e suas condições objetivas. A autodeterminação do indivíduo é um fator-chave no desenvolvimento da personalidade.

³¹ RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. Princípios de psicologia geral: a orientação da personalidade. As aptidões ou faculdades. Temperamento e caráter, consciência de si da pessoa e a sua vida. Tradução Manoel Gomes. Lisboa: Estampa, 1973.

O pensamento rubinsteiniano pondera que:

[...] o desenvolvimento da personalidade é mediado pelos resultados da sua atividade, assim como o desenvolvimento da humanidade é transmitido pelos produtos da sua prática social, através da qual se estabelece a continuidade histórica das gerações (Rubinstein, 1973, p. 132).

Nesse contexto, Dusavytskyi (1997), influenciado por L. S. Rubinstein, fundamenta sua abordagem na psicologia humanista e na teoria da atividade. Define a personalidade como uma habilidade humana fundamental, em constante desenvolvimento, moldada pelas interações do sujeito com o meio social, diferindo de concepções estáticas que a reduzem a um conjunto de traços.

Apesar da diversidade de interpretações acerca da personalidade, Davidov (1988) reporta que B. F. Lomov converge para a identificação de uma característica essencial: a tendência orientadora do indivíduo. Contudo, essa característica nuclear é conceitualizada de maneiras distintas pelas diversas teorias. Para S. L. Rubinstein, configura-se como uma tendência dinâmica, ao passo que A. N. Leontiev a associa à formação de significado pessoal. V. N. Myasishchev a descreve como uma atitude dominante, B. G. Ananyev a considera uma orientação fundamental da vida e, finalmente, A. S. Pranguishvili a define como a organização dinâmica das forças essenciais do ser humano. Essas perspectivas contrastantes evidenciam a complexidade inerente ao conceito de personalidade e sua intrínseca relação com os processos psíquicos internos e as interações do sujeito com o ambiente sociocultural.

Dusavytskyi (1996), influenciado pela teoria da atividade e pelas investigações do grupo de Kharkiv, concebe a personalidade como o mais elevado nível de desenvolvimento do sujeito, emergindo a partir da atividade individual e resultando historicamente de todas as atividades coletivas anteriores.

Para o autor (1996, p. 3, tradução nossa), “a personalidade viaja na cauda do desenvolvimento”, indicando que a constituição da personalidade acompanha o processo de aprendizagem [coletiva]. Ao engajar-se em situações de aprendizagem [coletiva], o indivíduo não apenas adquire conhecimento, mas internaliza valores, comportamentos e identidades sociais.

Os experimentos conduzidos por O. K. Dusavytskyi em turmas experimentais e de controle revelaram diferenças significativas no desenvolvimento da personalidade. Nas turmas experimentais, as atividades coletivas favoreceram a emergência de interesses cognitivos que gradualmente adquiriram caráter pessoal. Como relata, no início do estudo, os alunos da turma experimental apresentavam passividade intelectual. Entretanto, ao longo do segundo e terceiro

anos, verificou-se aumento expressivo do envolvimento e da autonomia, tanto no domínio das atividades de estudo quanto na reorganização dos motivos para aprender. A aprendizagem [individual] deixou de ser mera resposta a exigências externas e passou a incorporar criatividade e engajamento consciente (Dusavytskyi, 1996).

No trabalho experimental³² de O. K. Dusavytskyi, a formação da personalidade não é um processo isolado, mas se desenvolve na interação coletiva, especialmente na comunicação interpessoal durante as atividades de estudo (Longarezi, 2024b; 2025a). Essa abordagem confirma que a aprendizagem [coletiva] é uma atividade principal do jovem, despertando formas de atividade diretamente relacionadas à personalidade (Dusavytskyi, 2003c).

Em conformidade com o autor, a personalidade é um “órgão especial na estrutura do psiquismo do indivíduo, responsável pela tomada de decisões e suas consequências” (Dusavytskyi, 1996, p. 8, tradução nossa). Essa função reguladora integra dimensões motivacionais, cognitivas e comportamentais, articuladas pelos três elementos centrais já mencionados: interesse, ideal e caráter.

Longarezi (2024b; 2025a) articula a periodização do desenvolvimento da personalidade de O. K. Dusavytskyi com a periodização do sujeito proposta por V. V. Repkin, descrevendo as habilidades comunicativas básicas até a constituição da personalidade criativa, marcada por autodeterminação e capacidade de autotransformação. Para Repkin (*apud* Longarezi, 2024b, p. 145), “a pessoa desenvolve-se como personalidade apenas na medida em que se desenvolve como sujeito”.

Desse modo, a constituição da personalidade envolve progressão desde competências práticas e cognitivas até a integração plena das dimensões motivacional, ética e reflexiva. Esse percurso, fundamentado na aprendizagem [coletiva] e nas interações sociais, reforça a compreensão de que sujeito e personalidade não são instâncias separadas, mas etapas interligadas no desenvolvimento humano.

Em síntese, a obra de Dusavytskyi (1996) demonstra que a personalidade, ao mesmo tempo em que regula as atividades de aprendizagem [coletiva desenvolvimental], é também um eixo estruturante dessas mesmas atividades. Sua teoria evidencia que o desenvolvimento integral do estudante depende da integração orgânica entre aprendizagem [coletiva

³² O. K. Dusavytskyi e R. E. Maryna conduziram um estudo sobre diagnóstico do desenvolvimento da personalidade em uma criança de escola primária: manual didático-metodológico [**Діагностика розвитку личности младшого школьника: Учебно-методическое пособие**]. Kharkiv: [s.n], 2010. A obra sistematiza métodos que permitem uma análise psicológica e pedagógica abrangente do desenvolvimento da personalidade e da psique de uma criança ao longo dos quatro anos de educação primária no sistema de educação desenvolvimentista.

desenvolvimental] e educação, mediada por atividades que favoreçam o interesse, o ideal e o caráter como núcleo da formação humana.

Diante do exposto, observa-se que as obras analisadas apresentam diferentes nomeações e referências ao termo personalidade. Entretanto, é na obra publicada em 1996 que o autor se dedica de forma mais sistemática a investigar a personalidade, seus traços, estruturas e processos de constituição. Nesse trabalho, foi possível reunir um total de 442 ocorrências do termo em língua russa (*lichnost'*), abrangendo usos em contextos escolares e psicológicos. Entre essas ocorrências, duas menções foram selecionadas como elementos conceituais para a compreensão da definição de personalidade:

O conceito psicológico de personalidade está intimamente ligado à categoria filosófica do ser humano como um ser genérico. Embora possua características físicas e naturais, o indivíduo só pode realizar-se plenamente por meio de suas interações sociais e de sua participação ativa na vida em sociedade (Dusavytskyi, 1996, p. 8, tradução nossa).

De acordo com Dusavytskyi (1996), o conceito psicológico de personalidade abrange uma dimensão mais ampla do desenvolvimento humano. A personalidade não se limita às escolhas individuais, pois reflete processos mentais que orientam sua interação com a aprendizagem [coletiva] e o mundo. Nas palavras do autor,

[...] no processo de formação, os interesses cognitivos dos alunos das turmas experimentais vão adquirindo gradualmente um caráter pessoal [personalidade]. Muitas crianças, ao longo do processo de aprendizagem [coletiva], desenvolvem um ponto de vista próprio em relação ao estudo: essa nova qualidade na atitude frente à atividade de estudo pode ser caracterizada como uma atitude pessoal [personalidade] em relação ao aprender, e ela começa a se formar já nos primeiros anos do nível fundamental (Dusavytskyi, 1996, p. 70, tradução e grifo nossos).

Todavia, a personalidade não é um reflexo de características; é um sistema em movimento que promove a particularidade dos sujeitos, possibilitando o desenvolvimento de interações sociais e das experiências vividas.

A partir daqui fica claro que não se nasce pessoa [personalidade], torna-se pessoa [personalidade]. O próprio problema de formar uma pessoa [personalidade] está ligado a uma certa sequência de surgimento da estrutura do psiquismo do indivíduo. As relações nas quais um recém-nascido é forçado a entrar são internalizadas (crescidas na psique) e formam um novo órgão de autoridade moral, de origem artificial, o “superego”, na terminologia freudiana (Dusavytskyi, 1996, p. 8, tradução e grifo nossos).

O. K. Dusavytskyi adota a perspectiva de que a personalidade se desenvolve em consonância com o sujeito inserido em contextos coletivos³³, articulando-se às esferas motivacional, da consciência e do comportamento. Ainda com destaques para o sujeito coletivo na personalidade, Longarezi (2024b, p. 141) declara que:

A associação personalidade – atividades de estudo, tal como estabelecida pelo trabalho experimental de O. K. Dusavytskyi, revela que a formação e o desenvolvimento da personalidade não são processos que ocorrem individualmente [...]. A comunicação interpessoal no contexto das atividades de estudo, como peça-chave das relações estabelecidas entre os estudantes e suas aprendizagens, é confirmada experimentalmente por ele.

A personalidade concebida pela psicologia histórico-cultural não pode ser dissociada do conceito de *vospitanie* (educação). Ambos os termos, personalidade e educação, entrelaçam-se no processo de constituição do sujeito, uma vez que é por meio das relações sociais, do desenvolvimento das motivações e da internalização de valores que a personalidade se configura como uma estrutura psíquica complexa, dinâmica e singular.

Assim, o autor faz a seguinte afirmação:

A ausência de uma conexão orgânica entre os processos de aprendizagem e de educação leva à sua separação efetiva no tempo e no espaço. Na sala de aula ocorre a aprendizagem [coletiva], e fora dela, no sistema de eventos especiais, ocorre a educação (Dusavytskyi, 1996, p. 3, tradução e grifo nossos).

Para Dusavytskyi (1996), a aprendizagem [coletiva] não condiciona a constituição da personalidade de maneira linear; ao contrário, ela emerge no desenvolvimento do sujeito, consolidando-se a partir das interações do indivíduo com o meio.

Desse ponto de vista, destacam-se elementos estruturais da **personalidade**, “como o interesse, o ideal e o caráter. O núcleo da **personalidade** concentra-se na intersecção dessas três principais formações” (Dusavytskyi, 1996, p. 9).

Em análise recente, Longarezi (2024b, p. 119) demonstra que o estudo do desenvolvimento da personalidade por O. K. Dusavytskyi projetou qualitativamente alguns aspectos, sobretudo no objetivo da educação, que “é formar o interesse, o ideal, e o caráter; o que no seu modo de ver significa desenvolver a própria personalidade”.

³³ Longarezi (2024b, p. 142) afirma: “No escopo de seu trabalho, o sujeito coletivo da atividade de estudo se constitui foco. Introduz esse conceito no estudo da personalidade, com base em investigações multidimensionais sobre a personalidade integral que se forma com base na atividade de estudo realizada coletivamente. E, nesse sentido, o sujeito individual da atividade de estudo emerge de um processo no qual primeiro se constitui como sujeito coletivo da atividade de estudo”.

É essencial compreender o lugar que cada componente ocupa na constituição da personalidade e como cada um influencia sua formação, integrando dimensões motivacionais, éticas e cognitivas ao processo formativo (Quadro 3).

Quadro 3 – Caracterização dos componentes da estrutura da personalidade

INTERESSE	IDEAL	CARÁTER
Atitude do indivíduo no contexto em que vive. Atitude na qual a integridade se manifesta . Indicador das intenções. Uma das forças motrizes do comportamento .	Atribui sentido ao comportamento . Existência consciente. Imagem do mundo . Imagem reguladora do comportamento . Modelo ou padrão de comportamento , norma coletiva de comportamento.	Propriedade da personalidade que se expressa em atitudes . Capacidade de incorporar o ideal e colocá-lo em ação . É o que define uma personalidade. Unidade da personalidade . Atua entre o interesse (necessidade motivacional) e o ideal (ação).

Fonte: Longarezi (2024b, p. 119; 2025a, p. 134), elaborado com base em Dusavytskyi (1996).

Para Dusavytskyi (1996), o interesse só pode ser plenamente desenvolvido psicologicamente quando compreendido como uma especificidade holística da realidade. O estudo psicológico do interesse, nesse sentido, busca descrever suas formas de manifestação na psique, identificar os padrões que orientam sua formação enquanto atitude geral do indivíduo em relação ao mundo e compreender seu desenvolvimento em diferentes tipos de atividade. O interesse, portanto, configura-se como uma das principais forças impulsionadoras do comportamento humano, refletindo as motivações individuais e orientando escolhas e ações.

A investigação de Dusavytskyi (1996) estendeu-se à personalidade do aluno ao longo de toda a escolarização, desde a inserção nas atividades de estudo até sua conclusão. Esse percurso permitiu identificar e analisar os mecanismos psicológicos de desenvolvimento, bem como as mudanças que ocorrem na transição de uma idade para outra. Os experimentos também evidenciaram os desafios envolvidos no estudo do desenvolvimento da personalidade do aluno, da turma e da própria atividade de estudo em tempo real.

Inspirando-se nos estudos de O. K. Dusavytskyi sobre a constituição da personalidade e nos estudos de V. V. Repkin acerca do desenvolvimento do sujeito, Longarezi (2024b) elabora uma periodização própria do desenvolvimento da personalidade. Essa proposta delineia uma trajetória que vai das habilidades comunicativas básicas até a formação da personalidade criativa, contemplando o aprimoramento de competências práticas, cognitivas e reflexivas. O

percurso descrito evidencia sujeitos progressivamente mais autônomos e conscientes, cuja culminância se expressa na autodeterminação e na criatividade (Quadro 4).

Quadro 4 – Periodização do desenvolvimento da personalidade para O. K. Dusavytskyi, na interface com a periodização do desenvolvimento do sujeito de V. V. Repkin

Características dos estágios de desenvolvimento do sujeito (Repkin; Repkina, 2018 [2023])	Estágios de desenvolvimento do sujeito (primeira classificação) (Repkin; Repkina, 2018 [2023])	Estágios de desenvolvimento do sujeito (segunda classificação) (Repkin; Repkina, 2019)	Estágios de desenvolvimento da personalidade
Capacidade de comunicar-se	-----	Sujeito comunicativo	Sujeito comunicativo
Escrita, leitura, cálculo	Sujeito de ações culturais relativamente simples	Sujeito das ações práticas	Sujeito das ações práticas
Capacidade de compreender o sentido das coisas	Sujeito da ação objetual transformadora	Sujeito das ações práticas	
Capacidade de analisar, em termos de conteúdo escolar, situações práticas de diferentes tipos	Sujeito do conhecimento	Sujeito compreensivo	Sujeito do estudo
Consciência do social e de si	Sujeito da transformação de si	Sujeito criativo/ Personalidade	Sujeito da atividade de estudo
Atitude diante de si e do outro	Sujeito da autodeterminação na vida		Personalidade da atividade de estudo
Formação das bases da Personalidade	Sujeito da atividade de estudo-profissional		Personalidade
Personalidade	Sujeito de criação		

Fonte: Longarezi (2024b, p. 138; 2025a, p. 129)

Compreende-se, inicialmente, como **conteúdo** central da personalidade, o ato criativo e a autotransformação; como **objetivo**, o desenvolvimento da moralidade e a capacidade de autodeterminar o próprio comportamento; e, por fim, como **estrutura**, os elementos: o interesse, o ideal e o caráter. Para V. V. Repkin, a constituição do sujeito representa uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento da personalidade.

Ainda segundo Longarezi (2024b, p. 145), para O. K. Dusavytskyi:

[...] a personalidade representa o mais elevado nível de desenvolvimento do sujeito, o qual emerge por meio da atividade individual, como resultado histórico de todas as atividades coletivas anteriores que possibilitaram, em um primeiro momento, sua constituição como sujeito coletivo.

Embora as qualidades, traços e propriedades da personalidade ainda representem um desafio para a psicologia geral, os relatos dos experimentos evidenciados pelo autor possuem características marcantes do processo estrutural da personalidade, compreendido como um movimento de autotransformação intimamente ligado ao ambiente de aprendizagem escolar.

Por outro lado, O. K. Dusavytskyi não se restringiu apenas ao desenvolvimento de sua teoria da personalidade, ele aprofundou discussões acerca da **aprendizagem coletiva desenvolvimental**, bem como sobre o conceito, a formação e o desenvolvimento da **atividade de estudo** no contexto do Sistema Didático Desenvolvimental vigente à época. Suas obras estabelecem conexões com mais de cem estudos no campo da psicologia escolar e da psicologia do desenvolvimento, demonstrando a amplitude e a densidade de sua contribuição teórica.

Particularmente, na obra publicada em 2016, foram identificadas 132 ocorrências do termo *obutchénie*; contudo, apenas seis delas apresentam indícios de articulação conceitual. A partir desse recorte, o autor declara:

A psicologia contemporânea (do início do século XXI) ainda está apenas tomando forma, ainda está apenas buscando direções centrais. No entanto, já está claro que nela vêm à tona, pelo menos, dois fenômenos principais: a personalidade e a aprendizagem desenvolvimental (Dusavytskyi, 2016, p. 2, tradução e grifo nossos).

Nesse horizonte, Dusavytskyi (2016, p. 4, tradução nossa) ressalta que “a personalidade, como uma certa totalidade espiritual e reguladora de todas essas manifestações concretas, não surge pronta, mas passa por um processo prolongado de formação, cujo catalisador é o sistema de aprendizagem desenvolvimental [coletiva]”.

Essa afirmação revela um princípio essencial: a **personalidade não se forma de maneira espontânea**, mas se constitui no interior de condições educativas e sociais organizadas.

O autor é enfático ao afirmar que:

A personalidade se forma e se desenvolve de forma independente somente em um nível relativamente alto de desenvolvimento. E, antes disso, na infância, ela se desenvolve apenas no processo de educação e criação especialmente organizadas, e hoje o sistema ideal para o desenvolvimento abrangente da personalidade é o sistema de aprendizagem para o desenvolvimento, desenvolvido e implementado em nossa psicologia russa por D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin e seus seguidores (Dusavytskyi, 2016, p. 5, tradução e grifo nossos).

A partir dessa compreensão, a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] ocupa lugar central, constituindo-se como a via pela qual as potencialidades humanas são sistematicamente organizadas e orientadas. O autor confirma a especificidade dessa proposta ao diferenciá-la da escolarização tradicional:

Em contraste com a escolarização convencional e tradicional, em que a criança recebe, aprende e reproduz principalmente o conhecimento pronto que lhe é dado pelo professor, agindo sozinha (as interações com os colegas são interrompidas), sentindo medo do fracasso (cresce a ansiedade ou a depressão) e, portanto, tentando esconder seu fracasso, no sistema de aprendizagem para o desenvolvimento [coletiva], ela não recebe conhecimento pronto, mas é orientado a adquiri-lo de forma independente por meio da resolução de situações microprobemáticas (geralmente de forma lúdica); no processo dessa resolução, ela desenvolve o pensamento teórico e criativo, forma um sistema de conhecimento profundo e versátil e resolve problemas junto com seus colegas [...] (Dusavytskyi, 2016, p. 8, tradução e grifo nossos).

A articulação entre aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e personalidade é reafirmada em diferentes passagens da obra, nas quais essa aprendizagem é concebida como **processo baseado na atividade**, capaz de promover avanços significativos no percurso formativo do sujeito-aluno, especialmente no desenvolvimento do pensamento teórico e da criatividade. O movimento investigativo dos estudos de O. K. Dusavytskyi converge, assim, para resultados que se alinham a reflexões já formuladas anteriormente, reforçando a coerência teórica e a continuidade de sua contribuição à Didática Desenvolvimental. Como destaca o próprio autor, “[...] cerca de 40% de todas as publicações nas áreas de psicologia do desenvolvimento, psicologia infantil, educacional e psicologia da personalidade refletem a experiência na aplicação do sistema de aprendizagem desenvolvimental [coletiva]” (Dusavytskyi, 2016, p. 10, tradução nossa).

As evidências apresentadas indicam que o sistema didático desenvolvimental constitui-se como uma das realizações mais expressivas da psicologia geral, pedagógica e social,

justamente por articular, de forma integrada, aprendizagem [coletiva] e formação da personalidade. Esse movimento se aprofunda ainda mais no âmbito da aprendizagem coletiva, que, segundo o autor, foi concebida no nível primário com o objetivo de fomentar a criatividade, potencializar o pensamento teórico e assegurar a formação integral do sujeito. Em suas palavras:

A aprendizagem [coletiva] acaba se conectando com a educação, cada tipo de aprendizagem [coletiva] contém um determinado modelo de educação. Assim, na base de qualquer sistema educativo está o princípio fundamental da unidade entre a aprendizagem e a educação, com primazia da educação. Salientamos as últimas palavras, ‘a primazia da educação’, porque somente uma pessoa inteira, um indivíduo, pode aprender algo. Todo sistema educacional começa com a criação de uma imagem da pessoa desejada (Dusavytskyi, 2016, p. 47, tradução nossa).

Portanto, os estudos de Dusavytskyi (1996) transcendem a mera análise de conceitos isolados, inserindo-se em um debate mais amplo sobre o papel da psicologia escolar na formação da personalidade e no desenvolvimento do sujeito como ser interdependente e influenciado por seu meio.

4 Aprendizagem coletiva (*obutchénie*) e aprendizagem individual (*utchénie*)

Estudos psicológicos demonstraram que a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] altera todo o curso do desenvolvimento mental da criança e contribui principalmente para a formação do pensamento produtivo (criativo, teórico) (Dusavytskyi, 1996, p. 4, tradução nossa).

Os estudos sobre o conceito de aprendizagem coletiva (*obutchénie*) evidenciam seu papel central no desenvolvimento psíquico, com foco na formação do pensamento criativo e teórico. Desse modo, este capítulo problematiza o seu conceito, examinando suas implicações epistemológicas e educativas, a partir de um percurso histórico que revela sua consolidação durante o período soviético (1917–1991), no movimento das investigações de Longarezi e Puentes (2017, 2019, 2020, 2023, 2024) e, nas principais obras de O. K. Dusavytskyi.

As contribuições que sustentam o conceito emergem de estudos interdisciplinares, com base nos aportes teóricos e epistemológicos da psicologia, didática, filosofia, filologia, metodologia, fisiologia e prática docente, com ênfase especial na psicologia pedagógica, demonstrando sua interdisciplinaridade e reafirmando sua importância duradoura para a educação contemporânea, voltada à formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Segundo Vigotski, a “[...] psicologia pedagógica lida com fatos e categorias de caráter e ordem mais complexos que uma reação ou um reflexo isolado e, em geral, que tudo aquilo pesquisado pela ciência atual sobre a atividade nervosa superior do ser humano” (Vigotski, 2003, p. 34).

A partir dessa compreensão, o autor critica a limitação das abordagens que reduzem os fenômenos psíquicos a explicações baseadas unicamente no reflexo condicionado, pois este se mostra insuficiente para explicar a complexidade da atividade psíquica superior.

Ao estabelecer uma distinção entre os campos da psicologia e da pedagogia, L. S. Vigotski recorre à metáfora do botânico e do jardineiro. Enquanto o psicólogo se assemelha ao botânico, cuja função é investigar e interpretar os processos naturais de desenvolvimento tal como ocorrem, o pedagogo aproxima-se do jardineiro, que intervém propositalmente no ambiente para criar condições que orientem e façam emergir formas de desenvolvimento. Esta analogia evidencia que a educação não deve limitar-se à observação descritiva de fenômenos já dados, mas assumir uma função organizadora e prospectiva, capaz de atuar sobre aquilo que ainda está em vias de constituição, reconhecendo a complexidade e a historicidade dos processos que estruturam o conhecimento humano.

Observa-se que, no âmbito nacional, as pesquisas sobre o termo *obutchénie* têm avançado a partir da interlocução entre especialistas da psicologia, matemática, história e artes, os quais se articulam em torno da problematização das condições que possibilitam práticas pedagógicas fundamentadas no desenvolvimento do sujeito. Esse movimento investigativo não se restringe ao cenário brasileiro, ele se amplia na cooperação com pesquisadores de diversos contextos internacionais, entre eles: Cuba, México, Itália, Portugal, Inglaterra, Finlândia, Rússia e Ucrânia, o que tem favorecido o intercâmbio teórico-metodológico e o aprofundamento crítico das abordagens em torno do termo e de seu significado.

A dimensão histórica do termo *obutchénie* não se restringe apenas à descrição de sua origem etimológica, mas envolve a compreensão do processo de constituição e transformação de seu significado no interior da psicologia e da pedagogia soviética. Tal percurso foi marcado por condições sociopolíticas e por diferentes referenciais teórico-metodológicos que, longe de produzirem uma formulação única e estática, atribuíram ao conceito um caráter dinâmico e multifacetado. Assim, o termo *obutchénie* deve ser entendido como um conceito histórico e em movimento, constituído na articulação dialética entre princípios universais (vinculados à centralidade da aprendizagem no desenvolvimento humano) e a singularidade expressa nas distintas abordagens em que o conceito é elaborado.

Para Puentes (2024), o termo *obutchénie* possui caráter processual, no qual a tradição soviética oferece bases sólidas, porém não exaustivas, permitindo reelaborações e atualizações críticas. Desse modo, o termo configura-se como um campo teórico e prático em constante construção, no qual se entrecruzam heranças históricas, interpretações contemporâneas e perspectivas futuras que buscam compreender a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] em sua função formadora e social.

Nessa perspectiva, Assis e Puentes (2023) reafirmam que o termo *obutchénie* constitui um conceito de natureza dialética, cuja compreensão não pode ser reduzida ao ensino nem aos modelos tradicionais de didática, uma vez que implica a organização intencional de condições que promovem uma transformação qualitativa no desenvolvimento psíquico do sujeito. Diferentemente de práticas instrutivas voltadas exclusivamente à transmissão de conteúdos, o conceito orienta-se por uma direção ontológica, e não meramente pedagógica, ao assumir a formação humana como finalidade central do processo educativo.

Essa compreensão ontológica do termo *obutchénie* é reforçada pela ressalva apresentada por Assis e Puentes (2023) ao uso reducionista do termo, bem como pela identificação de traduções que o vinculam à noção genérica de aprendizagem (Bezerra, 2000; Palangana, 2015), o que evidencia a necessidade de rigor terminológico na recepção brasileira desse legado

teórico, de modo a preservar a sua centralidade no projeto formativo da tradição desenvolvimental.

4.1 Aprendizagem coletiva (*obutchénie*) como objeto de estudo no interior do GEPEDI

A aprendizagem [coletiva] não deve visar apenas à constatação, mas à formação de novas estruturas intelectuais. Ela poderá cumprir sua função principal somente quando encontrar outro conteúdo e outros métodos. Vigotski via esse novo conteúdo nos conceitos científicos, nas leis da ciência, cuja assimilação exige uma forma especial de aprendizagem — a colaboração entre professor e criança (Dusavytskyi, 1985, p. 30, tradução nossa).

Os fundamentos teóricos que sustentam a elaboração interpretativa do termo *obutchénie*, ancorados nas contribuições de Longarezi (2017, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023a) e Puentes (2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024), revelam que o conceito ultrapassa a compreensão restrita de ensino ou de ensino-aprendizagem, afirmando a sua natureza ontológica e formativa. Essa compreensão amplia a perspectiva sobre os modos de organização da aprendizagem e a qualifica como [coletiva desenvolvimental] que atua como núcleo constitutivo do desenvolvimento humano na dimensão histórica e social. Nesse movimento teórico-metodológico de atualização e aprofundamento do legado soviético no contexto brasileiro, observa-se o surgimento de novas formulações que buscam fortalecer o debate e delimitar especificidades conceituais do campo desenvolvimental.

É nesse contexto de busca por maior precisão terminológica que desponta, no âmbito das pesquisas brasileiras, a compreensão da aprendizagem desenvolvimental colaborativa, termo recente no Brasil que emergiu, no interior do GEPEDI, em 2019, como resultado, em primeiro lugar, do nível de desenvolvimento teórico experimentado pelos membros do grupo a respeito desse tema específico e, sobretudo, do posicionamento conceitual assumido na época por Puentes (2019a). De lá para cá, o termo tem circulado cada vez mais nas produções dentro e fora do grupo, sobretudo em dissertações e teses de doutorado (Amorim, 2020; Cardoso, 2020; Carcanholo, 2020; Lopes, 2020), bem como em artigos científicos (Machado; Lima; Sousa, 2022).

Esses autores, ao longo de um percurso de aprofundamento conceitual consistente, delineiam as principais características que conferem singularidade e precisão ao conceito de *obutchénie*. Em suas investigações, o termo vem sendo progressivamente definido, nos estudos

mais recentes (2024-2025), como uma forma de aprendizagem [coletiva], estruturada em fases — aprendizagem coletiva não escolar, pré-escolar e escolar — e em variantes — aprendizagem coletiva baseada no ensino e aprendizagem baseada na atividade.

Ao situar as formulações do movimento histórico de sistematização do campo, evidencia-se que a consolidação desse conceito não se restringe ao plano terminológico, mas expressa um processo de reconstrução epistemológica que busca recompor sua gênese, seu desenvolvimento e sua função na aprendizagem, no desenvolvimento e na formação humana. Nesse horizonte, o trabalho empreendido pelo GEPEDI tem evidenciado que o acesso ampliado às fontes primárias do legado soviético revela, de um lado, a densidade teórico-filosófica e a complexidade metodológica que caracterizam a tradição histórico-cultural e desenvolvimental; de outro, expõe a insuficiência de interpretações que, ao longo do tempo, tenderam a simplificar, fragmentar ou restringir o alcance dos fundamentos que sustentam essa perspectiva no Brasil (Longarezi, 2024a).

Esse movimento evidencia uma questão crucial no âmbito das pesquisas recentes: **a problemática da tradução**. As dificuldades emergem, sobretudo, da dissonância identificada entre o campo conceitual desenvolvido por L. S. Vigotski e as traduções frequentemente literais e dicionarizadas, que acabam por limitar e, em alguns casos, distorcer o alcance teórico de suas formulações. De acordo com Longarezi (2024a, p. 3), nesse cenário, ao menos dois aspectos têm se tornado progressivamente mais explícitos: “(1) a tradução baseada no conceito expressa e se expressa pela interpretação do campo teórico em estudo; e (2) a tradução baseada apenas no dicionário compromete a interpretação teórica da ciência em questão” (Longarezi, 2024a, p. 3).

Dessa maneira, destaca-se que esse debate tem constituído objeto central das investigações do GEPEDI desde o início da década de 2010. A inquietação que impulsiona os estudos decorre da compreensão de que a tese fundamental apresentada por Vigotski, segundo a qual “a única boa *obutchénie* é a que promove o desenvolvimento” (Vigotski, 1956, p. 449), tem sido, não raramente, interpretada de forma reducionista. Esse equívoco manifesta-se, sobretudo, na recorrente utilização do termo *obutchénie* como sinônimo de ensino, sentido que o próprio autor criticou de maneira enfática ao reconhecer a insuficiência e a esterilidade dessa concepção para explicar o processo de formação e desenvolvimento humano (Longarezi, 2024a).

Com base nessa trajetória de aprofundamento conceitual, é possível identificar um movimento investigativo que, ao longo dos últimos anos, tem se consolidado em torno do termo *obutchénie*. Esse percurso, protagonizado por A. M. Longarezi e R. V. Puentes em diferentes

momentos, revela não apenas a tradução e a sistematização inicial do conceito, mas também sua expansão e refinamento teórico-metodológico, até chegar às formulações mais recentes que dialogam de forma crítica com a tradição vigotskiana. Para ilustrar esse processo, o quadro a seguir sintetiza os marcos principais dessa investigação, destacando avanços, continuidades e redefinições que permitem compreender o termo *obutchénie* como um conceito em constante reconstrução (Quadro 5).

Quadro 5 - Estudo teórico do termo “*obutchénie*”

Etapas	Período	Pesquisadores	Características e Avanços
1. Tradução e fundamentação inicial	2017	Longarezi e Puentes	Tradução do termo <i>obutchénie</i> (uso e reconhecimento do termo em forma transliterada). Destaque para o processo dialético de aprendizagem na perspectiva de L. S. Vigotski.
2. Exploração de unidades didático-formativas	2018	Longarezi	Identificação das primeiras unidades possíveis para uma <i>obutchénie desenvolvimental</i> [coletiva] com base em intervenções didático-formativas realizadas pelo GEPEDI.
3. Sistematização e classificação teórica	2019/ 2020	Longarezi et al. e Longarezi	Início do movimento exploratório [projetos subsidiários]; aprofundamento e definição de características gerais (universais) e singular (particular) presentes nos sistemas psicológico-didáticos Elkonin-Davidov-Repkin, Galperin-Talízina e Zankov.
4. Redefinição e atualização conceitual	2024/ 2025a	Puentes	Consolidação do termo para tipo de aprendizagem [coletiva] (fases: não escolar, pré-escolar, escolar; variantes: baseada no ensino e baseada na atividade) com traços da aprendizagem individual.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Longarezi (2017a, 2017b, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023) e Puentes (2019, 2020, 2021, 2022, 2024, 2025a).

A sistematização apresentada no quadro evidencia que o percurso investigativo acerca do termo *obutchénie* não se limita a um acúmulo linear de pesquisas, mas expressa um movimento dialético de formulação, revisão e ampliação conceitual. Cada etapa marca a incorporação de novas problematizações que, ao mesmo tempo em que dialogam com a tradição vigotskiana, produzem interpretações próprias que respondem às demandas contemporâneas da

educação. Assim, o termo vai se consolidando como categoria central na compreensão da aprendizagem [coletiva], reafirmando seu caráter histórico, coletivo e em permanente movimento.

Longarezi (2020) ressalta a importância de apreendê-lo em sua totalidade, articulando seu movimento universal, particular e singular. A autora adverte que o termo, quando traduzido para a palavra ensino, reduz o processo escolar a fragmentos desconexos, produzindo distorções que comprometem a compreensão integral do fenômeno dialético que o termo representa.

Nesse sentido, é na unidade “[...] inter-relação entre a *utchénie* (aprendizagem individual) e os esforços profissionais do professor” (Davidov, 1996, p. 252, *apud* Longarezi, 2020, p. 4, tradução nossa) que se percebe a correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica. Essa compreensão reforça a ideia de que o termo *obutchénie* não se limita a ações isoladas do estudante ou do professor, mas se sustenta na cooperação entre ambos, mediada por uma atividade pedagógica intencionalmente orientada.

Perante esse movimento, o termo *obutchénie* [aprendizagem coletiva desenvolvimental] pressupõe uma atuação colaborativa entre professor, aluno e grupo de colegas, na qual a organização intencional das ações voltadas à aprendizagem coletiva escolar cria condições para o desenvolvimento psíquico da criança. Essa dinâmica coletiva, ao promover a mediação entre sujeitos em torno de um conteúdo comum, favorece a emergência de novas formas de atividade, possibilitando a formação de estruturas psicológicas superiores que não poderiam se constituir de modo isolado.

Desse modo, os aspectos conceituais elaborados por A. M. Longarezi e R. V. Puentes acerca do termo *obutchénie* situam-se na compreensão de que a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] se realiza na atividade conjunta entre professor e alunos, pela articulação entre a atividade de estudo (realizada pelo estudante) e a atividade pedagógica (realizada pelo professor). Longarezi (2020) enfatiza que esse conceito deve ser compreendido para além de suas traduções literais, destacando que a concepção de Davidov (1996), ao definir a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] como processo orientado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, oferece a base fecunda para compreender a especificidade dos tipos de aprendizagem [coletiva] no contexto escolar.

O caminho assumido pelo grupo GEPEDI sobre o termo *obutchénie* [aprendizagem coletiva] deriva dos estudos de L. S. Vigotski em suas obras de 1934 -1935, que serão declaradas mais adiante, e de Davidov (1996), em particular, de sua obra *Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental* (*Теория развивающего обучения*), em que reconhece, diante das fontes históricas, a aprendizagem a partir de duas teorias, sendo a primeira constituída pelo

conceito de associação e nomeada como teoria reflexo associativa; a segunda, sustentada nos conceitos de ação e tarefa, entendida como Teoria da Atividade (Davidov, 1996).

Essas duas teorias, ainda que coexistam no contexto escolar, expressam orientações pedagógicas distintas e, muitas vezes, contraditórias. Enquanto a primeira tende a reforçar práticas tradicionais centradas na repetição e na fragmentação do conhecimento, a segunda aponta para a organização de uma aprendizagem [escolar] voltada ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Nesse cenário, torna-se necessário superar os modelos pedagógicos tradicionais, frequentemente marcados por práticas descontextualizadas, para avançar em direção a uma proposta educativa de base dialética e com potencial desenvolvimental.

Nessa direção, Longarezi (2017, p. 189) afirma que “uma educação escolar que almeje, pela *obutchénie*, desenvolver formas novas de pensamento-ação tem na formação didática do professor seu primeiro desígnio”. As práticas educativas transformadoras exigem intencionalidade teórico-metodológica na atuação docente, ratificando que o papel do professor na organização intencional da aprendizagem [escolar] é condição necessária para o desenvolvimento de novas formas de agir e pensar.

A compreensão do termo *obutchénie* na literatura russa “expressa justamente a unidade constitutiva da atividade docente que encerra tanto a atividade do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos” (Longarezi; Puentes, 2017b, p. 7). Essa concepção aproxima-se da formulação de Davidov (1996), ao compreender a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] como resultado da interação entre as atividades do professor e dos alunos.

“A Didática Desenvolvimental possui como essência uma *obutchénie* que promove o desenvolvimento e nasce a partir da tese de que “a única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2010, p. 114). “Por ela revoluciona-se a ideia de que só se ensina aquilo que o sujeito é capaz de aprender, supondo que primeiro é necessário aguardar o desenvolvimento natural e biológico para depois ensinar” (Longarezi, 2017, p. 192).

Nem sempre a relação entre *obutchénie* e o desenvolvimento garante a aprendizagem [coletiva desenvolvimental]. Longarezi (2017, p. 193) assevera que “se o desenvolvimento é um processo que ocorre no sujeito depende também dele, embora se estabeleça impulsionado por uma *obutchénie* organizada para esse fim”.

A autora ainda afirma que:

Vigotski coloca a *obutchénie* como alavanca do desenvolvimento. Ensina-se na zona de possibilidade do sujeito, com o grau de dificuldade possível para que ele seja impulsionado a fazer e pensar aquilo que ainda não o faz e pensa. É isso que o potencializa e o coloca na possibilidade do desenvolvimento. Nesse sentido, se constitui uma Didática Desenvolvimental, para o Desenvolvimento. Contudo, esse desenvolvimento não se estabelece numa relação causal com a *obutchénie*, como se fosse uma relação estímulo-resposta (Longarezi, 2017, p. 192-193).

Assim, a relação entre o termo *obutchénie* e o desenvolvimento não pode ser compreendida como linear ou causal, mas como um processo dialético que se realiza nas condições concretas da atividade conjunta. Embora o termo *obutchénie* possa atuar como força propulsora do desenvolvimento, seus efeitos não se produzem automaticamente: eles dependem da qualidade da organização da tarefa e do engajamento do sujeito nesse processo. Reconhecer esse caráter não mecânico permite compreender que a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] só se efetiva quando a ação pedagógica mobiliza os estudantes a operar em níveis de complexidade superiores aos que já dominam, criando as condições para que novas formações psíquicas possam emergir.

Mediante a análise de estudos de autores como Solovieva e Quintanar (2021), Libâneo (2012) e Freitas e Libâneo (2019), observa-se a recorrência do termo *obutchénie* associado à atividade docente. Essas constatações suscitam questionamentos relevantes: a) é possível afirmar que a atividade do professor se insere na perspectiva do desenvolvimento? b) o conceito do termo *obutchénie* pode ser restrito a uma concepção tradicional de aprendizagem? Longarezi e Puentes (2017c, p. 13) esclarecem que “*obutchénie* não é tão somente uma coisa ou outra, [...] refere-se a uma concepção-ação que, embora não seja culturalmente familiar para nós, integra em si tanto dimensões quanto processos em unidade”.

Diante deste cenário, é necessário compreender como os didatas e metodólogos soviéticos, sobretudo os que atuaram na linha de frente do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, interpretam o termo “*obutchénie*” (Lima, 2023, p. 76). Nos estudos de Longarezi (2017, 2020, 2021, 2023), o termo *obutchénie* ainda é um objeto de estudo construído por diversas contradições que distanciam o entendimento do termo.

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

Nesse sentido, observa-se que as formulações teóricas de Longarezi (2020) e Puentes (2019) estabelecem importantes convergências com a concepção do termo *obutchénie* delineada por Davidov (1996).

Posto assim, a versão **do termo é melhor traduzida sob o viés desenvolvimental**, em que a atividade psíquica é reconhecida como o conteúdo e que não pode ser ensinada, mas aprendida pelo aluno enquanto sujeito da atividade de estudo (Puentes, 2019). Nesta perspectiva, o autor ainda argumenta que o termo *obutchénie* é melhor compreendido quando se trata da “aprendizagem coletiva”, definida como aquele tipo de assimilação com enfoque no desenvolvimento psíquico do aluno (Puentes, 2024).

As múltiplas traduções do termo original russo *Развивающего Обучения* (*Obutchénie* Desenvolvimental) evidenciam a complexidade conceitual que envolve sua recepção em diferentes idiomas e contextos. No inglês, é frequentemente traduzido como *Developmental Teaching*; no espanhol, aparecem variações como *Enseñanza Desarrollante* (conforme proposto por Marta Shuare) e *Enseñanza Desarrolladora* (utilizada por José Zilberstein Toruncha e Margarita Oramas); já em língua portuguesa, observa-se uma diversidade ainda maior, incluindo expressões como *Didática Desenvolvimental*, *Ensino Desenvolvimental*, *Aprendizagem Desenvolvimental*, *Ensino Desenvolvente*, *Ensino para o Desenvolvimento* e *Obutchénie Desenvolvimental* (Longarezi, 2020).

Tais variações terminológicas, no entanto, apresentam limites conceituais importantes, amplamente discutidos em estudos como os de Longarezi (2019, 2020, 2021), Puentes e Longarezi (2013, 2017c, 2019), Puentes (2019), e Lima e Puentes (2022). Esses trabalhos analisam como o termo tem sido apropriado por distintas vertentes da literatura científica, tanto brasileira quanto internacional, apontando quatro principais enfoques na sua recepção: (1) ensino/instrução, (2) aprendizagem, (3) ensino-aprendizagem e (4) *obutchénie* enquanto processo colaborativo.

Conclui-se, a partir desse esboço, um pequeno levantamento da problemática do termo *obutchénie*, o que revela ainda o quanto as divergências geradas decorrem de distanciamentos e aproximações do que realmente consiste no termo *obutchénie*, fator elencado para a

compreensão de que a tradução não é algo neutro. Prestes (2010, p. 11) diz “que o tradutor é um servidor da verdade do autor e suporte da alteridade deste. Não se trata, pois, de fidelidade ao texto, mas de lealdade ao homem que se faz presente ao texto”. Por outro lado, Biagio (2016, p. 159) aponta para outra perspectiva quando afirma:

Um dos clichês que mais me provocam e instigam é o incômodo aforismo “*traduttore-traditore*”. É verdade que quem traduz é, sempre, de certa forma misteriosa, um traidor. Mas é também verdade que o papel do tradutor e da tradução são necessários.

Sendo assim, cabe analisar o movimento interpretativo dos dois posicionamentos sobre o tradutor e determinar qual escolha da tradução caminha na direção da versão que mais se aproxima de Davidov (1996), que definiu o termo *obutchénie* para o estudo da aprendizagem [coletiva] sob a perspectiva pedagógica e didática.

Desse modo, este trabalho apoia-se na tradução e interpretação de Longarezi (2020) ao adotar o termo *obutchénie* [coletiva] como sendo a correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica construída na interação entre aluno, professor e demais estudantes. Em convergência com o exposto e considerando os estudos mais recentes, Puentes (2024) reforça a distinção e a correlação necessária entre *obutchénie* coletiva e *utchénie* (aprendizagem individual), discutidas mais à frente.

Assim, ao problematizar o termo *obutchénie*, evidencia-se que os desvios em sua tradução e recepção nos estudos contemporâneos têm contribuído para reduzi-lo a uma noção instrumental, o que esvazia seu sentido originário e seu papel no processo educativo. Esta redução ignora a complexidade da proposta desenvolvimental, em que a *obutchénie* deve ser compreendida como uma atividade pedagógica intencionalmente organizada pelo professor para criar condições que mobilizam os estudantes à construção coletiva do conhecimento.

Nessa perspectiva, a *utchénie* — dimensão individual da aprendizagem — não se realiza de modo isolado, pois a *obutchénie* só se efetiva com a implicação da *utchénie*, encontrando-se ambas no movimento de constituição recíproca: a aprendizagem individual emerge no interior da coletividade e, ao mesmo tempo, contribui para a sua construção. Reconhecer a indissociabilidade entre essas duas dimensões é essencial para superar interpretações fragmentadas e recolocar o termo *obutchénie* em seu horizonte teórico-conceitual, como categoria que articula, de modo dialético, o desenvolvimento e a formação humana. Com isso, encerra-se este percurso analítico, que buscou restituir a densidade histórica e conceitual do termo, abrindo caminho para compreendê-lo em sua potência formadora no contexto da escola contemporânea.

4.2 Aprendizagem coletiva (*obutchénie*) e aprendizagem individual (*utchénie*) na obra de O. K. Dusavytskyi

O essencial no fenômeno não pode ser definido sem um sistema integral de deduções. Na formação dos conceitos, cabe enorme papel à análise enquanto movimento que parte do concreto, dado nas sensações, ao abstrato, cabendo também à síntese enquanto movimento do abstrato a um novo concreto, que é o conjunto das definições abstratas. O processo analítico é inconcebível sem indução e dedução. Constituído, o conceito leva implícitos, em forma original, todos os juízos e deduções que se verificaram no processo de sua formação. O conceito é a confluência, a síntese das mais diversas ideias, o resultado de um longo processo de conhecimento. (Kopnin, 1978, p. 191).

Embora O. K. Dusavytskyi seja amplamente reconhecido por suas contribuições à formação e ao desenvolvimento da personalidade, sua elaboração teórica não se restringiu a esse campo. Seus estudos articularam-se, de modo sistemático, com as seguintes variáveis: a) interesse, b) motivos, c) consciência, d) atividade de estudo e e) aprendizagem, reconhecendo nesta, em seus tipos [coletiva e individual], aspectos que as configuram como elemento estruturante da dinâmica formativa. Nesse movimento, o autor compreende a aprendizagem coletiva (*obutchénie*) como núcleo organizador dos processos educativos e como condição para os avanços qualitativos no desenvolvimento do estudante, enquanto a aprendizagem individual (*utchénie*) se refere ao esforço do indivíduo para assumir uma atitude ativa diante do conhecimento, orientando-se por uma postura de interesse cognitivo e operando como um processo psíquico de tomada de consciência. Assim, a personalidade não opera como ponto de partida, mas como princípio articulador, que se complexifica no próprio movimento dos tipos de aprendizagem e na inter-relação com as demais variáveis.

Nesse horizonte teórico, a articulação entre aprendizagem [coletiva] e aprendizagem [individual] assume proximidade para o autor quando concebe ambos os tipos de aprendizagem como momentos dialeticamente interdependentes de um mesmo processo formativo. A aprendizagem [coletiva desenvolvimental] é responsável por conduzir, no plano intersíquico, as condições para a produção de novas operações do pensamento, organizando a atividade conjunta e orientando os estudantes à análise conceitual. Por sua vez, a aprendizagem individual corresponde ao movimento intrapsíquico no qual o estudante interioriza, elabora e toma consciência das ações originalmente constituídas no coletivo. Desse modo, para Dusavytskyi (1985), o desenvolvimento do estudante não ocorre somente por uma via, a soma de esforços

individuais, mas da unidade entre os tipos de aprendizagem, cuja articulação possibilita tanto a formação do pensamento teórico quanto o desenvolvimento da personalidade.

Com esse pano de fundo conceitual, tem-se a materialidade empírica dos termos presentes nas obras do autor, que se distribuem e se articulam ao longo de sua produção. A seguir, apresenta-se uma tabela que reúne os termos identificados, suas incidências e o total de ocorrências em cada obra de O. K. Dusavytskyi. Longe de se restringir a um levantamento meramente descritivo, essa sistematização integra o movimento analítico da pesquisa ao evidenciar como a distribuição e a frequência dos termos contribuem para a elucidação do objeto de estudo. Ao revelar padrões de uso e destacar singularidades discursivas, o mapeamento oferece subsídios para reinterpretar os excertos à luz de novas articulações conceituais, ampliando as possibilidades de compreensão e de desdobramentos teóricos no campo investigado (Tabela 1).

Tabela 1 – Ocorrências do termo nuclear *Obutchénie* e de seus subsidiários nas obras de O. K. Dusavytskyi

Ano	Título da obra (Língua Russa)	Título de obra (Língua Portuguesa)	Obutchénie (обучение) Aprendizagem desenvolvimental/ Aprendizagem Coletiva		Lichnost (ЛИЧНОСТЬ) Personalidade		Ucheniyem (учением) Aprendizagem		Instruktor (инструктор) Instrutor		Prepodavanie (преподавание) Educação		Utchitel (учитель) Professor		Utchenik (ученик) Aluno		Vospitanie (воспитание) Formação		Obrazovaniye (образование) Educação	
			Quantidade de ocorrências nas obras																	
			Q.T.	Q.T.I.	Q.T.	Q.T.I.	Q.T	Q.T.I	Q.T.	Q.T.I	Q.T.	Q.T.I	Q.T.	Q.T.I	Q.T.	Q.T.I	Q.T.	Q.T.I	Q.T.	Q.T.I
1978	Загадка птицы Феникс	Enigma de Fênix	38 7,72%	03 15,79%	40 5,46%	01 6,25%	06 31,58%	· 02	-----	·	01 12,5%	·	32 20,25%	·	-----	·	46 33,09%	·	05 8,33%	
1985	Дважды два = икс?	Duas vezes dois = x?	204 41,46%	04 21,05%	59 8,05%	03 18,75%	12 63,16%	0	02		06 75%		43 27,22%		62 35,23%		49 35,25%		05 8,33%	
1989	Формула процента	Fórmula do interesse	0	0	04 0,55%	0	0	0												
1996	Развитие личности в учебной деятельности.	Desenvolvimento da personalidade em atividades de estudo	118 23,98%	02 10,53%	442 60,3%	02 12,5%	0	0	-----		01 12,5%		83 52,53%		114 64,77%		44 31,66%		50 83,33%	
2016	Психология личности и развивающег о обучения	A psicologia da personalidade e aprendizagem desenvolvimental	132 26,83%	10 52,63%	188 25,65%	10 62,5%	1 5,26%	0												
Total			492	19	733	16	19				08		158		176		139		60	
Porcentagem			100%	100%	100%	100%	100%				100%		100%		100%		100%		100%	

Fonte: Elaborada pela autora (2023) com base em Longarezi *et al.* (2019).

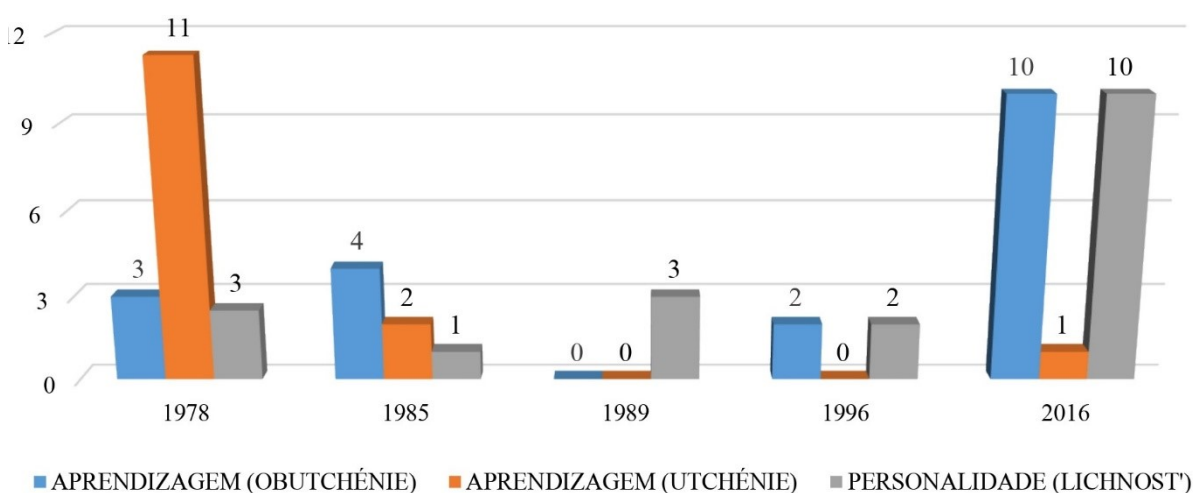
*Q.T. Quantidade Total de ocorrências nas obras

**Q.I. Quantidade de Termos Incluídos.

Os dados apresentados na Tabela³⁴ evidenciam que o termo *obutchénie* [aprendizagem coletiva] ocupa um lugar de destaque nas produções teóricas de O. K. Dusavytskyi, com elevado número de ocorrências em diferentes obras, especialmente nas publicações de 1978, 1985, 2016 e 1996, nessa ordem. Essa recorrência indica que o termo constitui um campo privilegiado de investigação para o autor, assumindo relevância teórica não apenas como prática pedagógica, mas como um processo formativo indissociável do desenvolvimento do sujeito.

Em consonância com o registro quantitativo, tem-se o panorama que desenha as ocorrências pormenorizadas em cada obra, sendo representadas neste gráfico (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Dados quantitativos dos **termos com indícios de conceito** nas obras de O. K. Dusavytskyi



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Há um crescimento expressivo nas menções ao termo, com picos significativos em 1978, 1985 e 2016, bem como presença relevante em 2016 e 1978. O termo aprendizagem [coletiva] ocupa papel central, podendo ser considerado um enfoque de discussão do autor, constituindo um eixo estruturante de sua produção teórica.

O termo aprendizagem [individual] aparece concentrado em 1978 e 1985, com valores expressivos, sugerindo que O. K. Dusavytskyi abordou essa categoria de modo mais focalizado e possivelmente contrastivo em relação à *obutchénie* [coletiva] nesse período. No entanto, ao analisar essas menções, observou-se que o índice de conceito da aprendizagem [individual] foi

³⁴ A tabela apresenta os dados referentes tanto aos termos principais selecionados quanto aos termos subsidiários. É importante destacar que os valores numéricos indicam, de um lado, a quantidade total de ocorrências para todos os termos e, de outro, o número de ocorrências que apresentam indícios, considerando apenas os termos analisados.

possível apenas na obra de 1978. A ausência nos demais anos indica que essa categoria não se manteve como foco recorrente ao longo do tempo.

A análise longitudinal das obras do autor revela movimentos significativos na distribuição e no tratamento conceitual das categorias aprendizagem individual (*utchénie*), aprendizagem coletiva (*obutchénie*) e personalidade (*lichnost'*). Em *O Enigma da Fênix* (1978), observa-se maior ênfase na aprendizagem [individual], especialmente vinculada à constituição do interesse cognitivo como força motriz do processo de apropriação do conhecimento. Nesse contexto, *utchénie* aparece como elemento mediador entre a necessidade subjetiva e o movimento intencional do pensamento, destacando a dimensão interna da formação das funções psíquicas superiores.

Por outro lado, *obutchénie* e *lichnost'* manifestam-se de maneira equitativa nas obras de 1978, 1996 e 2016, indicando que, mesmo nos escritos iniciais, O. K. Dusavytskyi concebia a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] como condição para o desenvolvimento da personalidade. Esse equilíbrio ganha densidade teórica expressiva nas obras *Desenvolvimento da personalidade em atividades de estudo* (1996) e *Psicologia da personalidade e da aprendizagem desenvolvimental* (2016), que constituem os marcos mais elaborados de sua reflexão acerca da formação da personalidade na atividade de estudo. Embora a obra de 1996 apresente menor recorrência relativa dessas categorias, é na obra de 2016 que sua articulação atinge maior maturidade sistemática, momento em que o autor explicita, de modo mais robusto, a relação dialética entre aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e constituição da personalidade.

Chama atenção o fato de que, em *Fórmula do Interesse* (1989), não se verifica a presença explícita do termo *utchénie*. Diante disso, levanta-se a hipótese de que o autor tenha recorrido, nesse período, ao termo *usvaivanie* (усвоение/assimilação), tradicional na psicologia soviética, para designar processos de apropriação que posteriormente seriam integrados ao sistema conceitual da aprendizagem [individual]. Importa destacar que essa obra apresenta limitações de legibilidade na versão disponível, o que demanda exame criterioso em etapa posterior.

A obra *Duas vezes dois = X* (1985), por sua vez, evidencia recorrência decrescente de *obutchénie*, *utchénie* e *lichnost'*. Tal padrão está em consonância com seu caráter experimental, vinculado às investigações conduzidas pelo grupo de V. V. Repkin na Escola n.º 17 de Kharkiv, cuja ênfase recaía sobre a modelagem das condições coletivas de organização da atividade de estudo.

Nesse período, a preocupação central reside menos na elaboração terminológica e mais na demonstração empírica da potência formativa da aprendizagem [coletiva desenvolvimental]. Em síntese, os dados analisados indicam um processo de consolidação conceitual no qual *obutchénie* e *lichnost'* emergem como categorias estruturantes da teoria de O. K. Dusavytskyi, ao passo que *utchénie* assume, progressivamente, um papel mais preciso na compreensão dos mecanismos internos da apropriação e da formação de motivos cognitivos. Tais evidências serão aprofundadas na discussão subsequente, à luz do quadro analítico construído.

Por outro lado, o conceito de *lichnost'* emerge de forma discreta nas publicações iniciais e ganha maior expressão em 1978, 1989, 1996 e 2016, indicando uma inflexão temática em que a discussão sobre a personalidade passa a articular-se diretamente às elaborações anteriores sobre aprendizagem. Assim, a análise das frequências evidencia não apenas a presença dos termos, mas também o movimento de reconfiguração teórica empreendido pelo autor, que aproxima o foco das formas de aprendizagem [coletiva] para a compreensão de sua função formadora no desenvolvimento da personalidade. Observa-se que, na obra de 1996, esse movimento alcança maior profundidade, uma vez que o autor dedica-se de modo sistemático à investigação da categoria *lichnost'* (personalidade). Os dados do gráfico (1) apresentados confirmam esse avanço, ao indicarem índices expressivos de ocorrência e de explicitação conceitual do termo, revelando sua centralidade no conjunto da obra.

Os dados provenientes da investigação conceitual nos textos de O. K. Dusavytskyi situam-se na perspectiva da aprendizagem [coletiva desenvolvimental], concebida como aquela capaz de desenvolver processos psíquicos que permitem ao aluno assumir com autonomia a realização da sua atividade. Nesse contexto, o estudante, em colaboração com o professor e seus colegas, apropria-se de modos específicos que resultam em ações direcionadas à aprendizagem coletiva. Essa visão enfatiza o pensamento teórico e os modos operacionais de desenvolvimento do pensamento do aluno, que são impulsionadas por esta aprendizagem.

A organização teórica que sustenta essa concepção de aprendizagem está estruturada nos tipos coletivo e individual. Além desses dois tipos, a abordagem contempla fases, níveis e variantes, fundamentadas em Puentes (2024). Esses elementos contribuem para um mapeamento mais preciso e aprofundado das múltiplas formas pelas quais a aprendizagem se manifesta.

Para as categorias elencadas, o delineamento quantitativo comparou, no campo teórico e conceitual dos excertos, apenas os indícios com fundamentos próximos do termo aprendizagem coletiva [*obutchénie*] quando compreendida

[...] como um processo psíquico que ocorre com a participação de “outras pessoas”. Na escola, essas outras pessoas são representadas por professores (pedagogos), cujo objetivo é organizar e coordenar a aprendizagem [individual-*utchénie*] (Davidov, 1996, p. 252 *apud* Longarezi, 2024a, p. 7).

A ênfase atribuída ao termo *obutchénie*, neste caso [aprendizagem coletiva desenvolvimental], assenta-se na interação entre os sujeitos, mediada pela atividade pedagógica, que assume papel determinante nesse processo. Ao articulá-lo ao conceito de *utchénie* (aprendizagem individual), Dusavytskyi (2016) demonstra que o desenvolvimento se efetiva por meio da participação em coletivos escolares intencionalmente organizados, entendidos como formações sociais que promovem a cooperação, a corresponsabilidade e a construção conjunta do conhecimento.

Nessa perspectiva, esses coletivos não são meros agrupamentos de estudantes, mas espaços pedagógicos nos quais emergem sujeitos coletivos que se constituem na e pela atividade comum. Conforme afirma Longarezi (2024b), o sujeito coletivo é aquele que participa do processo de aprendizagem [coletiva desenvolvimental], colaborando com os demais e envolvendo-se ativamente nas práticas pedagógicas.

Nesse movimento, a escola se configura como um espaço em que ele não apenas constrói e integra conhecimentos, mas também desenvolve a própria compreensão de si enquanto sujeito em formação. Assim, reafirma-se o valor formativo da aprendizagem [coletiva desenvolvimental] como prática social e mediadora da constituição humana.

4.2.1 Tipos de aprendizagens

Dusavytskyi (1985) elucida como o sistema educativo de sua época confrontou-se com a necessidade de adotar novas estratégias para o processo de aprendizagem [escolar]. O autor destaca que, mesmo naquele contexto, já se vislumbrava a importância de alinhar *vospitane* (educação) a princípios pedagógicos coerentes com o desenvolvimento do estudante, um desafio que permanece relevante até os dias atuais. Compreender aprendizagem [coletiva] e educação como dimensões mutuamente constitutivas é um fundamento essencial da teoria pedagógica.

Nessa direção, ao problematizar a prática escolar, o autor evidencia que, apesar do reconhecimento teórico dessa unidade, o cotidiano pedagógico frequentemente produz um distanciamento entre essas duas dimensões.

Mas, com que frequência, na prática pedagógica, esse processo verdadeiramente único se divide em dois processos paralelos e independentes: a aprendizagem coletiva [baseada no ensino] como processo de transmissão de conhecimento, e a educação – como introdução às normas morais, que muitas vezes assume o caráter de pregações pedagógicas (Dusavytskyi, 1985, p. 97, tradução e acréscimo nossos).

Sua perspectiva defende que a aprendizagem [coletiva] só adquire sentido pleno quando ocorre por meio da busca coletiva e da ação pedagógica ativa. É no espaço do diálogo entre professor e alunos, e entre os próprios alunos, que se criam as condições para a internalização dos conceitos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A sala de aula torna-se, assim, um campo de cooperação dinâmica, onde o erro, a dúvida e o interesse são elementos constitutivos do pensar coletivo. No trabalho de (2001), observa-se que:

O mais elevado desenvolvimento do indivíduo, bem como sua autotransformação, está diretamente vinculado ao autodesenvolvimento do coletivo, à constituição de normas e valores, assim como à sua conversão em um sujeito da atividade coletiva independente (Dusavytskyi, 2001, p. 6, tradução nossa).

Essa abordagem integra aprendizagem [coletiva] e educação como momentos de um mesmo movimento formativo, reafirmando a centralidade da atividade conjunta na constituição do sujeito. Nesse contexto, não há dúvidas de que a educação e a aprendizagem nas escolas soviéticas de nível primário são conduzidas sob os parâmetros de normas e princípios pedagógicos modernos, embora esse avanço não tenha sido alcançado sem esforços significativos. Pois o amplo e minucioso trabalho colaborativo envolvendo educadores, psicólogos, higienistas, metodologistas e demais especialistas das ciências relacionadas à educação teve um impacto significativo e positivo em relação às mudanças previstas com a nova abordagem pedagógica.

Esse esforço coletivo, que reuniu diferentes áreas do conhecimento, teve como objetivo central reestruturar o sistema didático de aprendizagem [escolar] voltado aos alunos do nível fundamental, baseando-se em dados robustos e confiáveis provenientes de pesquisas científicas (Dusavytskyi, 1985). Tais estudos buscaram, na época, compreender de maneira mais profunda os mecanismos subjacentes à atividade de estudo, visando romper com o modelo tradicional de transmissão de conhecimentos e priorizar o desenvolvimento integral do aluno. Essa abordagem considerou não apenas a dimensão cognitiva, mas também as dimensões emocionais e sociais, reconhecendo a importância da formação holística.

Desse modo, a reconstrução do sistema de aprendizagem [escolar] não se limitou a uma mera atualização metodológica, mas representou um movimento contínuo por educação alinhada às demandas da aprendizagem [coletiva escolar].

Inspirado nas formulações de V. V. Davidov, Puentes (2024) afirma que, ao tratar do conceito de aprendizagem, é imprescindível considerar os processos de assimilação envolvidos, os quais variam conforme o tipo de aprendizagem em questão. A aprendizagem individual [*utchénie*], nesse contexto, diz respeito ao processo intrapsíquico por meio do qual o sujeito mobiliza recursos internos para alcançar determinada habilidade ou compreensão. Esse movimento pode envolver reflexão, elaboração pessoal e atribuição de sentido, destacando o esforço cognitivo individual na apropriação dos conteúdos.

A aprendizagem [coletiva desenvolvimental], conforme definida por Davidov (1996), está relacionada ao contexto social e colaborativo. Esse processo de aprendizagem está baseado, segundo Puentes (2024, p. 15), em quatro disposições filosóficas e psicológicas, a saber:

- (1) a necessidade de autodesenvolvimento contínuo dos seres humanos; (2) a atividade criativa transformadora como fonte do autodesenvolvimento; (3) a condicionalidade histórico-social do desenvolvimento psíquico; (4) as teses de Lev S. Vigotski sobre a relação entre educação, aprendizagem coletiva e desenvolvimento, bem como sua teoria da ZDP – Zona de Desenvolvimento Possível.

As proposições analisadas concebem o desenvolvimento como um processo interno, no qual o sujeito, ao engajar-se em atividades humanas, assume condição de agente na própria aprendizagem [individual]. Essa perspectiva enfatiza que a autotransformação mental não decorre de fatores externos, mas do esforço consciente do sujeito em sua experiência formativa.

Outro aspecto fundamental está na relação dialética entre o desenvolvimento e a aprendizagem [coletiva], ambos considerados indissociáveis, dado que o desenvolvimento não ocorre separado da aprendizagem [coletiva], nem esta acontece sem promover o desenvolvimento. Portanto, a aprendizagem [coletiva] e o desenvolvimento acontecem a partir da combinação entre o meio social e o trabalho interno do sujeito.

Nesse contexto, Davidov (1996) destaca que a diferenciação e a complementação entre os termos *obutchénie* e *учение* (*utchénie*) são colocações necessárias dentro do processo de desenvolvimento da aprendizagem [coletiva]. O autor ressalta que, embora sejam processos independentes, ambos estão interligados, sendo fundamental entendê-los no âmbito da psicologia histórico-cultural.

A visão dialética de L. S. Vigotski sustenta que a aprendizagem [coletiva] antecede e impulsiona o desenvolvimento, o qual se efetiva pela internalização das experiências socialmente mediadas no processo de aprendizagem.

Assim, Dusavytskyi (1978) sublinha a importância de um tipo de aprendizagem [coletiva], ou seja, aquela motivada intrinsecamente, isto é, que desperte o interesse genuíno do aluno. O autor critica fortemente as práticas educacionais que recorrem à imposição e ao controle externo, pois tendem a forçar o estudante a adotar uma postura de interesse provocado, o que compromete seu desenvolvimento psíquico.

Portanto, obrigar alguém a realizar ações educativas é suprimir a vontade em vez de fortalecê-la. Tal aprendizagem leva a uma divisão da atenção, de toda a vida mental da criança, voltada para a disciplina externa, que se reflete nas qualidades morais, transformando o aluno em um sujeito que simula conformidade. Nessas condições, ele é forçado a fingir que está imerso em um trabalho que não lhe interessa, enquanto todos os seus pensamentos e sentimentos estão ocupados com outra coisa que realmente lhe atrai (Dusavytskyi, 1978, p. 29-30, tradução nossa).

O autor destaca que estas práticas comprometem não apenas a aprendizagem [coletiva], mas também a formação moral e emocional do discente, afetando dimensões constitutivas da personalidade. Esse desinteresse decorre de uma aprendizagem de caráter tradicional, compreendida como reflexo-associativa, um nível de aprendizagem reativa, centrada no ensino e desvinculada do desenvolvimento do sujeito.

Na obra de 1978, esse modelo de aprendizagem contrapõe-se ao desenvolvimento saudável do caráter do aluno, pois o reduz a uma obrigação dissociada de suas necessidades, motivos e interesses, produzindo um ambiente em que as ações se tornam mecânicas e destituídas de significado.

O autor enfatiza que:

[...] é necessário compreender uma verdade importante: o conhecimento não é apenas aprendizagem [coletiva], mas também educação. Contudo, para que o conhecimento se eduque, é necessário educar a atitude em relação ao próprio conhecimento, ou seja, o interesse cognitivo. Nisso consiste a essência da aprendizagem [individual] consciente, e não apenas o fato de que a criança aprende com a perspectiva de usar seus conhecimentos no futuro. (Dusavytskyi, 1978, p. 38, tradução e grifo nossos).

Quando o aluno é compelido a participar de atividades que não despertam sua curiosidade nem têm relevância pessoal, ocorre uma ruptura não apenas na aprendizagem coletiva [escolar], mas também na construção de uma base emocional e moral sólida, o que compromete seu engajamento pleno no processo formativo (Dusavytskyi, 1978).

O aumento do interesse³⁵ é o primeiro passo para o processo de aprendizagem [coletiva], uma vez que, motivado, o aluno busca com persistência meios para aprender. O **interesse** não é apenas uma reação momentânea ou superficial, mas sim **um estado psicológico** que sustenta o envolvimento do discente com o objeto de estudo, permitindo que ele se aprofunde nos aspectos principais do conteúdo que está sendo explorado. Esse fenômeno tem um impacto direto no modo como o aluno interage com o ambiente, promovendo uma relação significativa com a sua aprendizagem (Dusavytskyi, 2016).

Conforme defendido por O. K. Dusavytskyi, é crucial adotar uma abordagem escolar que respeite e valorize os interesses cognitivos, destacando a necessidade de fomentar a motivação intrínseca em vez de impor ações mecânicas e descontextualizadas; quando os interesses dos estudantes são reconhecidos e estes são incentivados a aprender de maneira autônoma e reflexiva, o ambiente educacional se torna mais enriquecedor e produtivo.

Nessa perspectiva, é papel da escola promover a formação de conceitos teóricos que superem o formalismo escolar, caracterizado pela simples memorização de conteúdos dissociados da compreensão. Dusavytskyi (1978) defende a **generalização teórica** como um **modo de ação** que permite à criança resolver novos problemas de forma independente, promovendo a aplicação desse conhecimento.

Sob essa ótica, Puentes, Cardoso e Amorim (2019, p. 306) enfatizam que “a atividade psicológica é vista como um epifenômeno da atividade objetual externa, as emoções e os afetos são considerados um epifenômeno do pensamento teórico”. Essa concepção reforça a centralidade do pensamento teórico no desenvolvimento humano, não apenas como instrumento de elaboração conceitual, mas também como elemento estruturante de outras funções psíquicas (emoções, interesses, motivações, memória, atenção).

Articulando-se a essa visão estruturante do pensamento teórico, O. K. Dusavytskyi aponta que a essência da aprendizagem coletiva [escolar] reside no fato de que a criança não aprende apenas com o objetivo de utilizar o conhecimento no futuro, mas também como parte de um processo consciente e integral no presente. Essa visão crítica reforça a necessidade de uma *obutchénie* [aprendizagem] que ultrapasse o mero acúmulo de conteúdos, promovendo um processo mais profundo, significativo e voltado para o desenvolvimento do aluno.

Nos estudos de O. K. Dusavytskyi (1978, 1985, 1989, 1996, 2016), observa-se a ausência de nomeações explícitas para os diferentes tipos de aprendizagem. Em vez disso, o

³⁵ O. K. Dusavytskyi abordou o tema do interesse em duas obras centrais: *O Enigma da Fênix* (1978), publicada pela Editora Conhecimento, em Moscou, e *Fórmula do Interesse* (1989a), publicada pela Editora Pedagogia, também em Moscou.

autor descreve modos distintos de seu desenvolvimento, enfatizando sobretudo as condições que favorecem ou impedem esse processo. A partir dessas descrições, é possível identificar referências implícitas à aprendizagem coletiva, individual e tradicional, entre outras, que serão discutidas adiante.

Suas reflexões ganham destaque ao contrastar dois cenários: um centrado em um tipo de aprendizagem coletiva baseada na memorização mecânica de informações e outro voltado para o desenvolvimento e a autotransformação do estudante. Esse segundo se assemelha à aprendizagem coletiva baseada na atividade, tal como consideradas por Davidov (1996) e Vigotski (1935). Contudo, o elemento definidor, para O. K. Dusavytskyi, é o interesse cognitivo, conforme será desenvolvido.

No centro desse debate, ele defende que a boa aprendizagem [coletiva] representa o ideal de educação para os alunos, servindo como o núcleo central para a formação de conceitos, em um processo que não se estrutura pela informação, ou seja, pela instrução do aluno, mas pela sua composição formativa.

Por outro lado, a análise teórica e experimental desenvolvida por O. K. Dusavytskyi evidencia o papel central que a base motivacional desempenha na aprendizagem [coletiva escolar], destacando diferentes perspectivas. Entre elas, sobressaem o interesse cognitivo, entendido como um motor interno do desenvolvimento intelectual, que não se reduz à curiosidade, mas configura uma disposição estável que orienta o estudante à investigação, à elaboração conceitual e à apropriação consciente dos conteúdos e os motivos de prestígio ou motivos positivos, vinculados a formas de reconhecimento social que podem impulsionar a participação, ainda que se constituam como motivações externas. Ao articular esses elementos, demonstra-se, nas obras do autor, que a qualidade da atividade de aprendizagem [coletiva desenvolvimental] depende da transformação desses motivos ao longo do processo educativo, de modo que razões inicialmente externas possam elevar-se a interesses cognitivos genuínos.

Sobre essa questão, Dusavytskyi (1978, p. 83-84) explica como as intervenções pedagógicas são consolidadas durante um experimento realizado com um grupo de alunos:

[...] os psicólogos analisarão cuidadosamente o trabalho das crianças e as dividirão em vários grupos. **O primeiro grupo é composto por crianças que desenvolveram um interesse cognitivo.** E esse interesse é o principal motivo da sua aprendizagem [individual]. **O segundo grupo é formado por estudantes capazes ou diligentes que estudam bem, mas seu interesse cognitivo não se tornou o motivo principal: motivos de prestígio estão em primeiro lugar.** **O terceiro grupo geralmente é formado por alunos sem interesses cognitivos, focados em motivos sociais de aprendizagem [individual].** E o quarto grupo são os alunos para os quais a aprendizagem [individual] não tem sentido algum (tradução e grifo nossos).

Ao discutir a hierarquia dos motivos no processo de aprendizagem [individual], especialmente os cognitivos e os de prestígio, evidencia-se, nas análises do autor, que os fundamentos da motivação variam significativamente entre os indivíduos. Enquanto alguns se engajam mobilizados pelo interesse cognitivo e pelo desejo de compreender, outros orientam sua atividade pela busca de reconhecimento social e de prestígio. Nesse contexto, motivações secundárias ou menos intensas não conseguem competir com as forças dominantes do interesse cognitivo, tornando-se irrelevantes para a aprendizagem [individual]. Assim, a estrutura do processo de aprendizagem [coletiva escolar] é moldada de acordo com a relevância e a prioridade atribuídas a esses diferentes motivos.

Diante dos fundamentos apresentados, nota-se que O. K. Dusavytskyi descreve **dois tipos de aprendizagem** presentes na escola: **o primeiro é baseado no processo de memorização**, a qual pode ser identificada da seguinte forma:

Há uma crença persistente de que o sucesso da aprendizagem [coletiva] depende da quantidade de conhecimento incluída nos programas. Ao mesmo tempo, assume-se tacitamente que o conteúdo da disciplina é uma projeção, uma cópia invertida de teorias científicas. O mais importante é esquecido: é impossível desenvolver a mente de uma criança usando uma soma ou um conjunto de algoritmos. Ou seja, você não pode **aprender a pensar memorizando todas as leis descobertas** por uma determinada ciência, todas as suas regras (Dusavytskyi, 1985, p. 38, tradução e grifo nossos).

Desse modo, o autor ressalta que a aprendizagem coletiva [escolar] que se almeja não é baseada na memorização de conteúdos, mas exige o desenvolvimento do pensamento autônomo. Aprender a pensar, e não apenas acumular informações, deve ser o foco central da escola. A aprendizagem [coletiva], portanto, deve formar sujeitos reflexivos e críticos.

O segundo **tipo de aprendizagem**, caracterizada por Dusavytskyi (1985), é orientada pelos **interesses cognitivos**. E não apenas ele. João Amós Comenius chamou a atenção para a importância do interesse no processo de aprendizagem [escolar]. Para ambos, o interesse não deve ser utilizado apenas para tornar a aprendizagem mais atraente. O interesse naquela época estava associado às mudanças emergentes na aprendizagem [coletiva escolar], juntamente com o conhecimento científico para o desenvolvimento educacional.

Desse modo, Dusavytskyi (1978, p. 19, tradução nossa) afirma que o “pensamento público rapidamente adotou essa ideia: começando com J. A. Kamensky, quase todos os escritores dos séculos XVII e XVIII que escreveram sobre educação insistiram na necessidade de tornar o processo de aprendizagem [coletiva escolar] interessante”.

O interesse cognitivo, conforme defendido por Dusavytskyi (1978, p. 38), contrapõe-se à pedagogia do interesse. O autor critica a concepção defendida por alguns educadores, segundo a qual, “[...] tudo deveria ser apresentado à criança de forma açucarada. Eles entendiam o interesse como algo divertido e entretido”. Essa perspectiva reduz o papel formativo da escola, negligenciando a complexidade do processo do conhecimento por parte do sujeito.

Não é o processo de aprendizagem [individual] em si que deve ter valor para o aluno, mas o conhecimento adquirido por meio da aprendizagem [individual]. Assim, a aprendizagem [coletiva] adquirirá valor social, e esse valor deve ser incorporado à criança, injetando conhecimento nela como os músculos de um fisiculturista: talvez um dia toda essa força adquirida venha a ser útil (Dusavytskyi, 1978, p. 29, tradução nossa).

Nesse escopo, Dusavytskyi (1978) rejeita concepções pedagógicas que reduzem o interesse ao mero entretenimento e defende que o valor da aprendizagem [coletiva desenvolvimental] não está no processo em si, mas no significado social do conhecimento que dela resulta. Em outras palavras, o verdadeiro interesse cognitivo emerge quando a criança compreende o sentido e a relevância do que aprende, desenvolvendo-se intelectualmente de forma autônoma e consciente.

Nesse movimento, exploram-se, em suas análises, diferentes formas de aprendizagem [*obutchénie(s)*] e [*utchénie*], problematizam-se abordagens tradicionais e destacam-se fatores que favorecem tanto a aprendizagem [coletiva] quanto a [individual].

Conforme pressupõe o autor:

[...] é necessário educar a atitude em relação ao próprio conhecimento, ou seja, o interesse cognitivo. Nisso consiste a essência da aprendizagem [individual] consciente [*сознательности учения*], e não apenas o fato de que a criança aprende com a perspectiva de usar seu conhecimento no futuro (1978, p. 38, tradução e grifo nossos).

Dessa maneira, a **aprendizagem [individual] consciente** não se reduz à aquisição de informações para aplicação futura, mas implica a formação de um vínculo interno e significativo com a própria aprendizagem. Ao assumir uma postura diante do objeto de estudo, o estudante passa a orientar sua atividade não por recompensas externas, mas pelo desejo de compreender, analisar e explicar a realidade. Nessa perspectiva, o interesse cognitivo atua como motor do pensamento teórico e condição para que a aprendizagem [individual] se torne um processo autônomo e autorregulado.

Para Dusavytskyi (1978), esse movimento somente ocorre quando o estudante atribui **sentido pessoal**³⁶ à atividade, isto é, quando o conteúdo estudado se conecta a seus motivos e necessidades, mobilizando-o subjetivamente e promovendo, assim, o seu desenvolvimento. Como afirma o autor, “o conteúdo só adquire força formadora quando se converte em parte do sentido pessoal da atividade do aluno” (Dusavytskyi, 1978, p. 42, tradução nossa).

A partir dessa compreensão, o autor amplia suas investigações, voltando-se ao papel da escola em responder a duas questões centrais: Como ensinar a criança a pensar e, sobretudo, qual tipo de pensamento deve ser gerado? Dusavytskyi (1978) afirma que o pensamento racional, compreensivo e dialético deve se tornar um dos principais objetivos do processo educativo. Desse jeito, o autor reforça:

A escola deve ensinar a pensar! Esse é o imperativo filosófico expresso na virada dos anos 60 pelo famoso filósofo soviético E. V. Ilyenkov e outros cientistas, filósofos, naturalistas, pedagogos e psicólogos. Se quisermos alinhar a educação com a principal orientação social do desenvolvimento e com as conquistas científicas e tecnológicas do século, que, como sabemos, foi a base da reforma escolar, então o “imperativo filosófico” formulado acima adquire relevância especial. O pensamento racional, a compreensão e o pensamento dialético devem se tornar um dos objetivos do processo educacional (Dusavytskyi, 1985, p. 36, tradução nossa).

A educação deve priorizar o desenvolvimento do pensamento racional. Esse princípio, defendido por E. V. Ilyenkov e outros intelectuais, torna-se especialmente relevante ao considerarmos a necessidade de alinhar a aprendizagem [coletiva escolar] do aluno às demandas do desenvolvimento humano aos avanços científicos e tecnológicos. Desse modo,

[...] o pensamento racional é sinônimo de pensamento teórico. Pois o processo de conhecimento do mundo por meio da ciência é incorporado em conceitos teóricos, em oposição ao pensamento empírico, ou seja, o pensamento cotidiano, que reflete o empirismo da vida, o lado externo das coisas e dos fenômenos (Dusavytskyi, 1985, p. 36, tradução nossa).

Sendo assim, o pensamento racional, ao se manifestar como pensamento teórico, permite a compreensão científica por meio de conceitos estruturados. Em contraste, o pensamento empírico baseia-se na experiência cotidiana, refletindo a vivência prática da realidade.

³⁶ Sentido pessoal (*личностный смысл*) é o significado subjetivo que o conteúdo adquire para o estudante, vinculado aos seus motivos e necessidades, e que o mobiliza para a atividade (Vigotski, 1935) e Dusavytskyi, 1978).

Nos estudos de V. V. Davidov sobre os *Tipos de Generalização*, ele enfatiza que o processo escolar deve ser planejado de forma a alinhar-se ao modo de aprender e ao tipo de pensamento do aluno, neste caso, pensamento teórico. Ao analisar os currículos das disciplinas escolares, Davidov (1982) já alertava para um desmonte significativo do sistema didático de aprendizagem daquela época. Esse cenário resultou no esvaziamento científico de áreas fundamentais que compõem a formação acadêmica e crítica dos estudantes, uma realidade ainda presente nos dias atuais.

Dusavytskyi enfatiza que:

Uma explosão de informações atingiu a escola, questionando as ideias usuais e seculares sobre o que aprender e como aprender. Surgiu uma nova e complexa tarefa: combinar educação e ciência moderna. À primeira vista, a solução é simples: é necessário desenvolver novos programas, escrever novos livros didáticos que, além das leis de Newton, incluam a teoria da relatividade e muitas outras teorias criadas em nossos dias. É necessário introduzir a aprendizagem de matérias que reflitam o surgimento de novos ramos do conhecimento científico (Dusavytskyi, 1985, p. 21, tradução nossa).

Alinhado a esse panorama, Davidov (1982) aponta que a psicologia e a pedagogia educacional tradicional frequentemente estruturam o processo de aprendizagem [escolar] com base, sobretudo, nos tipos de pensamento empírico e racional. Nas condições atuais, a **aprendizagem tradicional** tornou-se um obstáculo ao desenvolvimento do pensamento científico nas gerações mais jovens.

A criança não sabe o que sabe, porque para obter uma compreensão científica de um objeto é necessário descobrir sua origem, levar o objeto por todos os estágios possíveis de transformações e conversões. Mas esse é um caminho diferente, o caminho do conhecimento dialético, que não é fornecido pela forma **de aprendizagem [coletiva tradicional]** (Dusavytskyi, 1985, p. 30, tradução e grifo nossos).

O conhecimento, quando isolado, não se integra a um sistema mais amplo, restando apenas o “guardar de memória”. No entanto, é impossível manter em mente uma grande quantidade de fatos. Como consequência, uma das características desse tipo de aprendizagem baseada no ensino é a instabilidade do conhecimento. Além disso, não há troca de conhecimento, ou seja, a habilidade de aplicar um modelo já conhecido para resolver problemas semelhantes, o que implica a ausência do desenvolvimento do pensamento.

Para superar esta limitação, O. K. Dusavytskyi propõe que a educação das habilidades criativas do pensamento se oriente pelo desenvolvimento de três capacidades fundamentais:

A capacidade de generalizar cientificamente - indução; a capacidade de aplicar conclusões teóricas para prever o curso dos processos na prática - dedução; e, por fim, a identificação de contradições entre generalizações teóricas e processos que ocorrem na natureza – dialética (Dusavytskyi, 1985, p. 37, tradução nossa).

Com base nessas capacidades, torna-se evidente que, para promover efetivamente o pensamento dialético, é necessário transformar o modelo tradicional de aprendizagem reflexo-associativa. É preciso romper com o princípio secular de oferecer ao aluno o conhecimento pronto e acabado. Nesse sentido, Dusavytskyi (1985, p. 13, tradução e grifo nossos), em sua obra $2x2=x$, no subtítulo “*Como aprendemos*”, afirma:

Acontece que todas as crianças talentosas ou simplesmente muito capazes aprendem aproximadamente da mesma maneira. Elas não resolvem 5, 10 ou 100 problemas. Além disso, elas não estão nem um pouco interessadas no modelo que lhes é imposto de forma útil: a regra, fórmula ou definição com a qual a aprendizagem [escolar] começa. **Para elas, a fórmula não é o começo, mas o fim da aprendizagem [coletiva].** Elas enfrentam um único problema, mas a resolvem de uma maneira completamente diferente das outras crianças. Se resolverem o problema de somar uma série sequencial de números como algo puramente prático e concreto (é importante obter um resultado), **então crianças capazes resolvem um problema diferente – um problema cognitivo. Elas não estão interessadas em nenhum resultado específico, mas no princípio geral de resolução de todos os problemas desse tipo.** Tendo encontrado o princípio, eles próprios formulam a definição, tiram uma conclusão e derivam uma fórmula. Mas, tendo completado essa atividade cognitiva, concentrando-se não na aplicação de um modelo pronto, mas na busca por um método geral subjacente a ele, as crianças são capazes de resolver imediatamente e com precisão toda a classe de problemas semelhantes.

Enquanto um grupo de crianças foca no resultado prático, o outro grupo de jovens se dedica à construção cognitiva, descobrindo a regra, formulando a definição e derivando a solução. Essa abordagem lhes permite dominar não apenas um problema específico, mas toda uma classe de desafios semelhantes, evidenciando que a verdadeira aprendizagem [coletiva] está na descoberta autônoma do método, e não na mera aplicação de modelos preestabelecidos.

A aprendizagem [coletiva] defendida nesta passagem pelo autor é a reativa, baseada na atividade; esta, por sua vez, promove uma abordagem dinâmica, em que os estudantes participam da própria construção da atividade de forma autônoma e consciente. Isso envolve a formação do pensamento teórico, em que os estudantes se tornam preparados para enfrentar desafios de modo independente, com uma compreensão do mundo ao seu redor.

É difícil construir um sistema de **aprendizagem [coletiva desenvolvimental]** dessa forma? Certamente. Mas será que a **aprendizagem [coletiva] tradicional** é mais fácil? Todo professor dirá o quanto é difícil explicar o material científico às crianças. No entanto, há diferentes tipos de dificuldades: em um caso, trata-se das dificuldades relacionadas com o desconhecimento dos mecanismos psicológicos de assimilação do conhecimento e do desenvolvimento intelectual; no outro, das dificuldades próprias de uma abordagem científica, que não tolera imprecisões nem uma aparente facilidade, como frequentemente se verifica na pedagogia (Dusavytskyi, 1985, p. 75, tradução nossa).

À luz dos argumentos apresentados, o processo educativo deve ser estruturado de modo a possibilitar que a criança descubra as relações universais nos fenômenos particulares que investiga. Como demonstrado, a aprendizagem [coletiva] orientada por interesses cognitivos ocorre quando o discente é conduzido a reconhecer as regularidades e os princípios subjacentes aos conteúdos, em vez de meramente assimilar conhecimentos prontos, como na aprendizagem [coletiva] baseada na memorização. Essa abordagem, fundamentada na capacidade de generalização e abstração, é capaz de transpor novas situações de aprendizagens. Diante disso, defende-se que a educação priorize contextos investigativos, transformando o estudante em sujeito do seu próprio processo formativo e, conseqüentemente, superando as limitações inerentes a uma aprendizagem de caráter reprodutivo.

Dusavytskyi (1985) defende que o método de aprendizagem [escolar] deve estar em consonância com os mecanismos psicológicos do pensamento, os quais operam de maneira a buscar a essência, ou seja, o “núcleo celular” do conhecimento.

Nesse contexto, afirma Dusavytskyi (1985, p. 37, tradução nossa):

É preciso descobrir onde começou, onde está a “célula” inicial, a base genética de toda a diversidade subsequente do conhecimento científico. É uma tarefa muito difícil determinar as células em que uma determinada esfera da realidade está dividida. Sua dificuldade reside no fato de que a história real do sujeito e a história das ideias teóricas sobre seu desenvolvimento não coincidem. Como pode ser isso? O fato é que, como observou K. Marx em sua obra: *A Contribution to the Critique of Political Economy*, os fundamentos da ciência não são imediatamente compreendidos. A ciência primeiro ergue os andares individuais do edifício, e só então descobre sua própria fundação, que é claro, sempre existiu, mas foi vaga e indistintamente adivinhada. Só mais tarde é que a ciência determina sobre quais blocos mais simples repousa toda a sua complexa estrutura

Desse modo, a identificação da “célula” para o conhecimento, conforme propõe Dusavytskyi (1985), constitui um aspecto fundamental para a organização da aprendizagem [coletiva], pois permite estruturá-la com base nos fundamentos conceituais que sustentam o

conhecimento científico. Tal orientação metodológica possibilita ao estudante apropriar-se dos princípios teóricos que conferem sentido e coerência ao objeto investigado.

Segundo Longarezi (2024c), apenas abordagens que partem de tarefas de natureza teórica, fundamentadas em conceitos abstratos e generalizações, configuram-se como atividades de aprendizagem genuinamente desenvolvimentais. Essas abordagens promovem o desenvolvimento das capacidades humanas em seu potencial máximo, constituindo-se simultaneamente como conteúdo, método e finalidade de um processo educativo específico: a aprendizagem pela atividade. Para Davidov (1996), essa organização mental ascendente (do abstrato ao concreto) é estruturante para a formação do pensamento teórico.

Com base nesse horizonte, Dusavytskyi (1985) problematiza se uma pessoa, especialmente uma criança, pode aprender a pensar de modo criativo? Ele defende que sim e que isso é alcançável por meio da aprendizagem [coletiva], pois favorece o desenvolvimento de habilidades teóricas e a capacidade de aplicar conceitos de maneira inovadora em contextos práticos.

O princípio central do processo de aprendizagem [coletiva escolar] consiste no movimento do pensamento abstrato para o concreto. Conforme afirma o autor (1985, p. 38, tradução nossa), “[...] é necessário buscar as próprias ações adequadas da criança com o material, com base nas quais ocorre o movimento de seu pensamento do abstrato (o princípio mais geral) para o concreto (a variedade de casos particulares)”. Esse percurso, ao possibilitar a reconstrução consciente dos conceitos, constitui a base para o desenvolvimento do pensamento teórico no estudante.

O. K. Dusavytskyi defende que a própria metodologia de aprendizagem dos programas institucionais deve incorporar os mecanismos psicológicos inerentes ao processo de pensamento teórico, que opera a partir de generalizações para suas particularizações (Dusavytskyi, 1985).

A inclusão da dimensão da personalidade nesse debate justifica-se porque, na perspectiva da aprendizagem [coletiva desenvolvimental], o desenvolvimento do pensamento não ocorre isoladamente, mas integra-se à formação do sujeito. Para Dusavytskyi (1996, p. 112, tradução nossa), “o pensamento teórico, ao se formar, reorganiza todo o sistema das funções psíquicas e atua como núcleo estruturante da personalidade”. Nesse contexto, o quadro teórico elaborado por Longarezi (2024b) simboliza um movimento importante, ao sistematizar o desenvolvimento do potencial criativo, do pensamento e da atividade principal. Além disso, expressa uma possível periodização do desenvolvimento psíquico em articulação com a formação da personalidade, conforme proposto por D. B. Elkonin e V. V. Davidov (Quadro 6).

Quadro 6 – Periodização do desenvolvimento psíquico e da personalidade para D. B. Elkonin e V. V, Davidov (1956-1996).

Época	Período etário (Elkonin 1956 [1961]; 1971 [2017])	Atividade principal (Elkonin 1956 [1961]; 1971 [2017]; Davidov (1996c)	Capacidades em desenvolvimento Davidov (1996c)	Potencial criativo Davidov (1996c)	Estágio de desenvolvimento da personalidade Davidov (1996c)
Primeira Infância	0 a 1 anos	Comunicação emocional direta (Elkonin; 1971 [2017])			
	1 a 3 anos	Atividade manipulatória (Elkonin; 1971 [2017])	Capacidades de imaginação e consciência em germe.	Expressa o nascimento da imaginação como base para o desenvolvimento do conteúdo criativo.	Formação de pré-requisitos para a personalidade.
Infância	3 a 7 anos: idade pré-escolar	Jogo de papeis/ Brincadeira (Elkonin; 1971 [2017])	Capacidades cognitiva, artística e moral de criatividade, em suas formas elementares; com estrutura para serem desenvolvidas formas adequadas de criatividade infantil.	Expressa o desenvolvimento da imaginação como base para as capacidades criativas.	Personalidade do sujeito individual da atividade consciente. Início do curso de formação da personalidade.
	7 a 10/11 anos: idade escolar primária (1956 [1961])	Estudo (Elkonin; 1971 [2017])	Capacidades de consciência racional-teórica, reflexiva, de pensamento e artística.	Expressa um aumento significativo do desenvolvimento do potencial criativo - desenvolvimento da personalidade.	Personalidade do sujeito reflexivo.
Adolescência	11 a 14/15 anos: idade escolar média (1956 [1961])	Estudo (Elkonin, 1956 [1961]) Comunicação íntima pessoal. (Elkonin, 1971 [2017]) Comunicação no processo de realização de diversos tipos de atividades socialmente úteis (Davidov, 1996c)	Capacidades de comunicação flexível com grupos diferentes, de consciência prática, de orientação na dimensão da moralidade e de desejo de criatividade artística.	Expressa o desenvolvimento do potencial criativo, base para a realização de ações conscientes e responsáveis por seus atos.	Personalidade do sujeito consciente e responsável por seus atos
	14/15 a 17/18 anos: idade escolar preparatória ou juvenil (1956 [1961])	Estudo (Elkonin, 1956 [1961]) Profissional/Estudo (Elkonin, 1971 [2017])	Capacidades de comunicação seletiva, de atitude crítica frente a vida pública, de reflexão sobre ações morais e de desejo de criatividade artística.	Expressa o desenvolvimento do potencial criativo pela realização consciente de ações socialmente significativas e valorizadas.	Personalidade em seu alto nível de desenvolvimento.
Adulta	Acima de 18 anos: idade adulta	Atividade do trabalho	Capacidades de pensamento, imaginação, vontade e comportamento moral.	Expressa o verdadeiro potencial criativo do jovem que toma decisões e lida com situações complexas e imprevisíveis.	Maturidade da personalidade

Fonte: Longarezi (2024b, p.131; 2025, p.119)

A periodização apresentada pela autora integra, em seu núcleo, aspectos centrais do desenvolvimento psíquico e da personalidade. Para Elkonin (2020 [1961]; 2017 [1971]) e Davidov (1996), as etapas etárias configuram-se como engrenagens fundamentais para compreender as múltiplas dimensões do desenvolvimento criativo, uma vez que a atividade principal, em cada fase, desempenha papel determinante na formação de capacidades e na constituição da personalidade.

Na infância (3 a 7 anos), o jogo de papéis destaca-se como atividade que reorganiza qualitativamente a consciência, ao mobilizar operações simbólicas, imaginativas e sociais que favorecem a constituição inicial da consciência moral e de mecanismos elementares de autorregulação. Em continuidade, na idade escolar inicial (7 a 11 anos), a atividade de estudo assume centralidade e passa a estruturar o avanço do pensamento teórico, a ampliação das operações intelectuais e a responsabilização crescente pelo próprio processo de aprendizagem, instaurando um novo patamar no desenvolvimento da personalidade.

Durante a adolescência (11 a 15/16 anos), as relações de comunicação pessoal e a complexificação das tarefas escolares intensificam a formação da autoconsciência, da reflexão ética e da autonomia volitiva, fortalecendo a identidade do sujeito. Já na juventude (14/15 a 17/18 anos), os processos de profissionalização e a elaboração de projetos de vida reorganizam o campo motivacional, consolidando interesses duradouros e capacidades volitivas mais estáveis, próprias de uma personalidade em direção à autodeterminação.

Na vida adulta (18 anos em diante), a atividade de trabalho se torna o eixo articulador do desenvolvimento, requerendo competências complexas, altos níveis de autorregulação e engajamento social, elementos que convergem para a maturidade da personalidade. Assim, o conjunto dessas etapas revela um desenvolvimento contínuo, dialético e historicamente configurado, em que cada fase prepara a seguinte por meio da transformação qualitativa das funções psíquicas e das formas de participação ativa no mundo social.

Essa compreensão evidencia que a atividade principal, o potencial criativo e a consolidação da personalidade adulta resultam de um processo orgânico, no qual cada etapa desempenha uma função específica e irreduzível no desenvolvimento integral do sujeito. Nessa direção, observa-se que as proposições analisadas convergem com os fundamentos deste estudo, especialmente no que se refere ao papel formativo da aprendizagem [coletiva desenvolvimental]. Quando mediada por processos de internalização dos mecanismos intrapsíquicos, essa forma de aprendizagem sustenta a constituição da aprendizagem [individual] — *utchénie* — ao organizar condições para que o estudante avance em direção ao seu próprio processo de aprendizagem e amplie sua atuação consciente no mundo social.

A articulação entre esses processos permite avançar para a compreensão mais ampla do que fundamenta o próprio conceito de aprendizagem [coletiva], cuja formulação encontra em O. K. Dusavytskyi um desenvolvimento singular. Ao examinar as condições que possibilitam a formação do pensamento teórico, o autor demonstra que a aprendizagem [coletiva] exige a mobilização de operações cognitivas superiores e a reorganização das relações que o estudante estabelece com o objeto de estudo, deslocando o foco do fazer empírico para a apreensão conceitual das relações essenciais.

À luz desse entendimento, o termo *obutchénie* [aprendizagem coletiva] é definido por Dusavytskyi (2016) como um processo formativo que promove o desenvolvimento de operações cognitivas superiores, tais como: a) análise, b) reflexão e c) capacidade de generalização. Trata-se de um movimento que conduz à constituição de um modo de pensamento qualitativamente novo, capaz de superar formas anteriores de aprendizagem ao articular, de maneira orgânica, as dimensões coletiva e individual no contexto educativo.

Partindo dessa compreensão acerca do papel da aprendizagem [coletiva] na formação do pensamento teórico, O. K. Dusavytskyi recorre à metáfora do “pássaro de fênix” para sugerir que compreender o modo como o estudante pensa implica enfrentar um enigma central da psicologia da educação: desvendar a natureza e a lógica interna que sustentam e interligam os processos de aprendizagem.

Nesse sentido, a análise dos dados e o aprofundamento teórico sobre a aprendizagem, tanto em sua dimensão coletiva quanto individual, permitem reconhecer, nas obras de Dusavytskyi (1978, 1985, 1989, 1996, 2016), três modalidades implícitas que estruturam sua concepção de aprendizagem. Essas modalidades, sistematizadas no Quadro 7, expressam a lógica interna que articula os diferentes processos formativos propostos pelo autor e evidenciam a unidade dialética entre atividade, motivação e desenvolvimento.

Quadro 7 – Tipos de aprendizagem segundo O. K. Dusavytskyi

APRENDIZAGEM INDIVIDUAL [utchénie]	Escolar memorizada: esforço do estudante em memorizar o conteúdo de modo predominantemente reprodutivo, operando em um nível de fixação mecânica que não envolve elaboração conceitual nem promove transformações qualitativas do conhecimento.	Escolar consciente: esforço do indivíduo para assumir uma atitude em relação ao conhecimento, adotando uma postura de interesse cognitivo; enquanto processo psíquico em um nível de tomada de consciência.
APRENDIZAGEM COLETIVA [obutchénie]	Escolar baseada na memorização: processo psíquico reprodutivo, orientado pela transmissão de conhecimentos, com métodos baseados no ensino. Processo marcado pelo desinteresse, com uma postura mecânica. Esse modelo compromete o desenvolvimento do caráter ao ignorar os interesses e motivações dos alunos.	Escolar orientada por interesses cognitivos: processo psíquico baseado na motivação intrínseca que se constitui enquanto interesse cognitivo. Ganha valor para o aluno quando o conhecimento adquirido se torna significativo socialmente, sendo internalizado como uma força potencialmente útil no futuro.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Dusavytskyi (1978; 1985).

As fases de aprendizagem identificadas nas obras de Dusavytskyi (1978;1985) — **(1) aprendizagem individual escolar memorizada, (2) aprendizagem individual escolar consciente, (3) aprendizagem coletiva escolar baseada na memorização e (4) aprendizagem coletiva escolar orientada por interesses cognitivos** — decorrem de sua análise crítica do ambiente escolar, na qual contrapõe modelos centrados na repetição mecânica a formas que mobilizam processos cognitivos superiores.

Essa classificação considera dois fatores determinantes: (a) o grau de consciência implicado na atividade de estudo e (b) a motivação de natureza cognitiva. Enquanto a **aprendizagem individual escolar consciente** favorece a autonomia intelectual e a autorregulação, a **aprendizagem coletiva baseada na memorização** tende a restringir o potencial criativo e reflexivo do estudante. Já a **aprendizagem coletiva orientada por interesses cognitivos** estimula a participação e a cooperação, atribuindo ao conhecimento um sentido socialmente significativo. Essa sistematização evidencia que a qualidade da

aprendizagem [escolar] influencia diretamente o modo como o processo é organizado no contexto escolar.

O principal pressuposto em relação à essência da aprendizagem individual [*utchénie*] é a consciência da criança de que o processo de aprendizagem em si não se reduz à mera preparação para o conhecimento futuro, mas sim à compreensão de que essa aprendizagem é um processo dinâmico que contribui para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno no presente. Desse modo, “a aprendizagem [individual] deve visar não à apuração, mas à formação de novas estruturas intelectuais” (Dusavytskyi, 1985, p. 29, tradução nossa).

De acordo com V. V. Davidov, é necessário organizar a aprendizagem com foco no caráter desenvolvimental, uma vez que é nessa organização que a aprendizagem [coletiva] assume papel determinante na natureza do desenvolvimento mental. Nesse sentido, a verdadeira tarefa da escola é, essencialmente, direcionar o desenvolvimento do pensamento teórico.

É nessa dinâmica que a aprendizagem [escolar baseada na atividade] torna-se significativa, permitindo que a criança perceba o valor do que está aprendendo e como isso pode ser aplicado no seu dia a dia, fomentando atitudes de interesse, curiosidade e envolvimento.

Dusavytskyi reforça que “os estudos experimentais mostram que, na aprendizagem baseada em conceitos teóricos e leis da ciência, o conteúdo dos interesses é gradualmente reestruturado: de uma reflexão empírica da realidade para uma teórica” (Dusavytskyi, 1978, p. 125, tradução nossa).

Nesta passagem, os desdobramentos teóricos evidenciam que a base da aprendizagem [coletiva] assenta-se nos conceitos teóricos. Suas investigações atribuíram características específicas a esse tipo de aprendizagem, definida como um processo fundamentado em uma reflexão que supera o nível empírico, orientando-se para a via teórica.

No entanto, para transformar a realidade empírica em teórica, é necessário modificar significativamente o conteúdo e os métodos da educação tradicional. Essa transformação exige uma reconfiguração tanto dos conteúdos quanto dos métodos. Trata-se, portanto, de articular e transcender as concepções de aprendizagem vigentes, mediadas pelas ações de ensino, já destacadas por Vigotski (1935), e de aprendizagem [escolar] de natureza reflexo-associativa, tal como descrita por Davidov (1996).

A centralidade da escola manifesta-se no fato de ser ela a instituição que cria condições para o acesso ao conhecimento teórico, constituindo-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento intelectual. Sendo assim, “é na escola que se busca a atividade mental, o interesse cognitivo diante do mundo que os rodeia” (Dusavytskyi, 1978, p. 32, tradução nossa).

E “[...] na infância que tudo começa” (Dusavytskyi, 1978, p. 14, tradução nossa); é nesse espaço que a aprendizagem [coletiva escolar] deve ser intencionalmente estruturada desde os primeiros anos escolares.

Com uma abordagem pedagógica que ultrapasse as demandas imediatas e promova transformações substantivas no processo educativo, essa concepção pressupõe um patamar elevado de elaboração cognitiva, favorecendo o movimento do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico.

Nessa conjuntura, as contribuições de L. S. Vigotski, especialmente em *Pensamento e Linguagem*, oferecem uma análise aprofundada sobre a constituição do conhecimento cotidiano e do conhecimento científico. Nesse âmbito, o conhecimento cotidiano representa o momento em que a criança está próxima ao objeto real. A comparação desse objeto resulta em traços comuns e passa a ser visto como uma classe do objeto, ou seja, a representação geral. Essa é a compreensão do concreto ao abstrato. Por outro lado,

A essência do pensamento teórico é que ele é uma forma especial de abordagem humana para compreender as coisas e eventos, analisando as condições de sua origem e desenvolvimento. Quando os alunos estudam coisas e acontecimentos do ponto de vista desta abordagem, eles começam a pensar teoricamente (Davidov, 1988, p. 6).

O conhecimento teórico configura-se como elemento necessário para que o estudante explore, compreenda e relacione conceitos com seu entorno. Sua ausência não apenas limita o desenvolvimento cognitivo, resultando em uma aprendizagem superficial, mas também pode apontar para consequências psicológicas relevantes, como o desinteresse e o distanciamento em relação à aprendizagem [coletiva]. O material teórico exige do estudante não apenas a assimilação, mas uma ação fundamentada, acompanhada de um tipo de pensamento mais abstrato e profundo.

Dusavytskyi (1978) analisa a aprendizagem [coletiva escolar] como processo que deve ampliar a compreensão do estudante para além de abstrações externas. Para isso, enfatiza a articulação entre as dimensões externa e interna e atribui à formação da consciência um papel decisivo, ao demonstrar novamente que a aprendizagem [individual] não se restringe à preparação para a vida futura.

A partir dessa premissa, Dusavytskyi (1978, p. 97, tradução e grifo nossos) problematiza:

O que pode fazer uma criança assimilar conhecimento? A mesma força que, no início da **aprendizagem [coletiva]**, recai sobre os professores e exige deles notas, trabalhos de casa e qualquer trabalho realizado no ambiente escolar, ou seja, motivos “sociais” de **aprendizagem [individual]**. Já sabemos: um aluno da primeira série não se importa com o que vai **aprender**, desde que **aprenda**. Então vamos fazer uma substituição: em vez de letras sem sentido, daremos a ele conhecimento teórico. E se, a princípio, essa substituição não parece mudar nada externamente, mais tarde pode mudar absolutamente tudo.

O autor retoma a análise da aprendizagem [coletiva escolar], indagando quais meios efetivos possibilitam aos estudantes a assimilação do conhecimento. Observa que, no contexto educacional, ainda se atribui aos professores a responsabilidade predominante pelos avanços nesse processo, conferindo-lhes o papel central no desenvolvimento do conhecimento. Nessa lógica, as atividades propostas no ambiente escolar tendem a se configurar como instrumentos privilegiados de aprendizagem [escolar], preservando, contudo, a orientação de uma abordagem tradicional centrada no ensino.

Dusavytskyi (1978) propõe uma reflexão acerca da centralidade do conhecimento teórico como característica essencial da aprendizagem [coletiva]. Nesse sentido, enfatiza que:

[...] a tarefa da escola na primeira infância é transformar as ideias das crianças sobre a realidade que a cerca. Elas devem aprender a observar o mundo não apenas sob uma perspectiva prática, mas também a desenvolver a capacidade de “olhar além do horizonte”. Isso implica alcançar um nível mais elevado de compreensão, permitindo uma avaliação mais ampla e profunda das coisas e de suas transformações (Dusavytskyi, 1978, p. 96, tradução nossa).

O. K. Dusavytskyi atribui aos primeiros anos de escolarização um papel central na consolidação das bases da atividade de estudo, entendida como um processo que se estrutura por meio da resolução de tarefas, da autoanálise e da autoavaliação. É nesse percurso que o estudante se constitui como sujeito, assumindo autoria sobre sua própria atividade e, por consequência, sobre a formação de sua personalidade. A escola é concebida, por Dusavytskyi (1978), como um espaço privilegiado e indissociável do acesso ao conhecimento.

V. V. Repkin afirma a relação entre as condições necessárias para a formação do conhecimento teórico e o desenvolvimento de habilidades práticas e argumenta que a aprendizagem baseada unicamente na transmissão de conteúdos prontos não favorece o desenvolvimento e, em determinados casos, pode até inibi-lo.

Para V. V. Repkin, para avançar em uma aprendizagem desenvolvimental [coletiva] em um sistema integral, deve haver métodos uniformes. Essa abordagem sugere que a aprendizagem [coletiva escolar] deve ser vista como um processo que promove o desenvolvimento do indivíduo.

Nessa direção, Puentes (2024) cita Repkin (1992, p. 3), ao destacar que uma das melhores definições elaboradas para a aprendizagem [coletiva] está em V. V. Repkin. Segundo o autor, “aprendizagem coletiva desenvolvimental é aquela cujo conteúdo, métodos e formas de organização estão orientados para as leis do desenvolvimento”.

Dusavytskyi (1985), em consonância com V. V. Repkin, afirma que o percurso do conhecimento dialético não se encontra nos métodos tradicionais de ensino, mas sim na criação de condições que favoreçam a elaboração dos conceitos, por meio da problematização e da investigação orientada. Essa aprendizagem, que percorre o caminho do conhecimento dialético, está distante da aprendizagem escolar baseada no ensino, que se apoia predominantemente no tipo de pensamento empírico.

Para Dusavytskyi (1985), a aprendizagem [coletiva escolar] atinge sua função principal quando se articula com outros conteúdos e métodos. Assim, L. S. Vigotski identifica, como conteúdos, os conceitos científicos, as leis da ciência e o processo de assimilação, corroborando a ideia de que a aprendizagem descrita por Dusavytskyi (1985) é, de fato, a aprendizagem escolar baseada na atividade.

Em consonância com o exposto, O. K. Dusavytskyi menciona, em uma de suas passagens (1985), a distinção entre dois tipos de aprendizagem [coletiva] já formulados por Vigotski (1935): uma orientada ao desenvolvimento e outra centrada na aquisição de habilidades. O autor descreve as características de cada tipo, apropriando-se dos princípios fundamentais apresentados por L. S. Vigotski:

A aprendizagem [coletiva desenvolvimental] deve antecipar o desenvolvimento, guiando-o como um piloto experiente conduz uma embarcação. Apenas dessa forma ele desperta e ativa uma série de funções em processo de amadurecimento, situadas na zona de desenvolvimento possível. É isso que distingue uma aprendizagem [coletiva desenvolvimental] voltada para o desenvolvimento integral da criança de uma aprendizagem [coletiva] focada em habilidades técnicas específicas, como digitar em uma máquina de escrever ou andar de bicicleta, que têm pouco impacto significativo no desenvolvimento, escreveu Vigotski em sua obra clássica Pensamento e Linguagem (Dusavytskyi, 1985, p. 30, tradução e grifo nossos).

Diante das reflexões de L. S. Vigotski sobre os tipos de aprendizagem, torna-se evidente sua defesa de uma **aprendizagem escolar orientada para o desenvolvimento integral** da criança, em contraposição a abordagens limitadas ao domínio de habilidades técnicas. Para o autor, o processo de aprendizagem que efetivamente impulsiona o desenvolvimento humano é aquele que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sustentada pela mediação simbólica, pela significação cultural e pela inserção em contextos de interação social.

Segundo Vigotski (1935), apenas o tipo de aprendizagem coletiva voltada ao desenvolvimento integral possui potencial real para impulsionar as funções psicológicas superiores, ao passo que a aprendizagem coletiva centrada exclusivamente em habilidades técnicas, limitada à repetição mecânica e à ausência de elaboração conceitual, exerce pouco ou nenhum impacto no desenvolvimento pleno da criança. Dusavytskyi (1985), ao retomar esse argumento, reafirma a necessidade de práticas pedagógicas que estimulem o pensamento teórico, em oposição à reprodução técnica e descontextualizada de habilidades.

Os autores convergem na crítica às práticas escolares de caráter reprodutivo e formalista, enfatizando a necessidade de uma aprendizagem [baseada na atividade] capaz de mobilizar interesses cognitivos e promover a participação conjunta. Nesse contexto, a aprendizagem [coletiva escolar] não se limita à transmissão de informações, mas se configura como prática social e cooperativa, internalizada por meio de trocas significativas e contextualizadas.

Outro aspecto relevante diz respeito à forma como Dusavytskyi (1985) introduz o conceito de **aprendizagem [coletiva tradicional]** [*традиционное обучение*], termo mencionado por ele pela primeira vez nessa obra, ao posicionar-se de maneira crítica sobre esse tipo de prática pedagógica. Para ilustrar sua argumentação, o autor descreve uma atividade didática de Geografia, na qual evidencia a fragmentação e a ausência de articulação entre os conteúdos, características que considera inerentes à organização pedagógica nesse modelo. Ao apropriar-se desse conceito, Dusavytskyi (1985) caracteriza a aprendizagem [coletiva tradicional] como uma abordagem superficial, centrada na reprodução de informações e limitada em sua eficácia para promover o desenvolvimento dos estudantes.

O autor assinala, ainda, alguns aspectos que compõem o sistema escolar denominado “tradicional”, amplamente reconhecido como o modelo mais recorrente no contexto educacional.

Assim, o sistema de aprendizagem [coletiva tradicional] se baseia em: **1)** introduzir no indivíduo determinados elementos da cultura humana; **2)** o conteúdo da aprendizagem [coletiva] - conhecimentos práticos concretos (ler, escrever, contar etc); **3)** o método de aprendizagem [coletiva] consistia em fornecer modelos prontos. Deve-se ressaltar que, para as condições históricas do período da revolução industrial, essa organização da aprendizagem [coletiva] era adequada, mas será que é assim hoje, quando as crianças de 6 a 7 anos já sabem ler, escrever e contar, quando a televisão e a Internet podem responder às suas perguntas? E a Internet pode responder a todas as suas perguntas? É óbvio que não. Nossos exemplos das obras de M. Gorky e da prática pedagógica de P. I. Zinchenko mostram que o conhecimento, por si só, não é suficiente para que uma criança cumpra suas tarefas com eficiência. Além do conhecimento, ela precisa ter a capacidade de trabalhar com esse conhecimento (Dusavytskyi, 2016, p. 53, tradução e grifo nossos).

A crítica ao modelo de aprendizagem [coletiva tradicional], tal como explorada pelo autor, oferece uma base indispensável para repensarmos os processos que envolvem essa aprendizagem no contexto escolar contemporâneo. Ao problematizar uma estrutura pedagógica focada na simples transmissão de saberes e na formação de sujeitos funcionais voltados predominantemente para o desempenho técnico, a reflexão amplia o debate sobre a pertinência dessa abordagem frente às transformações sociais e tecnológicas.

A ampliação das formas de acesso à informação, notadamente por meio da televisão, da internet e de outras mídias digitais, impõe novos desafios à aprendizagem escolar, sobretudo àquelas práticas pedagógicas centradas no acúmulo e na reprodução mecânica de conteúdos. Nesse novo cenário sociocultural, torna-se urgente repensar os fundamentos para a aprendizagem que se almeja, concebendo-a não apenas como aquisição de dados, mas como um processo voltado ao desenvolvimento da compreensão crítica, da autonomia intelectual e da capacidade de produzir saberes em contextos diversos e complexos.

Essa reconfiguração exige uma análise crítica da função social da escola, das estratégias pedagógicas utilizadas e do papel formativo do educador. Reavaliar tais elementos não se trata de uma tarefa meramente teórica, mas de uma exigência histórica para que a educação possa, de fato, contribuir para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira consciente, criativa e transformadora na realidade em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, a escola que se idealiza deixa de ser um espaço de transmissão verticalizada de saberes e passa a configurar-se como um ambiente de construção coletiva de conhecimento e de desenvolvimento humano.

Dusavytskyi (2016, p. 19, tradução e grifo nossos) assevera que:

Quando a habilidade se transforma em hábito, a criança já não pensa em como ela lê, mas sim no que está lendo. Isso se aplica igualmente à escrita, à contagem e assim por diante. A base da **aprendizagem [coletiva tradicional]** está assentada em determinados conhecimentos, habilidades e automatismos. A transição de um elemento para outro se realiza por meio de uma série de exercícios uniformes e repetitivos. Essa repetição pode ser considerada como a principal tecnologia da aprendizagem no sistema educacional tradicional. É também característico desse sistema educacional o ensino em formato frontal (aulas expositivas com todos os alunos voltados para o professor).

A aprendizagem [coletiva desenvolvimental] e a educação não se limitam somente ao desenvolvimento das capacidades psicológicas, mas envolvem uma perspectiva mais ampla. Dusavytskyi (1996, p. 183, tradução nossa) afirma que “o método de aprendizagem tradicional era adequado apenas para a aprendizagem básica”, indicando, assim, a necessidade de abordagens mais complexas e adequadas para o desenvolvimento do aluno. Essa declaração levanta questões críticas sobre a adequação dos métodos tradicionais na educação e o significado de “aprendizagem básica”, compreendida como aquela que proporciona uma “aprendizagem inicial, voltada para uma formação do homem-executante” (Dusavytskyi, 1996, p. 183, tradução nossa). Assim,

A criança não tem consciência do que realmente sabe, pois, para adquirir um conceito científico sobre um assunto, é necessário investigar sua origem, conduzir o assunto por todos os estágios possíveis de transformações e mudanças. Contudo, esse é outro caminho, o caminho do conhecimento dialético, que a forma tradicional de **aprendizagem** não oferece. (Dusavytskyi, 1985, p. 29, tradução e grifo nossos).

Nesta citação, O. K. Dusavytskyi evidencia as lacunas presentes nos métodos de aprendizagem [coletiva tradicional] e destaca a dissociação existente entre esse modelo e a lógica formativa que a aprendizagem [coletiva escolar] deveria realizar. Na reflexão teórica sobre o processo de aprendizagem [coletiva], o autor enfatiza que sua essência reside na capacidade do professor de criar situações-problema que despertem novos motivos cognitivos, associados às mudanças e transformações na relação com o assunto em estudo. Conforme afirma: “A aprendizagem [escolar], que está focada no resultado final, não considera a situação-problema como um componente necessário e mais importante do processo de pensamento no domínio do conhecimento científico” (Dusavytskyi, 1985, p. 71, tradução nossa).

Em estudo publicado em 1985, O. K. Dusavytskyi problematiza a aprendizagem [coletiva escolar] ao utilizar situações-problema como instrumento de investigação psicológica

e pedagógica. Sua análise demonstra que a organização intencional da atividade de estudo constitui condição indispensável para o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças, ao mesmo tempo em que evidencia os limites estruturais do ensino tradicional. Nesse quadro, o autor reforça a compreensão da aprendizagem coletiva como processo formativo orientado para a superação da reprodução mecânica e para a promoção do pensamento teórico.

No entanto, o desafio didático-pedagógico consiste em superar práticas meramente reprodutivas, promovendo situações de aprendizagem [coletiva] que articulem o conhecimento à construção de significados. Esse movimento deve assegurar sua conversão em operações cognitivas superiores, favorecendo, assim, a formação integral do estudante.

Na aprendizagem [coletiva], o processo de aprendizagem [individual] (ou assimilação) é o principal, pois o esforço dos professores está intencionalmente orientado para a organização desse processo primário. Apesar do fato de existir uma estreita ligação entre a aprendizagem [individual] e sua organização, historicamente foram desenvolvidas teorias da aprendizagem [individual] separadas das teorias do trabalho profissional do professor (Davidov, 1996, p. 252).

Sob essa perspectiva, a aprendizagem [coletiva] caracteriza-se pela articulação entre tarefas teóricas e ações práticas. A ação promove a transformação do objeto de estudo, enquanto a tarefa implica a seleção de estratégias que viabilizam tal transformação. Esse processo reflete o método dedutivo, no qual o conhecimento é atribuído gradualmente, partindo de experiências específicas e tangíveis para a formulação de conceitos teóricos (Longarezi, 2024c). Ainda de acordo com a autora,

A mediação da aprendizagem [coletiva] não é, portanto, realizada pelo fenômeno ou pelo objeto em si; mas por seu campo de significação. Essa perspectiva complexifica o pensamento, porque lhe dá uma qualidade mediata e, portanto, permite o desenvolvimento do pensamento conceitual (Longarezi, 2024a, p. 9, no prelo).

Sendo assim, a aprendizagem [coletiva escolar] defendida por O. K. Dusavytskyi segue um movimento específico que considera essenciais os mecanismos psicológicos envolvidos no funcionamento do pensamento, ou seja, a aprendizagem [coletiva] baseada na atividade. Esse processo evolui para um movimento de ascensão do conceito abstrato para o concreto, fundamentando-se no pensamento teórico.

Por essa razão, Dusavytskyi (1985, p. 66, tradução nossa) afirma:

Os geógrafos sugerem aos psicólogos e professores o caminho para a aprendizagem [coletiva escolar] da geografia científica infantil. Para estabelecer uma base sólida, é essencial orientar as crianças a ler o mapa com um olhar ‘teórico’.

A ideia central consiste em promover, desde o início do processo de aprendizagem [coletiva], a formação de conhecimentos teóricos nas crianças. Desse modo:

À medida que as crianças aprendem cada vez mais métodos teóricos de análise de materiais, a atividade de estudo começa a se restringir, por assim dizer, pois as funções de seus componentes individuais passam para os próprios alunos e se integram à sua psique. Ao final, a atividade de estudo das crianças torna-se completamente independente, ou seja, elas não precisam mais que suas ações futuras sejam classificadas em categorias. O professor só precisa, então, colocar um problema às crianças, despertar seu interesse cognitivo, e assim os mecanismos de atividade de estudo e do pensamento teórico são formados (Dusavytskyi, 1985, p. 75, tradução nossa).

O caminho dialético do movimento do pensamento do aluno, descrito por Dusavytskyi (1985), representa a aprendizagem [coletiva] que, nesse caso, está baseada na atividade, na qual parte-se de tarefas teóricas para ações práticas (método dedutivo). Isso pode ser observado no exemplo reportado pelo autor, no qual, à medida que o aluno começa a memorizar alguns conceitos geográficos, torna-se evidente a fragilidade do método de aprendizagem baseado no ensino. Ainda sobre a aprendizagem fundamentada no ensino, Dusavytskyi afirma:

O conceito de planície parece ser um dos mais simples da geografia. Mas, quando ocorre na aprendizagem tradicional, as crianças muitas vezes cometem erros na sua caracterização: por exemplo, identificam uma planície e não reconhecem um planalto como uma planície, porque “estas são montanhas”. Como se sabe, uma característica essencial de uma planície é sua superfície relativamente plana (Dusavytskyi, 1985, p. 68, tradução nossa).

A citação em questão provoca uma reflexão pertinente ao abordar um modelo de aprendizagem comumente denominado “tradicional”, o qual apresenta notórias lacunas teóricas em sua estrutura. Tal abordagem, por sua natureza limitante, conduz os discentes a uma compreensão meramente superficial dos conteúdos, restringindo-se à identificação de aspectos externos. Nesse contexto, Dusavytskyi (1985) postula a necessidade de uma reorientação epistemológica da aprendizagem de Geografia, defendendo sua fundamentação em bases científicas. Para tanto, propõe como elemento primordial o desenvolvimento da competência

cartográfica a partir de uma sólida base teórica, assegurando, desde os estágios iniciais do processo de aprendizagem [escolar], a construção de um olhar pautado em conceitos teóricos.

Dusavytskyi (1985, p. 65, tradução nossa) reforça que:

O pensamento das crianças deve percorrer o caminho do mais geral para o particular, do abstrato (o globo, o todo indivisível) para o concreto, para o mapa, onde a ciência da superfície terrestre aparece cada vez mais proeminente para a criança, o que permite que ela sempre volte ao início, à fonte, à célula, em caso de incerteza.

Desse modo, o autor destaca que a aprendizagem [coletiva]:

[...] pode se desenvolver nas seguintes direções principais: capacidade de generalização científica – indução; capacidade de aplicar conclusões teóricas para prever o curso dos processos na prática – dedução; e, finalmente, revelar contradições entre generalizações teóricas e os processos que ocorrem na natureza – dialética (Dusavytskyi, 1985, p. 35, tradução nossa).

A competência em identificar as contradições entre as generalizações teóricas e os processos que se manifestam na dinâmica da realidade dialética torna-se condição essencial para a organização do processo educativo, que deve possibilitar que a criança descubra algo que, embora particular em sua experiência, possua valor e estrutura universais. Isso requer o desenvolvimento da capacidade de transitar do abstrato ao concreto, isto é, de apreender princípios gerais e aplicá-los à análise de situações específicas, consolidando um modo de pensamento teórico e reflexivo. Esse movimento do geral para o particular constitui o fundamento do pensamento teórico, forma de raciocínio que permite ao estudante reconhecer as relações essenciais dos conceitos e articulá-las às situações concretas (Longarezi, 2020).

Dessa forma, Davidov (1996) atribuiu aos modos de ação um papel central no desenvolvimento do pensamento teórico, apoiando sua importância para a formação de um tipo particular de pensamento teórico, que não se limita à reprodução de informações ou à aplicação mecânica de conceitos; ao contrário, trata-se de uma forma organizada de pensar, a qual permite aos estudantes compreender as relações fundamentais entre as características do que está sendo estudado, para, posteriormente, desenvolver capacidades de análise e generalização.

Por exemplo, na aprendizagem de Ciências, em vez de apenas memorizar as leis da Física, os alunos seriam incentivados a explorar situações concretas para identificar padrões, formular hipóteses e abstrair os princípios subjacentes. Esta abordagem promove uma aprendizagem escolar consistente e reflexiva.

Contudo, O. K. Dusavytskyi destaca alguns aspectos fundamentais para a constituição dos tipos de aprendizagem [coletiva e individual], entre eles: a) interesse cognitivo; b) consciência da criança; c) conhecimento teórico; d) atividade mental; e) rompimento do formalismo estudantil, além de um debate investigativo sobre a essência da aprendizagem.

Esses elementos convergem com a perspectiva de Davidov (1996), que, em seu texto *Problemas de Pesquisa na Atividade de Estudo*, apresenta duas teorias de aprendizagem já mencionadas anteriormente, que servem como subsídio para compreender os tipos de aprendizagem apresentados neste capítulo. É importante destacar que ambas possuem uma longa trajetória histórica, a qual não será explorada neste momento, pois o foco está no debate sobre as contribuições dessas teorias para o entendimento da aprendizagem [coletiva] como uma ferramenta de desenvolvimento social, cultural e humano.

Os fundamentos da primeira teoria foram construídos 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, 1996, p. 252).

De acordo com as evidências, a primeira teoria aborda a conexão direta entre um estímulo específico e a resposta correspondente, refletindo uma visão mecanicista da aprendizagem. Em contrapartida, a segunda fundamenta-se nos conceitos de ação e tarefa e ocorre com base na atividade. Essa abordagem enfatiza a compreensão do psiquismo humano como resultado de processos intencionais e estruturados, orientados por objetivos e contextos específicos. Em outras palavras, trata-se de um “modo particular de organização da aprendizagem desenvolvimental [coletiva]” (Longarezi, 2023c, p. 190). A primeira teoria pode ser entendida como aquela que apresenta apenas a expressão externa e formal do conteúdo, sem alcançar a essência significativa do objeto.

Dusavytskyi exemplifica:

Memorizar é uma tarefa árdua, mas é bastante factível. É necessário ler o texto várias vezes, afastando-se do livro, para repeti-lo. Se não conseguir, você pode finalmente cantar o texto ao som de uma música da moda, e ele ficará gravado para sempre no cérebro, preenchendo as células em algum nível bioquímico, o que, mesmo daqui a trinta anos, lhe dará a oportunidade de demonstrar com orgulho este método poderoso de **aprendizagem [coletiva tradicional]** “do nosso tempo”. Agora, pode-se considerar que o aluno cumpriu totalmente seu dever. Ele “conhece o material”, e nem os pais nem os professores vão se opor a ele (Dusavytskyi, 1978, p. 34, tradução e grifo nossos).

É evidente que esse tipo de aprendizagem [escolar baseada no ensino] remete à aprendizagem reflexo-associativa, na qual o aluno não experimenta o ápice das emoções que levaram Arquimedes a sair da sua famosa banheira como um foguete, gritando “Eureka”. O exemplo citado pelo autor ilustra que o interesse, o desejo e a emoção não fazem parte do programa escolar. A metáfora do “Eureka” de Arquimedes representa os momentos de intensa realização, movidos pela curiosidade e paixão, que são raros ou até inexistentes no ambiente escolar, posto que o estudante é visto apenas como um receptor de conteúdo, cuja prioridade é memorizá-lo e conter-se ao percorrer os corredores da escola cantando “Eureka” (Dusavytskyi, 1978).

Com base nas discussões realizadas até o momento, é possível afirmar que O. K. Dusavytskyi, a partir de uma fundamentação teórica consistente, demonstrou as limitações da aprendizagem [coletiva escolar] que não favorece a formação do pensamento teórico. Suas reflexões evidenciam lacunas estruturais em modalidades de aprendizagem desvinculadas de bases conceituais, o que compromete o caráter dialético da aprendizagem [coletiva escolar] defendida neste estudo.

Essa crítica converge com a perspectiva de Kopnin (1978), para quem a dialética materialista se ocupa de investigar as leis que regem o desenvolvimento do pensamento na busca pela verdade objetiva. Essa abordagem mostra como uma compreensão inicial se transforma progressivamente em uma visão mais abrangente e profunda, refletindo as alterações do próprio objeto de estudo. Embora o pensamento esteja condicionado ao conteúdo objetivo que analisa, distingue-se dele, pois, enquanto o objeto se transforma materialmente, o pensamento evolui mediante a substituição de representações cognitivas, deslocando-se do desconhecimento para níveis superiores de compreensão.

Nessa direção, o avanço teórico nas obras de O. K. Dusavytskyi evidencia sua articulação ao fundamento dialético e permite a sistematização de características essenciais da aprendizagem [coletiva e individual]. A investigação demonstra que o autor discute quatro tipos de aprendizagem: **(i) individual escolar memorizada; (ii) individual escolar consciente; (iii) coletiva escolar baseada na memorização; e (iv) aprendizagem escolar orientada por interesses cognitivos.** Essas modalidades podem ser configuradas como tipologias de aprendizagem identificadas nas obras de O. K. Dusavytskyi e, posteriormente, reinterpretadas neste trabalho à luz das análises propostas por Puentes (2024). Cabe destacar que O. K. Dusavytskyi assume como próprias quatro formas de aprendizagem, enquanto as demais são por ele apropriadas das contribuições de L. S. Vigotski, deixando explícito que foram originalmente defendidas pelo autor (1935).

No período de 1978 a 1996, os estudos de O. K. Dusavytskyi demonstram que as ações e tarefas desenvolvidas no campo da aprendizagem [coletiva escolar] e no desenvolvimento do indivíduo estão intrinsecamente vinculadas às práticas pedagógicas organizadas pelo professor em interação com o grupo de alunos. Essa dinâmica pedagógica sustenta-se na rede de cooperação que favorece o processo de novas formações psíquicas.

Diante do exposto, o autor declara que a aprendizagem [individual] ocorre “tanto dentro quanto fora da sala de aula, inserida em um conjunto de eventos específicos que compõem a educação” (Dusavytskyi, 1996, p. 5, tradução nossa), enquanto a aprendizagem [coletiva] é concebida no interior da

[...] teoria da atividade e se apresenta como uma organização especial do sistema de aprendizagem [coletiva], no qual, por meio das ações de estudo, realizadas com a ajuda do professor, a criança executa sua própria atividade. É por meio dessas ações que o aluno se apropria da Atividade de Estudo (AE) e se converte em seu verdadeiro sujeito. (Dusavytskyi, 1996, p. 143, tradução de Longarezi, 2024b).

Nesse movimento, argumenta ainda que “[..] **aprendizagem [escolar]** não deve ter como objetivo determinar, mas formar novas estruturas intelectuais” (Dusavytskyi, 1985, p. 30, tradução e grifo nossos). A aprendizagem [coletiva] intencional e orientada é fundamental para o desenvolvimento do aluno, sendo esse processo indissociável das experiências sociais e culturais que o constituem.

Nesse entrelaçamento teórico, observa-se que as proposições de O. K. Dusavytskyi antecipam elementos que, mesmo não nomeados de forma explícita, convergem com a concepção de aprendizagem [coletiva e individual].

O tipo de **aprendizagem [individual]**, segundo os traços identificáveis na produção teórica do autor, aproxima-se da proposição formulada por Davidov (1996), ao afirmar que esse modo de aprendizagem se realiza a partir do esforço pessoal do sujeito para compreender e apropriar-se de um determinado conteúdo. Assim, “a aprendizagem [individual] é qualquer assimilação de conhecimento; ela pode ocorrer no jogo, no trabalho ou em qualquer outra atividade” (Dusavytskyi, 2016, p. 71, tradução nossa). Essa afirmação reforça que o conhecimento pode se constituir para além do ambiente formal da sala de aula, desde que orientado e que tenha intencionalidade.

A ênfase nesse aspecto é observada já em seus estudos de 1978, quando discute a importância da aprendizagem [escolar] na autodidática e no desenvolvimento intelectual, associando-a diretamente ao interesse cognitivo.

Para o autor:

[...] aprendizagem [coletiva] fundamentada no interesse cognitivo estabelece uma concordância entre “preciso aprender” e “quero aprender”. No final, a atividade de estudo das crianças se torna completamente independente, ou seja, elas não precisam mais que suas ações futuras sejam organizadas passo a passo: o professor só precisa colocar um problema diante das crianças, para despertar seu interesse cognitivo, e então os mecanismos da atividade de estudo, bem como os mecanismos do pensamento teórico formado, começam a funcionar (Dusavytskyi, 1978, p. 75, tradução nossa).

A partir dessa concepção de autonomia, a reflexão de O. K. Dusavytskyi se estende à aprendizagem [coletiva], na qual se evidenciam elementos como colaboração, comunicação e a influência recíproca entre os alunos e o seu grupo. Outro ponto central em seus estudos está no entendimento de que a aprendizagem, seja ela individual, coletiva ou conforme os modelos que o autor cita e descreve, apresenta aspectos importantes, sendo identificados por características próprias, tais como: **(1)** o interesse cognitivo como força motriz; **(2)** o desenvolvimento da aprendizagem [coletiva] por meio da ação consciente; **(3)** a postura mecânica que compromete o desenvolvimento do caráter ao ignorar os interesses e as motivações dos alunos; e **(4)** a internalização do significado social do conhecimento como uma força potencialmente útil no futuro.

Assim, O. K. Dusavytskyi enfatiza que a aprendizagem [coletiva escolar], em sua perspectiva, está intrinsecamente ligada à valorização dos interesses do aluno. Para o autor, o conhecimento deve ser compreendido não como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de transformação da realidade social, promovendo o desenvolvimento integral do sujeito.

Para Dusavytskyi (2016), os psicólogos D. B. Elkonin e V. V. Repkin associavam o conteúdo da aprendizagem [coletiva desenvolvimental] ao terceiro tipo de aprendizagem proposto por P. Ya. Galperin. Essa aprendizagem pode ser estruturada mesmo em contextos nos quais o professor apresenta apenas a tarefa, sem fornecer instruções detalhadas. P. Ya. Galperin centralizou o papel da aprendizagem [coletiva] no desenvolvimento. Seus argumentos eram que nem toda aprendizagem [coletiva] influencia o desenvolvimento, mas apenas aquela [coletiva desenvolvimental] que assegura o domínio da generalização e dos modos de ação que permitem à criança resolver novos problemas de forma independente.

Diante desse pressuposto, a reflexão sobre os tipos de aprendizagem se amplia, incorporando as contribuições teóricas de P. Ya. Galperin, cuja abordagem propõe compreender a aprendizagem [individual e coletiva] a partir da formação das ações mentais por meio da

interiorização, articulando o plano externo da atividade com o desenvolvimento psicológico do sujeito, conforme seguem os tipos (Quadro 8).

Quadro 8 – Comparativo dos tipos de aprendizagem segundo P. Ya. Galperin (2016)

Primeiro Tipo: Aprendizagem Tradicional ou clássica	Baseia-se no método de tentativa e erro. O professor apresenta um modelo, e a criança tenta alcançar o mesmo resultado que ele. Claro, isso exige do aluno inúmeras tentativas, uma grande quantidade de repetições, mas a qualidade dos resultados obtidos sempre permanece questionável.
Segundo Tipo: Aprendizagem Programada	Este tipo de aprendizagem introduz uma base orientadora da ação, na qual o professor fornece um plano detalhado de como executar a tarefa. Ou seja, quando o aluno recebe um programa de ações que deve dominar. Assim, o segundo tipo de aprendizagem garante a rápida assimilação de conhecimentos empíricos, mas não promove o desenvolvimento da personalidade.
Terceiro Tipo: Aprendizagem Desenvolvimental	No terceiro tipo de aprendizagem, é que o pensamento propriamente dito começa a se manifestar: a criança aprende a analisar suas próprias ações e a buscar soluções para as dificuldades que surgem. É importante atentar para o fato de que todo o caráter da atividade do aluno se transforma e, antes de tudo, emerge o interesse cognitivo. Assim, tanto no primeiro quanto no segundo tipo de aprendizagem, a criança precisa, por meio de esforço volitivo e com base em estímulos externos impostos pelo professor, superar o tédio e repetir inúmeras vezes a mesma letra. Já no terceiro tipo, o foco de sua atenção desloca-se do resultado ou da repetição mecânica para o próprio modo de agir, o que gera o interesse cognitivo e desencadeia o pensamento.
Quarto Tipo: Sistema de Aprendizagem Desenvolvimental	No Sistema de Aprendizagem Desenvolvimental está o quarto tipo de aprendizagem, pois é justamente ele que possibilita a formação do pensamento teórico, fundamentado na descoberta de modos generalizados de resolução de tarefas. Ao implementar o quarto tipo de aprendizagem, torna-se necessário estruturar cada disciplina escolar sobre uma base teórica. Mas será isso suficiente para formar novas capacidades universais? É evidente que, ao tratarmos de situações de incerteza e da busca por meios de resolução, não basta simplesmente expor a criança a esses desafios, como pressupõe o quarto tipo de aprendizagem. É necessário que nela surja uma nova e específica forma de atividade, por meio da qual se desenvolverão um novo tipo de pensamento e outras capacidades universais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025) com base em Dusavytskyi (2016, p. 73 -74).

P. Ya. Galperin demonstra que apenas uma aprendizagem orientada pela generalização é capaz de incidir efetivamente sobre o desenvolvimento. D.B. Elkonin e V. V. Repkin, por sua vez, apontam a possibilidade de estruturar esse tipo de aprendizagem [coletiva] a partir da atividade autônoma do estudante.

A convergência entre os autores revela diferentes ênfases que, articuladas, reforçam a aprendizagem [coletiva]. O. K. Dusavytskyi sinaliza para os interesses cognitivos, o valor social do conhecimento e a atividade de estudo como “uma forma especial de compreender o mundo” (Dusavytskyi, 2016, p. 71, tradução nossa). Em conjunto, essas contribuições configuram um

quadro teórico consistente, no qual a aprendizagem [coletiva] se apresenta como uma articulação dialética entre teoria e prática pedagógica, constituindo-se como elemento essencial para a formação do pensamento teórico e para o desenvolvimento da personalidade.

Nesse movimento, Dusavytskyi (2016, p. 78, tradução e grifo nossos) coloca que:

Existem **duas formas de aprendizagem [coletiva]: do particular para o geral, característica da aprendizagem tradicional e do geral para o particular, próprio da aprendizagem [coletiva] desenvolvimental**. Desde o primeiro dia, na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental [coletiva], a criança compreende para onde está sendo conduzida, e seu processo de aprendizagem passa a ter sentido. Ela se encontra no “topo”, de onde pode visualizar todos os possíveis caminhos de desenvolvimento.

O autor distingue duas formas pelas quais a aprendizagem [escolar] pode se realizar: a primeira procede do particular para o geral e corresponde à **aprendizagem [coletiva tradicional]**; e a segunda desenvolve-se do geral para o particular e caracteriza a **aprendizagem [coletiva desenvolvimental]**.

De modo convergente, Longarezi (2024c), em seus estudos, caracteriza os métodos de aprendizagem no campo das Teorias da Atividade, ressaltando que a singularidade da aprendizagem [coletiva escolar] não se restringe ao conteúdo trabalhado, mas se expressa sobretudo na forma como é organizada. Nessa direção, o movimento do geral para o particular constitui o princípio que orienta a organização didática. Para sistematizar essa concepção, a autora apresenta um quadro com os métodos de aprendizagem [escolar], discutindo suas características específicas, bem como as particularidades de cada um deles, o que permite evidenciar suas implicações pedagógicas e o modo como se articulam.

Quadro 9 – Caracterização dos métodos de aprendizagem nas Teorias da Atividade

Características em relação ao processo de aprendizagem	Métodos de aprendizagem	
	Indutivo	Dedutivo
Lugar das ações e tarefas	De ações práticas para tarefas abstratas	De tarefas teóricas para ações práticas
Sentido/direção do processo de aprendizagem	Do simples para o complexo – complexo	Do complexo para o simples
	Do particular para o geral	Do geral para o particular
	Do concreto para o abstrato	Do abstrato ao concreto
Natureza do processo	Perspectiva praticista Ações e tarefas com mediações empíricas	Perspectiva teórica Tarefas e ações com mediações teóricas
Condição do processo	Dimensão imediata	Dimensão mediante
Desenvolvimento	Não desenvolve novas funções psicológicas superiores.	Desenvolve novas funções psicológicas superiores
Relação teoria-prática	Estratificação teoria-prática	Unidade teoria-prática
Qualidade das mediações	Mediações práticas: relação signo-objeto	Mediações científico-conceituais: relação signo-signo
Conteúdo	Pensamento empírico	Pensamento teórico

Fonte: Longarezi (2024c, p. 10).

A caracterização dos métodos de aprendizagem apresentada neste quadro evidencia abordagens que se distinguem tanto pelos fundamentos adotados quanto pela natureza das atividades que promovem (Quadro 9). Nesse sentido, a perspectiva teórica das tarefas e ações mediadas assume centralidade, uma vez que “se constituem com base em atividades de aprendizagem desenvolvidoras das máximas capacidades humanas, tomadas como conteúdo e finalidade de um tipo especial de aprendizagem pela atividade” (Longarezi, 2024c, p. 10).

Observa-se que Dusavytskyi (1978) concentra sua análise no desenvolvimento científico, investigando como as características constitutivas do pensamento teórico podem potencializar uma aprendizagem [escolar] de caráter desenvolvimental. Outro aporte significativo reside na infância como fase crucial para a aprendizagem [coletiva e individual]. O autor postula que a intencionalidade pedagógica, quando articulada com uma organização sistemática das ações educativas, constitui o fundamento para uma educação genuinamente promotora do desenvolvimento.

As definições dessas formas (métodos) de aprendizagem convergem com as concepções defendidas neste trabalho, segundo as quais a aprendizagem [coletiva escolar], organizada com

base na atividade, orienta o estudante para o próprio desenvolvimento, tornando-o sujeito de sua formação. Nesse processo, a motivação assume caráter interno, pois o aluno compreende a direção de sua trajetória formativa. O conhecimento teórico constitui-se, nesse contexto, como elemento central e formador da aprendizagem [coletiva].

Puentes (2024) destaca que, para L. S. Vigotski, as neoformações centrais do período escolar — a consciência e o controle voluntário dos processos psíquicos — desenvolvem-se “pela porta dos conceitos científicos” (Vigotski, 1956, p. 247). Essas neoformações, entendidas como aquisições psicológicas que reestruturam qualitativamente o desenvolvimento, constituem o núcleo do crescimento intelectual da criança em idade escolar. Nessa perspectiva, L. S. Vigotski antecipa, ainda que sem aprofundar sistematicamente, a existência de uma conexão orgânica entre o desenvolvimento mental e a assimilação de conceitos científicos, os quais, ao se diferenciarem dos conceitos cotidianos, possibilitam à criança o domínio consciente das operações mentais e a formação de capacidades de generalização teórica.

Dessa forma, a ênfase vigotskiana no papel dos conceitos científicos contrasta diretamente com os limites da **aprendizagem [coletiva tradicional]**, que se fundamenta na reprodução de conteúdos prontos e na execução de modelos fixos. Essa forma de aprendizagem mantém o estudante em posição de receptor, restringindo-se ao acúmulo de informações e, conseqüentemente, inviabilizando a formação de operações cognitivas superiores e o desenvolvimento do pensamento teórico.

A relação apresentada entre o método dedutivo e o indutivo, sinalizada por Dusavytskyi (2016) como formas que orientam a aprendizagem [coletiva e individual], completa o que é considerado como caminho para o pensamento dialético. Na perspectiva de Dusavytskyi (2016), a **aprendizagem [coletiva tradicional]** parte do concreto empírico para o abstrato, ou seja, do particular para o geral. Essa forma de aprendizagem não oferece ao aluno uma orientação clara sobre o processo e os objetivos da aprendizagem. O estudante não sabe para onde está sendo conduzido. São utilizados estímulos externos (notas, ordens, recompensas) como forma de motivação.

Um exemplo elucidativo das lacunas desse tipo de aprendizagem aparece quando crianças demonstram dificuldades em responder questões abstratas:

“Quanto é um mais um?” — pergunta a professora. Kolya permanece imperturbavelmente em silêncio. Às vezes, no entanto, surge uma resposta inesperada: “Dez!” “Mas por que dez, Kolya?” “Oito...” — corrige-se o menino. Fica claro que ele está apenas chutando, tentando adivinhar. Mas a professora faz mais uma tentativa: “Quanto dinheiro você teria se o papai lhe desse um rublo e a mamãe mais um rublo?” “Claro, dois rublos!” — admira-

se Kolya com a simplicidade da pergunta. O enigma da “lentidão” de tais crianças está no fato de que tarefas intelectuais independentes, que não estejam ligadas a jogos ou a atividades práticas, não despertam nelas atividade mental. Elas ainda não sabem e, principalmente, não gostam de pensar; falta-lhes o interesse cognitivo pelo mundo ao redor (Dusavytskyi, 1978, p. 32, tradução nossa).

A dificuldade de certas crianças em demonstrar desenvolvimento mental não está na ausência de capacidade, mas na falta de motivação para pensar de forma autônoma. Sem o apelo lúdico ou prático, as atividades cognitivas não despertam nelas interesse e, por conseguinte, desenvolvimento mental. Embora frequentem a escola com entusiasmo, seu foco recai mais sobre os elementos externos e novos do ambiente escolar do que sobre a aprendizagem em si, a qual ainda não é percebida como fonte de descoberta, mas apenas como mais uma forma de distração.

Em contraposição a esse cenário, a **aprendizagem [coletiva] desenvolvimental** parte do método do geral para o particular. O critério dessa aprendizagem reside no caminho que o aluno irá percorrer. O estudante compreende desde o início o objetivo da aprendizagem [coletiva escolar]; outro ponto de destaque está na motivação, que, neste caso, é interna, pois o interesse cognitivo e o sentido da ação estão presentes. O conhecimento é organizado e consequentemente unificado, enquanto o papel do aluno é participativo e consciente (Dusavytskyi, 2016).

Ao enfatizar que a aprendizagem [coletiva e individual] pode manifestar-se em diferentes atividades humanas, como o jogo e o trabalho, o autor amplia seu campo de ocorrência para além do espaço escolar, desde que estejam presentes a intencionalidade pedagógica e a construção de sentido. Essa perspectiva evidencia a compreensão dessas aprendizagens como processos conscientes, socialmente mediados e historicamente situados, capazes de promover o desenvolvimento humano integral.

A relação que Dusavytskyi (2016) apresenta entre **educação [vospitanie]** e **aprendizagem [coletiva e individual]** caracteriza um conceito central que não se limita à ideia de “educação moral” ou “formação de caráter”, como muitas vezes é traduzido no Ocidente. Em vez disso, refere-se a um processo amplo de formação do sujeito, que integra o desenvolvimento da consciência, da personalidade e das motivações, em unidade com a aprendizagem [coletiva].

Outro aspecto fundamental evidenciado nos estudos de O. K. Dusavytskyi refere-se à concepção de **atividade de estudo [учебная деятельность]**, compreendida como a forma específica de atividade da criança no contexto escolar. Para Dusavytskyi (2016), essa atividade

não se reduz à assimilação de conteúdos, mas constitui-se como um meio privilegiado para o desenvolvimento do pensamento e para as formações psíquicas superiores.

Ancorado na psicologia histórico-cultural e nas formulações de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, o autor enfatiza que a atividade de estudo deve ser intencionalmente organizada pelo professor, com orientações que direcionem a ação mental e mediações que promovam a análise, a generalização e a construção conceitual. Nesse sentido, ao possibilitar a apropriação consciente dos conhecimentos teóricos, a atividade de estudo torna-se condição essencial para o desenvolvimento da personalidade em sua dimensão integral.

Dessa maneira, ao ser reconhecido como um criador da teoria da personalidade, Dusavytskyi (2016) confere especial relevância à análise da relação entre personalidade e aprendizagem [coletiva]. Para o autor, a personalidade não se constitui de forma autônoma desde os primeiros anos de vida, mas alcança desenvolvimento independente em estágios mais avançados, sendo sua formação inicial inseparável de processos educativos intencionalmente organizados. Nesse âmbito, ele ressalta que o sistema mais adequado para assegurar o desenvolvimento integral da personalidade é a aprendizagem desenvolvimental [coletiva], por articular de maneira orgânica o conhecimento teórico, a atividade consciente e a motivação cognitiva — condições indispensáveis para a emergência de operações mentais superiores e para o pleno desenvolvimento do sujeito.

Conclui-se, portanto, que a contribuição de O. K. Dusavytskyi para a compreensão da aprendizagem [coletiva e individual] reside em demonstrar que ambas se constituem em estreita unidade, sendo a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] dependente de processos educativos conscientemente organizados.

5 Conclusão

A tese, com o objetivo de analisar os conceitos de aprendizagem [coletiva e individual] na gênese e nos fundamentos conceituais da obra de O. K. Dusavytskyi, implicou a construção de um percurso investigativo complexo, articulado a uma rede de projetos voltados ao estudo do campo conceitual da Didática Desenvolvimental. Embora esse propósito possa, à primeira vista, parecer de formulação simples, sua realização envolveu um estudo coletivo e colaborativo entre os projetos dessa rede, que aprofundam vertentes específicas do conceito de aprendizagem [coletiva], concebido como categoria nuclear e raiz do processo investigativo, por constituir-se como elemento do complexo processo de desenvolvimento humano.

A esse movimento somaram-se também os termos *utchénie* [aprendizagem individual] e *lichnost'* [personalidade], os quais ampliaram a investigação ao evidenciar que o conceito de *obutchénie* não pode ser compreendido de maneira isolada, mas em constante relação com o modo como o sujeito aprende individualmente e se constitui como personalidade. Assim, o estudo dos termos *obutchénie*, *utchénie* e *lichnost'* permitiu não apenas aprofundar a compreensão do termo aprendizagem [coletiva], mas também expressar a dialética entre aprendizagem, desenvolvimento e formação da personalidade, categorias que se entrelaçam historicamente na obra de O. K. Dusavytskyi e nos fundamentos da psicologia pedagógica soviética.

Este estudo teórico insere-se no movimento de sistematização e expansão das pesquisas sobre a temática no Brasil, contribuindo de forma inédita ao introduzir no debate acadêmico nacional a análise da aprendizagem [coletiva e individual] nas produções de O. K. Dusavytskyi. No campo epistemológico, essa inserção não apenas amplia a recepção dos termos ainda pouco explorados, como também contribui para as bases conceituais da Didática Desenvolvimental, ao evidenciar os nexos entre aprendizagem [coletiva e individual], atividade e personalidade.

Nesse horizonte, somam-se investigações recentes como Asbahr e Longarezi (2022), Longarezi (2024a) e Longarezi (2024b), que reforçam a discussão acerca da atividade de estudo, da constituição do sujeito em suas dimensões individual e coletiva e, de modo especial, da historicidade do conceito de *obutchénie*. Tais trabalhos contribuem para aprofundar a compreensão de sua interpretação e de seu uso tanto no campo da psicologia pedagógica soviética quanto na compreensão teórica da **educação desenvolvimental**, evidenciando o caráter dinâmico e contraditório que atravessa o conceito.

O emprego dos termos pelo autor em sua trajetória de estudos e experimentos possibilitou delimitar sentidos e variantes, permitindo identificar dois tipos de aprendizagem

individual [*utchénie*] e dois tipos de aprendizagem coletiva [*obutchénie*], sendo: (1) **aprendizagem individual escolar memorizada**; (2) **aprendizagem individual escolar consciente**; (3) **aprendizagem coletiva escolar baseada na memorização**; e (4) **aprendizagem coletiva escolar orientada por interesses cognitivos**. Enquanto a **aprendizagem individual escolar consciente** favorece a autonomia intelectual e a autorregulação, a **aprendizagem individual escolar memorizada** decorre de um processo no qual o estudante se dedica à memorização mecânica de conteúdos, sem elaboração conceitual ou mudança qualitativa do conhecimento. De modo semelhante, a **aprendizagem coletiva baseada na memorização** tende a restringir o potencial criativo e reflexivo do estudante. Já a **aprendizagem coletiva orientada por interesses cognitivos** estimula a participação e a cooperação, atribuindo ao conhecimento um sentido socialmente significativo.

A aprendizagem [coletiva escolar], eixo central deste estudo, revelou, no processo de análise, duas formas de manifestação: uma baseada na memorização de conteúdos prontos, que limita o desenvolvimento integral ao ignorar os interesses e as motivações dos estudantes; e outra orientada por interesses cognitivos, na qual o conhecimento adquire sentido social e é apropriado como instrumento para a formação do pensamento teórico. Esta segunda forma, entendida por Dusavytskyi como a expressão plena da *obutchénie* [coletiva], constitui a via propriamente desenvolvimental da aprendizagem, pois permite ao estudante reconhecer o valor do conhecimento, internalizar processos de generalização e ampliar suas capacidades cognitivas superiores (Dusavytskyi, 1978, 2016).

Os achados de O. K. Dusavytskyi não se encerram na classificação inicial dos tipos de aprendizagem, mas se ampliam ao apontar, ainda, a existência de outros tipos de *obutchénie*, fundamentados em Vigotski (1935): **a aprendizagem voltada para o desenvolvimento integral**, considerada essencial por mobilizar as funções psíquicas superiores em processo de amadurecimento; e **a aprendizagem centrada em habilidades técnicas**, limitada por seu caráter funcional e pela ausência de impacto significativo no desenvolvimento humano.

Alinhado a esses achados, Dusavytskyi (2016) demonstra que essas formas de aprendizagem guardam estreita relação, em termos metodológicos, com os processos de pensamento **indutivo** e **dedutivo**. A aprendizagem técnica tende a alinhar-se ao método **indutivo**, na medida em que privilegia a generalização a partir de casos particulares e se ancora no treino reprodutivo; por sua vez, a aprendizagem orientada para o desenvolvimento integral encontra correspondência no pensamento **dedutivo**, já que parte de princípios gerais capazes de estruturar a compreensão conceitual e sustentar a aplicação consciente em situações específicas.

Dusavytskyi (1985) destaca outro ponto importante: a caracterização da chamada aprendizagem [coletiva tradicional] [традиционное обучение], conceito introduzido explicitamente em sua obra desse período. Ao analisá-la, o autor ilustra sua crítica por meio de um exemplo didático da disciplina de Geografia, no qual evidencia a fragmentação da ação pedagógica típica desse modelo. Nesse enquadramento, a **aprendizagem [coletiva tradicional]** é descrita como um processo superficial e limitado em termos de eficácia formativa, por privilegiar práticas reprodutivas em detrimento da construção do pensamento teórico.

Segundo Dusavytskyi (1985), a escola tradicional consolidou-se em torno da formação de sujeitos voltados à execução, do ensino de saberes elementares e da transmissão de modelos prontos a serem repetidos. Se tais princípios respondiam às exigências da Revolução Industrial, hoje revelam-se insuficientes diante de crianças que já chegam à escola alfabetizadas e imersas em recursos tecnológicos. Como reforça o autor em obras posteriores (2016), o desafio educativo não se limita à aquisição de conhecimentos, mas exige a capacidade de mobilizá-los criticamente no processo de aprendizagem. Dessa forma, ao denunciar os limites da aprendizagem [coletiva tradicional], o autor desloca o foco da transmissão de conteúdos para a necessidade de compreender como a escola pode contribuir para a formação integral do sujeito, movimento que o conduz ao caminho da personalidade.

Embora este estudo se concentre majoritariamente nos termos *obutchénie* e *utchénie*, torna-se necessário considerar a personalidade, pois o próprio O. K. Dusavytskyi evidencia, ainda que de maneira sutil, que o desenvolvimento da personalidade emerge na esteira dos processos de aprendizagem. Para o autor, a personalidade não é uma instância inata ou autossuficiente, mas uma formação psicológica complexa que se constitui ao longo do desenvolvimento por meio da atividade de estudo. Seu amadurecimento exige condições pedagógicas intencionais, nas quais a aprendizagem [coletiva escolar baseada na atividade] desempenha um papel decisivo ao favorecer a tomada de consciência, a autonomia intelectual e as formas superiores de pensamento.

O. K. Dusavytskyi retoma elementos centrais da psicologia soviética, especialmente das contribuições de L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e L. I. Bozhovich. Para o autor, a personalidade se molda a partir da formação histórica e cultural, que se constitui no interior da atividade e depende das condições sociais de aprendizagem [coletiva] e de educação. A personalidade, nesse sentido, emerge quando se articulam as dimensões intelectuais, volitivas e emocionais. O aspecto cognitivo, por si só, não assegura o desenvolvimento; ele se efetiva apenas quando vinculado ao interesse e ao sentido subjetivo atribuído pela criança às atividades de estudo.

Assim, a personalidade não se forma de maneira paralela à aprendizagem, mas no próprio movimento da aprendizagem [coletiva].

Dessa maneira, Longarezi (2024c) sustenta, na concepção do sujeito, que estar diante de um objeto e afirmar-se como personalidade implica um movimento interno no qual, em vez de se submeter ao objeto, o sujeito se autoafirma diante dele: “[...] o sujeito de interesse é a própria personalidade, sua integridade, sua essência, sua relação com o mundo” (Dusavytskyi, 1996, p. 12, tradução nossa).

Ao enfatizar essa perspectiva, O. K. Dusavytskyi ressalta que o sujeito se constitui na coletividade, já que é no âmbito da aprendizagem [coletiva] que a criança reconhece sua condição de pertencimento ao grupo e, simultaneamente, desenvolve sua individualidade. A personalidade, portanto, não se configura como instância isolada, mas como resultado da apropriação das experiências sociais mediadas pela atividade educativa.

À luz dessa compreensão, pôde-se identificar que os termos *obutchénie* e *utchénie*, em suas diferentes interpretações na psicologia e pedagogia soviética/russa, evidenciam que a aprendizagem [coletiva desenvolvimental] deve ser compreendida como um processo dialético para o avanço teórico-metodológico da educação contemporânea. Trata-se de uma forma de aprendizagem em que o conhecimento se produz em colaboração, por meio da participação dos estudantes em tarefas teóricas organizadas pelo professor, as quais se transformam em interesse cognitivo e elevam o nível de desenvolvimento psíquico e social do aluno.

Entretanto, o termo *utchénie* designa a atividade individual do estudante, que se realiza de modo consciente e adquire caráter formativo apenas quando impulsionada pelo interesse cognitivo e articulada à aprendizagem coletiva escolar (*obutchénie*). Nessa relação, a aprendizagem [individual] é primária em relação à aprendizagem [coletiva], mas ambas se completam mutuamente: a individual só alcança sentido pleno quando inserida no movimento coletivo, e esta, por sua vez, só se efetiva na medida em que se concretiza nas ações e apropriações singulares dos estudantes.

A presente tese teve como propósito central compreender e trazer clareza ao objetivo geral e às diretrizes específicas que orientaram o percurso investigativo, com vistas a realizar o movimento analítico capaz de assegurar o aprofundamento necessário das contribuições de O. K. Dusavytskyi no que tange aos tipos de aprendizagem. Nesse sentido, buscou-se não apenas sistematizar, mas também problematizar dimensões ainda pouco exploradas da obra do autor, em especial no que concerne à complexa articulação entre *obutchénie* (aprendizagem coletiva) e *utchénie* (aprendizagem individual), categorias que se configuram como essenciais para a compreensão dos processos formativos no interior da psicologia histórico-cultural.

Cumprе destacar, contudo, que este trabalho assume caráter introdutório, não se propondo a esgotar a temática. Ao contrário, reconhece-se que a densidade conceitual desses termos exige investigações de natureza histórica, teórica e empírica, capazes de ampliar e aprofundar as interpretações aqui delineadas. Desse modo, a presente pesquisa deve ser entendida como um esforço inaugural de síntese e problematização, que contribui para iluminar a singularidade do pensamento de O. K. Dusavytskyi no conjunto das demais pesquisas.

Diante do exposto, é necessário expor que existem questões igualmente importantes que ficam em aberto para novas investigações, quais sejam:

- 1) **A relação entre interesse e personalidade** — Embora O. K. Dusavytskyi afirme que o interesse é núcleo da personalidade, ainda faltam estudos que detalhem **os diferentes tipos de interesse (cognitivo, social, prático)** e como se articulam no desenvolvimento da personalidade;
- 2) **A dimensão motivacional e a passagem dos “motivos-estímulo” ao interesse estável** — O. K. Dusavytskyi introduz um modelo motivacional em que os estímulos externos se transformam em interesse interno e estável. Ainda é necessário analisar quais estratégias pedagógicas conduzem a essa configuração;
- 3) **A contribuição singular de O. K. Dusavytskyi no interior da tradição soviética** — Faz-se necessário intensificar os estudos acerca das formulações de O. K. Dusavytskyi sobre a aprendizagem individual (*utchénie*). Embora ainda sejam tímidas as investigações que evidenciem o caráter propriamente original do pensamento do autor, esse aprofundamento mostra-se fundamental, sobretudo diante da centralidade que sua teoria atribui à *utchénie* como dimensão constitutiva do desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

Além desses apontamentos, delineiam-se outras agendas de investigação que, conforme Asbahr e Longarezi (2022) e Longarezi (2024b), abrem novos caminhos para o campo. Um primeiro diz respeito ao exame das obras ainda pouco exploradas de O. K. Dusavytskyi, em especial o livro *Desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo* (1996). A sistematização e a tradução desse material para o público brasileiro configuram-se como tarefa científica de grande relevância: em 2022, a obra ainda não se encontrava disponível em acervos nacionais, hoje, sua incorporação viabiliza o acesso e a possibilidade de tradução.

Outro campo de pesquisa refere-se à análise comparativa das concepções de personalidade na tradição soviética, abrangendo autores como S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich, A. V. Petrovsky e A. K. Márkova. Essa comparação permite situar a

contribuição de O. K. Dusavytskyi nesse debate, evidenciando aproximações e tensões conceituais. Embora já existam estudos parciais sobre alguns desses autores, faz-se necessário um esforço analítico mais substancial que confronte diretamente suas posições e realce os diferentes modos de conceber a formação da personalidade.

Na mesma direção, Longarezi (2024b) acrescenta problematizações que ampliam esse horizonte. Uma delas questiona de que modo a teoria da personalidade pode apoiar-se, simultaneamente, em uma concepção de sujeito individual, constituído por meio de uma atividade singular, e em uma concepção de sujeito coletivo, emergente da atividade partilhada, tendo a atividade de estudo como eixo formativo. Outra questão refere-se à coexistência de perspectivas distintas no interior da mesma teoria da personalidade e às articulações que asseguram sua consistência teórica. Finalmente, coloca-se a necessidade de investigar como O. K. Dusavytskyi operacionalizou experimentalmente a integração entre sujeito, atividade de estudo e constituição da personalidade, apontando, assim, caminhos adicionais para futuras pesquisas.

Em continuidade a essas reflexões, e considerando que o percurso teórico-metodológico desta investigação incide diretamente sobre minha formação profissional, a realização desta tese representa não apenas um avanço teórico no campo da Didática Desenvolvimental, mas também um marco formativo para minha trajetória profissional. O aprofundamento nos conceitos de *obutchénie* e *utchénie*, articulados à compreensão histórico-dialética da aprendizagem, oferece subsídios concretos para ressignificar minhas práticas pedagógicas e de gestão escolar, sobretudo no retorno ao cotidiano da escola básica.

Ao compreender a aprendizagem como processo coletivo, intencional e orientado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, amplia-se a possibilidade de intervir de maneira mais consciente e planejada junto aos estudantes. Tal compreensão pode favorecer a elaboração de práticas que valorizem a atividade de estudo, a investigação, a colaboração entre pares e a constituição de espaços em que o erro seja elemento formativo, e não apenas indicador de desempenho.

Nesse sentido, os resultados deste estudo podem contribuir para a organização de processos pedagógicos mais intencionais e mediadores, capazes de promover o desenvolvimento teórico dos estudantes e a formação de professores reflexivos, que planejem e avaliem a aprendizagem [coletiva] a partir de princípios formativos e não meramente avaliativos. Ao retornar à escola, a pesquisa se materializa em ações como: a mediação do trabalho docente; o planejamento de atividades que promovam a participação ativa dos

estudantes; o acompanhamento avaliativo contínuo; e a promoção de práticas coletivas que consolidem o estudo como atividade orientadora da aprendizagem [coletiva escolar].

Assim, a tese traduz-se em um instrumento de qualificação profissional e institucional, permitindo que a reflexão teórica se converta em intervenções pedagógicas fundamentadas, com potencial de impacto na sala de aula, na aprendizagem [coletiva] dos estudantes e na consolidação de uma cultura escolar mais colaborativa, crítica e voltada ao desenvolvimento humano. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que materializa contribuições concretas para a prática educativa, este trabalho também se abre para novos desdobramentos aqui apresentados, reafirmando a continuidade investigativa e a ampliação do debate acadêmico. Os resultados apontam que a problemática permanece em aberto e se projeta como horizonte em movimento, convocando novos olhares, aprofundamentos e interpretações.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia C. B. F. **A Aprendizagem desenvolvimental e seu campo conceitual nos estudos sobre defectologia em L. S. Vigotski e L. V. Zankov**. 2023. Projeto (Estágio pós-doutoral) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Não publicado.

ALMEIDA, José João Dias de; SIMÕES, Alberto Manuel B. **Ferramentas de tradução e terminologia**. Portugal, Braga: Universidade do Minho, 2003. Material de apoio curso de Línguas Estrangeiras. Disponível em: <https://natura.di.uminho.pt/~jj/ftt2002/sebenta.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

AMORIM, Paula. A. **P. Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin**. 2020. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv5n3.a2021-62214>.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Ascensão do conceito de personalidade na teoria da atividade de estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv. *Educativa*, v. 25, n. 1, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12530>. Acesso em: 21 set. 2023.

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

BIAGIO, D'Ângelo. “Traduttore-traditore”: #sóquenão. A intersemiose como desafio educativo das artes, 2016. **Cadernos de Tradução**, v. 36, n. 3, p. 158-173, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2016v36n3p158>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BOOKS.RU. Lição sobre aprendizagem desenvolvimental. [fotografia]. [S.l.]: Books.ru, [s.d.]. Disponível em: <https://m.books.ru/books/urok-v-razvivayushchem-obuchenii-2-e-izdanie-765989/?show=1>. Acesso em: 5 set. 2025.

CARCANHOLO, Flávia. P. S. **A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade**. 2020. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/30119/1/AprendizagemCriativaSujeito.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

CARDOSO, Cecília. G. C. **Aprendizagem desenvolvimental: atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov**. 2020. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29765/1/AprendizagemDesenvolvimentalAtividade.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

CENTRO DE PSICOLOGIA E MÉTODOS DE APRENDIZAGEM DO DESENVOLVIMENTO. Президія Конференції [Conferência Rede de Ensino]. Ucrânia, 2011. Disponível em: https://centro.at.ua/photo/prezidija_konferenciji/1-0-1. Acesso em: 15 out. 2025.

CEVOLINI, Albert. The art of *trascogliere e notare* in early modern Italian culture. **Intellectual History Review**, v. 31, n. 4, p. 519-540, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17496977.2020.1791518>. Acesso em: 5 dez. 2025.

COÊLHO, Ildeu. M. Repensando a formação de professores. São Paulo: Xamã, 2012. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 9, n. 9-10, p. 47-63, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v9i9/10.396>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CURY, Augusto. **O homem mais inteligente da história**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. 272 p.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. 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. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2020 [1998]. p. 213-231.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Tradução José Carlos Libâneo, Raquel A. M. da Madeira Freitas. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, Vasily Vasilyevich. **О понятии развивающего обучения** [O conceito de aprendizagem desenvolvimental]. Tomsk: Peleng, 1995. 142 p.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Problemas da aprendizagem desenvolvimental**: experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental. Tradução Andrii Mishchenko, Moscou: Editorial Pedagogia, 1986a. p.145-162.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Problems of developmental teaching: the experience of theoretical and experimental psychological research – excerpts. **Revista Soviet Education**, v. 30, n. 8, ago. 1986b.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **Теория развивающего обучения** [Teoria da aprendizagem desenvolvimental]. Moscou: Intor, 1996.

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

DAVIDOV, Vasili Vasilievich; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. Концепция учебной деятельности школьников [O conceito de atividade de estudo dos estudantes]. **Questões de Psicologia**, n. 6, p. 13-26, 1981. Disponível em: <http://www.voppsy.ru/issues/1981/816/816013.htm>. Acesso em: 5 jul. 2025.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. Беседы с мэтрами [Conversas com mestres]. [Entrevista cedida a] Zeltserman, B. A. **Jornal Vestnik**, Jurmala, Letônia, n. 3, outubro, 1997. Disponível em: https://web.archive.org/web/20090129120148/http://experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3/v3_beseda_dusav.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. **Воспитывая интерес** [cultivando o interesse: conhecimento]. Moscou: Znanie, 1984.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. **Развитие образования: теория и практика**. [Desenvolvimento da educação: teoria e prática]. Boletim de KhNU n. 517, Série Psicologia, 2008.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. **Развитие личности в учебной деятельности** [Desenvolvimento da personalidade em atividades de estudo]. Moscou: Pedagogika, 1996.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. **Развитие личности в команде в зависимости от организации учебной деятельности** [Desenvolvimento da personalidade em equipe dependendo da organização das atividades de aprendizagem]. Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, Moscou, 1989a. Resumo dissertação. Disponível em: <https://nauka-pedagogika.com/viewer/496954/a#?page=1>. Acesso em: 6 ago. 2024.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. **Формула интереса**. [Fórmula do interesse]. Moscou: Pedagogia, 1989b.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. **Развитие личности в студенческом коллективе в зависимости от сформированности учебно-профессиональных интересов** [Desenvolvimento da personalidade na comunidade estudantil: dependência da formação do interesse educacional]. Kharkiv: Universidade Nacional V. N. Karazin, 2012. p.32

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. **Дважды два = икс?** [Duas vezes dois = X]. Moscou: Prosveshchenie, 1985.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. Educação desenvolve e a sociedade aberta. In.: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (orgs.). **Teoria da atividade de estudo: livro II** – contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia, MG: Edufu, 2019 [1999]. p.285- 296. Disponível em: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410551>. Acesso em: 10 dez. 2025.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. **Развивающее образование: теория и практика: сборник статей** [Educação desenvolvimental: teoria e prática: coletânea de artigos]. Kharkiv: Karazin, 2002.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. Developmental education and the open Society. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 41, n. 5, p. 51-62, 2003a.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. Психологические предпосылки построения основной школы в системе развивающего обучения. [Pré-requisitos psicológicos para a construção de uma escola primária em um sistema de educação desenvolvimentista]. **Ciência e educação psicológica**, n. 1, p. 15-19, 2003b.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. On the ideal form of personality development in the system of developmental education. **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 41, n. 5, p. 34-50. 2003c.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. Модели развития личности в современных системах образования [Modelos de desenvolvimento da personalidade em sistemas de educação modernos]. **Filosofia da Comunicação: Filosofia. Psicologia. Comunicação social**, n. 2, p. 109-113, 2009. Disponível em: <https://repo.btu.kharkiv.ua/server/api/core/bitstreams/896a6dac-9180-44f9-bf96-a296725d8bd1/content>. Acesso em: 5 maio 2025.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. **Загадка птицы Феникс** [O enigma da Fênix]. Moscou: Prosveshchenie, 1978.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. **Психология личности и развивающее обучение** [Psicologia da personalidade e aprendizagem do desenvolvimento]. Karazin: KhNU, 2016.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. Зависимость между интересом и тревожностью в учебной деятельности младших школьников [Relação entre interesse e motivação nas atividades de aprendizagem de alunos]. **Pergunta Psicologia**, n. 3, p. 56-61, 1982a.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от метода обучения [Relações interpessoais na idade escolar primária e sua dependência do método de aprendizagem]. **Pergunta Psicologia**, n. 1, p. 58-65, 1982b.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. О соотношении понятий индивидуального и коллективного субъектов деятельности. [Sobre a relação entre os conceitos de sujeitos de atividade individual e coletiva]. **Психологическая наука и образование**, n. 2, p. 5-13, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405410534>. Acesso em: 29 fev. 2023.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. Teoria da aprendizagem desenvolvimental (TAD) e V. V. Repkin: experiência de estudo biográfico. **Obutchénie: Revista de didática e psicologia pedagógica**, v. 7, n. 1, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-69010>. Acesso em: 21 nov. 2023.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich; ALEKSEEVNA, Tolmacheva Irina; ZOYA, Shilkunova; MIKHAILOVNA, Kondratyuk Elena. **Урок в развивающем обучении: система д.б.эльконина-в. в.давыдова: методическое пособие для учителя** [Lição sobre aprendizagem desenvolvimental: o sistema de D. B. Elkonin-V.V. Davydov: um manual metodológico para um professor]. Moscou: Vita-Press, 2008. 288 p.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich; ROSEN, Maryna Viktorivna. **Диагностика развития личности младшего школьника**: Учебно-методическое пособие [Diagnóstico do desenvolvimento da personalidade em uma criança de escola primária: manual didático-metodológico]. Kharkiv: [s.n], 2010.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich; ТАКМАКОВА, М. Yu. Генезис підходів до вивчення духовності та духовного розвитку особистості [Gênese das abordagens para o estudo da espiritualidade e do desenvolvimento espiritual da personalidade]. **Boletim da Universidade Nacional de Kharkiv**, série: Psicologia, v. 49, n. 1009, p. 68-71, 2012.

DUSAVYTSKYI, Olexander Konstantinovich. K.; ZAIKA, E. V.; ZUIEV, I. O. Дослідження проблеми розвитку особистості в системі розвивальної освіти (досвід харківської психологічної школи) [Estudo do problema do desenvolvimento da personalidade no sistema da educação desenvolvimental (experiência da escola psicológica de Kharkiv)]. **Boletim da Universidade Pedagógica Nacional de Kharkiv G. S. Skovoroda**, série: Psicologia, v. 43, n. 1, p. 80-90, 2012.

ELKONIN, David Borisovich. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. 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. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia, MG: Edufu, 2020 [1961]. p. 139-141.

ELKONIN, David Borisovich. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental**: antologia. Livro 1. Uberlândia, MG: Edufu, 2017 [1971]. p. 149-272.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da personalidade**. Coordenação da tradução Odette de Godoy Pinheiro. Tradução Camila Pedral Sampaio, Sybil Safdié. São Paulo: HARBRA, 1986.

FREITAS, Raquel A. Marra de Madeira; LIBÂNEO, José Carlos. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 24, p. 367-387, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.21850>. Acesso em: 6 mar. 2024.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GLOZMAN, Janna M. Vygotsky in applied neuropsychology. **Psychology in Russia: State of the Art**, v. 9, n. 4, p. 73-79, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11621/pir.2016.0406>. Acesso em: 25 out. 2024.

KOOB. **Books Dusavitsky A.K.** [fotografia]. [S.l.]: Koob.ru, [s.d.]. Disponível em: <https://www.koob.ru/dusavitskiy/>. Acesso em: 24 set. 2024.

KOOB. **Duas vezes dois? x?** [fotografia]. [S.l.]: Koob.ru, [s.d.]. Disponível em: https://www.koob.ru/dusavitskiy/zagadki_ptitsy_feniks. Acesso em: 24 set. 2024.

KOOB. **Mistério do Pássaro Fênix**. [fotografia]. [S.l.]: Koob.ru, [s.d.]. Disponível em: https://www.koob.ru/dusavitskiy/zagadki_ptitsy_feniks. Acesso em: 24 set. 2024.

KOPNIN, Pável Vassilievitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Le développement du psychisme**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Juliana de Assis. “**Obutchénie**” na perspectiva desenvolvimental: sua recepção e apropriação na literatura psicológica-didática latino-americana. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37968/3/Obutch%C3%A9niePerspectivaDesenvolvimental%20%281%29.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

LIMA, Juliana de Assis; PUENTES, Roberto Valdés. Diferentes interpretações em relação ao conceito e termo Obutchénie. TORUCHA, José Zilberstein; HERVIS, Elmys Escribano; MACÍAS, Armando Sánchez; PUGLIESE, Virginia Azuara (coords.). **Nuevas tendencias en la investigación universitaria**: ciencias administrativas, educativas y jurídicas. Salinas de Hidalgo, S.L.P.: Universidad Autónoma de San Luís Potosí, 2022. p. 36-58. Disponível em: <https://teoriadaaprendizagemdesenvolvimental.com/wp-content/uploads/2023/02/Capitulo-2-1.pdf>. Acesso em: 4 out. 2024.

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

LONGAREZI, Andrea Maturano. **Atividade. Sujeito. Personalidade**. Estudo na abordagem do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. 2024b. 162 f. Tese (Promoção para Classe E Professor Titular) - Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, MG, 2024b. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/43845/1/AtividadeSujeitoPersonalidade.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Didática, teorias da aprendizagem e tendências pedagógicas. **Revista Desafio Escolar**, v. 2, n. 1, p. 11-28, 2024c. Disponível em: <https://teoriadaaprendizagemdesenvolvimental.com/wp-content/uploads/2025/09/Vol.-2-Num.-1-Enero-Mayo-de-2024-Revista-Desafio-Escolar.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2024.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Atividade de estudo. Educação desenvolvimental. Personalidade**. Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental, v. 29. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025a. 183 p.

LONGAREZI, Andréa Maturano. **Didática desenvolvimental**: contexto de emergência do sistema Elkonin-Davidov-Repkin (1950-2025). Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025b. 127p.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Formação didática de professores “em” e “para” uma abordagem desenvolvimental: um olhar a partir dos contextos soviético e brasileiro. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental**: contribuições na perspectiva do GEPEDI. Goiânia: Phillos Academy, 2021. p. 487-521.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Gênese e constituição da Obutchénie desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. **Revista Educação**, v. 45, n. 1, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644448103>. Acesso em: 25 out. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Gênese, desenvolvimento e consolidação das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo na União Soviética: o grupo de Moscou. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés; MARCO, Fabiana Fiorezi de (orgs.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições do grupo de Moscou. Bauru, SP: Mireveja, 2023a.

LONGAREZI, Andréa Maturano. O método experimental que edifica a aprendizagem desenvolvimental na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin: aspectos históricos e epistemológicos. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; REPKINA, Natalya Vladimirovna; PUENTES, Roberto Valdés; REPKIN, Vladimir Vladimirovich (org.). **Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo**: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023b. p. 129-158.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Teoria da atividade de estudo e teoria do experimento formativo. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; REPKINA, Natalya Vladimirovna; PUENTES, Roberto Valdés; REPKIN, Vladimir Vladimirovich (orgs.). **Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo**: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023c. p. 187-212.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Para uma didática desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileira. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 1. n. 1, p. 187-230, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-9>. Acesso em: 8 set. 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano *et al.* **Didática desenvolvimental e seu campo conceitual nas obras de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich e outros**. [Projeto de Pesquisa] - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2019.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia, MG: Edufu, 2017a. p. 187-224. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29664/1/FundamentosPsicol%C3%B3gicosDid%C3%A1ticos.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia, MG: Edufu, 2017b. p. 7-15. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29664/1/FundamentosPsicol%C3%B3gicosDid%C3%A1ticos.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia, MG: Edufu, 2017c. p. 7-15. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29664/1/FundamentosPsicol%C3%B3gicosDid%C3%A1ticos.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental: os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes Russos. 2. ed. Uberlândia, MG: Edufu, 2014. v. 1. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-375-2>. Acesso em: 28 dez. 2025.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Diva Souza. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 2, n. 3, p. 571-590, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>. Acesso em: 19 ago. 2024.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SOUSA, Walêska Dayse Dias de. Unidades possíveis para uma obutchénie dialética e desenvolvedora. **Linhas Críticas**, v. 24, e 19815, p. 453-474, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19815>. Acesso em: 29 out. 2023.

LOPES, Ewellyne. Suely. L. **A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin**: uma análise à luz da teoria da subjetividade. 2020. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31277/4/PeriodizacaoDesenvolvimentoTeoria.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2025.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, Gerussa. L. R, O.; LIMA, Hariel. Regina. D.; SOUSA, Roseline. Martins. S. O Sistema didático Elkonin Davidov-Repkin. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 8, p. 59495-59512, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n8-299>. Acesso em: 1 set. 2024.

MARX, Karl. **O capital**. v. I, tomo 1. Tradução Regis Barbosa, Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MOSCOW STATE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION. **Aprendizagem desenvolvimental**: teoria e prática. [fotografia]. Moscou: MGPPU, [s.d]. Disponível em: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/index.php?url=/notices/index/IdNotice:84198/Source:default>. Acesso em: 8 nov. 2024.

MOSCOW STATE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION. **Cultivando o interesse**. [fotografia]. Moscou: MGPPU, [s.d]. Disponível em: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/index.php?url=/auteurs/view/id:3931/source:default>. Acesso em: 8 nov. 2024.

MOSCOW STATE UNIVERSITY OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION. **Fórmula do interesse**. [fotografia]. Moscou: MGPPU, [s.d]. Disponível em: <http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/app/index.php?url=/notices/index/IdNotice:11072/Source:default>. Acesso em: 8 nov. 2024.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

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

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é mais a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf. Acesso em: 10 jan. 2024.

PUENTES, Roberto Valdés. A noção de sujeito na concepção da aprendizagem desenvolvimental: uma aproximação inicial à teoria da subjetividade. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 1, p. 58-87, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PUENTES, Roberto Valdés. **A tradução da obra de L. S. Vigotski e seu aporte teórico em questão**. 2024. 276 f. Tese (Promoção para classe E - Professor Titular) – Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Uberlândia, MG, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/43363/1/Tese_Professor_Titular_Roberto_Puentes.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). **Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, v. 1, n. 1, p. 20-58, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PUENTES, Roberto Valdés. **Didática geral I**: conceito, trajetória e papel na formação de professores: material para os cursos de licenciatura. Uberlândia, MG: GEPEDI, 2023. Disponível em: https://teoriadaaprendizagemdesenvolvimental.com/wp-content/uploads/2023/05/DIDATICA-GERAL_FORM_PROFESSORES-7.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho.; AMORIM, Paula Alves Prudente. A atividade de estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da teoria da subjetividade. In: MILLER, Stela; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de; KÖHLE, Érika Cristina (orgs.). **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 291-310. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p291-310>. Acesso em: 25 set. 2023.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. 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. 2. ed. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2020 [1997].

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. **Um aluno do primeiro ano precisa do fonema?** notas sobre uma das versões do programa para a aprendizagem desenvolvimental da língua russa. Tomsk: Peleng, 1999. 48 p.

REPkin, Vladimir Vladimirovich; REPkina, Natalya Vladimirovna. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano (orgs.). **Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, MG, 2019. p. 27-77.

REPkin, Vladimir Vladimirovich; REPkina, Natalya Vladimirovna. Teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; REPkina, Natalya Vladimirovna; PUENTES, Roberto Valdés; REPkin, Vladimir Vladimirovich (orgs.). **Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2023. p. 17-25.

REPkina, Natalya Vladimirovna. Vladimir Vladimirovich Repkin: apontamentos para uma história de vida. **Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, v. 7, n. 1, p. 1-58, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/71020/36979>. Acesso em: 10 maio 2024.

RODRIGUES, Amanda Fernandes dos Santos. **Os conceitos de obutchénie, vospitanie, utchénie e prepodavanie nas obras de K. D. Ushinsky, K. N. Kornilov e P. P. Blonsky**. 2021. Relatório de qualificação (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Não publicado.

ROSEN, Maryna Viktorivna. **Dusavitsky A. K., Kharkov School of Psychology**. [vídeo]. Youtube, 5 de maio de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-71020>. Acesso em: 18 mar. 2024.

RUBINSTEIN, Sergei Leonidovich. **Princípios de psicologia geral: a orientação da personalidade. As aptidões ou faculdades. Temperamento e caráter, consciência de si da pessoa e a sua vida**. Tradução Manoel Gomes. Lisboa: Estampa, 1973.

SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves. **Aprendizagem (obutchénie) e personalidade (lichnost')**: análise no campo conceitual de Lídia I. Bozhovich. 2024. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2024.

SARTINI, Bruno Corrêa. **O conceito de obutchénie, utchénie e usvaivanie em obra de L. S. Vigotski**. 2025. 94 f. Relatório de qualificação (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética: meu olhar**. Tradução Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terracota Editora, 2017.

SOLOVIEVA, Yulia; QUINTANAR, L. Metodologia de Elkonin-Davidov La Teoría de la Actividad en América Latina. **Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica**, v. 5, n. 2, p. 279-303, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61402>. Acesso em: 8 fev. 2024.

SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. **A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein**: contribuições para o campo educacional. 2019. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28867/4/UnidadePersonalidadePsique.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

TANAMACHI, Elenita de Rício; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Teoria, método e pesquisa na psicologia histórico-cultural. In.: SOUZA, Marilene Proença Rebello de.; BEATÓN, Guillermo Árias; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; SHIMA, Sonia Mari Barroco (orgs.). **Temas escolhidos na psicologia histórico-cultural: interfaces Brasil-Cuba (Volume II)**. Maringá: EDUEM, 2018.

TEIXEIRA, Edicarlos. **Os conceitos de *Obutchénie* na obra de A. N. Leontiev**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2022. Não publicado.

VEGGETTI, Maria Serena. Aproximações e diferenças entre L. S. Vigotski e V. V. Davidov a respeito da atividade de estudo. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.). **Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: aproximações e distanciamentos entre os principais representantes**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2023. p. 197-216.

VERESOV, Nikolai. **Undiscovered Vygotsky: etudes on the pre-history of cultural-historical psychology**. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. Tradução Reuven Feinstein. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (org.). Tradução Maria da Venha Villalobos. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Estudos psicológicos selecionados: pensamento e fala: problemas do desenvolvimento psicológico da criança**. Editado e com introdução de A. N. Leontiev e A. R. Luria. Moscou: Editora da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, 1956. 520 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. Tradução Marina Darmaros, Pavel Golub. **Cadernos RCC#21**, v. 7, n. 2, p. 144-160, 2020. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882/532>. Acesso em: 8 set. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovich S. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem coletiva: seleção de artigos**. Moscou, Leningrado: Editora Estadual Educacional e Pedagógica, 1935, p. 3-19.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Психология развития человека** [Psicologia do desenvolvimento humano]. Moscou: Casa Publicadora Significado, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIKTORENKO, Iryna Leonidivna. **Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їх спілкування з батьками** [O desenvolvimento da autorregulação da atividade de estudo em escolares do nível fundamental]. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Nacional de Kharkiv V. N. Karazin, Faculdade de Psicologia, Kharkiv, 2002. Orientador: O. K. Dusavytskyi.

ZUCKERMAN, G. A.; VENGUER, A. L.; **O desenvolvimento da independência de estudo**. Moscou: Instituto Aberto "Educação para o Desenvolvimento", 2010. 432 p.

APÊNDICE A – MEMORIAL ACADÊMICO

[...] as condições de existência humana estão em constante mudança e este é justamente o terreno fértil para o indivíduo, pois a personalidade surge e existe apenas no desenvolvimento (Dusavytskyi, 2016, p. 13, tradução nossa).

Inspirada por essa passagem, apresento neste memorial minha trajetória acadêmica, ainda em construção, entrelaçando lembranças, escolhas formativas e projetos futuros. Este relato busca evidenciar como experiências pessoais, influências familiares e vivências profissionais se articulam para fundamentar meu percurso na educação.

Venho de uma família que sempre cultivou expectativas em relação ao futuro profissional de suas gerações. Desde cedo, recebi dos meus pais orientações e incentivos para os estudos. Nas brincadeiras de infância, com irmãos e primos, simulava diversas profissões, destacando-se a de professora e ajudante do lar — reflexo direto das figuras femininas que mais me influenciaram: minhas professoras e minha mãe.

No Natal de 1993, ganhei uma lousa e uma caixa de giz. Essa lembrança é marcante: escrevia, passava tarefas e até chamava a atenção da amiga que brincava comigo. Meu pai observava o modo como eu carregava os livros. Ele dizia: “como uma professora de verdade” e afirmava que, no futuro, eu seria uma. Essa fala ficou guardada em minha memória, associada ao cuidado e ao orgulho paterno.

Na escola, destacava-me pelo desempenho acadêmico, incentivada por meus pais. Um episódio marcante foi o aprendizado da tabuada com meu pai, de forma lúdica, a cada movimento no balanço fixo ao pé de manga no quintal, o que unia prazer e raciocínio, alimentando meu gosto pelos estudos.

Concluí o nível médio, e optei por um curso técnico em contabilidade no IF (Instituto Federal Goiano) – Campus Rio Verde- GO, motivada por questões financeiras. No entanto, ao realizar o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em 2006, escolhi o curso Normal Superior, posteriormente transformado em Pedagogia. Em 2010, iniciei minha atuação docente em uma escola privada e, no mesmo ano, fui aprovada em concurso público municipal para lecionar nos anos iniciais do nível fundamental. Os primeiros anos foram desafiadores, marcados pelo contato com modelos pedagógicos prontos e pouca autonomia no trabalho docente, o que reforçou minhas inquietações sobre os limites de uma educação restrita e descontextualizada.

Essas experiências impulsionaram-me a buscar um aprofundamento acadêmico mais consistente e, em 2014, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás (Campus Jataí), na linha de pesquisa **Fundamentos, Metodologias e Recursos para a Educação em Ciências e Matemática**. Essa etapa foi marcada por descobertas e desconstruções, pela convivência com pesquisadores de diferentes áreas e pela participação em debates que ampliaram minha compreensão sobre o ensino e a pesquisa em educação.

Nesse percurso, além das inquietações já mencionadas, amadureceu o interesse em dar continuidade às investigações iniciadas no mestrado profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática, também desenvolvido no Instituto Federal de Goiás – Campus Jataí. Essa pesquisa, realizada em uma escola da rede municipal de Rio Verde/GO, constituiu meu primeiro contato com a Teoria da Coletiva Desenvolvimental (TACD) e teve como questão norteadora elucidar as contribuições dessa abordagem para a formação do conceito de volume em sólidos geométricos com estudantes do 5º ano do nível fundamental. Tal experiência representou não apenas um exercício de investigação empírica, mas também uma aproximação teórica com um campo que viria a se consolidar como eixo central da minha trajetória de pesquisa.

Essa investigação constituiu meu primeiro contato sistematizado com o referencial Elkonin-Davidov-Repkin e revelou-se determinante para a direção intelectual que assumi posteriormente. A elaboração de um produto educacional estruturado teoricamente, com foco na formação do núcleo conceitual e na construção de ações teóricas pelos estudantes, evidenciou-me a potência da aprendizagem [coletiva desenvolvimental] que promove generalizações, abstrações e pensamento teórico, de acordo com as formulações de Davidov (1986).

Em 2022, tive a oportunidade de participar de um curso de aperfeiçoamento na cidade do Porto, em Portugal, voltado ao estudo das práticas educativas e dos processos de alfabetização na educação básica. A vivência em espaços escolares portugueses possibilitou acompanhar de perto a dinâmica formativa, observar práticas pedagógicas, refletir sobre políticas e organização didático-metodológica e ampliar a compreensão acerca das condições necessárias para uma alfabetização que promova o desenvolvimento das capacidades intelectuais e culturais dos estudantes. Essa experiência internacional constituiu importante marco formativo, ao permitir a análise comparativa entre realidades educacionais e o reconhecimento de princípios universais no processo de humanização pelo ensino.

Atualmente, atuo no Departamento de Formação e Avaliação da Rede Municipal de Educação de Rio Verde/GO (DEFAP), espaço que fortalece minha convicção na centralidade do professor como sujeito epistêmico e agente da transformação educacional. Entre estudos, formações docentes, acompanhamento de práticas pedagógicas e processos avaliativos, reafirmo o compromisso com uma educação que promova o pensamento, o desenvolvimento humano e a formação integral.

Este memorial, portanto, cristaliza não apenas uma trajetória pessoal, mas o movimento contínuo de formação que se dá entre o vivido e o projetado, entre a prática e a teoria, entre o que fui e o que ainda busco me tornar. Nesse processo, encontro sustentação na perspectiva de que o desenvolvimento humano se constitui como movimento histórico, dialético e potencialmente emancipador, movimento este que sigo, estudo e vivencio diariamente.

**APÊNDICE B – QUADRO PARA REGISTRO DA TRADUÇÃO EXPLORATÓRIA
ORIGINAL/RUSSO**

OBRA: 1978 - ЗАГАДКА ПТИЦЫ ФЕНИКС - O ENIGMA DA FÊNIX

TERMO – OBUTCHÉNIE - VARIANTE

TERMO - OBUTCHÉNIE – ОБУЧ - 05

TERMO - OBUTCHÉNIE – ОБУЧЕНИЯ - 106

TERMO - OBUTCHÉNIE - ОБУЧЕНИЕМ - 08

TERMO - OBUTCHÉNIE - ОБУЧАТЬСЯ - 0

TERMO - OBUTCHÉNIE - ОБУЧЕНИЮ – 9

TERMO - OBUTCHÉNIE – ОБУЧЕНИИ - 11

TERMO - OBUTCHÉNIE – ОБУЧЕЕЕИЯ - 01

(EXEMPLO)

Поэтому заставлять совершать учебные действия—это подавлять волю, а не укреплять ее. Такое обучение ведет к раздвоению внимания, всей душевной жизни ребенка, к внешней дисциплинированности, отражающейся на моральных качествах, превращая ученика в лицемера. p. 29-30.

Portanto, obrigar [a criança] a realizar ações de estudo significa suprimir à vontade, e não a fortalecer. Esse tipo de aprendizagem conduz à divisão da atenção e de toda a vida psíquica da criança, a uma disciplina exterior que repercute em suas qualidades morais, transformando o aluno em um hipócrita

Обучение ничего не меняет ни в их мышлении, ни в отношении к окружающей действительности», — пишет Божович. Их не волнует отсутствие знаний, плохие отметки. Они как бы выпадают из системы школьных связей, присутствуют на уроках как некие фантомы, числящиеся в списках района, сдают экзамены, едва наскребая тройки с минусом, который учитель стыдливо опускает в ведомости. То есть у этих детей полностью отсутствуют вообще какие-либо мотивы учебной деятельности. p. 33.

A aprendizagem não muda nada no seu pensamento, nem na sua atitude perante a realidade, escreve Bozhovich. Não se preocupam com a falta de conhecimentos, com as más notas. Parecem cair fora do sistema de vínculos escolares, estão presentes nas aulas como fantasmas, figuram nas listas das escolas do distrito, fazem exames, mal conseguem um C menos, que omite vergonhosamente no boletim escolar. Ou seja, estas crianças não têm qualquer motivação de atividade educativa.

Итак, необходимо осознать важную истину: знания — это не только обучение, но еще и воспитание. Но чтобы знания воспитывали, нужно воспитать отношение к самим знаниям, то есть познавательный интерес. В этом суть сознательности учения, а не только в том, что ребенок учится, имея перспективу использовать свои знания в будущем. р. 38.

Assim, é necessário tomar consciência de uma verdade importante: o conhecimento não é apenas aprendizagem, mas também educação. Mas para que o conhecimento eduque, é necessário educar a atitude perante o próprio conhecimento, ou seja, o interesse cognitivo. Esta é a essência da consciência assim, é necessário tomar consciência de uma verdade importante: o conhecimento não é apenas aprendizagem, mas também educação. Mas para que o conhecimento eduque, é necessário educar a atitude perante o próprio conhecimento, ou seja, **o interesse cognitivo**. Esta é a essência da consciência da aprendizagem, não só pelo facto de a criança aprender na perspectiva de utilizar os seus conhecimentos no futuro.

Кажется, стремление к знаниям впитывается с молоком матери, и систематическое обучение лишь укрепляет и разворачивает заложенную в ребенке всепроникающую познавательную потребность. Но через год-другой школьной жизни с детьми происходит странная трансформация: они становятся как бы другими, как будто разучиваются думать и, главное, не хотят этого делать. р. 87.

Parece que o desejo de conhecimento é absorvido pelo leite materno, e o treino sistemático apenas reforça e desenvolve a necessidade cognitiva omnipresente inerente à criança. Mas após um ou dois anos de vida escolar, acontece uma estranha transformação nas crianças: tornam-se como que diferentes, como que aprendem a pensar e, sobretudo, não o querem fazer.

ANEXO A - HOMENAGEM PARA O. K. DUSAVYTSKYI



Fonte: Arquivo pessoal – Maryna Rosen (2023).

25 de outubro de 2012

O. K. Dusavytskyi, eminente cientista, especialista na área da psicologia da personalidade, na teoria da formação do interesse pela pesquisa e nos problemas do desenvolvimento individual da criança, criador da interpretação original dos mecanismos de surgimento do interesse pela pesquisa e pelo pensamento cognitivo, faleceu ontem.

O. K. Dusavytskyi tinha 84 anos. Até os últimos dias de sua vida, residiu em Kharkiv. “Este era um homem dedicado à escola, que conseguia enxergar décadas à frente”, comentou Alexander Adamsky, supervisor científico da “Evryka”, sobre a notícia. “Dusavytskyi colaborou com a ‘Evryka’. Guardaremos para sempre a memória de sua brilhante imagem”.

Tatyana Kovaleva, presidente da Associação de Professores: “Conheci-o quando a Eureka começou a realizar seminários para professores sobre o sistema de educação desenvolvimentista, dos quais participaram muitos cientistas diferentes. Mas, entre todos os cientistas, ele se destacou porque não era um cientista canônico, mas vinha para a psicologia de um campo completamente diferente. De fato, como descobri mais tarde, ele se formou no Instituto de Engenharia e Construção. O. K. Dusavytskyi conseguia explicar as vantagens desse sistema aos professores de forma clara, sucinta e concisa. Ele me conquistou na Eureka, quando trouxe a apresentação de seu filme “Duas vezes é igual a X”, no qual explicava, em situações escolares simples, o que é aprendizagem desenvolvimentista, o que é pensamento teórico etc”.

Elina Lambert-Shepel, vice-diretora de pesquisa para o desenvolvimento de programas de mestrado no Instituto de Desenvolvimento da Educação da HSE, afirmou: “Meu primeiro contato com ele ocorreu quando eu estava na primeira série da Escola Experimental nº 17 de Kharkiv. Eu o conhecia muito bem. Ele era uma pessoa incrível, um psicólogo talentoso, a alma da empresa, um profissional em sua área. O. K. Dusavytskyi se dedicava ao desenvolvimento da personalidade na educação desenvolvimentista e mudou o foco do aluno, que deve aprender para o desenvolvimento de uma personalidade criativa e autônoma. Seu filme “Duas Vezes Dois é Igual a X”, que está na Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos, foi a única evidência documental em defesa do experimento da educação desenvolvimentista”.

Alexander Asmolov, psicólogo e acadêmico, disse que: “A partida e a morte de uma pessoa são sempre uma tragédia. A partida e a morte de uma pessoa com ideias semelhantes são sempre uma sensação de dor pela interrupção de um pensamento intenso que nasceu em diálogos, disputas e artigos. O. K. Dusavytskyi foi e será um dos representantes mais brilhantes daquele ramo da escola de Vigotski associado à escola de Kharkiv. A escola de Kharkiv surgiu no final da década de 1930 do século XX e reuniu cientistas como A. I. Galperin e P. I. Zinchenko, sendo um exemplo vívido do desenvolvimento da personalidade infantil”.

Vitaliy Rubtsov, diretor do Instituto de Psicologia e reitor da Universidade Municipal de Psicologia e Pedagogia de Moscou, declarou: “A morte de Olexander Dusavytskyi representa uma enorme perda para a ciência e a educação psicológica. Ele desenvolveu novas abordagens para o pensamento teórico no processo de aprendizagem. Os métodos e tecnologias utilizados por adultos e crianças nesse processo contribuíram significativamente para o acervo da psicologia infantil. Dusavytskyi nos permitiu observar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento na infância sob uma nova perspectiva. A comunidade do Instituto de Psicologia da Universidade Municipal de Psicologia e Pedagogia de Moscou lamenta profundamente o falecimento e expressa suas condolências à família e aos parentes de Oleksandr Dusavytskyi”.

Alexey Vorontsov, diretor-geral do Instituto Aberto “Educação Desenvolvimentista”, sustentou: “Olexander Konstantinovich permanecerá em nossa memória não apenas como um grande cientista, um especialista na área de educação desenvolvimentista, um formador de professores de educação desenvolvimentista, mas também como autor e diretor do único documentário sobre educação desenvolvimentista, “ $2 \times 2 = X$ ”. Foi com o lançamento deste filme na década de 1970 do século XX na televisão de Kharkiv que todo o país pôde conhecer pela primeira vez o novo sistema de educação para alunos, que mais

tarde recebeu o nome de “Educação D. B. Elkonin - V. V.”. “Sistema Davidov”. Olexander Konstantinovich era um jornalista profissional e conseguiu usar este filme para transmitir coisas complexas e incompreensíveis na época, como “pensamento”, “atividade de aprendizagem”, “reflexão”... Ele foi um verdadeiro divulgador de muitas ideias importantes e sérias da educação para o desenvolvimento. Um de seus livros mais importantes é “Desenvolvimento da Personalidade na Atividade de Aprendizagem”. Este livro será usado por mais de uma geração de professores que desejam trabalhar profissionalmente e competentemente em um paradigma de atividade. Svetlana em memória de um grande homem - Olexander Konstantinovich Dusavytskyi”.

Vladimir Lvovsky, presidente do conselho da associação sem fins lucrativos “Clube dos Autores”, declarou: “Nos últimos anos, praticamente não me comuniquei com Olexander Konstantinovich. Ele esteve no início da criação do sistema de educação desenvolvimentista, a Associação Internacional “Educação para o Desenvolvimento”. Ele fez muito para popularizar as ideias da educação desenvolvimentista. Na sua época, seu livro “Duas Vezes = x” foi lido por centenas de milhares de pessoas envolvidas na educação. De forma científica e ao mesmo tempo acessível, ele falava de maneira interessante sobre como é possível desenvolver o pensamento de crianças em idade escolar. Depois veio o filme e muitas outras boas ações”.