

Universidade Federal de Uberlândia

OBUTCHÉNIE

REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação e do
GEPEDI

Dossiê

**As contribuições da obra de V. V. Repkin para pensar e
debater as questões da Educação e da Didática**

Publicação quadrimestral do GEPEDI e
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de
Uberlândia

ISSN 2526-7647

Obutchénie	Uberlândia	v. 7	n.1	jan./abr.2023
------------	------------	------	-----	---------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior

Vice-reitor: Carlos Henrique Martins da Silva

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Alexandre Guimarães Tadeu de Soares

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco
S, Térreo Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514 Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Prof.^a Dr.^a Maria Simone Ferraz Pereira

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva

OBUTCHÉNIE

Editor responsável: Andréa Maturano Longarezi

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Faculdade de

Educação Av. João Naves de Ávila, 2121 –

Campus Santa Mônica, Bloco 1G,

Sala 117 E-mail:

revistaobutchenieufu@gmail.com

Caixa Postal 593 38400 902 –

Uberlândia/MG – Brasil

Tel: (034) 3239 4163

Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Diretórios

- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- DIADORIM - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanña y Portugal

Métrica

- Google Acadêmico

Catálogos

- Sistema LivRe - Revistas de Livre Acesso
- Portal de Periódicos CAPES/MEC

DIRETOR GERAL

Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORES DE EDITORAÇÃO

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, UNIUBE – Brasil

DIRETORES DE AVALIAÇÃO

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Patrícia Lopes Jorge Franco, – Brasil

DIRETORIA DE DIVULGAÇÃO

Diva Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORIA DE INDEXAÇÃO

Waleska Dayse Dias de Sousa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjáns Martínez – Universidade de Brasília (Brasil)

Alberto Labarrere Sarduy – Universidade Santo Tomás (Chile)

Ana Luiza Smolka – Universidade de Campinas (Brasil)

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Boris Meshcheryakov - Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna (Rússia)

Diva Souza Silva - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fabiana Fiorizi de Marco - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fernando Luis González Rey – Centro Universitário de Brasília (Brasil)

Guillermo Arias Beatón – Universidade de Habana (Cuba)

Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

José Carlos Libâneo – Universidade Católica de Goiânia (Brasil)

José Zilberstein Toruncha – Universidad de Tangamanga (México)

Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla (México)

Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo (Brasil)

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba (Brasil)

Pascual Valdes Rodrigues – Universidade Central das Billas (Cuba)

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Ruben Nascimento Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Wolff-Michael Roth - Universidade de Victoria (Canadá)

Yulia Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla (México)

COMITÊ CIENTÍFICO

Ademir Damazio, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Adriana Pastorello Buim Arena, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

- Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, Brasil
Albertina Mitjáns Martínez, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil
Alberto Felix Labarrere Sarduy, Universidade Santo Tomás, Santiago, Região Metropolitana de Santiago, no vale central chileno, Chile
Alexander Leonidovich Venger, Universidad de Dubna, Dubna, Rússia Central, Rússia
Ana Luiza Smolka, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil
Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
Armando Marino Filho, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Boris Daniilovich Elkoni, Universidade Estatal de Moscou, Moscou, Centro da Região de Moscou, Rússia
Boris Meshcheryakov, Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna, Dubna, Moscou, Rússia
Bronislav Zeltserman, Centro Pedagógico Experimental de Riga, Riga, Vidzeme, Letônia
Camila Turati Pessoa, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
Carlos Henrique de Souza Gerken, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, Minas Gerais, Brasil
Carolina Picchetti Nascimento, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil
Dagoberto Buim Arena, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Debora Cristina Piotto, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Douglas Aparecido Campos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil
Elaine Sampaio Araújo, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Elina Lampert-Shepel, Escola de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Touro, Columbia, Nova York, Estados Unidos
Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
Flávia da Silva Ferreira Asbahr, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, São Paulo, Brasil
Francisco Curbelo Bermúdez, Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de Juruena, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
Geovana Ferreira Melo, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
Guillermo de la Paz Arias Beatón, Universidad de La Habana, La Habana, Habana, Cuba
Héctor José García Mendoza, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil
Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
Isauro Beltrán Núñez, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

- Jader Janer Moreira Lopes, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Joana Peixoto, Instituto Federal de Goiânia, Goiânia, Goiás, Brasil
José Carlos Libaneo, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
José Zilberstein Toruncha, Universidade de Tangamanga, Tangamanga, São Luís Potosí, México
Josélia Euzébio da Rosa, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, Brasil
Laura Domínguez García, Universidad de La Habana, La Habana, Habana, Cuba
Levon Karo Sargsyan, Universidade Pedagógica do Estado Armênio, Erevan, Região – Yeravan, Armênia
Lígia Márcia Martins, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, Brasil
Liudmila Guseva, Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Região de Chelyabinsk, Rússia
Lucineia Maria Lazaretti, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Luis Quintanar Rojas, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, Centro-Sul do México, México
Manoel Oriosvaldo de Moura, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil
Marcelo Giglio, Haute École Pédagogique BEJUNE, Delémont, Cantão de Jura, Suíça
Maria Aparecida Mello, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil
Maria do Carmo Souza, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil
Maria Isabel Batista Serrão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
María Teresa Vila Bormey, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Província de Villa Clara, Cuba
Marta Sueli de Faria Sforoni, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil
Maryna Rosen, University of Middle Sweden, Östersund, Norrland, Suécia
Natalya Vladimirovna Repkina, Universidade de Lugansk, Lugansk, Luhansk, Ucrânia
Nikolai Veresov, Faculdade de Educação da Monash University, Melbourne, Victoria, Austrália
Orlando Fernández Aquino, Universidade de Uberaba, Uberaba, Minas Gerais, Brasil
Oscar Tintorer Delgado, Universidade Estadual de Roraima, Caracaraí, Roraima, Brasil
Pascual Valdés Rodrigues, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Província de Villa Clara, Cuba
Patrícia Lopes Jorge Franco, Universidade do Estado de Minas Gerais, Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil
Petr Shchedrovitsky, Fundo de Supervisão "Instituto de Desenvolvimento G.P. Shchedrovitsky", Moscou, Centro da Região de Moscou, Rússia
Rafael David Plá León, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas, Santa Clara, Província de Villa Clara, Cuba
Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil
Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil
Ruben de Oliveira Nascimento, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Rubtsov Vitaly Vladimirovich, Universidade Psicológica e Pedagógica do Estado de Moscou, Moscou, Centro da Região de Moscou, Rússia

Selva Guimarães Fonseca, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Silvia Dubrovsky, Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, Costa Sudeste do Continente, Argentina

Silvia Ester Orrú, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil

Stela Miller, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil

Suely Amaral Mello, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil

Vanessa Dias Morett, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, São Paulo, Brasil

Vitaly Vladimirovich Rubtsov, Universidade Psicológica e Pedagógica do Estado de Moscou,

Moscou, Centro da Região de Moscou, Rússia

Vladimir Kudryavtsev, Universidade Pedagógica da Cidade de Moscou, Moscou, Centro da Região de Moscou, Rússia

Walfredo González Hernández, Universidade de Matanzas, Matanzas, Província de Matanzas, Cuba

Wanda Rodríguez Arocho, Universidade de Porto Rico, Porto Rico, Ilhas Caribenhais, Estados Unidos

Wolff-Michael Roth, University of Victoria, Vitória, Colúmbia Britânica, Canadá

Yulia Solovieva, Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, Centro-Sul do México, México

Organização do dossiê “**As contribuições da obra de V. V. Repkin para pensar e debater as questões da Educação e da Didática**” – Obutchénie, v. 7, n. 1:

Roberto Valdés Puentes, Natalya V. Repkina

Editoração: GEPEDI

Revisão: Os autores

Diagramação, Postagem e DOI: Sônia Aparecida Paiva

Capa: Eduardo M. Warpechowski

Edição de Capa: Ricardo Ferreira de Carvalho

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

Obutchénie [recurso eletrônico]: revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. - Vol. 7, n. 1 - (2023) -. Uberlândia: Edufu, 2023- v.

Quadrimestral.

ISSN: 2526-7647

Disponível em:

<<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/2337>>

1. Didática - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Psicologia educacional - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.

CDU: 37.02

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Obutchénie.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da OBUTCHÉNIE e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO / SUMMARY

DOSSIÊ – As contribuições da obra de V. V. Repkin para pensar e debater as questões da Educação e da Didática

ENTREVISTA

Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD): diálogo com José Zilberstein Toruncha

José Zilberstein Toruncha

Roberto Valdés Puentes

Andréa Maturano Longarezi

DOSSIÊ – As contribuições da obra de V. V. Repkin para pensar e debater as questões da Educação e da Didática

Apresentação

Dossiê “As contribuições da obra de V. V. Repkin para pensar e debater as questões da Educação e da Didática”

Roberto Valdés Puentes

Natalya V. Repkina

Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD) e V. V. Repkin: experiência de estudo biográfico

Alexander Konstantinovich Dusavitskii

Vladimir Vladimirovich Repkin: apontamentos para uma história de vida

N. V. Repkina

Aprendizagem desenvolvimental no sistema de formação de especialistas em profissões no campo da Socionomia

Y. M. Shvalb

O que é imaginação?

V. V. Repkin

V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021).

Roberto Valdés Puentes

O livro didático como meio de formação da atividade de estudo: por que precisamos de livro didático na aprendizagem desenvolvimental?

Elena Vadimovna Vostorgova

Contribuições de V. V. Repkin às reflexões sobre a aprendizagem na Atividade de Estudo que considere a subjetividade

Flávia Pimenta de Souza Carcanholo

O último dos moicanos da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental: em memória de Vladimir Vladimirovich Repkin

Vladimir Kudryavtsev

Ele era um professor com letra maiúscula. Ele sentiu muito bem o sopro da escola

Elena Vadimovna Vostorgova

VÁRIA/VARIES

Desenvolvimento invisível da humanidade cotidiana: Psicologia, Biologia e Cultura

Ana Paula Gomes Moreira

Guilherme Brockington

Contribuições dos Grupos de Pesquisa do CNPq para a pesquisa na teoria histórico-cultural

Daniel Trugillo Martins Fontes

Ediane Maria Gheno

André Machado Rodrigues

Uma passagem secreta no beco sem saída: o ensino de ciências da natureza e o debate sobre o desenvolvimento do pensamento para alunos da Educação de Jovens e Adultos

Hélio da Silva Messeder Neto

Igor Oliveira Tavares

Lorena de Souza Santos

Para uma compreensão da identidade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Saulo Rodrigues de Carvalho

Desenvolvimento e Aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular à luz da Psicologia Histórico-Cultural: Educação Infantil em foco

Rafaela Renero dos Santos

Janaina Cassiano Silva

Teoría del Aprendizaje Desarrollador (TAD): diálogo con José Zilberstein Toruncha

Developmental Learning Theory (DLT): an interview with José Zilberstein Toruncha

José Zilberstein Toruncha¹

Roberto Valdés Puentes²

Andrea Maturano Longarezi³

RESUMEN

José Zilberstein Toruncha es uno de los más importantes profesores e investigadores cubanos de la generación de los noventa. Licenciado en Biología, magíster en Investigación Educativa y Doctor en Ciencias Pedagógicas, desempeñó un papel importante al ayudar a establecer las bases de una Didáctica Desarrolladora en Cuba, apoyada en la integración consciente, concisa y coherente de los presupuestos teóricos de la tradición pedagógica nacional (José de la Luz y Caballero, Félix Varela y José Martí), el enfoque histórico-cultural de la psicología (L. S. Vigostky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein) y la didáctica (N. F. Talizina, L. Zankov, V. V. Davidov, P. Ya. Galperin). Es autor de

ABSTRACT

José Zilberstein Toruncha is one of the most important Cuban teachers of the nineties generation. Graduated in Biology, with a master's degree in Educational Research and a PhD in Pedagogical Sciences, he played an important role in establishing the foundations of a Developmental Didactics in Cuba, based on the conscious, concise and coherent integration of the theoretical assumptions of the national pedagogical tradition (José de la Luz y Caballero, Félix Varela and José Martí), the historical-cultural approach to psychology (L. S. Vigostky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein) and didactics (N. F. Talizina, L. Zankov, V. V. Davidov, P. Ya. Galperin). He is the author of a

¹ Doctor en Ciencias Pedagógicas (1997). Master en Investigación Educativa (1996). Licenciado en Educación en la Especialidad de Biología (1980). Profesor Auxiliar del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA) del Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría (2002-2007). Profesor Adjunto y miembro fundador del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (1995-2002). Profesor Auxiliar Adjunto del Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (2002). Formó parte del Proyecto Cubano Técnicas de Estimulación del Desarrollo Intelectual (1994-2000). Rector de la Unidad de Postgrados, Campus Tequis de la Universidad Tangamanga en San Luís Potosí, México (2007 a la fecha). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5893-5090>. E-mail: jos_zilberstein@yahoo.com.mx.

² Pós-Doutorado em Didática pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Doutor em Educação pela Unimep (Piracicaba, Brasil, 2003). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Docente dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8936-9362>. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com.

³ Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (São Paulo, Brasil, 2018). Doutora em Educação pela UNESP (Araraquara, Brasil, 2001). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Docente dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5651-9333>. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com.

numerosas de obras escritas, muchas de ellas de amplia circulación en América Latina.

Palabras clave: José Zilberstein Toruncha. Teoría del Aprendizaje Desarrollador. Didáctica desarrolladora. Cuba.

substantial amount of written work, much of it widely circulated in Latin America.

Keywords: José Zilberstein Toruncha. Developmental Learning Theory. Developmental Didactics. Cuba.

1 Introducción

Esta entrevista da continuidad el **1er Ciclo Internacional de Entrevistas con importantes representantes de la Teoría del Aprendizaje Desarrollador**. Como ya se mencionó, el ciclo busca poner en contacto a investigadores brasileños con intelectuales y científicos extranjeros directamente vinculados al desarrollo de las teorías del Aprendizaje Desarrollador y Actividad de Estudio, en el período de 1960 a 2019, y que en diferentes frentes de trabajo y desde diferentes países y ciudades han contribuido para la consolidación de diversos sistemas psicológicos y didácticos alternativos desarrollador, en particular, el sistema Elkonin-Davidov-Repkin.

El contacto se brindará a través de entrevistas que exploren las especificidades del trabajo de estos teóricos, el impacto de sus ideas y obras en la consolidación de sistemas y teorías, el contexto en el que se llevó a cabo esta producción, las especificidades concretas de cada posición teórica, las reflexiones generadas sobre este trabajo después de muchos años, etc.

Con el objetivo de cubrir el largo período de desarrollo de los sistemas y la concepción del aprendizaje desarrolladora producida por ellos, el ciclo de entrevistas prevé contemplar representantes de las más diversas propuestas que respeten los siguientes criterios: (a) vincularse a momentos, etapas o fases distintas de la historia de algunos de los sistemas psicológicos y didácticos alternativos desarrolladores (PUENTES; LONGAREZI, 2020); (b) estar vinculado a diferentes grupos y variantes dentro de diferentes sistemas; (c) estar vinculado a diferentes objetos y campos dentro de la teoría (psicología del desarrollo, psicología pedagógica, didáctica, metodologías de aprendizaje, etc.); (d) estar vinculado a representantes importantes de uno de los diferentes sistemas; (e) estar vinculado a diferentes regiones geográficas (ciudad, repúblicas, países); (f) estar vinculados a

los movimientos actuales de renovación y continuidad de la teoría dentro de los grupos, instituciones, ciudades, repúblicas y/o países donde viven y/o trabajan); (h) ser un intelectual e investigador de alto reconocimiento en el ámbito académico brasileño y extranjero, manifestado en su amplia y vasta producción científica, así como en su sólida inserción en grupos, redes, asociaciones, centros, etc. de reconocido prestigio nacional e internacional.

Cuando sea posible, se realizarán publicaciones bilingües de las entrevistas (en su idioma original y en portugués). Se espera, con esta iniciativa, que el ciclo ayude a intensificar y consolidar el conocimiento sobre la Teoría del Aprendizaje Desarrollador en Brasil, así como en América Latina, en cuyo proceso el Grupo de Estudios e Investigaciones en Didáctica Desarrolladora y Profesionalización Docente – Gepedi – ha jugado un papel relevante y, al mismo tiempo, ha estrechado lazos de colaboración con grupos e investigadores de reconocido prestigio internacional.

Esta entrevista, la tercera del ciclo, fue realizada a un profesor e investigador cubano radicado en México, José Zilberstein Toruncha. José Zilberstein es actualmente Rector del Campus Tequis de la Universidad de Tangamanga (UTAN) y Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. Ejerce la docencia desde 1978, en los niveles fundamental, medio y superior (pregrado y posgrado). Se destaca por su actividad de asesoría en investigación a estudiantes de posgrado de Cuba, México y Colombia, y, además, fue miembro del Tribunal Permanente para la Concepción de Títulos Científicos en la República de Cuba.

Zilberstein tiene una amplia carrera como investigador. Es autor de numerosos artículos científicos y libros académicos, entre los que destacan: *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* (México, Ediciones CEIDE, 2000); *Enseñanza y desarrollo del aprendizaje* (México, Ediciones CEIDE, 2000); *La formación de generalizaciones en las clases de ciencias naturales. Temas de Superación de Biología* (Cuba, Ministerio de Educación, 1992); *Enseñanza y Aprendizaje en una Educación por Ciclos* (2010); *Hacia una didáctica desarrolladora* (Cuba, Editorial Pueblo y Educación, 2002); etc. La mayoría de estos títulos fueron producidos en coautoría.

Foto: José Zilberstein Toruncha



Fonte: <https://mx.linkedin.com/in/jos%C3%A9-zilberstein-toruncha-84025933>

El contenido de esta entrevista es rico en detalles sobre el trabajo intelectual y científico de nuestro entrevistado, por lo que evitamos mencionar estos aspectos en la introducción. Solo nos gustaría hacer referencia a los vínculos del autor con Gepedi. Si bien Zilberstein informa que su vínculo inicial de trabajo con el Gepedi se produjo hace una década, en realidad existe desde mucho antes, incluso antes de la creación del grupo, en septiembre de 2008. Nuestra primera relación de trabajo con el investigador cumplirá, en 2024, veinte años. Se trata de la publicación de su capítulo “Calidad educativa y diagnóstico de los aprendizajes escolares”, como parte del libro titulado *As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática em educação*” (PUENTES; URRÚ, 2004, p. 149-176).

2 Entrevista con José Zilberstein Toruncha

Roberto V. Puentes (RVP) e Andréa M. Longarezi (AML): Estimado José Zilberstein Toruncha, con el objetivo de que el lector brasileño pueda conocerte un poco mejor antes de entrar en las cuestiones centrales de la presente entrevista e, inclusive, tenga condiciones de vincular tu actividad en el campo de la didáctica desarrolladora con tu formación y carrera profesional ¿podría inicialmente relatar

un poco de tu trayectoria formativa, profesional e académica, yendo desde los estudios universitarios hasta los últimos cargos desempeñados en Cuba?

José Zilberstein Toruncha (JZT): Primeramente, quería agradecerles mucho a los Dres. Roberto Valdés Puentes y Andréa Maturano Longarezi el haberme invitado a esta entrevista y mucho les reconozco por lo que están realizando por la construcción de una Didáctica verdaderamente Latinoamericana, sin desconocer las raíces de otros contextos educativos.

En cuanto a mi trayectoria formativa les comento que soy Profesor de la Educación General Media con Especialidad Biología, en 1978, por el Instituto Superior Enrique José Varona (ISPEJV) y Licenciado en Educación en la Especialidad de Biología, también por el ISPEJV, en 1980, de Cuba. En 1978 me gradué de Idioma Inglés en La Habana, Cuba. En 1996 obtuve el Master en Investigación Educativa por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) de Cuba y obtuve el Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas en 1997, por parte del Tribunal Permanente para el Otorgamiento de Grados Científicos de la República de Cuba.

Foto – José Zilberstein Toruncha en pie entre colegas durante el curso de Profesor de la Educación General Media, Especialidad Biología, Cuba (1977)



Fuente: Archivo del autor.

En cuanto a mi trayectoria laboral y académica en Cuba la resumo a continuación:

1978: Profesor de Biología, Preuniversitario Vocacional Militar Camilo Cienfuegos, Ciudad Habana, Cuba.

1979: Metodólogo-Inspector Nacional de la Dirección de Estudios Dirigidos y por Correspondencia, del Ministerio de Educación (MINED) en Ciudad Habana, Cuba.

1979-1989: Profesor de Biología, Instituto de Perfeccionamiento Educacional Nacional (IPEN), Ciudad Habana, Cuba.

1983: Miembro de la Sociedad Nacional de Educación Sexual, Cuba.

1989-1991: Presidente de la Subcomisión Nacional para la revisión de los materiales docentes de la asignatura Ciencias Naturales en Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), Ministerio de Educación.

1988-1991: Miembro de la Subcomisión Nacional de Biología para la revisión de planes y programas de estudio, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), Ministerio de Educación, Cuba.

1989: Obtuve la Categoría de Investigador Agregado del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), Cuba.

1990-1994: Miembro Fundador y Coordinador del Grupo de Ciencias Naturales del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), Cuba.

1994-2002: Secretario de la Comisión de Ciencias Exactas y Naturales del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), Cuba.

1999: Miembro del Consejo Científico, del Instituto Nacional del Instituto Nacional de Higiene y Epidemiología, Cuba.

1999-2002: Representante por el Ministerio de Educación en el Programa de Ciencia e Innovación Tecnológica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

1999: Miembro del Grupo de Expertos del Programa Nacional La Sociedad Cubana. Retos y Perspectivas del Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA), Cuba.

2000-2002: Obtuve la Categoría de Investigador Auxiliar del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), Cuba.

2000-2002: Miembro del Consejo Científico, del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba (ICCP).

2000-2002: Subdirector del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), Cuba.

2000-2007: Miembro del Tribunal permanente para el otorgamiento del Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

2001: Coordinador Nacional de la RED Iberoamericana de Eficacia Escolar y Mejora de la escuela (REIME), Cuba.

2002-2003: Miembro del Consejo Científico, del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC).

2003: Profesor y Coordinador de Maestría en Ciencias de la Educación Superior del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA), Cuba.

2004: Coordinador de Programa de Preparación de Doctores en Ciencias Pedagógicas del Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA), Cuba.

2004-2007: Miembro del Consejo Científico de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC).

RVP e AML: ¿Podríamos definir el inicio de la década de 1990 como el punto de partida de sus intereses investigativos? Siendo formado en Biología, ¿cómo llega a la didáctica? ¿Cuáles fueron sus primeras preocupaciones en el campo de la investigación?

JZT: Recordando en el tiempo, puedo señalar que desde que me encontraba en el segundo año de mi carrera universitaria (1974) empecé a preocuparme por la investigación, ya que tuve la enorme dicha de que el currículo incluía materias de investigación y existían eventos científicos estudiantiles en los que podía participar y lo hice desde esas fechas. Se suma a esta motivación, el que empecé a escribir en un periódico estudiantil que me invitaron: Juventud de Acero, que, si bien no era una publicación científica, despertó en mí el deseo por acopiar información y sintetizarla para su lectura por otros.

Sumo a lo anterior, el hecho de haber tenido la oportunidad de estudiar la Carrera a la vez que impartía clases en la Escuela Vocacional “Lenin” en Cuba, que contaba con la asesoría de expertos académicos soviéticos, los cuales además de apoyarnos con clases complementarias a la Carrera, nos incluyeron en sus investigaciones, en mi caso en el área de la Biología, con más detalle en la Ecología. Destaco que fui muy afortunado por esta posibilidad única por mi juventud en ese tiempo. Estos son los determinantes sociales que marcaron mi interés por la investigación, el trabajo científico y las publicaciones.

Aunque me formé como Licenciado en Biología, otra oportunidad invaluable en mi vida fue el trabajar, entre 1979 y 1989, como Profesor de Biología en el Instituto de Perfeccionamiento Educacional Nacional (IPEN) en Cuba, donde mi actividad fundamental junto a colegas del área, era asesorar desde el punto didáctico la marcha en todo el país del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas de Ciencias Naturales y Biología desde la Primaria hasta el Bachillerato, y nuevamente se sumó a ello, el que expertos en Pedagogía y Didáctica de la extinta Unión Soviética nos asesoraron.

Gracias a lo anterior, a partir de la experiencia de esos académicos de primer nivel, comencé a adentrarme en la lectura de la obra de psicólogos, pedagogos y didácticas rusos, entre ellos L. S. Vigostky, N. F. Talizina, A. N. Leontiev, L. Zankov, V. V. Davidov, P. Ya. Galperin, entre otros muchos. Desde esa etapa decidí que mis intereses investigativos estarían en encontrar alternativas para que los seres humanos aprendieran de una manera eficiente, en unos primeros años a través de la Didáctica de la Biología y posteriormente hasta el día de hoy desde la Didáctica General, ya que he asumido otras responsabilidades profesionales.

RVP e AML: ¿Como definiria o clima investigativo cubano no campo da Didática Geral e específica em Cuba na década de 1990? ¿Como a queda da União Soviética e desintegração do campo socialista afeitaram esse clima e a produção de conhecimento científico sobre didática no país?

JZT: Considero que, en esa etapa, entre los '90 del pasado siglo, hubo una gran efervescencia en la investigación científica en torno a problemas didácticos

generales y las didácticas particulares motivados por cuatro razones fundamentales, desde mi punto de vista:

• El estado cubano puso en el centro de las prioridades, como parte del Perfeccionamiento Nacional del Sistema Educativo, la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en todos los niveles educativos, lo que hizo que las investigaciones dirigidas por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), como institución rectora de la investigación para las provincias del país y los Institutos Superiores Pedagógicos desde el Ministerio de Educación (MINED) se centraran en este aspecto considerado esencial para el futuro desarrollo educativo del país, desarrollando personas altamente capacitadas para apoyar la independencia económica que la alta dirección del gobierno cubano avizoró que se necesitara con la desintegración del Bloque Socialista de Europa del Este.

• Se fortaleció el importante Congreso Bianual: Pedagogía, en el que llegaron a participar más de 5000 docentes e investigadores de Cuba y de América Latina en sus diferentes ediciones, que se mantiene hasta la fecha. En una de las líneas que se promovieron en estos Congresos estuvo la Didáctica General y las Didácticas particulares. En el caso de los cubanos se generaba toda una estrategia en ese sentido, para impulsar ponencias que se seleccionaban, desde escuelas, municipios, provincias y luego a nivel nacional con estas prioridades.

• La creación del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, en Cuba, al que se sumaron delegaciones de otros países que también impulsaron estos temas de investigación y de publicaciones.

• La participación de Cuba en esa década, en las investigaciones del Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) que comenzó a llamar la atención en los factores asociados al aprendizaje que influyen en este proceso: clima aúlico, evaluación del docente, compromiso de los docentes con el aprendizaje de los alumnos, entre otros.

Considero que la caída del Bloque Socialista de Europa del Este, si bien redujo casi al 100% la asesoría extranjera al sistema educativo cubano y las condiciones de insumos materiales para las investigaciones, en general no se afectó el desarrollo de las investigaciones cubanas, por las razones siguientes:

• Ya se habían formado muchos investigadores cubanos en las dos décadas anteriores, lo cual permitió el que ellos siguieran impulsando el desarrollo científico del país. Las personas que estábamos en aquellos años vinculadas a procesos investigativos creamos mecanismos de apoyo grupal para aminorar los efectos negativos de la situación económica en que estuvo sometido el país sobre todo entre 1994 y el 2000.

• El estado cubano siguió priorizando las investigaciones educativas y se fortaleció la Comisión Permanente para el Otorgamiento de Grados científicos de la República de Cuba, incluso se ampliaron las provincias que tuvieron Tribunales para exámenes de doctorado, lo que significó que no se detuviera la formación de master y doctores en esa década, yo diría que más bien se incrementó, sin bajar la calidad de los formados.

• Se planteó el fortalecimiento de los Planes de Ciencia y Técnica de las provincias del país, en torno a las problemáticas educativas de esa década de conflictos políticos en el mundo, con la Creación en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) de una Dirección de Ciencia y Técnica, para atender las Investigaciones de todas las Dependencias del Ministerio de Educación (MINED), a la cual atendí como Subdirector del ICCP entre el 2000 y el 2002.

• Y por último y no menos importante, desde mi punto de vista, es el que cientos de profesionales e investigadores educativos del país, comenzamos procesos de asesorías a colegas de otros países, como México, Venezuela, Ecuador, Colombia, Brasil, Perú, entre otros que favoreció el que se consolidaran y difundieran los resultados científicos de Cuba y que incluso se replicarán en estos países, surgiendo múltiples publicaciones científicas.

Un ejemplo personal de lo anterior es un libro impreso en México con el título “En búsqueda de alternativas didácticas: Reflexiones sobre educación y experiencias áulicas” (Ediciones CEIDE, 2004), el que tuve el placer de prologar, con resultados de investigaciones vinculadas al Proyecto TEDI de tres educadores mexicanos: José Luis Murillo Amaro, Silva Olmedo Cruz y Humberto David Fierro Hernández.

RVP e AML: ¿Por cuáles vías llegas a la Didáctica Desarrolladora? ¿Dónde, cuándo y bajo cuáles influencias? ¿Qué papel desempeño en ese proceso la profesora y doctora Margarita Silvestre Oramas? ¿Qué otros teóricos e investigadores cubanos surtieron algún tipo de influencia en tu inclinación a favor de la Didáctica Desarrolladora?

JZT: Mi llegada a la Didáctica desarrolladora fue a fines del primer trienio de los '90 del pasado siglo, en que siendo investigador del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) se conformó un grupo al cual me integré, como parte de un Proyecto Nacional de Investigación: Técnicas para Estimular el Desarrollo Intelectual (Proyecto TEDI), el que estuvo dirigido por una gran especialista en la Didáctica General y la Didáctica de la Biología la Dra. Margarita Silvestre Oramas, la que fue decisiva en mi desarrollo profesional y en el del equipo conformado, además fue mi asesora para la obtención del Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas en 1997.

TEDI fue un Proyecto Multidisciplinario integrado por Didactas, Pedagogos y Psicólogos cubanos y abarcamos desde la educación preescolar, la primaria, la secundaria básica y el bachillerato, estuvimos laborando juntos durante casi 10 años, derivándose varios resultados científicos y publicaciones relacionadas con esto, que el caso de Cuba llevaron a importantes cambios en las concepciones del Sistema Educativo Nacional, ya que tuvimos el enorme honor de que se incluyeran en las políticas educativas nacionales de esos años.

Como posiciones teóricas básicas iniciales se revisaron investigaciones que habían abordado el desarrollo de la inteligencia y la creatividad, por ejemplo: el Proyecto Desarrollo de Habilidades de Pensamiento (M. De Sánchez, 1991, 1992); el Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) de Reuven Feuerstein (1921-2014); la propuesta de Polya acerca de cómo plantear y resolver problemas (1976); el Aprendizaje Operatorio de J. Hidalgo (1992); los trabajos de Flavell, y Miller (1993); lo relativo al pensamiento creativo de De Bono (1994); las propuestas de A. Villarini referentes a la enseñanza de las destrezas de pensamiento (1991), así como las posiciones acerca del desarrollo de la inteligencia, el talento y la creatividad de Miguel de Zubiria y Julián de Zubiria (1992, 1994, 1998).

Si bien los autores mencionados en el párrafo anterior en su mayoría tenían enfoques marcadamente cognitivistas, sirvieron de base y llegamos entre otras conclusiones, a que no era solo importante desarrollar personas inteligentes, sino que debíamos abordar de manera más sólida el proceso de enseñanza aprendizaje, con un carácter más integrador en la formación de la personalidad de los estudiantes.

Por lo anterior, es que profundizamos en la obra de los rusos que se habían enfocado al desarrollo intelectual y al desarrollo integral de la personalidad, entre ellos Vigotsky (1987), Venger (1978), Leontiev (1981), Zankov (1975, 1984), Davidov (1979, 1986 y 1988), Talizina (1987 y 1988), Galperin (1982), Baranov (1987), Danilov, Skatkin, Petrovsky (1978), entre otros muchos.

También se consultaron la obra de psicólogos y pedagogos cubanos que habían estado trabajando hasta ese momento los aspectos del desarrollo de la personalidad, entre ellos Fernando González Rey (1987, 1993); Rogelio Bermúdez y Maricela Rodríguez (1996); Albertina Mitjans (1985, 1987, 1995); Gloria Fariñas (1995); Héctor Brito (1984), Josefina López (1997), entre otros.

Con la revisión señalada en los párrafos anteriores es que los investigadores de TEDI fortalecimos con ello las bases teóricas y ampliamos las expectativas que teníamos para ofrecer a práctica de la educación cubana en torno a la formación integral de la personalidad.

En lo personal, entre los investigadores cubanos que en esa época influyeron más en mi inclinación hacia la Didáctica desarrolladora puedo señalar a: Alberto Labarrere (1987, 1996), del cual me interesó su posición acerca de la autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes; Luis Campistrous y Celia Rizo (1996), de los cual asumí muchas de sus posiciones acerca de la problematización de la enseñanza y el aprendizaje (1996). De Josefina López y Mercedes López retomé elementos acerca del trabajo con lo esencial en el contenido de enseñanza, así como lo que publicaron acerca de las habilidades como: la descripción, la definición y la argumentación (1989, 1990, 1996). De Pilar Rico asumí sus posturas acerca de las habilidades para el control y la valoración por parte de los estudiantes (1989). De Margarita Silvestre (1985, 1991) y Edith Mirian

Santos (1989), lo que ellas habían aportado acerca del pensamiento teórico en estudiantes desde los primeros años de la enseñanza básica (recreando ellas en el caso de Cuba, las investigaciones de los rusos V. V. Davidov y L. Zankov). También asumí posiciones de Albertina Mitjans acerca de la creatividad (1995). Fueron importantes para mí, los trabajos de Pedro Luis Castro (1996) acerca de la familia y su papel en el desarrollo de sus hijos. De Orlando Varela revisé sus posturas respecto a la formación de hábitos y habilidades en el trabajo docente (1990). Retomé las posturas acerca de la formación de valores de Esther Baxter (1989), entre otros investigadores cubanos.

RVP e AML: En el año 2002 publicaste por la Editorial Pueblo y Educación, en coautoría con Margarita Silvestre Oramas, el libro titulado “Hacia una didáctica desarrolladora”. Ese libro reúne un conjunto de características que podríamos considerar relevantes: (1) Acreditamos que sea uno dos primeros y también uno de los pocos libros sobre didáctica publicado en Cuba en cuyo título se explicitase la denominación “Desarrolladora”; (2) Antes de 1991 predominaba en Cuba una concepción desarrolladora de la educación, del aprendizaje y de la didáctica, pero dominada por la obra de autores de procedencia soviética; (3) Fue escrito en una época en la que los presupuestos de esa concepción didáctica tanto en ámbito internacional (ex Unión Soviética), cuanto en Cuba había cedido lugar para nuevas teorías.

¿Podríamos situar ese libro en el contexto de las investigaciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje realizadas, en el período de 2000-2004, como parte del Proyecto de Investigación llevado a cabo por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba? ¿O está relacionada con el Proyecto TEDI (1998) a que hace mención en el propio libro? ¿El libro Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje: una propuesta desarrolladora desde las asignaturas de Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales (Pueblo y Educación, 2011), está relacionada con ese proyecto? En caso positivo, ¿cuáles considera los principales aportes de ese proyecto en el plano teórico-metodológico y de instrumentalización práctica en la escuela cubana? ¿Qué otras publicaciones de la época conseguirían mencionar?

JZT: Esta pregunta resulta muy interesante y agradezco a los entrevistadores la misma, ya que me permitirá fortalecer el argumento científico del porqué del título del Libro publicado en 2002 en coautoría con la Dra. Margarita Silvestre: Hacia una Didáctica Desarrolladora.

Yo ubico al libro como unos de los productos científicos finales de la parte medular de las investigaciones que desarrollamos en el Proyecto TEDI (Técnicas para Estimular el Desarrollo Intelectual) durante toda la década de los ´90 del pasado siglo. Como antes expresé, los resultados fueron introducidos por el Ministerio de Educación de Cuba en las políticas educativas nacionales a partir de la década del 2000, por ello me atrevería a decir que la obra fue parte de los esfuerzos del país por elevar la calidad educativa en el país, muestra de ello fue lo publicado en 2001, para todo el país sobre la Didáctica desarrolladora, en Edición tipo Tabloide por el Periódico Juventud Rebelde, para el Seminario Nacional para Educadores, siendo los autores la Dra. Margarita Silvestre y el Dr. José Zilberstein.

Tal como expresé en preguntas anteriores, inicialmente el Proyecto se nutrió de fuentes con enfoque cognitivo, fue así que las propias exigencias que se hacían al Proyecto, por parte del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) para participar en la construcción de las bases de una Pedagogía y una Didáctica Cubana, hizo que retomáramos junto a lo anterior, la rica historia educativa cubana, enriquecida entre 1960 y los años ´90 por las investigaciones del ya el extinto campo socialista de Europa de Este, en esa década (varios de cuyos autores ya he señalado).

Con lo investigado y aprobado por las instancias científicas del ICCP, el grupo de investigadores se propuso a inicios de la década del 2000 establecer como tal lo que en aquel momento le denominamos una concepción didáctica cubana para los nuevos tiempos que se requerían en la sociedad cubana y el país, insertado dentro de América Latina, retomando lo positivo de los antecedentes y haciendo una negación dialéctica de lo que debíamos mejorar, incluido por supuesto lo elaborado de conjunto con investigadores soviéticos, entre otros.

Foto – Entrega de la Distinción Trayectoria de Éxito que se otorga en San Luis Potosí, México (11 de noviembre de 2017).



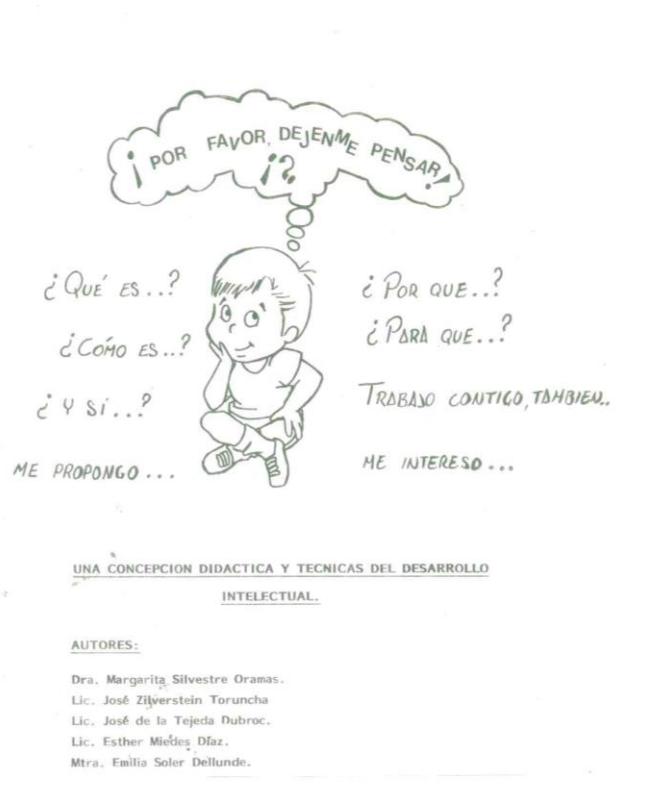
Fuente: Archivo personal del autor.

El Proyecto TEDI había acumulado experiencias en esos años, sumado a que el poder intercambiar mucho más a desde inicios de 1994 y en adelante con investigadores y educadores de varios países Latinoamericanos, entre ellos México, Perú, Venezuela, Brasil, Colombia, Ecuador, Argentina, nos permitió enriquecer las concepciones iniciales y que pudiéramos plasmar en diferentes obras previas lo que se consolidó finalmente en el libro del 2022, señalo como complemento a la pregunta, algunas de ellas, en las que intervine como autor o coautor:

• Una metodología y técnicas que estimulan el desarrollo intelectual. Folleto impresión Ligera. Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (1993). Coautor.

Considero que esta publicación que fue utilizada para intercambio académico en México, fue el arranque posterior de otras en países otros Latinoamericanos y em Cuba. Ver **Figura de la portada**:

Figura 1: Portada del Folleto Una Concepción Didáctica y Técnicas del Desarrollo Intelectual. 1994.



Fuente: Archivo del autor.

- Técnicas que estimulan el desarrollo intelectual. Folleto impresión Ligera. Cuba. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (1993). Autor.
- Hacia una enseñanza que estimule el desarrollo intelectual. Folleto impresión Ligera. Cuba. Editado por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, (1994). Coautor.
- Una Concepción Didáctica y Técnicas del Desarrollo Intelectual. Libro. Ediciones CEIDE. México. (1994). Coautor.
- Tendencias en el aprendizaje escolar y el Desarrollo intelectual. Folleto impresión Ligera. Lima. Perú. Editado por el Colegio Fermín Tanguis. (1997). Autor.
- Un aprendizaje escolar desarrollador de la inteligência. Folleto impresión Ligera. Lima. Perú. Editado por el Colegio Fermín Tanguis. (1997). Autor.

- Proyecto Cubano TEDI: El Desarrollo intelectual. Un reto para los educadores, Folleto impresión Ligera. Lima. Perú, Editado por el Colegio Fermín Tanguis, (1997). Autor.
- Reflexiones acerca de la necesidad de buscar una propuesta de Concepción Didáctica para estimular el desarrollo intelectual. Folleto impresión Ligera. Lima. Perú. Editado por el Colegio Fermín Tanguis. (1997). Autor.
- Aprendizaje y Calidad de la Educación. Libro. Ediciones CEIDE. México. (1999). Autor.
- Didáctica integradora vs Didáctica Tradicional. Libro. Editorial Academia. Cuba. (1999). Autor.
- Enseñanza desarrolladora de las Ciencias Naturales. Libro. Editorial Pueblo y Educación, Cuba. (2000). Autor.
- ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Libro. Ediciones CEIDE. México. (2000). Autor.
- Enseñanza y aprendizaje desarrollador. Libro. Ediciones CEIDE. México, (2000). Autor.

Sobre el término Didáctica Desarrolladora aplicado al título del libro del cual me estoy refiriendo en la pregunta, si bien en las sesiones científicas del ICCP previas a la publicación del mismo, fue muy debatido e incluso cuestionado el mismo por otros investigadores cubanos, señalando ellos que en todo proceso didáctico está implícito el Desarrollo; el equipo de investigadores del Proyecto TEDI, asumió el reto y lo que hicimos fue fundamentar el porqué de esta denominación, ya que en esos años dejamos a un lado el referirnos solo al Desarrollo intelectual y nos planteamos una Concepción Didáctica para el Desarrollo de la Personalidad integral de los estudiantes, en términos de Conocimientos, Habilidades y Valores. Lo anterior fundamentado como expresaré en un momento, en que todas las investigaciones relacionadas con esta problemática habían madurado lo suficiente, e incluso se iniciaron sus publicaciones y difusión en Cuba y América Latina.

Y añado a manera de anécdota, que iniciamos el título del libro con Hacia una (...) con el objetivo implícito de resaltar la necesidad de seguir

investigando en cómo lograr el pleno desarrollo de los estudiantes y a manera de reto para que los lectores trabajarán con sus estudiantes para lograrlo.

Muestra del impacto que empezó a tener el término que aquí nos ocupa, en América Latina fue la nota del Dr. José Luis Murillo Amaro, al hacer la Presentación en 1994 del Folleto ya mencionado: Una Concepción Didáctica y Técnicas del Desarrollo Intelectual y cito, “La idea central, hilo conductor del texto, es la estimulación del Desarrollo intelectual de los escolares. Para lograr este objetivo proponen los autores una serie de técnicas que el maestro puede aplicar en su grupo. Estas técnicas están inscritas en una concepción didáctica cuya fundamentación se encuentra en teorías psicopedagógicas que restituyen al alumno el papel protagónico en su aprendizaje y conciben al docente como potenciador o desarrollador de las capacidades humanas” (Página de presentación).

Ver página original del Folleto:

Figura 2: Página de la Presentación del Folleto: Una Concepción Didáctica y Técnicas del Desarrollo Intelectual. ICCP. 1994.

PRESENTACION:

El presente trabajo es producto de la experiencia desarrollada por un destacado grupo de investigadores cubanos.

La idea central, hilo conductor del texto, es la estimulación - del desarrollo intelectual de los escolares. Para lograr este objetivo proponen los autores una serie de técnicas que el maestro puede -- aplicar en su grupo. Estas técnicas están inscritas en una concepción didáctica cuya fundamentación se encuentra en teorías psicopedagógicas que restituyen al alumno el papel protagónico en su aprendizaje y conciben al docente como potenciador o desarrollador de -- las capacidades humanas.

Es evidente que este producto es susceptible de ser aplicado en todos los países del mundo, ya que es un proyecto innovador. Tiene la virtud de establecer un puente entre teoría-práctica educativa, pues se ha ido construyendo en las aulas de educación elemental y en los centros de investigación de Cuba.

Maestro, ponemos en tus manos este material esperando te -- sea útil en el trabajo cotidiano y lo enriquezcas con tu experiencia.

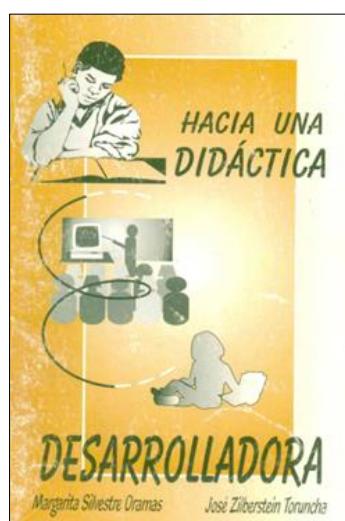
José Luis Murillo Amaro.

Fuente: Archivo del autor.

Regresando al libro “Hacia una Didáctica Desarrolladora” y acerca de su contenido publicado en el 2002, se adoptó lo ya expuesto, lo que quedó expresado en su Prólogo y cito: “Asumimos que la didáctica debe ser desarrolladora, es decir, conducir al Desarrollo integral de la personalidad del alumno y de sus potencialidades en particular, siendo esto el resultado del proceso de apropiación (Leontiev, 1975) de la experiencia socio-histórica acumulada por la humanidad, cuyo Desarrollo tecnológico actual muestra enormes potencialidades para el logro de un proceso de enseñanza aprendizaje que ofrece estudiantes y docentes nuevas vías (...), para apropiarse de la información y lograr un aprendizaje interactivo” (Silvestre y Zilberstein, 2002: Prólogo)

También deseo referirme a la imagen de la portada del Libro, la que pretendió marcar la concepción dialéctico materialista que asumimos de la categoría Desarrollo, visto como un espiral con tendencia ascendente, donde cada etapa toma lo mejor de la anterior y se produce un salto cuantitativo en el mismo, a partir de la acumulación de cambios cualitativos. En el centro de la espiral ubicamos al educador, el apoyo de la tecnología y la visión grupal que tenemos del proceso de enseñanza aprendizaje. Finalmente añado que en la base de la espiral colocamos una imagen que representa a un estudiante pequeño y al final uno de mayor edad, transmitiendo la señal de que la propuesta didáctica favorece el crecimiento integral del estudiante. Ver foto de portada del libro.

Figura 3: Portada del libro. Hacia una Didáctica Desarrolladora.



Fuente: Archivo del autor.

Con relación a los principales aportes del Proyecto TEDI en el plano teórico-metodológico y de instrumentalización práctica en la escuela cubana, considero que en resumen fueron:

-El planteamiento de Principios o Exigencias Didácticas para un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, desde posiciones de la Pedagogía como Ciencia de la educación y de la Didáctica como una de las que la nutren (sobre ello me refiero más adelante).

-El planteamiento de un Modelo Guía de Aprendizaje que dirigió la atención en el ámbito educativo de esa época el papel activo-reflexivo de los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

-Un sistema de Procedimientos didácticos, que basados en los Principios Didácticos declarados permitieran al educador favorecer los diferentes tipos de actividades de los estudiantes con el contenido de los programas escolares: actividad cognoscitiva, actividad práctica, actividad comunicativa y actividad valorativa.

-Recomendaciones didácticas para un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, teniendo en cuenta las peculiaridades de los contenidos de algunas disciplinas, entre ellas: las Ciencias Naturales, la Biología, la Historia, el Español y las Matemáticas, así como para el aprendizaje en niños de Preescolar. Estos fueron resultados del grupo de investigadores integrantes del Proyecto TEDI y posteriormente inclusa hasta la época actual otros investigadores cubanos y de otros países han seguido aportando en diversas disciplinas.

Me gustaría mencionar para fundamentar lo que acabo de expresar sobre los aportes del Proyecto TEDI, en qué publicaciones aparecieron parte de los resultados científicos a que me refiero, de conjunto con otros autores que se sumaron y/o aplicaron a sus investigaciones los resultados:

- Rico, P. (1995). Las acciones del alumno en la actividad de aprendizaje, una reflexión necesaria para enseñar mejor. Temas de Psicología Pedagógica para maestros IV. La Habana. Cuba.
- Campistrous, L. Rizo, C. (1996). Aprende a resolver problemas aritméticos. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

- Silvestre, M. (1999). Aprendizaje, educación y desarrollo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Zilberstein, J. Portela, R. Mcpherson, M. (1999). Didáctica integradora vs Didáctica tradicional. Editorial Academia. La Habana. Cuba.
- Zilberstein, J. y Valdés, H. (1999). Aprendizaje y calidad de la educación. Ediciones CEIDE. México.
- Zilberstein, J. (2000). Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Leal. H. (2000). Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Zilberstein, J. y Portela, R. (2002). Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las Ciencias. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Rico, P. (2002). Técnicas para potenciar un aprendizaje desarrollados en el escolar primario. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Rico, P. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- Martínez, M. D. Castellanos y J. Zilberstein (2004). Didáctica para un aprendizaje creativo. Editora Magisterial, Lima, Perú. Rico. P. Santos E. M. y Martín-Viaña. V. (2004). Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria. Save de Children. La Habana. Cuba.
- Olmedo, S. (2004). Hacia una mejora en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales en la escuela mexicana. En: En búsqueda de alternativas didácticas: Reflexiones sobre educación y experiencias áulicas. Ediciones CEIDE, México. PP. 43-75.
- Murillo. J. L. (2004). Inteligencia, Desarrollo e interacciones mediadoras en la acción educativa. En: En búsqueda de alternativas didácticas: Reflexiones sobre educación y experiencias áulicas. Ediciones CEIDE, México. PP. 8-42.
- Humberto David Fierro Hernández. (2004). Uso de técnicas para el Desarrollo de habilidades intelectuales generales en la Educación Primaria.

En: En búsqueda de alternativas didácticas: Reflexiones sobre educación y experiencias áulicas. Ediciones CEIDE, México. PP. 108-132.

- Solis. Y. y Zilberstein. J. (2005). Las estrategias de aprendizaje comprendidas desde el Enfoque Histórico Cultural. Ediciones CEIDE. México.

Sobre la pregunta referente al libro: Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje: una propuesta desarrolladora desde las asignaturas de Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales (Pueblo y Educación, 2011), cuya autora principal es la Dra. Pilar Rico Montero, señalo que lo publicado profundiza en los elementos esenciales del proyecto TEDI en cuanto a la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje desarrollador, que se pretende lograr en los escolares y cómo el maestro puede propiciarlo. Su autora, como ya antes apunté, formó parte del Proyecto TEDI y en la obra actual profundiza en este tema tan importante para la educación en pleno Siglo XXI; tuve el enorme privilegio de participar junto a la Dra. Pilar en las investigaciones de esos años como parte del ICCP.

RVP e AML: Volviendo al libro “Hacia una didáctica desarrolladora”, es posible percibir dos particularidades bastante relevantes. Por un lado, un esfuerzo significativo a favor de una concepción de didáctica desarrolladora que, diferentemente del período anterior (1970-1991), procura integral los presupuestos teóricos y metodológicos de la psicología y de la didáctica histórico-cultural, cuya referencia fundamental es L. S. Vigotski, con las tesis de filósofos, educadores y pedagogos cubanos relevantes, como, por ejemplo, José Martí, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Enrique José Varona, etc. Por el otro lado, un esfuerzo también poco común de integración de variantes diferentes de la didáctica desarrolladora histórico-cultural, de manifiesto en la retomada de la obra de autores con posicionamientos teóricos y metodológicos comunes en muchos aspectos, pero también divergentes en tantos otros, como, por ejemplo, V. V. Davidov, L. V. Zankov y N. F. Talizina.

¿Estás de acuerdo con esas dos inferencias que hemos hecho del libro? ¿Qué más podrías adicionar al respecto de ellas de tal modo que el lector pueda entender mucho mejor esa cuestión de la que estamos hablando?

JZT: Estoy de acuerdo con las dos inferencias plateadas por Ustedes.

Pretendemos en la obra integrar en una propuesta Didáctica a las puertas del Siglo XXI, lo más valioso de la Pedagogía, la Didáctica y la Psicología cubana y enriquecerlo con lo que nos aportaron varios autores soviéticos, entre ellos los mencionados por Uds: V. V. Davidov, L. V. Zankov y N. F. Talizina y añado a A. N. Leontiev, Danilov y Skatkin, así como a otros que ya he mencionado en preguntas anteriores. Muestra evidente de esto son los Principios Didácticos que se presentan en el libro entre las páginas 22-44 y que me permito mencionar a continuación (subrayo en negritas lo que considero esencial en cada Principio expresado):

- “Diagnóstico Integral de la preparación del alumno para las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje, nivel de logros y potencialidades en el contenido de aprendizaje, desarrollo intelectual y afectivo valorativo.

- Estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje hacia la búsqueda activa del conocimiento por el alumno, teniendo en cuenta las acciones a realizar por este en los momentos de orientación, ejecución y control de la actividad y el uso de medios de enseñanza que favorezcan la actividad independiente y la búsqueda de la información.

- Concebir un sistema de actividades para la búsqueda y exploración del conocimiento por el alumno. desde posiciones reflexivas, que estimule y propicie el desarrollo del pensamiento y la independencia en el escolar.

- Orientar la motivación hacia el objeto de la actividad de estudio y mantener su constancia. Desarrollar la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo

- Estimular la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento, y el alcance del nivel teórico, en la medida que se produce la apropiación de los conocimientos y se eleva la capacidad de resolver problemas.

- Desarrollar formas de actividad y de comunicación colectivas, que favorezcan el desarrollo intelectual, logrando la adecuada interacción de lo

individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje, así como la adquisición de estrategias de aprendizaje por el alumno.

• Atender las diferencias individuales en el desarrollo de los escolares, en el tránsito del nivel logrado hacia el que se aspira.

• Vincular el contenido de aprendizaje con la práctica social y estimular la valoración por el alumno en el plano educativo y los procesos de su formación cultural en general.”

Foto - Intervención en Conferencia durante Congreso Internacional de la Unidad 203, de la Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca, México en 6de mayo de 2017.



Fuente: Archivo del autor.

En los principios anteriormente citados se evidencian de manera explícita o implícita parte de las posiciones asumidas y que destaco a continuación algunas de ellas, para fundamentar mi comentario:

• De Leontiev (1981) el reconocimiento de cómo el ser humano llega a elaborar la cultura dentro de un grupo social y no sólo como un ente aislado, a lo cual le sumamos que en este proceso el tipo de enseñanza ocupa un papel determinante, siempre que tenga un efecto desarrollador y no inhibidor sobre el aprendizaje del estudiante.

También de este autor recreamos lo que planteó sobre actividad y cito: “la actividad es una unidad (...) no aditiva de la vida del sujeto corporal (...) es la unidad mediatizada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetal.” (Leontiev, 1989: 265)

• Se asume que la educación escolarizada es el proceso que organiza, desarrolla y sistematiza la institución docente, en correspondencia con la familia y el resto de la sociedad, en función de lograr que los estudiantes se apropien del contenido de enseñanza y como tal, de la experiencia histórico social acumulada por la humanidad, así como de los modos de la actividad creadora, con lo cual que existe coincidencia con las ideas planteadas por Danilov y Skatkin (1985).

• Se asume de Vigotski (1987) la postura acerca de que el desarrollo intelectual es el resultado del proceso de desarrollo de la persona en su interacción con el medio social, el producto de la relación interpsíquica e intrapsíquica.

• De Zankov (1975) y de Davidov (1988) sus posturas sobre la enseñanza que desarrolla y que promueva un continuo ascenso en la calidad de lo que el alumno realiza, vinculado al desarrollo de su personalidad.

• De Talizina asumimos e incluimos en nuestra propuesta didáctica lo referente a cómo la actividad en los estudiantes con el contenido de enseñanza y aprendizaje, se manifiesta mediante acciones y operaciones, así como la relatividad de estos dos conceptos, tal como la autora refiere y cito: “lo que en una etapa de la enseñanza interviene como acción, en otra se hace operación. Por otra parte, la acción puede convertirse en actividad y al contrario.” (Talízina, 1988: 59)

RVP e AML: En esa misma línea, ¿cómo ve la recepción de esas tres variantes en los estudios sobre didáctica desarrolladora en Cuba? En su modo de ver, ¿cuál de esas variantes influyó más en el abordaje desarrollador cubano? Atribuye eso a un acontecimiento específico (visita de psicólogos soviéticos al país, vinculados de investigación o estudios conjuntos establecidos entre especialistas cubanos y soviéticos; recepción o traducción de alguna obra en particular etc.)

JZT: Yo me atrevería a afirmar que las tres variantes confluyeron en lo llegar a la construcción de la Didáctica Desarrolladora cubana en los '90 del pasado siglo, ya que concretamente en la época que yo me vinculé con mayor énfasis a la investigación didáctica se dieron estas realidades:

- a) La visita de Psicólogos, Didácticas y Pedagogos soviéticos.
- b) Unido a lo anterior es que se produjeron diversos intercambios en materia de planes de investigación conjuntos, entre la Academia de Ciencias de la URSS y el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba, en representación del Ministerio de Educación de Cuba.
- c) La realización de estudios de Doctorado por parte de investigadores cubanos en la URSS, que les permitió participar en investigaciones con los asesores soviéticos y que posteriormente se enriquecieron en la práctica educativa cubana.
- d) Fueron traducidas al español numerosas obras de investigadores soviéticos, en particular en el caso del Proyecto TEDI, influyeron mucho en nuestras posturas las obras de autores soviéticos que menciono a continuación:
 - Vigostky, L. S. (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana. Cuba.
 - Vigostky, L. S. (1966) Pensamiento y lenguaje. Ediciones Revolucionarias. La Habana. Cuba.
 - Zankov, L. (1975). La enseñanza y el desarrollo. Editorial Progreso. Moscú.
 - Talizina, N. F. La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. Ministerio de Educación. La Habana. Cuba.
 - Danilov, M. A. (1981). Formación en los escolares de la independencia y la actividad creadora en el proceso de enseñanza. Pedagogía Soviética. Moscú.
 - Davidov, V. V. (1979). Tipos de generalización en la enseñanza. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
 - Davidov, V. V. (1987). Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios en la enseñanza en el futuro próximo. En: Psicología evolutiva y pedagógica. Editorial Progreso. Moscú.
 - Davidov, V. V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso. Moscú.

- Skatkin, M. N. y Lerner, I. Ya. (1985). Métodos de enseñanza. En: Danilov, M. A. y Skatkin, M. N. Didáctica de la escuela media. Segunda Reimpresión. Editorial de Libros para la Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

RVP e AML: Nuestros estudios en el campo teórico de la didáctica desarrolladora, realizados como parte de las investigaciones del Gepedi, nos han permitido distinguir diferentes variantes teóricas y metodológicas de la didáctica histórico-cultural que se manifiestan en la forma de sistemas didácticos alternativos desarrolladores. También hemos podido identificar variantes específicas en el interior de un mismo sistema. Por ejemplo, dentro del Sistema Elkonin-Davidov-Repkin tenemos, por lo menos, dos variantes muy marcadas: la moscovita y la karkhiviana.

JZT: ¿Consideras la didáctica desarrolladora nacida en Cuba, a partir de la década de 1990, sobre todo, después de 2000, una variante específica de la didáctica desarrolladora del período soviético? ¿Cuáles consideras que sean las particularidades más relevantes de esa variante cubana? ¿Si así lo considera, cree que podría ser vistas como una variante del sistema Elkonin-Davidov-Repkin?

JZT: Considero que, aunque de esta pregunta ya he tratado de alguna manera su contenido en páginas anteriores, no obstante, deseo señalar que la Didáctica Desarrolladora nacida en Cuba, si bien retomó las obras de autores soviéticos y en una menor medida de la extinta RDA (República Democrática Alemana), se sustentó en resultados de numerosos estudios realizados por investigadores cubanos, tanto psicólogos, pedagogos, sociólogos, didactas, entre otros.

Y siendo apegados a la verdad histórica del período que me tocó vivir en Cuba, si bien se aplicaron resultados del antiguo Campo Socialista, la experimentación práctica en la escuela cubana, pasó en todo momento por la investigación previa en el contexto educativo del país y no solo en los escritorios de los investigadores.

Valoro altamente los estudios en el campo teórico de la Didáctica Desarrolladora, realizados como parte de las investigaciones del Gepedi y que en mi humilde opinión, han realizado una profunda y sistemática síntesis de la obra

de los autores soviéticos, además de recrearla de manera excelente, que supera lo que en su momento el grupo de investigadores del cual formé parte para la construcción de la Didáctica Desarrolladora cubana no llegamos a realizar, quizás motivado, sin pretender justificarlo, por las exigencias sociales de la rápida inserción de nuestros resultados el Sistema Educativo Nacional.

Me atrevo a afirmar que nuestra postura, con lo señalado en párrafos anteriores se acerca más a lo que utilizan identifican como la variante Elkonin-Davidov-Repkin, de Moscú, aunque confieso que debo profundizar en los profundos estudios que ustedes han aportado al mundo en estos años.

RVP e AML: En el prólogo del libro ustedes asumen lo que consideran por didáctica desarrolladora, es decir, aquella didáctica que es capaz de “conducir el desarrollo integral de la personalidad del alumno y de sus potencialidades...” (p. 5) psíquicas. Eso la aproxima significativamente con la concepción de aprendizaje desarrollador elaborada por los autores soviéticos, cuyas tesis sobre la relación entre aprendizaje y desarrollo de L. S. Vigotski son su base. Esa aproximación se torna más explícita en la hora que retoman los principios de una didáctica desarrolladora en la página 22: diagnóstico integral, participación activa de los alumnos, desarrollo del pensamiento, orientación de la motivación, formación de conceptos y procesos lógicos del pensamiento, actividad y comunicación colectiva etc. ¿En esa concepción de desarrollo hay algo que consideran sea una particularidad del modelo didáctico cubano?

JZT: Muy interesante pregunta y señalaré algunas peculiaridades del Modelo Didáctico cubano diseñado por el Proyecto TEDI:

La primera peculiaridad radica, en mi opinión, que el Modelo cubano colocó en el mundo académico teórico-práctico la concepción de desarrollo integral de la personalidad y no solo desarrollo intelectual, como en la traducción de las obras soviéticas aparecía con frecuencia, con el afán, desde mi punto de vista de separarse de los cognitivistas que se referían solo al desarrollo de la inteligencia, como antes expresé, con lo cual compartimos en los tres primeros años del desarrollo de las investigaciones en el Proyecto TEDI.

En nuestro caso, sobre todo en las obras a partir del 2000 nos enfocamos a la denominación desarrollo integral de la personalidad, entrando en esos años en contradicción filosófica con las posiciones que habían surgido en otros países acerca de las competencias, desde el mundo empresarial, al menos a inicios de la década del 2000.

En esta postura asumida y que luego profundizamos en otros trabajos, consideramos que el desarrollo integral, es el producto de la apropiación por cada ser humano de lo más valioso de la cultura social, gracias a lo cual la actividad individual (de cada miembro de la sociedad) se transforma en actividad integral, en iniciativa, por lo que cada ciudadano o ciudadana se convierte en personalidad transformadora, innovadora y emprendedora y creadora.

La segunda peculiaridad que aportó el grupo de investigadores fue un Modelo Guía para el aprendizaje, que permitiera a los educadores aplicar los Principios Didácticos ya citados a la clase con sus estudiantes en las asignaturas escolares, a continuación, presento una de las variantes del Modelo que aquí comento:

Figura 4: Modelo Guía para el aprendizaje elaborado por el Proyecto TEDI.



Fuente: Archivo del autor.

Nótese en el Modelo la existencia de preguntas detonadoras para llegar a la esencia del contenido de aprendizaje y poderlo aplicar de manera creadora a la práctica, por parte del estudiante:

• ¿Qué es? Llevar al estudiante a comprender las características o propiedades esenciales del contenido estudiado, extrayéndolas de las características generales. Con lo cual estarían en mejores condiciones de que su pensamiento “opere a un plano teórico, generalizado o abstracto”.

• ¿Cómo es? Tratando que el estudiante aprenda a distinguir en lo que estudia: las características generales, las particulares, que le llevarán a distinguir las esenciales.

• ¿Para qué es? Que ayude al estudiante a comprender de todo lo que estudia la importancia para los otros, para la sociedad en general y sobre todo para si como ser humano en formación; esto último no siempre tenido en cuenta en la mayoría de los procesos educativos.

• ¿Por qué es? Que le permitan al estudiante llegar a las causas de los cambios o transformaciones que se dan en el contenido que estudian, pero sobre la base de asumir los rasgos o características esenciales de lo que estudia.

• ¿Puedo aplicar lo que aprendo? Buscando que el estudiante aplique a nuevas situaciones lo aprendido y se lo cuestione de manera creadora.

• ¿Y si...? Que permita al alumno hacer nuevas conjeturas, buscar alternativas, se imagine, plantee hipótesis, para lograr un pensamiento más profundo.

En la Figura que se muestra a continuación, se incluyó en la portada del libro publicado en México una versión de este Modelo Guía para el aprendizaje. Ver Figura.

Figura 5: Portada del libro: Enseñanza y Aprendizaje Desarrollador. Ediciones CEIDE. México. 2000.



Fuente: Archivo del autor.

Y la tercera peculiaridad que considero aportamos, fue un Sistema de Procedimientos Didácticos Desarrolladores, para sobre la base de los Principios Didácticos y el Modelo Guía para el aprendizaje, el educador planeara y lograra clases desarrolladoras de la personalidad integral de los estudiantes. Estos se resumen a continuación, ver Figura:

Figura 6: Procedimientos didácticos desarrolladores. TEDI 2000 y 2022.



Fuente: Archivo del autor.

Si bien el Proyecto TEDI desarrolló procedimientos didácticos generales, posteriormente como he señalado con anterioridad en esta entrevista, otros investigadores enriquecieron con variantes de estos en diferentes áreas del conocimiento, con gran creatividad, como en las Ciencias Naturales, la Biología, las Ciencias Sociales, la Geografía, las Matemáticas, entre otras.

RVP e AML: De la propuesta didáctica que ustedes elaboran un aspecto llama nuestra atención. En primer lugar, que no se limita al potencial que el aprendizaje tiene en el desarrollo psíquico de los alumnos, especialmente en el pensamiento teórico, mas también al potencial que tiene desde el punto de vista educativo, es decir, de desarrollo de la personalidad, sobre todo de desarrollo de la esfera motivacional y de los deseos del niño para aprender. Sin embargo, avanzan mucho más en elaboración teóricas y metodológicas, bien como en orientaciones didácticas, al respecto del desarrollo de los aspectos cognitivos, que de los aspectos relacionados con la personalidad del alumno.

¿Podría explicar por qué existe esa ausencia? ¿Por qué los aspectos subjetivos son enunciados, pero poco trabajados del punto de vista didáctico? En su modo de ver, ¿cuál es el mayor desafío que la didáctica desarrolladora tiene en ese sentido? Se definen los conceptos de pensamiento teórico y habilidades, se presentan los procedimientos metodológicos para su formación y comprobación, pero no se hace lo mismo en relación con la personalidad, los motivos, los deseos para el estudio, etc. Ellos no son conceptualizados, no se especifica su contenido y ni su proceso de formación, no se comprueban. ¿Considera eso una limitación del libro o una limitación de la variante cubana de didáctica desarrolladora cubana o inclusive de toda la didáctica desarrolladora? ¿Esa cuestión en algún momento fue superada en el interior de las investigaciones sobre ese objeto? ¿Qué queda para las nuevas generaciones de investigadores?

JZT: Como Uds. incluyen en su pregunta, los aspectos subjetivos fueron enunciados, pero no suficientemente trabajados desde el punto de vista didáctico, lo cual es cierto. Desde mi punto de vista quizás nos faltó tiempo para plasmar en obras y publicaciones el aspecto de la formación de actitudes y valores, probablemente por la complejidad de lograrlo y segundo por otras tareas investigativas que se plantearon a los integrantes de TEDI.

Sin dudas esto es algo que pudiera quedar para las nuevas generaciones de investigadores seguidores de la Didáctica Desarrolladora cubana, sobre todo a partir de los nuevos contextos sociales, políticos y morales en el mundo globalizado actual.

RVP e AML: Tenemos la opinión que una de las mayores contribuciones de los especialistas cubanos en el campo de la didáctica desarrolladoras está en el campo de su implementación práctica en las escuelas. Los investigadores soviéticos avanzaron de manera rápida y significativa en el plano de la concepción experimental de una propuesta didáctica, pero muy poco consiguieron hacer con relación a su introducción en la escuela común. Menos de 10% de las escuelas soviéticas implementó esa propuesta. En Cuba eso casi llegó a ser generalizado en todo el sistema de educación básica. ¿Estás de acuerdo con nosotros o tienes otro

punto de vista? ¿Caso estés de acuerdo, cuáles factores podrías enumerar como facilitadores de ese proceso?

JZT: Considero que fue un privilegio que en Cuba las posturas de la Didáctica Desarrolladora llegaran a ser generalizadas en todo el Sistema de Educación Básica y esto fue motivado, desde mi punto de vista por las razones siguientes:

-La existencia de un Sistema Nacional de Educación, que nutría sus perfeccionamientos a partir de la experimentación previa realizada por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) y las universidades pedagógicas vinculadas con este.

-La instrumentación priorizada de Seminarios Nacionales anuales a Dirigentes del Sistema Educativo Nacional, replicados posteriormente en las escuelas, en los cuales se introdujeron los resultados de las investigaciones acerca de la Didáctica Desarrolladora.

-La impresión nacional primeramente a manera de tabloides, para todos los docentes de educación básica del país, de los diferentes aportes didácticos ya mencionados por mí en esta entrevista, los que posteriormente se convirtieron en libros que se publicaron y se distribuyeron de manera gratuita en las bibliotecas de las escuelas y universidades pedagógicas.

-El establecimiento de Sesiones televisivas con proyección a todo el país, que eran observadas por los docentes y directivos de las escuelas y en las cuales se demostraba de manera práctica una buena parte de los resultados del Proyecto TEDI.

-La existencia de un Plan Nacional de Ciencia y Técnica, que permitió que en las provincias del país se replicaran investigaciones relacionadas con el Proyecto TEDI y que sus resultados se aplicarán con prontitud en las escuelas.

RVP e AML: ¿Cómo evalúa el enfoque que se consolidó en Cuba con una aproximación entre el aprendizaje desarrollador, basado en autores soviéticos, y la concepción de aprendizaje significativo del psicólogo estadounidense David Paul Ausubel?

JZT: Si bien en Cuba se estudió y divulgo la obra de D. P. Ausubel, incluso el Proyecto TEDI profundizó en la misma, retomamos lo referente a la elaboración de los esquemas y mapas mentales para construir los conocimientos, como algo

importante, pero no lo único para formar la personalidad del estudiante. Varios lo consideramos un enfoque en determinados momentos, excesivamente centrado solo en los conocimientos, pero insisto no deja de ser interesante y en determinados momentos se relaciona con las propuestas de V. V. Davidov para los tipos de generalización necesarios de que el estudiante se apropie.

Nuestra propuesta de Aprendizaje significativo, no se quedó solo en hablar de redes de conceptos o esquemas lógicos de pensamiento, que si bien no los desechamos, insistimos en asumir lo esencial del contenido de aprendizaje, aplicándolo a la vida personal y social.

RVP e AML: Sabemos que hace casi dos décadas vives y trabajas en México. ¿Continúas consiguiendo producir conocimiento en el campo de la didáctica desarrolladora? ¿Muchos otros especialistas cubanos como tú también salieron del país, acreditadas que aun así la didáctica desarrolladora sobrevivió en suelo cubano? ¿Cómo ve los rumbos de la didáctica desarrolladora en el contexto actual de las escuelas cubanas? ¿Tienes noticias de que ella haya podido avanzar a pesar de las enormes dificultades que Cuba enfrenta? ¿Caso consideres eso de manera positiva, qué experiencias actuales conoces que corroboren tal afirmación?

JZT: Me desempeño desde el año 2007 como Rector de un Campus en una Universidad Mexicana, lo cual me ha permitido aplicar al contexto universitario varios de los resultados del Proyecto TEDI, ajustados a las exigencias universitarias, sobre todo en cursos de maestría y doctorado, así como en la asesoría a investigaciones a este nivel de posgrado.

Producto de lo anterior, desde hace más de 10 años han asistido estudiantes y académicos de la Universidad en que laboro a Congresos educativos en la Universidad de Matanzas Cuba, varios de los cuales ha asumido en sus investigaciones postulados de la Didáctica Desarrolladora, muestra de ello es este collage de imágenes:

Figura 7: Participación de estudiantes mexicanos en Congresos Internacionales en Matanzas, Cuba.



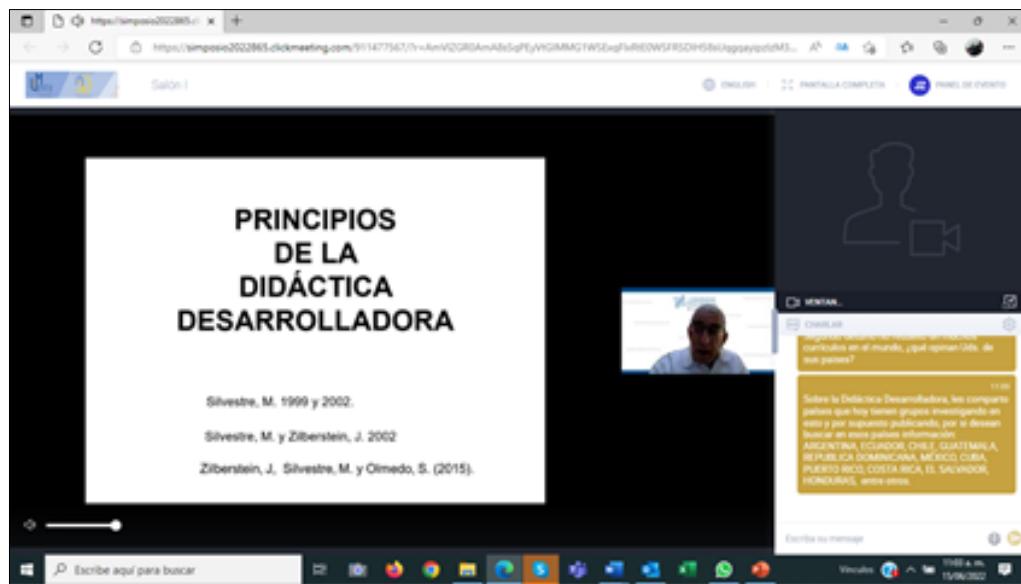
Fuente: Archivo del autor.

En estos años me he mantenido publicando en Revistas y libros en países como México, Brasil (gracias a la invitación de Uds. a hacerlo en su Revista Científica) y en Cuba.

En general, considero que en Cuba se ha seguido profundizando en las posiciones de la Didáctica Desarrolladora, si bien no tengo un estudio sólido al respecto, mantengo intercambio académico con investigadores de varias provincias del país, entre ellas de La Habana, Pinar del Rio, Matanzas, Villa Clara, Santis Spíritus, Santiago de Cuba y muchos de ellos me comentan que han producido nuevos aportes en ese sentido.

En 2022 participé en el XIII Simposio Internacional Educación y Cultura y el IV Taller Internacional de Evaluación Educativa y Acreditación de la Educación Superior de Matanzas, Cuba, con una Conferencia Magistral titulada: Desafíos a la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI. Proyecciones desde la Didáctica Desarrolladora y por intercambio y preguntas realizadas pude percatarme del interés que continúa acerca de este tema entre los educadores cubanos participantes. Ver Figura.

Figura 8: Participación en Congreso cubano.



Fuente: Archivo del autor.

En cuanto a los rumbos de la Didáctica Desarrolladora en el contexto actual de las escuelas cubanas, si bien no puedo referirme a profundidad a ello, por no encontrarme en el país, considero que los educadores e investigadores siempre han demostrado mucha creatividad en su labor y lo seguirán haciendo, por ello me atrevo a enunciar retos que a mi modo deber deberán tener en cuenta dado el contexto social mundial actual:

- Buscar nuevas alternativas desde la didáctica para fortalecer las vías que contribuyan al desarrollo de actitudes y valores relacionadas con el quehacer creativo, la constancia y la perseverancia en la vida cotidiana,
- Profundizar el apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje con la tecnología actual, entre ellos el uso de Internet, las aplicaciones en celular, el uso de la televisión, entre otros.
- Ampliar las investigaciones en las didácticas específicas que se correspondan con la vinculación de los alumnos a la vida cotidiana en las condiciones actuales del contexto mundial y nacional.

RVP e AML: ¿Qué impresiones tienes del movimiento didáctico actual en América Latina? ¿Cuáles tendencias consigues identificar y que lugar le atribuyes a la didáctica desarrolladora en el interior de ese cuadro? ¿A qué autores podrías hacer mención?

JZT: Considero que desde finales del Siglo XX la didáctica Latinoamericana, sobre todo en la última década, surgió el reto de asumir posiciones Constructivistas a lo que se sumó lo referente al Enfoque por Competencias.

En mi opinión, gran parte de la literatura que al menos yo revisé en su momento (entre 1990 y 1999), tenía un marcado Enfoque Cognitivista, prevaleciendo el aprendizaje de conocimientos y habilidades y poco se trataba acerca de la formación de actitudes y valores. Fue precisamente en este contexto como antes ya expuse, en el que se incluyeron y divulgaron las investigaciones del Proyecto TEDI.

Posteriormente, a inicios del 2000, varios autores incluyeron en sus publicaciones referencias al trabajo grupal y a la importancia de lo social, así fue como comenzaron a hacerse citas de L. S. Vigotsky, sobre todo en relación con la definición de ZDP, aunque desde mi punto de vista con posturas aún ecléticas, en lo cual radica un reto para los didactas Latinoamericanos actuales.

De estos años en varios países se comenzó a hablar del Enfoque Histórico Cultural, pero con otras denominaciones, como por ejemplo enfoque socio-cultural, socio-histórico, entre otros. Y reitero esto es una muestra de que no se han revisado suficientemente las bases teóricas “clásicas” del EHC.

En cuanto a tendencias no me atrevería a hablar con profundidad de las mismas, ya que no he realizado estudios metacognitivos al respecto, pero destaco lo valioso que realizan Uds en Uberlândia y lo que hacen otros muchos colegas de Brasil, así como de Argentina, Puerto Rico, México y en Cuba.

RVP e AML: Tú y el Gepedi tienen un vínculo de trabajo muy productivo hace ya más de una década. ¿A qué atribuyes esa aproximación? ¿Cuáles consideras que fueron los principales frutos de esa colaboración? ¿Cómo evalúas el trabajo de divulgación, investigación e integración realizado por el grupo en esos años? ¿Qué recomendaciones harías a sus miembros con el interés de ayudar a perfeccionar su actividad?

JZT: Considero que el vínculo de trabajo muy productivo que tengo con Gedepi desde hace más de una década se debe en primer lugar a la alta calidad humana de las personas con las que he podido intercambiar en primer lugar con el Dr. Roberto Valdés Puentes y la Dra. Andréa Maturano Longarezi, a lo que sumo su rigor científico en las investigaciones que realizan y dirigen, así como las acciones concretas para lograr la comunicación entre todos los que nos acercamos a la Didáctica Desarrolladora.

Dentro de los principales frutos de la colaboración señalo: la participación en dos eventos científicos con participación mutua, uno en Brasil y otro en México, sumando a ello intervenciones mutuas en eventos virtuales a raíz de la Pandemia; la posibilidad de publicar en revistas brasileñas, tanto de mi parte, como de otros colegas mexicanos (cuatro autores a la fecha, en total); la colaboración en redes sociales para compartir mensajes y publicaciones entre varios países, lo que ha favorecido el surgimiento de otras acciones de intercambio científico, por ejemplo un Congreso en el que participé en Octubre de 2022 de la Universidad Técnica de Manabi, Ecuador, titulada: Diagnóstico y evaluación del aprendizaje. Un reto para los sistemas educativos en el Siglo XXI.

RVP e AML: Para concluir, hacemos una última pregunta. ¿Qué mensaje dejaría José Zilberstein Toruncha para los lectores brasileños interesados en el desarrollo de la educación en una perspectiva histórico-cultural y desarrolladora? ¿Qué sería posible hacer desde ambas perspectivas en el contexto de un país capitalista con problemas educativos muy diferentes a los que enfrentaba la Unión Soviética en el momento en que se crearon estos enfoques? ¿Qué tipo de alianzas e intercambios se podrían construir, en términos de relaciones colaborativas, entre Brasil y México, en el sentido de avanzar hacia la constitución de un sistema educativo desarrollador en ambos países?

JZT: Mi mensaje para los lectores brasileños interesados en el desarrollo de la educación en una perspectiva histórico-cultural y desarrolladora es que sigan profundizando en los orígenes de este Enfoque tanto de la extinta URSS, como de Cuba, y que lean con detenimiento lo que hoy se está ampliamente publicando de

manera muy profunda e inteligente en muchas Universidades de Brasil, incluyendo el liderazgo de la Universidad de Uberlândia.

No hay limitación, desde mi punto de vista, de que las ideas de L. S. Vigostky y otros muchos investigadores surgieran en un régimen social diferente, ya que ellos se basaron en sus trabajos en un profundo conocimiento de la naturaleza humana y del desarrollo de la personalidad. Su lectura nos permite reinterpretar sus propuestas a la luz de nuestro contexto Latinoamericano y los cambios sociales que se están dando en el actual Siglo XXI.

Considero que hoy en países capitalistas como lo son México y Brasil, y ya avanzado mucho en este último la lectura y reinterpretación de publicaciones de autores soviéticos y cubanos, se deberían realizar investigaciones empíricas con aplicabilidad en los salones de clases, tal como muchos en Cuba lo pudimos hacer en la década de los '90 del pasado siglo, así estarán en condiciones reales de construir una verdadera didáctica desarrolladora en cada uno de los dos países mencionados y quizás impulsar a todo el continente para lograrlo, desde bases desarrolladoras.

La semilla está sembrada en la mente y corazón de muchos didactas en Latinoamérica, la investigación con alumnos y alumnas en su contexto de clases y las publicaciones que emanen de ello será lo que permita que la misma germine. Somos los Latinoamericanos pueblos perseverantes, a pesar de todos los obstáculos a los que nos enfrentamos política, social, cultural e incluso geográficamente, podemos y planteo el reto ayudar a formar a las nuevas generaciones de una manera integral para que contribuyan a la construcción de un mundo mejor y sostenible.

Muchas gracias a los Dres. por haberme permitido rescatar muchas ideas en esta entrevista, incluso buscar apuntes que hace muchos años, no retomaba. Mis respetos y admiración por Uds. dos y por lo que están haciendo para bien de la Didáctica en nuestros países.

Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD): diálogo com José Zilberstein Toruncha

RESUMO:

José Zilberstein Toruncha é um dos didatas cubanos mais importantes da geração dos anos noventa. Formado em Biologia, com mestrado em Pesquisa Educativa e Doutorado em Ciências Pedagógicas, desempenhou um papel importante no estabelecimento dos fundamentos de uma Didática Desenvolvimental em Cuba, com base na integração consciente, concisa e coerente dos pressupostos teóricos da tradição pedagógica nacional (José de la Luz y Caballero, Félix Varela e José Martí), do enfoque histórico-cultural da psicologia (L. S. Vigostky, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein) e da didática (N. F. Talizina, L. Zankov, V. V. Davidov, P. Ya. Galperin). É autor de uma vasta obra escrita, com títulos de ampla circulação na América Latina.

Palavras-chave: José Zilberstein Toruncha. Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Didática Desenvolvimental. Cuba.

3 Referencias

CAMPISTROUS, L. Rizo, C. (1996). *Aprende a resolver problemas aritméticos*. Ed. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

DANILOV, M. A. (1981). *Formación en los escolares de la independencia y la actividad creadora en el proceso de enseñanza*. Pedagogía Soviética. Moscú.

DAVIDOV, V. V. (1979). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

DAVIDOV, V. V. (1987). Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios en la enseñanza en el futuro próximo. En: *Psicología evolutiva y pedagógica*. Editorial Progreso. Moscú.

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

LEAL, H. (2000). *Pensar, reflexionar y sentir en las clases de Historia*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

MARTÍNEZ, M. D.; CASTELLANOS; Y ZILBERSTEIN, J. (2004). *Didáctica para un aprendizaje creativo*. Editora Magisterial, Lima, Perú.

MURILLO. J. L. (2004). Inteligencia, Desarrollo e interacciones mediadoras en la acción educativa. En: *En búsqueda de alternativas didácticas: Reflexiones sobre educación y experiencias áulicas*. Ediciones CEIDE, México, p. 8-42.

OLMEDO, S. (2004). Hacia una mejora en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Naturales en la escuela mexicana. En: *En búsqueda de alternativas didácticas: Reflexiones sobre educación y experiencias áulicas*. Ediciones CEIDE, México, p. 43-75.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicología Pedagógica*, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>.

RICO, P. (1995). Las acciones del alumno en la actividad de aprendizaje, una reflexión necesaria para enseñar mejor. *Temas de Psicología Pedagógica para maestros IV*. La Habana. Cuba.

RICO, P. (2002). *Técnicas para potenciar un aprendizaje desarrollados en el escolar primario*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

RICO, P. (2003). *La zona de desarrollo próximo*. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

RICO, P.; SANTOS, E. M., MARTÍN-VIAÑA, V. (2004). *Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria*. Save de Children. La Habana. Cuba.

SILVESTRE, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

SKATKIN, M. N.; LERNER, I. Ya. (1985). Métodos de enseñanza. En: Danilov, M. A. y Skatkin, M. N. *Didáctica de la escuela media*. Segunda Reimpresión. Editorial de Libros para la Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

SOLIS, Y.; ZILBERSTEIN, J. (2005). *Las estrategias de aprendizaje comprendidas desde el Enfoque Histórico Cultural*. Ediciones CEIDE. México.

TALIZINA, N. F. *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Ministerio de Educación. La Habana. Cuba.

VIGOSTKY, L. S. (1966) *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Revolucionarias. La Habana. Cuba.

VIGOSTKY, L. S. (1987) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica. La Habana. Cuba.

ZANKOV, L. (1975). *La enseñanza y el desarrollo*. Editorial Progreso. Moscú.

ZILBERSTEIN, J. (2000). *Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

ZILBERSTEIN, J. (2004). Calidad educativa y diagnóstico del aprendizaje escolar. In: PUENTES, R. V.; ORRÚ, S. E. (Orgs.). As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação. São João da Boa vista: Unifeob, 2005, p. 149-176.

ZILBERSTEIN, J.; PORTELA, R. (2002). *Una concepción desarrolladora de la motivación y el aprendizaje de las Ciencias*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.

ZILBERSTEIN, J.; PORTELA, R.; MCPHERSON, M. (1999). *Didáctica integradora vs Didáctica tradicional*. Editorial Academia. La Habana. Cuba.

ZILBERSTEIN, J.; VALDÉS, H. (1999). *Aprendizaje y calidad de la educación*. Ediciones CEIDE. México.

Recebido em dezembro de 2022.
Aprovado em março de 2023.

As contribuições da obra de V. V. Repkin para pensar e debater as questões da Educação e da Didática

Roberto Valdés Puentes¹
Natalya V. Repkina²

O periódico *Obutchénie* foi muito amável ao aceitar a publicação do presente Dossiê dedicado ao estudo da obra, pensamento e vida do psicólogo e linguista ucraniano Vladimir V. Repkin. Considerado entre os principais representantes de um dos sistemas psicológico-didático mais consistente e importante no interior da teoria da aprendizagem desenvolvimental, Repkin (1927-2022) teve uma vida longa e muito produtiva.

Ao mesmo tempo, a obra teórica e didática elaborada por esse autor permaneceu desconhecida na América até 2003, ano em que a psicóloga ucraniana radicada em Nova York, EUA, Elina Lampert-Shepel teve a feliz iniciativa de publicar em inglês um artigo seu no *Journal of Russian and East European Psychology* (vol. 41, n. 5, setembro-outubro, p. 10-33), intitulado “Ensino desenvolvimento e atividade de estudo”. O mesmo texto foi publicado depois no Brasil, em 2014, por iniciativa nossa (Roberto Valdés Puentes), em *Ensino em Revista* (v. 21, n.1, jan./jun., p. 85-99), a partir do trabalho de tradução efetuado pelas professoras Maria Auxiliadora Soares Farias, Stela Miller e Suely Amaral Mello, membros do grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-cultural/Unesp/Marília.

¹ Pós-Doutorado em Didática pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Doutor em Educação pela Unimep (Piracicaba, Brasil, 2003). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Docente dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8936-9362>. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com.

² PhD em Psicologia. Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Nacional de Ucrânia, em Luhansk. Sua área de interesse científico é a psicologia da atividade de estudo dos estudantes, diagnóstico do desenvolvimento das componentes da atividade de estudo e Aprendizagem Desenvolvimental de acordo com o sistema de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e V. V. Repkin. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9484-3011>. E-mail: nvrepkina@gmail.com.

A partir da segunda década do presente século, essa situação mudou significativamente, sobretudo como resultado do trabalho de localização, sistematização, tradução e análise realizado por membros do Gepedi (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente). Até o presente momento já se dispõe de 14 textos de V. V. Repkin traduzidos ao português e publicados no Brasil (PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2021; PUENTES; MELLO, 2019; PUENTES; LONGAREZI, 2019; LONGAREZI; REPKINA; PUENTES; REPKIN, 2023; PUENTES, 2023), cinco capítulos de livros sobre sua vida, pensamento e obra (PUENTES; LONGAREZI, 2019; LONGAREZI; REPKINA; PUENTES; REPKIN, 2023), quatro artigos teóricos sobre sua atividade científica (PUENTES, 2022, 2023; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2018; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017) e uma dissertação de mestrado (AMORIM, 2021).

O presente Dossiê dá continuidade a esse trabalho a partir da análise das contribuições da obra de V. V. Repkin para pensar e debater as questões da Educação e da Didática. Contamos com a colaboração importante de pesquisadores russos, ucranianos e brasileiros, alguns dois quais tiveram um vínculo profissional muito próximo com V. V. Repkin. Integral o material que aqui se apresenta um total de nove textos. Integram a primeira parte deste Dossiê os textos dos psicólogos ucranianos, alunos e colaboradores de Repkin, Alexander Konstantinovich Dusavitskii intitulado “Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD) e V. V. Repkin: experiência de estudo biográfico”, e Natalya V. Repkin, “Vladimir Vladimirovich Repkin: apontamentos para uma história de vida”, respectivamente; bem como o artigo do próprio V. V. Repkin intitulado “O que é a imaginação?”.

Compõem a segunda parte, os artigos dos pesquisadores russos Elena Vadimovna Vostorgova, “O livro didático como meio de formação da atividade de estudo: por que precisamos de livro didático na aprendizagem desenvolvimental?” e “Ele era um professor com letra maiúscula. Ele sentiu muito bem o sopro da escola”, assim como de Vladimir Kudryavtsev, “O último dos moicanos da aprendizagem desenvolvimental: em memória a Vladimir Vladimirovich Repkin”.

Por fim, compreendem a terceira parte o artigo do didata Roberto Valdés Puentes com o título “V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021)”, de Flávia Pimenta de Souza Carcanholo “Contribuições de V. V. Repkin às reflexões sobre a aprendizagem na Atividade de Estudo que considere a subjetividade” e das autoras Geandra Claudia Silva Santos e Alexandra Ayach Anache, a respeito das “Contribuições de V. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual: apontamentos introdutórios”.

O conjunto dos textos que aqui se publica dá a ideia de que V. V. Repkin sempre viveu para seu trabalho até os últimos momentos de sua longa vida.

Os organizadores desejam que esse material atinja um número significativo de futuros e professores em formação. Uma ótima leitura.

Referências

AMORIM, Paula Alves Prudente. Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin. 2020. 101 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5504>.

PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). *Obutchénie*, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 1-38, 2023. <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-69012>.

PUENTES, R. V. L. S. *Vigotski e aprendizagem desenvolvimental:* contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2023. v. 17. 348p.

PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). *Educação em Análise*, Londrina, v. 7, p. 28-57, 2022.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C. (Org.); AMORIM, P. A. P. (Org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, v. v. Davidov e V. V. Repkin*. 3. ed. Curitiba: CRV, 2021. v. 1. 450p.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra. 1. ed. Goiânia: Phillos Academy, 2021. v. 1. 176p.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (livro III). 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. v. 1. 420p.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019. v. 9. 484p.

PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Org.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Livro II. 1. ed. Uberlândia: REdufu, 2019. v. 1. 349p.

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. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 25, p. 748-771, 2018.

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 24, p. 130-150, 2017.

REPKIN, V. V. Ensino Desenvolvente e Atividade de Estudo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 21, n.1, jan./jun., p. 85-99, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v21n1a2014-9>.

Aprendizagem desenvolvimental no sistema de formação de especialistas em profissões no campo da Socionomia¹

Developmental learning in the training system for specialists in professions in the field of Socionomy

Yuri Mikhailovich Shvalb²

RESUMO

O artigo examina o problema de transferência e possibilidades de ampliação dos princípios e da tecnologia³ da aprendizagem desenvolvimental além das fronteiras da escola primária e da educação escolar. Está comprovado que a estrutura lógica dos processos de formulação e resolução de tarefas de estudo, desenvolvida por V. V. Repkin, está de acordo com a abordagem baseada em competências nos sistemas educativos orientados para a prática. Mostra-se a possibilidade de implementação da tecnologia da aprendizagem desenvolvimental na formação profissional de psicólogos e assistentes sociais em instituições de nível superior.

Palavras-chave: Aprendizagem Desenvolvimental. Atividade de Estudo. Competência. Formação profissional. Desenvolvimento psicológico.

ABSTRACT

The article examines the problem of transferring and expanding the possibilities of applying the principles and didactics of developmental learning beyond the borders of not only primary school, but all school education. It has been proven that the logical structure of the processes of formulating and solving study tasks, developed by V.V. Repkin, is in line with the competency-based approach in practice-oriented education systems. The possibility of implementing developmental learning didactics in the professional training of psychologists and social workers in higher education institutions is shown.

Keywords: Developmental Learning. Study Activity. Competence. Professional qualification. Psychological development.

¹ Tradução e revisão técnica de Roberto Valdés Puentes.

² Doutor em Ciências Psicológicas. Professor do Departamento de Serviço Social, Faculdade de Psicologia, Universidade Nacional Taras Shevchenko de Kiev, Ucrânia. Área de interesse científico: psicologia da atividade de estudo de escolares e estudantes; mecanismos psicológicos de estabelecimento de objetivos; desenvolvimento da consciência profissional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9110-3651>. E-mail: shvalb2012@ukr.net.

³ O termo russo empregado pelo autor é “Технология” (Tecnologia), que é pouco comum no contexto brasileiro. Ele significa um conjunto de métodos e ferramentas para alcançar o resultado desejado; em sentido amplo - a aplicação do conhecimento científico para resolver problemas práticos. A tecnologia inclui métodos de trabalho, seu modo, sequência de ações. De acordo com o Dicionário Filosófico, editado por I. T. Frolov, “a tecnologia é um sistema complexo em desenvolvimento de artefatos, operações e processos de produção, fontes de recursos, subsistemas das consequências sociais da informação, gestão, financiamento e interação com outras tecnologias” (FROLOVA, 2001, p. 719). [Nota do tradutor]

I. Introdução

O conceito de aprendizagem desenvolvimental (AP), como se sabe, baseia-se em duas ideias básicas. Em primeiro lugar, na concepção da “atividade de estudo” como uma forma cultural e psicológica especial de organização da atividade cognitiva de um indivíduo, garantindo o surgimento de novas formações psicológicas estruturais e funcionais, o que, de facto, é interpretado como “desenvolvimento psicológico”.

É importante que essas neoformações sejam de natureza sistêmica:

- Na esfera motivacional, consiste no surgimento de interesses cognitivos de estudo;
- Na esfera intelectual, é a capacidade de utilizar e construir diversos meios cognitivos de análise, generalização e problematização em tarefas e situações-problema;
- Na esfera da atividade, trata-se do surgimento de conexões funcionais sistêmicas entre os componentes básicos da “infraestrutura” psicológica de uma ação, a saber, definição de tarefas (estabelecimento de objetivos), controle da parte performática da ação, consciência e avaliação do resultado obtido, reflexão sobre a eficácia global da ação (e das suas partes);
- Na esfera pessoal, é a vivência e afirmação de si mesmo como sujeito pleno da atividade de estudo, ou seja, como indivíduo capaz de definir e resolver as suas próprias tarefas cognitivas de estudo;
- Na esfera social e comunicativa, é a capacidade de organizar e participar em formas de atividades conjuntas e distribuídas coletivamente para resolver tarefas cognitivos.

A teoria da atividade de estudo foi desenvolvida por V.V. Repkin (REPKIN; REPNINA, 2019) e testada em um grande número de estudos experimentais e empíricos realizados, entre outros, por Dorokhina (REPKIN; DOROKHINA, 1973), Dusavitskii (2002), Repkina (REPKIN; REPKINA, 1997), Mashbits (1987) e Shvalb (1997), nos quais foram comprovadas sua confiabilidade e validade.

Em segundo lugar, esta é a ideia, remontando à teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski de que o próprio material educativo organizado num certo tipo de tarefas de estudo e de forma oculta (ou, mais precisamente, “superada”), contém um certo tipo de pensamento e, consequentemente, determina sua reprodução (formação) nos escolares. Davidov (1986) mostrou de forma convincente, usando uma grande quantidade de material empírico, que na escola tradicional os alunos do ensino fundamental desenvolvem um tipo predominantemente empírico de generalização e pensamento em geral, enquanto que nas condições de aprendizagem experimental foi comprovado que o material educacional e o processo de aprendizagem podem ser organizados de modo que as crianças desenvolvam um tipo predominantemente teórico de generalização e pensamento.

É de fundamental importância que em ambos os casos o conteúdo de estudo formal, ou seja, os conhecimentos básicos dos fundamentos da matemática e da língua nativa, seja realmente o mesmo. Mas, ao mesmo tempo, o objeto da atividade de estudo dos alunos é radicalmente diferente: no ensino tradicional são as próprias normas e regras abstratas estabelecidas pela disciplina académica, que devem ser aprendidas e reproduzidas pelo aluno; na aprendizagem desenvolvimental, por sua vez, são as formas de obtenção e transformação do conhecimento que, quando generalizadas, determinam o tipo de pensamento do aluno. Esse fato comprovou que o tipo de pensamento é determinado não tanto pelo conteúdo formal do conhecimento, mas pelo tipo de ações de estudo que o aluno realiza em relação a esse conhecimento.

Pode-se afirmar que essas duas ideias convergem para uma certa integridade, onde três pontos chaves tornam-se formadores do sistema:

- (a) – Uma forma baseada em tarefas de organização da atividade de estudo dos alunos;
- (b) – A forma problematizadora de organização do processo educativo pelo professor;
- Uma forma reflexiva de registrar os resultados de estudo.

II. Formulação do problema

No entanto, também é sabido que este conceito de aprendizagem desenvolvimental, apesar das vantagens óbvias em relação ao ensino tradicional, não se generalizou e, de fato, manteve-se uma espécie de “exótica” proposta psicológica e pedagógica. E a questão não é que os professores do nível primário não estejam muito dispostos e tenham grande dificuldade para entrar no sistema de aprendizagem desenvolvimental, mas que quase todas as tentativas de transferir os princípios e métodos da aprendizagem desenvolvimental para além da escola primária ou para outras formas de educação (em particular, instituições de nível superior) terminaram sem sucesso. Do nosso ponto de vista, foi a falta de perspectivas de alargamento do âmbito de aplicação do conceito que levou ao rápido desvanecimento do interesse por ele, tanto por parte dos professores em exercício como da investigação e desenvolvimento psicológico e pedagógico.

Embora os motivos dessas falhas já tenham sido discutidos diversas vezes, ainda vou me deter em um deles, que estão diretamente relacionados ao tema deste trabalho. Em nossa opinião, o fato é que desde o início este conceito foi desenvolvido precisamente como um conceito de aprendizagem, sem afetar outras formas e mecanismos psicológicos de transmissão cultural. Deste ponto de vista, a aprendizagem é vista apenas como um dos três processos básicos cuja essência se resume à tradução do conhecimento normativo estabelecido e à reprodução da capacidade de operar normativamente com esse conhecimento. A especificidade e elevada eficiência da implementação da aprendizagem desenvolvimental reside no fato de não ser o conhecimento formal em si que entra no processo de tradução e reprodução, mas sim as formas culturais de obtê-lo – o domínio destes modos de ação dá um efeito de desenvolvimento. A assimilação do conhecimento formal torna-se apenas uma função adicional ao processo de desenvolvimento das capacidades sociais e intelectuais do indivíduo.

Assim, podemos extrair uma conclusão metodológica fundamentalmente significativa de que o sistema de aprendizagem desenvolvimental, principalmente na interpretação de V. V. Repkin, traz mudanças não apenas no processo de aprendizagem, mas também nos processos socioculturais básicos de

tradução e reprodução. Ele abre a possibilidade de construir um processo de tradução como transmissão de modelos cognitivos básicos, expressos em forma conceitual, e um processo de reprodução de habilidades culturais e psicológicas para a construção independente de modelos semelhantes por indivíduos específicos (REPKIN; REPKINA, 2019).

III. Modelos de resolução de problemas

Esta compreensão do significado da aprendizagem desenvolvimental permite-nos superar a limitação acima referida e estender os seus princípios a outras formas sociais e processos de tradução e reprodução. Em primeiro lugar, estamos a falar dos processos de preparação e educação. Vamos examiná-los com mais detalhes.

O processo de preparação (em qualquer forma social) visa a formação (reprodução) da capacidade e habilidade do indivíduo para se engajar em determinada prática socialmente padronizada. Além disso, estas práticas podem ser muito diferentes, tanto em conteúdo como em nível de complexidade, mas têm uma característica comum – a parte regulatória e tecnológica da sua implementação. É este fato que dá origem a uma ilusão muito comum de que o tema da preparação (transmissão) é um determinado conjunto de competências. Além disso, esta ideia tornou-se tão arraigada na consciência pedagógica que é percebida como algo dado como certo, não sujeito a discussão. No entanto, do ponto de vista do conceito de práticas sociais (FOUCAULT, 2014) e da abordagem da atividade (SHVALB, 1997), esta tese revela-se completamente pouco óbvia e, além disso, como já observei, ilusória, para não dizer falsa.

Uma abordagem alternativa foi realizada e formulada na virada dos séculos XX para o XXI na forma de uma abordagem pedagógica baseada em competências. Apesar do grande número de definições muito diversas do conceito de “competência”, o seu significado geral parece bastante claro – é a capacidade de um indivíduo se envolver eficazmente em práticas socialmente definidas. Contudo, a “tradução” desta compreensão aparentemente óbvia para o processo pedagógico e para o sistema tecnológico enfrenta dificuldades incríveis. Literalmente, cada palavra se torna um problema quase insolúvel:

- Capacidade do indivíduo: “O que são habilidades e sabemos como formá-las no processo educativo?”;
- Eficiência: “O que é e como medi-la?”;
- Interação: “Qual é a estrutura desta ação ou é um estado de “envolvimento” em geral?”;
- Práticas socialmente definidas: “Onde posso encontrar uma descrição normativa de, pelo menos, uma prática e como incluí-la no conteúdo do processo educativo?”

A solução psicológica e pedagógica para estas questões reside numa mudança fundamental tanto na matéria de aprendizagem como no conjunto básico de formas de organização do processo educativo, meios e métodos pedagógicos. Ou seja, a solução está na reestruturação de toda a estrutura funcional da atividade pedagógica e da comunicação educativa.

Vamos dar um exemplo simples. Na aprendizagem de línguas, o objeto das ações do aluno é sempre algum texto (ou mesmo uma palavra) em seus parâmetros linguísticos, que, na verdade, deve ser destacado e dominado pelo aluno. O aluno deve conhecer e ser capaz de utilizar as normas (regras) de construção de texto. No sistema de aprendizagem desenvolvimental isso é complementado pelo fato de que o aluno deve dominar os princípios de construção da linguagem (ou seja, um conjunto de modelos linguísticos básicos), o que, metaforicamente falando, lhe permite definir-se reflexivamente como uma “pessoa linguística”, como uma pessoa capaz de expressar de forma linguística o ambiente ao seu redor, o mundo e a si mesmo. Mas se estamos falando de competência comunicativa, então uma tarefa completamente diferente está sendo resolvida e um objeto completamente diferente está sendo definido. O fato é que a competência comunicativa não trata do “texto” como tal; está sempre ligada à “afirmação” do indivíduo, à “mensagem”, que é inicialmente e em princípio sempre dirigida a outra pessoa. A tarefa básica da comunicação é garantir a compreensão adequada da afirmação de outra pessoa. Neste caso, qualquer meio pode ser utilizado – linguístico, para linguístico, extralinguístico – desde que o problema básico

seja resolvido. Portanto, o tema da formação na abordagem por competências ou, mais precisamente, o tema da formação da competência comunicativa passa a ser diversas formas de interação comunicativa dos indivíduos. Do lado do aluno, o resultado é a sua mudança como sujeito de formas de interação interpessoal e social. Essas mudanças consistem na formação no aluno de padrões mentais de organização para uma interação efetiva em situações comunicativas. Utilizando a mesma metáfora, podemos dizer que o aluno se auto define como uma “pessoa que entende”,⁴ ou seja, aquele que sabe assumir uma posição de compreensão em relação a qualquer afirmação de qualquer outro sujeito e é capaz de garantir que qualquer parceiro de comunicação entende suas próprias declarações.

Obviamente, tal mudança no tema da formação pressupõe, como já foi dito, uma mudança significativa em toda a estrutura funcional do processo de aprendizagem:

- Em termos da forma de organização do processo educativo, trata-se da transformação de uma aula numa espécie de “clube de comunicação”,⁵ onde se desdobram vários tipos e formas de interação comunicativa;
- De acordo com a maneira de desenvolvimento dos conteúdos educativos, trata-se de um cenário de desenvolvimento de tipos e formas de tarefas e situações comunicativas;
- De acordo com o método de aprendizagem, são vários tipos de formações comunicativas reflexivas.

Sublinhemos mais uma vez que a componente conhecimento não desaparece, mas “colapsa”, entra na estrutura interna de competência, que, de fato, distingue competência de habilidade. É o conhecimento, na forma de padrões conscientes de organização da ação e da interação, que expande as capacidades do indivíduo

⁴ Ressaltemos que, na sua forma desenvolvida, a competência comunicativa garante uma compreensão efetiva em quaisquer espaços de interação - psicológico, físico, social, político, de engenharia, natural, etc.

⁵ Observe que no final dos anos 1970, muito antes do surgimento e ampla disseminação das ideias da abordagem baseada em competências, V.V. Repkin insistiu que a transferência dos princípios da atividade de estudo para o nível secundário envolve a organização do processo educativo em forma de “clube”. Houve até um poema humorístico sobre isso, onde os dois primeiros versos soavam assim: “Todo mundo que não é estúpido sonha em ver um clube escolar”.

(promove sua habilidade) e cria o efeito de desenvolvimento psicológico. Este conhecimento é sempre multicamadas e quanto mais “camadas” existirem, mais eficaz será a aprendizagem. Assim, no nosso exemplo com competência comunicativa, podemos distinguir pelo menos quatro camadas:

– A primeira camada de conhecimento está associada à distinção entre situações e tarefas comunicativas, ao entendimento de que numa mesma situação podem ser resolvidas diferentes tarefas comunicativas, e a mesma tarefa comunicativa pode ser resolvida em diferentes situações comunicativas. Tal compreensão é o primeiro passo obrigatório na formação do indivíduo como sujeito de interações comunicativas;

– A segunda camada de conhecimento está associada a formas distintas de interação comunicativa, como monólogo, diálogo, discussão, persuasão, tomada de decisão conjunta etc. Tal conhecimento fica registrado nos modelos culturais dessas formas e, consequentemente, promove o sujeito na formação de sua própria diversidade de padrões culturais de organização de interações;

– A terceira camada de conhecimento está associada ao desenvolvimento de normas e regras linguísticas para a construção de enunciados e mensagens informativas eficazes. Tal conhecimento abre ao indivíduo um espaço de liberdade para utilizar os meios linguísticos na resolução de tarefas comunicativas, o indivíduo torna-se sujeito da atividade linguística, e não um “falante nativo” passivo;

– A quarta camada de conhecimento está associada à consciência dos limites da compreensão do próprio conhecimento. Tal consciência da própria ignorância (mal-entendido) permite que um indivíduo coloque a questão para si mesmo: “O que mais eu gostaria (preciso) entender e saber?” Tal questão torna o indivíduo sujeito de sua própria atividade cognitiva de estudo e permite-lhe avançar reflexivamente em seus próprios interesses de vida.

Este modelo de conhecimento é bastante universal e pode ser utilizado para construir um sistema de aprendizagem desenvolvimental na formação de especialistas em humanidades. Esse sistema foi testado e implementado por nós na formação de assistentes sociais e psicólogos.

IV. Aprovação do modelo

A formação profissional de assistentes sociais é uma área de atuação relativamente nova e muito progressista das instituições de nível superior. A falta de formas estabelecidas de atuação do assistente social e de modelos de pós-graduação correspondentes torna o próprio processo de formação problemático e criativo. Um dos aspectos que dificulta a formação dos assistentes sociais (especialmente numa universidade clássica) é o carácter puramente prático e aplicado da sua atividade profissional.

Em termos históricos e culturais, o serviço social surge como uma forma especial de apoio às camadas e grupos da população que, por uma razão ou outra, foram incapazes de uma adaptação independente na vida socioeconómica. Em diferentes períodos históricos, o serviço social assume distintas formas, resolve problemas diversos, abrange diferentes grupos da população, mas é sempre parte integrante da vida social. Ao mesmo tempo, é significativo que nas sociedades democráticas as funções de apoio e proteção social sejam distribuídas espontaneamente entre órgãos governamentais, a igreja e diversas organizações públicas.

Porém, na história nacional da segunda metade do século XX, desenvolveu-se uma situação completamente diferente. Todo o trabalho social concentrou-se em órgãos governamentais e tornou-se parte integrante da política social do Estado. Na década de 1980, à medida que a crise económica crescia, o serviço social degenerou em apenas algumas formas de segurança social e, em meados da década de 1990, tinha quase desaparecido. Somam-se a isso as consequências das transformações socioeconómicas muito rápidas que estavam ocorrendo em nosso Estado. Isto levou a uma ramificação e estratificação tão acentuada da sociedade, na qual um grande número de pessoas, grupos sociais e estratos inteiros se revelaram socialmente falidos e incapazes de uma adaptação eficaz às novas condições. No entanto, a ideia da população sobre a função exclusiva do Estado na prestação de assistência e proteção social revelaram-se muito persistentes: hoje são predominantes na consciência pública. Isso levou à formação e disseminação de uma série de

fenômenos sociopsicológicos negativos entre certas categorias da população. Entre eles estão a apatia e a passividade sociais, as expectativas sociais injustificadas, as exigências sociais excessivas, a orientação para a dependência social etc.

De uma forma ou de outra, tais atitudes são inerentes a quase todos os grupos sociais, mas manifestaram-se mais claramente, por exemplo, na forma de “síndrome da vítima” entre a população que sofreu com o desastre de Chernobil.⁶

Tornou-se agora óbvio que o desenvolvimento do serviço social deve passar a ser uma das áreas prioritárias da política social do Estado. Mas esta política não pode ter como objetivo restaurar o modelo soviético, que se revelou errado não só historicamente, mas também funcionalmente, o que é claramente visto no mesmo exemplo pós-Chernobil. Portanto, acreditamos que as políticas públicas devem visar não apenas a formação de órgãos (serviços) estatais de apoio social e proteção à população, mas também o desenvolvimento de toda a esfera, nas mais diversas formas e meios possíveis de assistência social.

A resolução deste leque de problemas é impossível sem a formação direcionada de uma nova geração de assistentes sociais que seja capaz não só de desempenhar bem as suas funções, mas também de se tornarem verdadeiros sujeitos do desenvolvimento de toda a sociedade.

Podemos identificar pelo menos três áreas mais significativas do serviço social na sociedade ucraniana moderna.

Em primeiro lugar, trata-se de uma assistência social clássica às camadas e grupos da população que não são capazes de fornecer de forma independente os recursos socioeconómicos necessários. Famílias numerosas, órfãos, pessoas com deficiência, pensionistas solteiros etc., enquadram-se nesta categoria.

Em segundo lugar, é um apoio sociopsicológico para aqueles que, por diversas circunstâncias, não conseguiram adaptar-se às mudanças sociais ou se encontravam num estado marginal. Esta categoria inclui desempregados, crianças

⁶ O desastre de Chernobil foi um acidente nuclear catastrófico ocorrido entre 25 e 26 de abril de 1986 no reator nuclear nº 4 da Usina Nuclear de Chernobil, perto da cidade de Pripyat, no norte da Ucrânia Soviética, próximo da fronteira com a Bielorrússia Soviética. [Nota do tradutor]

com desvios de comportamento social e pessoas que sofrem de dependência de drogas, alcoolismo etc. Todos eles necessitam de assistência no sentido da reabilitação, adaptação ou readaptação de acordo com os valores sociais e as condições de vida.

Em terceiro lugar, é o desenvolvimento social. Todos sabem que nos últimos 15-20 anos foi a esfera social e, num sentido mais amplo, a esfera sociocultural da sociedade que sofreu as mudanças mais destrutivas. As instituições socioculturais quase entraram em colapso e hoje essa área da vida pública permanece insegura. Ao mesmo tempo, um fato igualmente óbvio é a impossibilidade de um renascimento direto do sistema soviético. As realidades do presente exigem que a educação pública implemente tarefas fundamentalmente novas que visam desenvolver em todos os grupos da população, especialmente entre os jovens, a capacidade de liderança e responsabilidade social, orientação para um estilo de vida saudável etc. Isto só se torna possível através do uso das mais recentes tecnologias sociais.

Estas três áreas constituem o nível da ordem estatal para a formação e direção do trabalho dos assistentes sociais. Em termos psicológicos, isto significa que a formação dos assistentes sociais deve ser multidisciplinar. No mínimo, a formação profissional de nível universitário deve visar o desenvolvimento de especialistas que possam atuar com eficácia em qualquer uma das áreas da ordem governamental.

A situação no desenvolvimento do serviço social e a tarefa de formar especialistas relevantes levam ao surgimento de uma série de problemas novos e atípicos. A pesquisa realizada mostra que numerosos problemas de formação profissional em termos psicológicos podem ser agrupados em cinco níveis de problemas, ou seja, camadas de problematização.

A primeira e mais generalizada camada de problemas psicológicos é criada pela tarefa de formação profissional multidisciplinar. Esta é uma tarefa bastante difícil, uma vez que na maioria dos casos as universidades desenvolveram um sistema de formação de especialistas de perfil único. A resolução deste problema é complicada pelo fato de que, nas condições de rápido desenvolvimento do sistema

de assistência social e taxas de crescimento muito elevadas das necessidades de assistentes sociais num futuro próximo (que é de pelo menos 5 a 10 anos), uma escassez significativa de assistentes sociais qualificados pode ser prevista. Isto significa que os diplomados da universidade nacional estão sujeitos a requisitos adicionais: não só devem ser especialistas multidisciplinares na área do serviço social, mas também ser capazes de atuar como organizadores e gestores de novos serviços sociais e formar novos quadros de assistentes sociais em um alto nível.

Assim, a segunda camada de problemas psicológicos está associada à necessidade de formação multinível, ou seja, à combinação de três componentes no sistema de formação dos alunos: formação profissionalmente especializada; formação gerencial e mentoria e; formação pedagógica.

Na verdade, os graduados da Universidade Nacional Taras Shevchenko de Kiev deverão tornar-se aqueles que serão responsáveis pelo desenvolvimento de todo o campo do serviço social na Ucrânia. A qualidade da implementação de toda a política social do Estado e a taxa de difusão do serviço social dependerão da sua capacidade de resolver os problemas sociais. Portanto, não estamos falando tanto da formação de conhecimentos, competências e habilidades profissionais, mas do desenvolvimento da personalidade dos alunos, de suas capacidades e qualidades pessoais.

É necessário enfatizar as especificidades do próprio serviço social. Atualmente, os fundamentos científicos deste campo de atividade estão apenas a ser formados e, embora em alguns países o serviço social seja reconhecido como um ramo de atividade científica e aplicada, no nosso país ainda não o é. Comparando o serviço social com outras áreas da atividade humana, pode-se estabelecer uma analogia significativa com a formação da engenharia como um campo especial prático e aplicado da física. O serviço social, por esta analogia, poderia ser chamado de engenharia social. Esta analogia permite-nos descobrir uma característica muito importante do serviço social – pode ser realizado como uma “tradução” de valores sociais, ideais e teorias para a “linguagem” das tecnologias de trabalho com pessoas.

A natureza tecnológica do serviço social configura a terceira camada de problemas psicológicos na formação dos assistentes sociais. As tecnologias sociais são hoje provavelmente a parte mais complexa e subdesenvolvida no campo do conhecimento social. Além disso, as próprias tecnologias são frequentemente implementadas e existem como parte integrante das atividades práticas de certos sociólogos, assistentes sociais, cientistas políticos, psicólogos, vários tipos de consultores, especialistas etc. Incorporar a tecnologia ao processo de aprendizagem é um grande desafio. As próprias tecnologias são muito difíceis de apresentar na forma usual de livros ou materiais didáticos, e é quase impossível transmiti-las aos alunos na forma usual de palestras ou seminários. Em uma palestra você pode falar sobre a tecnologia, mas é impossível demonstrá-la e muito menos ensinar essa tecnologia a um aluno.

Acreditamos que as tecnologias sociais, psicológicas, pedagógicas, gerenciais e outras devem constituir o conteúdo principal na formação dos assistentes sociais. O principal problema é que um especialista na área do serviço social não deve apenas possuir determinadas tecnologias já estabelecidas e comprovadas, mas também ser capaz de desenvolver novas tecnologias que correspondam às condições específicas e à população de trabalho.

Vamos dar alguns exemplos.

Assim, na prática mundial existem tecnologias bastante desenvolvidas para o trabalho social com crianças deficientes. Mas se tomarmos algumas cidades e vilas nas regiões de Kiev ou Zhytomyr, então nos 19 anos pós-Chernobil surgiu uma situação catastrófica, quando o número de crianças deficientes, cuja deficiência está associada a doenças como resultado do acidente de Chernobil, excede o número de crianças saudáveis. Não há experiência no mundo de trabalho com essas comunidades. Portanto, os assistentes sociais precisam desenvolver de forma independente formas e métodos de assistência tanto a estas crianças como à população de toda a cidade como uma comunidade que vive um “complexo de deficiência”.

Segundo exemplo. Como resultado do acidente de Chernobil, centros de reabilitação de saúde estão a abrir e já a funcionar para crianças que vivem em

áreas contaminadas, onde as crianças vêm uma ou até duas vezes por ano e aí permanecem durante 25-30 dias. Mas tendo como pano de fundo o impacto positivo dos centros de reabilitação na saúde, surgem vários problemas sociais e psicológicos: as crianças começam a sentir-se doentes crónicas, experimentam um estado de solidão e alienação social, saem do ambiente social e da comunicação habituais e, no final, tornam-se socialmente desajustadas. Mas hoje simplesmente não existem tecnologias comprovadas para a readaptação social de crianças em instituições de saúde. Além disso, deve-se levar em conta que as crianças nessas condições estão significativamente atrasadas no currículo escolar, mas também não existem tecnologias de aprendizagem pedagógica intensiva nessas condições.

O número de exemplos pode aumentar indefinidamente. Assim, deveríamos falar do problema do apoio social aos desempregados, que surge na nossa sociedade pela primeira vez em muitas décadas, e da necessidade de readaptação social dos militares que, devido à redução das forças armadas, deve regressar à vida pública, e sobre a reabilitação social daqueles que cumpriram as suas penas na prisão e muito mais.

É importante para nós mostrar que a principal direção da formação profissional dos assistentes sociais deve ser a formação tecnológica para o desenvolvimento e implementação das mais recentes propostas sociais, adaptadas às condições específicas de atividade e às necessidades de pessoas específicas.

A quarta camada de problemas psicológicos está associada às peculiaridades de autoconsciência e reflexão profissional do assistente social. Um assistente social deve compreender que não se limita a cumprir uma ordem estatal de assistência, apoio a determinadas pessoas ou grupos da população, mas que através do seu trabalho deve satisfazer as reais necessidades sociais das pessoas – as suas necessidades de proteção social, a necessidade para a autorrealização e o desenvolvimento, o respeito e a sensibilidade e, em última análise, a necessidade de se desenvolver como indivíduo. Portanto, o assistente social deve ser não apenas um servidor público, mas também um sociólogo, psicólogo, professor, gestor, ou seja, um especialista que possa ajudar uma pessoa a resolver seus problemas de vida e a superar situações de crise.

A quinta camada de problemas psicológicos surge devido ao fato de que uma das especificidades do trabalho do assistente social (assim como dos especialistas das profissões no campo de Socionomia⁷ em geral) é a necessidade de resolver os próprios problemas profissionais em contato próximo e direto com representantes de outras profissões. Assim, um assistente social pode colaborar com representantes da administração em vários níveis, com um advogado, com um psicólogo, com um professor, e assim por diante. Essa interação muitas vezes se torna a única maneira de resolver os problemas que surgem diante dele.

A questão é que o conteúdo e as formas reais dessa interação podem variar dentro de limites muito amplos. Vamos dar apenas um exemplo. Ao trabalhar com um adolescente problemático, um assistente social deve interagir com os pais ou com o professor, ou com um inspetor de assuntos juvenis, mas ainda não somos capazes de ensinar ao aluno tais formas de interação.

Esta situação, via de regra, faz com que o assistente social passe a evitar tais situações e a trabalhar apenas nas áreas que permitem uma forma de atividade puramente individual. A consequência disto não é apenas um estreitamento significativo do leque de tarefas a resolver, mas também o surgimento de um isolamento específico, que dificulta o desenvolvimento de toda a esfera profissional.

As circunstâncias acima mostram uma necessidade aguda e urgente de desenvolver ferramentas educacionais para desenvolver a capacidade pessoal e profissional de estabelecer formas eficazes de interação entre um futuro especialista em serviço social e representantes de outras profissões.

Esta compreensão das áreas problemáticas na formação dos assistentes sociais mostra que a sua solução só é possível melhorando o conteúdo da formação profissional. O fato é que componentes da formação profissional como as

⁷ Na Ucrânia, este termo costuma denotar um conjunto de profissões que visa regular e estudar as interações de um indivíduo (grupo, por exemplo, uma família) e estruturas sociais, onde vários tipos de comunicação são a principal competência profissional. Essas profissões incluem: professores, assistentes sociais, psicólogos, advogados, especialistas em recursos humanos (RH), funcionários de serviços de emprego e similares. Não existe uma definição científica clara, mas se a investigação ou à aprendizagem se estendem a estes grupos de profissões, então utilizamos este termo.

tecnologias sociais e psicológicas, a competência comunicativa, a capacidade de reflexão pessoal etc., não podem ser transmitidos pelas formas e métodos tradicionais de ensino no nível superior.

Há cinco anos, funcionários do Departamento de Serviço Social realizam pesquisas ativas e trabalhos metodológicos com o objetivo de encontrar novas formas e métodos de formação profissional de assistentes sociais. Assim, o departamento desenvolve atualmente um sistema de formação único para futuros especialistas em serviço social. O sistema de formação se desenvolve como uma inclusão por fases dos alunos na resolução de tarefas de estudo e profissionais.

Numa primeira fase, os alunos passam pelos tipos de formação mais simples, que visam desenvolver competências básicas no domínio da comunicação e interação interpessoal. Ao mesmo tempo, nesta fase, o medo de uma forma inusitada é eliminado e forma-se uma atitude geral positiva em relação à formação como método de aprendizagem.

Na segunda etapa, é realizada uma série de formação de cunho pessoal. Aqui dois problemas são resolvidos em paralelo. Por um lado, os alunos devem dominar os principais tipos de tecnologias de formação orientadas para a pessoa no domínio do aconselhamento, correção e terapia. Por outro lado, os alunos devem “resolver” os seus próprios problemas, o que pode então tornar-se um obstáculo a uma futura atividade profissional eficaz. Este requisito é uma prática mundial para a formação de consultores, independentemente da direção teórica ou prática do trabalho futuro. Além disso, a nossa investigação mostrou que entre os alunos do terceiro ao quinto ano, mais de 60% sofrem de problemas pessoais não resolvidos, e tais formações são uma oportunidade favorável para lhes proporcionar uma assistência significativa na superação deles e no crescimento pessoal.

A terceira etapa visa resolver três tarefas de estudo. Em primeiro lugar, trata-se do domínio de tipos complexos de tecnologias sociais e sociopsicológicas, que são transmitidas apenas sob a forma de formação. São tecnologias como mediação de conflitos, negociações, programas de desenvolvimento comunitário, formação de equipes etc. Em segundo lugar, é uma formação independente (com supervisão obrigatória) com diferentes grupos da população. Assim, os alunos

realizam atividade de formação com adolescentes visando a prevenção e superação de comportamentos desviantes e viciantes, formação para o desenvolvimento de competências comunicativas ou intelectuais com crianças com deficiência física e necessidades especiais etc. Em terceiro lugar, trata-se do domínio da metodologia da aprendizagem desenvolvimental, dos meios de organização e condução da mesma. Na verdade, os alunos atuam como designers de sistemas de formação e organizadores do processo de formação.

Por exemplo, para resolver a tarefa de estudo de desenvolver a capacidade de um assistente social para a interação interprofissional, efetuamos uma formação “posicional” especial. Sua ideia principal é construir situações onde as características das posições nos processos de estabelecimento de interação sejam recriadas artificialmente na forma mais pura. Assim, o objetivo da formação é desenvolver atitudes profissionais eficazes, reconhecendo as diferenças na estrutura das próprias atividades e um parceiro potencial para a interação em situações profissionalmente significativas.

Ao concluir esta formação, os alunos adquirem a seguinte experiência: atualização da sua própria posição e da posição de outro sujeito de interação relativa a uma situação profissional específica com uma articulação reflexiva das principais características dessas posições; objetivação dos meios de ação própria e das ações de outro sujeito em situações específicas com o emprego consistente dos meios de ação da personalidade do sujeito portador dessas ações; organizar a reflexão pessoal e profissional sobre valores e métodos de atuação com posterior domínio de competências profissionais.

A principal característica desta abordagem é o seu foco na resolução de tarefas específicas que surgem como resultado da colisão de posições de atividades diferentes, mas interligadas. No decorrer de numerosos estudos, comprovou-se que esta forma de trabalho contribui ao máximo para a consciência das metas e objetivos da atividade, a formação de uma posição pessoal face aos problemas e os meios para resolvê-los, o desenvolvimento da reflexão profissional e da capacidade de compreender e aceitar outras posições.

Uma componente essencial do programa de formação dos alunos desenvolvido no departamento é que, independentemente do estágio e do tipo específico de formação, estes estejam sujeitos aos mesmos princípios substantivos. Ao desenvolver o sistema de formação, contamos com os quatro princípios enunciados a seguir:

1. O princípio da formação profissional multidisciplinar dos alunos, que reflete a necessidade de dominar simultaneamente os conhecimentos e competências necessários para trabalhar nas diferentes áreas do serviço social, e a capacidade, se necessário, de assumir o cargo de psicólogo, professor, mentor, pesquisador etc.

2. O princípio da formação multinível dos alunos, que reflete a necessidade de passagem por todos os níveis de serviço social durante a formação: do voluntário ao gerencial.

3. O princípio da eficácia tecnológica da aprendizagem, que mostra que as tecnologias sociais devem tornar-se o principal tema da aprendizagem, e a capacidade de desenvolver de forma independente as mais recentes tecnologias sociais deve tornar-se o principal resultado da aprendizagem.

4. O princípio do crescimento pessoal, que afirma que só uma pessoa capaz de autorrealização e autodesenvolvimento é capaz de ajudar profissionalmente outras pessoas na superação de seus problemas e crises.

Resumindo uma breve revisão do papel e das funções do sistema de formação no processo de desenvolvimento profissional dos assistentes sociais, podemos afirmar que nos permite dar um passo significativo na resolução de um dos problemas mais dolorosos do ensino superior moderno, nomeadamente o problema de aliar um elevado nível de formação científica e teórica e a formação de pós-graduados com aptidão pessoal e profissional para trabalhar em condições específicas de necessidade de assistência às pessoas. É claro que a formação não resolve todos os problemas e, por isso, acreditamos que o próximo passo poderá ser o desenvolvimento e implementação no processo educativo de modelos de formação associadas a outras tecnologias sociais modernas, como o design social, atividades organizacionais de jogos (SHCHEDROVITSKY, 1995) etc.

A maior parte dos tipos de atividade profissional, incluindo toda a esfera das profissões no campo da Socionomia, baseiam-se num sistema de modelos (conceitos) teóricos básicos, que devem ser aprendidos pelos alunos como base para o desenvolvimento de práticas adequadas. O problema é que um conceito teórico não pode ser implantado diretamente na atividade prática, por isso há necessidade de atualizar o elo intermediário e mediador – uma tarefa de estudo de orientação profissional. A pedagogia tradicional do ensino superior resolveu este problema introduzindo na estrutura do processo educacional tipos de docência como as aulas práticas e laboratoriais. Mas descobriu-se que tal solução organizacional formal não permite a formação de competências, uma vez que o conteúdo permaneceu “ligado” ao tipo acadêmico de conhecimento e ao método tradicional de transmiti-lo no processo de aprendizagem.

A análise do conteúdo psicológico do conceito de competência e a sua comparação com os conteúdos e métodos de formação profissional nas universidades mostra a sua significativa incompatibilidade, ou seja, a impossibilidade de implementar as ideias e princípios da abordagem por competências sem uma transformação significativa dos meios pedagógicos de organização e implementação da formação dos alunos. Pode-se argumentar que a implementação da abordagem baseada em competências requer o desenvolvimento de uma nova tecnologia da aprendizagem psicológica e pedagógica, focada no desenvolvimento das habilidades do indivíduo como objetivo final da formação profissional, e não na transferência de conhecimento profissional. Isso não significa que a tarefa de transmitir conhecimento seja totalmente eliminada – entende-se que no processo de aprendizagem a prioridade das tarefas a serem resolvidas deve mudar.

Neste momento, posso recorrer à nossa experiência na formação de competências profissionais na formação de especialistas em profissões no campo as Socionomia, que nos últimos dez anos se desenvolveu no Departamento de Serviço Social da Faculdade de Psicologia da Universidade Nacional de Kiev.

Ao desenvolver uma tecnologia psicológica e pedagógica para a formação de competências profissionais, partimos de uma série de pressupostos. Em

primeiro lugar, este processo deve ser executado por etapas e garantir a continuidade da transição da atividade de estudo que o aluno já possui em certa medida, para a atividade de estudo profissional, como principal tipo de atividade no processo de formação profissional, e desta para atividades profissionais, como resultado geral do processo educação. Em segundo lugar, com base no fato de que o segundo componente chave da competência é o conceito de “tarefa”, ao desenvolver a tecnologia contamos com a teoria da tarefa de estudo desenvolvida por V. V. Repkin no âmbito da teoria da aprendizagem desenvolvimental de V. V. Davidov - D. B. Elkonin.

Generalizar a nossa experiência permite-nos apresentar o processo de desenvolvimento de competências através de oito etapas.

1. Atualização da esfera de experiência de vida em que existe esta classe de problemas – definição e resolução de um único problema prático específico (tarefa prática);
2. Demonstração da variedade de formas possíveis de resolver um problema prático – definição e resolução de um problema para identificar diferenças nos modos de ação (tarefa de estudo prática);
3. Comparaçao de possíveis modos de ação – definição e resolução de um problema de generalização e classificação (tarefa de estudo);
4. Análise do sujeito da ação como fenômeno independente – definindo e resolvendo o problema de construção de uma teoria do sujeito (tarefa teórica);
5. Atualização da prática social/profissional, onde se resolve a mesma classe de problemas – fixação e resolução de um problema para a certeza profissional/especificidade de uma tarefa prática (tarefa de estudo profissional);
6. Demonstração de exemplos de métodos profissionais de resolução de uma tarefa prática – definição e resolução de uma tarefa para dominar métodos profissionais de resolução de uma tarefa prática (tarefa prático–profissional);
7. Análise das razões da eficácia/ineficácia das próprias ações profissionais – formulação e resolução de uma tarefa para identificar os próprios recursos e limitações (tarefa profissional–reflexiva);

8. Atualizar a experiência de desenvolvimento de competências profissionais – definir e resolver a tarefa de elaboração de um programa de desenvolvimento profissional próprio (tarefa de gênese profissional).

Essa sequência permite implantar o processo de desenvolvimento de competências em cada disciplina acadêmica e até mesmo em cada módulo educacional. Do ponto de vista psicológico, é extremamente importante que com esta abordagem cada aluno tenha a oportunidade de se perceber como sujeito da formação profissional e de seu próprio desenvolvimento profissional.

X. Conclusão

Aparentemente, o método proposto para construir a estrutura do processo educacional na abordagem baseada em competências não é o único possível, mas estamos confiantes de que o futuro desenvolvimento do sistema de ensino superior reside precisamente no caminho do desenvolvimento e implementação das mais recentes tecnologias da aprendizagem psicológica e pedagógica.

Развивающее обучение в системе подготовки специалистов социономических профессий

КРАТКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

В статье рассматривается проблема переноса и расширения возможности применения принципов и технологий развивающего обучения за пределы не только начальной школы, но всего школьного образования. Доказано, что логическая структура процессов постановки и решения учебных задач, разработанная В.В. Репкиным, хорошо согласуется с компетентностным подходом в практико-ориентированных системах образования. Показана возможность реализации технологий развивающего обучения при профессиональной подготовке психологов и социальных работников в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: Развивающее обучение. Учебная деятельность. Компетентность. Профессиональная подготовка. Психологическое развитие.

VI. Referências

DAVIDOV, V.V. *Problemas da aprendizagem desenvolvimental: experiência de pesquisa psicológica teórica e experimental*. Moscou: Pedagogia, 1986, 240 p.

DUSAVENTSKII, A.K. *Educação desenvolvimental: teoria e prática*. Artigos. Kharkov: 2002, 146 p.

FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Moscou: Editora “Projeto Acadêmico”, 2014, 187 p.

FROLOVA, I. T. (Ed.). *Dicionário Filosófico*. 7^a ed. Revisada. Moscou: República, 2001, 719 p.

MASHBITS, E. I. *Fundamentos psicológicos para a gestão da gestão da atividade de estudo*. Kiev: Escola Vishcha, 1987, 224 p.

REPKIN, V.V., REPKINA, N.V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 27-73.

REPKIN, V.V.; DOROKHINA, V.T. O processo de aceitação da tarefa na atividade de estudo. In: *Teoria dos problemas e formas de os resolver*. Kiev, 1973, p. 34-41.

REPKIN; V. V.; REPKINA, N. V. *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática*. Artigos. Tomsk: Peleng, 1997, 288 p.

SHCHEDROVITSKY, G. P. Sobre os princípios iniciais da análise da formação e desenvolvimento no quadro da teoria da actividade. In: SHCHEDROVITSKY, G.P. *Trabalhos selecionados*. Moscou: Cult. Polit., 1995, p. 197-227.

SHVALB, Yuri Mikhailovich. *Modelo psicológico de estabelecimento de objetivo*. Kiev: Stylos, 1997, 240 p.

Recebido em julho de 2023
Aprovado em agosto de 2023

Vladimir Vladimirovich Repkin: apontamentos para uma história de vida

The life story of Vladimir Vladimirovich Repkin

Natalya V. Repkina¹

RESUMO

O artigo trata da biografia de V.V. Repkin (25 de dezembro de 1927 - 11 de abril de 2022). Ele nasceu e passou a infância na Ucrânia. Recebeu educação superior em duas especialidades: professor de língua russa e psicologia. Ele começou a se envolver em pesquisas científicas em psicologia sob a orientação de A.N. Leontiev durante seus estudos no Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou. O desenvolvimento de um sistema de aprendizagem desenvolvimental começou em 1963, quando ele era aluno de pós-graduação do professor P.I. Zinchenko na cidade de Kharkov. Criou e dirigiu durante muitos anos o grupo de pesquisa Kharkov de aprendizagem desenvolvimental. Como coautor do sistema de aprendizagem desenvolvimental, ele se envolveu principalmente na teoria psicológica da atividade de estudo e no desenvolvimento de programas de aprendizagem e materiais didáticos na língua russa com base nessa teoria; prestou assessoria na criação de cursos de formação e livros didáticos em outras disciplinas acadêmicas. A partir de meados dos anos 1970 trabalhou na preparação e, a partir do final dos anos 1980 - na implementação da aprendizagem desenvolvimental na escola pública. Nesse período, ele deu mais atenção ao problema da aprendizagem e ao acompanhamento dos professores no domínio do sistema de aprendizagem desenvolvimental e no desenvolvimento de materiais didáticos e metodológicos para a escola. Dedicou os

ABSTRACT

The article focuses on the biography of V.V. Repkin (25.12.1927 - 11.04.2022). He was born and spent his childhood in Ukraine. He received a university education in two specialties: teacher of Russian language and psychology. Moreover, during his studies at the Psychology Department of Moscow State University, he initiated scientific research in psychology under the guidance of A.N. Leontiev. He also began to develop the system of developmental learning in 1963, when he was a postgraduate student of Prof. P.I. Zinchenko in the city of Kharkiv. For many years he was the founder and the leader of the Kharkiv Research Group of Developmental Learning. As a co-author of the system of developmental learning, he was mainly engaged in the psychological theory of learning activity and the development of training programs and teaching materials in the Russian language based on this theory; he provided consulting assistance in the creation of training courses and textbooks in other academic subjects. Since the mid-1970s he has been working on the preparation and since the end of the 1980s on the implementation of developmental education in mass schools. During this period, he paid the greatest attention to the problem of training and supporting teachers in mastering the system of developmental education and developing teaching materials for schools. The last years of

¹ PhD em Psicologia. Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Nacional de Ucrânia, em Lugansk. Sua área de interesse científico é a psicologia da atividade de estudo dos estudantes, diagnóstico do desenvolvimento das componentes da atividade de estudo e Aprendizagem Desenvolvimental de acordo com o sistema de D. B. Elkónin, V.V. Davidov e V. V. Repkin. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9484-3011>. E-mail: nvrepkina@gmail.com.

últimos anos de sua vida à análise dos problemas teóricos da aprendizagem desenvolvimental e à família: sua esposa Galina Viktorovna Repkina, psicóloga, escritora; suas filhas Natalia, Antonina e Elena; e seus 11 netos e 14 bisnetos.

his life were devoted to the analysis of theoretical problems of developmental education. Family: wife Galina Viktorovna Repkin, psychologist, writer, daughters - Natalia, Antonina and Elena, 11 grandchildren and 14 great-grandchildren.

Palavras-chave: V. V. Repkin; Aprendizagem Desenvolvimental; Atividade de Estudo; Grupo de Pesquisa de Aprendizagem Desenvolvimental de Kharkiv.

Keywords: Repkin V.V.; Development of learning; Learning activity; Kharkov research group of developmental learning;

1 Introdução

Pesquisadores brasileiros mostraram a contribuição de Vladimir V. Repkin para a organização e desenvolvimento de um sistema de aprendizagem desenvolvimental, estudaram e escreveram sobre alguns aspectos de sua biografia e trajetória criativa, sobre suas buscas e descobertas na construção de um novo sistema de aprendizagem para os alunos do anos iniciais e finais do nível fundamental, criando uma teoria da atividade de estudo (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2021). Alguns eventos na vida de Vladimir V. Repkin foram descritos anteriormente por seu colega Dusavitskii (2023), e não vamos nos alongar sobre eles em detalhes. Além disso, não analisaremos em minúcias o conteúdo do estudo de Vladimir V. Repkin, as diferenças entre suas posições teóricas sobre várias questões e as de outros autores.

Neste artigo tentarei mostrar uma aproximação à vida de Vladimir V. Repkin. Abordarei a trajetória de sua existência física difícil, incomum e romântica. Ele mesmo costumava dizer que o lema de sua vida eram as palavras de Vladimir Mayakovsky:

*Brilhar sempre
brilhar em todos os lugares
até os últimos dias,
brilhar –
e sem unhas!
Aqui está o meu lema –
e o Sol!*

Vladimir Vladimirovich Repkin viveu quase um século e teve uma vida muito ativa e criativa até o último momento de sua existência. É impossível separar sua vida da escola e da ciência, porque elas constituíram o principal conteúdo e sentido de toda a sua subsistência. Vladimir Repkin sempre disse sobre si mesmo: “Eu sou um professor.” Uma vez ele afirmou que sua fotografia favorita é onde ele fica ao lado de um aluno perto do quadro-negro, porque mostra que ele é um professor.

Vladimir Repkin amava muito as crianças e estava sinceramente interessado em seus pensamentos, dificuldades e sucessos, experiências, planos e pequenas aventuras. Ele se lembrava perfeitamente de muitos alunos dos anos iniciais do nível fundamental das escolas vinculadas a aprendizagem desenvolvimental, contava em detalhes quais eram suas características e problemas, embora quase 60 anos tivessem se passado desde aquela época.

Criatividade e senso do dever eram as características de Vladimir Repkin em tudo o que fazia. Ele vivia literalmente para e no trabalho. Sem o que mais gostava, que era a criação de um novo sistema de aprendizagem, ele não conseguia se imaginar. No entanto, às vezes ele dizia brincando que um dia terminaria todos os seus compromissos e se sentaria em uma poltrona situada sobre um tapete macio e não faria nada. Esse “algum dia” nunca aconteceu. A obra (“O Caso”, como ele dizia) estava sempre presente e exigia atenção. Mesmo após uma lesão grave, não totalmente recuperada, assim que Vladimir Repkin conseguiu se sentar fez comentários sobre o filme relacionado com o sistema de aprendizagem desenvolvimental e participou ativamente de sua edição. Nem o cansaço nem a doença poderiam servir de motivo para que ele não cumprisse uma tarefa importante para a escola.

Vladimir Repkin exigia muito dos resultados de seu trabalho, e nenhuma razão era uma desculpa válida para não fazer algo ou não o fazer no mais alto nível. Ele fez as mesmas exigências aos seus colaboradores. Ele interpretava a falta de dedicação dos colaboradores como um insulto pessoal e perdoava com muita dificuldade. Isso explica por que Vladimir Vladimirovich nunca concordou com aqueles que sugeriram simplificar a aprendizagem desenvolvimental.

Vladimir Repkin considerou a aprendizagem desenvolvimental da língua russa como sua principal tarefa. Para resolver essa questão, ele precisava ter um conhecimento profundo não apenas da psicologia, mas também da linguística moderna, especialmente ao desenvolver livros didáticos para o ensino médio.²

No processo de criação de todos os cursos de aprendizagem, Vladimir Repkin sempre pensou antes de tudo em como esse conceito proporcionaria uma oportunidade para o desenvolvimento do aluno como sujeito, se a busca por esse conceito seria uma tarefa criativa para a criança.

Aqueles que trabalharam e se comunicaram com Vladimir Repkin ficaram surpresos com seu intelecto. Em todos os aspectos, esse nível de desenvolvimento da inteligência é talento e sabedoria. Não vamos analisar este momento no âmbito deste artigo, vamos nos deter brevemente apenas nas características de sua incrível memória. Ele se lembrava de muitos poemas de vários autores. Conseguia de lembrar de ter lido um longo poema que lecionou na escola no 8º ano, quando em vez de alemão se estudava francês. E não apenas lembrou, mas analisou significativamente as sutilezas linguísticas da língua francesa! É especialmente surpreendente que ele não pudesse olhar para lugar nenhum para se lembrar, porque já havia perdido a visão há vários anos.

Vladimir Repkin tinha uma família muito amorosa e apreciável, e ele amou a todos e cuidou de todos até os últimos dias de sua vida. Sua Esposa - Galina Repkina, as filhas Natalya, Antonina e Elena, bem como os 11 netos e os 14 bisnetos.

2. Infância

Vou dizer algumas poucas coisas sobre os pais de Vladimir Vladimirovich Repkin.

Seu pai, Vladimir Vasilyevich Repkin, nasceu e foi criado perto de Moscou, em uma pequena cidade. Ele era pequeno quando seu pai morreu, a família vivia muito mal, e aos 8 anos o menino começou a trabalhar em uma fábrica onde faziam peças de vidro. Ele disse que as crianças cortavam o tubo de vidro ainda quente

² Corresponde-se, aproximadamente, com os anos finais do ensino fundamental brasileiro. [Nota do tradutor]

com uma tesoura especial, a jornada de trabalho era de cerca de nove horas. Após a Revolução de Outubro de 1917, aos 17 anos, ingressou no serviço militar soviético, participou ativamente de três guerras. Ele gostava muito de falar sobre a guerra civil, sobre aventuras emocionantes e inesperadas, como se não tivesse sido uma época terrível e cruel. Durante a guerra civil, ele foi brevemente mantido em cativeiro por Nestor Makhno,³ sobre o qual contou aos netos uma aventura maravilhosa com humor.

Ele não gostava de falar sobre a guerra russo-finlandesa, afinal na Segunda Guerra Mundial ele era um oficial de infantaria, que apenas um ano de iniciada foi ferido e depois disso não lutou mais. Contudo, em sonhos ele frequentemente gritava até os últimos dias de sua vida: “Companhia, ataque! O pai de Vladimir Repkin era gentil, alegre e amava muito as crianças: brincava com elas de todo coração, inventava todo tipo de histórias divertidas. Ele adorava jardinagem e ler livros. Até os últimos dias, ele dedicou todo o seu tempo livre à leitura.

A mãe de Vlazhimir Repkin, Maria Grigoryevna, morava na Ucrânia. Maria perdeu sua mãe muito cedo. Desde a infância, ela ajudou o pai a trabalhar no campo e no jardim, até construiu uma casa com ele. Acima de tudo, ela adorava ler livros. Durante toda a sua vida, essa foi sua ocupação em seu tempo livre. Maria sempre foi muito gentil, inteligente, trabalhadora e responsável. Ela conheceu o jovem militar, Vladimir Vasiliyevich Repkin, e concordou em se casar, e eles viveram muito felizes por toda a vida.

³ Néstor Ivánovitch Makhnó (1888-1934), foi um líder anarco-comunista ucraniano, que se negou a se submeter ao governo bolchevique após a Revolução de Outubro, sendo um dos principais figurantes da Revolução Ucraniana.

Foto 1 - Pais de Vladimir Vladimirovich Repkin Maria: Maoiya Ternovaya e Vladimir Vasilyevich Repkin (1924).



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Foto 2 - Pais de Vladimir Vladimirovich Repkin Maria: Maoiya Grigorievna e Vladimir Vasilyevich (1978).



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Vladimir Vladimirovich Repkin nasceu em 25 de dezembro de 1927 na cidade de Nikolaev, na Ucrânia. Seu pai estava servindo no exército na época. Quando Vladimir tinha 3 anos, ele teve um irmão, Valentin. Os meninos eram muito diferentes tanto externamente quanto em caráter. Valentin adorava fazer algo mais, Vladimir desde a infância adorava ler livros, como sua mãe e seu pai. Os irmãos viveram juntos e mantiveram boas relações durante toda a vida, embora mais tarde tenham morado em cidades diferentes.

Foto 3 – Repkin aos 3 anos de idade.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Vladimir Repkin passou sua infância em várias cidades grandes e pequenas da Ucrânia no local de serviço de seu pai.

Foto 4 - Vladimir Repkin encontra seu irmão em Tomsk, 1998. Da esquerda para a direita: Valentin Repkin, Alexandra Repkina (esposa de Valentin), Vladimir Repkin



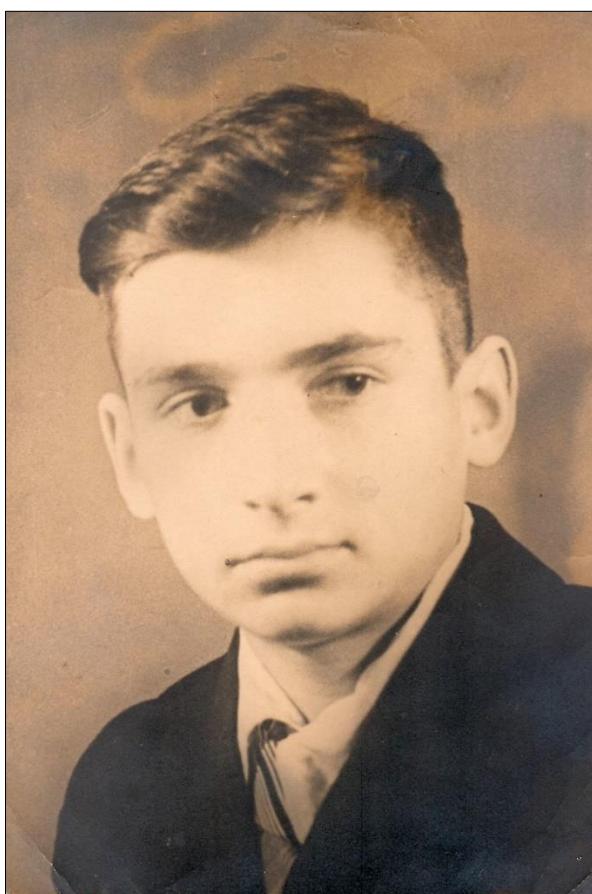
Fonte: Arquivo pessoal da família.

Pouco antes do início da Segunda Guerra Mundial, a família mudou-se para a bela e tranquila cidade de Vinnitsa. Aqui Vladimir conseguiu seu primeiro amigo verdadeiro (filho de um professor de medicina). Os meninos caminhavam juntos pelas ruas, pelas margens do rio. Vladimir disse que, na maioria das vezes, os adolescentes jogavam de maneira muito estranha do ponto de vista das ideias modernas. Os meninos (e meninas também) enchiam os bolsos de suas calças de pedrinhas da rua e esperavam as pessoas passarem caminhando. Assim que encontraram um grupo de escolares que morava em outra rua, atiraram pedras neles, e esses adolescentes atiraram pedras em resposta. Como as pedras não eram muito grandes, as crianças não tiveram ferimentos. Hoje seria estranho, mas os adultos não prestavam atenção a esse tipo de jogos de adolescentes. Certa vez, Vladimir encontrou uma velha pistola enferrujada na margem do rio. Em casa, limpou-a, arrumou-a e mostrou-a ao pai. O pai se alegrou com a descoberta do menino, mas inutilizou a arma antes de devolver ao filho. Muitos anos depois, Vladimir lembrou que a arma havia se tornado seu brinquedo favorito. Vladimir queria se tornar um militar como seu pai.

No verão de 1941, a guerra chegou à Ucrânia, seu pai foi para o front e Vladimir, sua mãe e irmão, foram evacuados para a distante cidade de Petropavlovsk (Cazaquistão, Sibéria).

Em 1943, Vladimir se formou no 7º ano e ingressou na Escola Especial de Artilharia Militar de Moscou, que tinha se mudado para a Sibéria durante a guerra. Repkin lembrava muito bem dos bons professores que trabalharam nesta escola. Com a professora Emma Yosifovna ele manteve relações amistosas até o fim da vida dela. Foi muito interessante estudar, mas havia condições de vida muito difíceis, sobretudo como consequência do frio e da fome. Os alunos estavam sempre com fome. Vladimir Repkin disse que ele e seus amigos ficaram felizes quando foram enviados para descarregar um carro com repolho congelado porque foi possível comer à vontade o repolho em mal estado.

Foto 5 - Vladimir Repkin aos 16 anos



Fonte: Arquivo pessoal da família.

3. Anos de estudante

Em 1946, Vladimir se formou na escola com uma medalha e queria se tornar um militar, como seu pai. Para grande desgosto do menino, ele não pôde continuar seus estudos em uma escola militar por motivos de saúde, prejudicados pelas difíceis condições de vida na escola.

Vladimir foi para Moscou. Decidiu estudar na Universidade Estatal Lomonosov de Moscou e pensou em escolher uma especialidade. A palavra desconhecida "Filologia" chamou sua atenção no anúncio. Ele foi consultar sua amada professora Emma Yosifovna (ela já havia retornado a Moscou com a escola militar). Perguntou qual era o conteúdo e a função dessa especialidade. Ela sorriu, tirou uma enciclopédia de uma estante e deu a ele um artigo sobre filologia para ler. "Ah, então é nisso que estou muito interessado!" - Vladimir ficou encantado e entrou facilmente na Faculdade de Filologia. Começou a morar em uma república de estudantes. Houve muita fome no país durante este período pós-guerra. Vladimir não tinha experiência de vida e nem dinheiro suficiente, então não podia comer normalmente. Após dois meses de uma vida estudantil faminta, a sua saúde piorou drasticamente e a comissão médica o colocou em licença acadêmica.

No mesmo outono, V. Repkin mudou-se para a cidade de Maikop (Adygea, norte do Cáucaso). Seu pai, mãe e irmão viveram lá após a desmobilização do patriarca do exército. Ainda naquele ano receberam um pedaço de terra do estado e começaram a cultivar uma horta e um vinhedo. Vladimir Repkin não estava nem um pouco interessado no trabalho agrícola. Adorava ler e queria aprender. Vladimir ingressou e se formou no Instituto Pedagógico de Maikop, então Instituto Pedagógico de Krasnodar, ao mesmo tempo que trabalhou como professor de língua russa por 4 anos. A docência na escola era de seu interesse, mas Vladimir queria obter uma educação mais sólida e ampla.

No verão de 1952, Vladimir Repkin voltou a Moscou e, para continuar seus estudos, escolheu dessa vez a Faculdade de Filosofia da Universidade Estatal Lomonosov de Moscou. Por que ele decidiu entrar na Faculdade de Filosofia em lugar de dar continuidade a formação filológica? Vladimir Repkin explicou que

naquela época ele queria obter algum tipo de educação geral mais essencial, e a Filosofia parecia ser essa base.

Vladimir apresentou documentos à universidade, mas descobriu que quem entrava não recebia residência estudantil. Ele não tinha onde morar em Moscou, mas encontrou uma solução muito rapidamente. Um dos institutos de maior prestígio em Moscou, o Instituto Estadual de Relações Internacionais, ofereceu aos alunos residência. Vladimir apresentou documentos lá também. Passou com sucesso nos exames e descobriu ter conseguido vaga nos dois institutos. Sobre o fato de ter escolhido a Faculdade de Filosofia, e não o prestigioso Instituto Estadual de Relações Internacionais de Moscou, Vladimir afirma nunca ter se arrependido. No último ano de sua vida, Vladimir Vladimirovich, relembrou essa história e disse que se tivesse escolhido o Instituto de Relações Internacionais teria se tornado um bom diplomata (e tinha todos os requisitos para isso), mas não teria assumido a aprendizagem desenvolvimental e não teria conhecido Galina, sua futura esposa, destino e musa.

A história de quando Vladimir e Galina se conheceram e o início de sua vida juntos foi muito romântica... O primeiro contato aconteceu de forma bastante estranha. Vladimir era líder do Komsomol⁴ do 2º ano da Faculdade de Filosofia e Galina era o líder do Komsomol dos estudantes do 1º ano de Psicologia (então a Psicologia não era um instituto independente, mas um departamento da Faculdade de Filosofia). Galina não compareceu às reuniões semanais, e Vladimir, no corredor, durante o intervalo entre as aulas, começou a repreendê-la emocionalmente. Ele então, ao longo dos anos, esqueceu esse momento. E Galina lembrou-se da conversa no corredor para o resto da vida: foi nesse momento que, por algum motivo, lhe veio à mente o seguinte pensamento: “Este homem vai ser meu marido!”. Ela contou a sua amiga sobre isso no mesmo dia, e ambas se perguntaram como isso poderia acontecer.

⁴ O Komsomol ou Comsomol (em russo, Комсомол) era a organização juvenil do Partido Comunista da União Soviética (PCUS). O nome é uma contração de Kommunisticheskiy Soyuz Molodiozhii (Коммунистический союз молодёжи) ou União da Juventude Comunista. [Nota do tradutor]

Duas semanas depois, Vladimir recebeu dois ingressos para a ópera no Teatro Bolshoi. O amigo com quem ele queria ir adoeceu. Vladimir Repkin relembrou:

Preciso ir com alguém. Eu preciso ligar para alguém. Por algum motivo, ocorreu-me - ligar para Galina. Por que ela, eu não sei. Ela concordou. A apresentação foi magnífica - a apresentação de aniversário de "Sadko".⁵ Os artistas mais famosos sempre atuavam em apresentações de aniversário. Depois da ópera, eu a acompanhei - eram 100 metros do teatro até sua casa. Ela morava perto do Teatro Bolshoi. Subimos até a entrada, onde por algum motivo beijei a mão dela. Então começamos a ir a diferentes teatros - fazia frio para andar nas ruas no outono e no inverno. Nos encontrávamos com frequência, mas não havia planos especiais. Juntos definimos que primeiro nos formaríamos na universidade e depois nos casaríamos. E então, no início das férias de verão, a mãe de Galina chegou para ver como estava a filha. Galina decidiu me apresentar sua mãe. Fomos a uma sorveteria. A mãe gostou do sorvete, mas do noivo não. Acima de tudo, não gostava por causa da voz rouca - a mãe de Galina achou que eu estava doente. Também não gostou porque, provavelmente, a filha trabalharia como professora e que por tal motivo o noivo não era necessário. A mãe convenceu Galina a viajar para Riga com seus pais. Eu estava indo para a casa de meus pais em Maikop. E então pensei que se Galina fosse para Riga com sua mãe, ela a persuadiria a se separar de mim. Comprei duas passagens de trem para Maykop, onde moravam meus pais. Galina foi se despedir de mim e levou as coisas dela para viajar com a mãe. O trem dela deveria partir logo depois do meu. Entramos no carro, sentamo-nos um pouco e Galina resolveu sair. Eu falei: onde vai, sente-se, você vá comigo. Galina estava muito preocupada, mas quando chegamos a Maykop ela imediatamente se tornou amiga dos meus pais. Na verdade, de acordo com os costumes dos montanheses, eu roubei minha esposa. Havia tal costume entre os habitantes do Cáucaso. Os pais de Galina ficaram indignados, escreveram longas cartas raivosas. Nos reconciliamos quando a segunda filha nasceu (conversas com a autora).

E então, por muitos anos, eles foram amigos de Vladimir e Galina até o fim de suas vidas. Vladimir nunca se arrependeu de sua escolha. Ele sempre acreditou que Galina tinha um talento especial para construir uma vida a dois.

⁵ Sadko (Садко) é o personagem principal de um poema épico medieval russo. Ele era um aventureiro, comerciante e músico gusli (instrumento multicordas eslavo) de Novgorod (Novogárdia Magna), cidade da Federação Russa situada a 155 km ao sudeste de São Petersburgo e a 552 km a noroeste de Moscou. [Nota do tradutor]

Foto 6 - Vladimir e Galina em Maykop. julho de 1953. Da esquerda para a direita: Maria Gigorievna (mãe de Vladimir Repkin) Vladimir Repkin, Galina Repkina, Vladimir Vasilyevich (pai de Vladimir Repkin).



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Quando Vladimir Repkin terminou seu segundo ano na Faculdade de Filosofia, ele decidiu estudar no Departamento de Psicologia (em seu segundo ano). A transição repentina de um departamento para o outro, segundo Galina Repkina,

aconteceu quase de forma anedótica. De repente, há uma queda acentuada no número de alunos em nosso curso e, principalmente, no departamento de Filosofia. A transferência para qualquer curso da Universidade Estadual de Moscou foi permitida e muitos encontraram sua própria opção, mas não havia pessoas suficientes. Vladimir, como organizador do Komsomol do curso de Filosofia, deu o exemplo, escreveu um pedido de transferência para a Psicologia. Claro, Galina já estudava lá, e já estavam casados, mas com o mesmo sucesso, parecia que ele poderia partir para a tão cobiçada faculdade de Filologia. Então não, de forma inesperada para todos, ele escolheu a Psicologia, na época uma formação pouco promissora (praticamente não havia demanda de psicólogos), e na verdade foi uma escolha do destino (REPKINA, 2000, p. 153).

Na verdade, foi uma escolha do destino mesmo. Vladimir Repkin nunca se arrependeu de ter estudado Filosofia primeiro e depois mudado em favor da Psicologia. Em primeiro lugar, esses dois anos de estudos na Faculdade de Filosofia lançaram uma base sólida para a compreensão da Psicologia e, em segundo lugar,

os anos de estudos no Departamento de Psicologia, segundo as memórias de Galina Repkina, foram permeados por uma atitude quase entusiástica em relação as ideias de nossos principais representantes. Houve vários deles naqueles anos que receberam reconhecimento mundial - A.N. Leontiev, A. R. Lúria, S.L. Rubinstein, P.Ya. Galperin, A. V. Zaporozhets, D.B. Elkonin. As disposições teóricas que desenvolveram nos pareceram irrepreensíveis e suas perspectivas inesgotáveis. Cada um dos alunos escolheu seus ídolos e se juntou abnegadamente às fileiras de seus fiéis seguidores. Vladimir e eu consideramos a teoria da atividade desenvolvida por A. N. Leontiev mais impecável, e começamos a trabalhar com entusiasmo sob sua orientação. (REPKINA, 2009, p. 1)

Vladimir e Galina Repkin ouviram e discutiram com entusiasmo todas as palestras de A. N. Leontiev, realizaram sob sua orientação primeiro um curso de estudo e, em dois anos, uma tese. O problema de pesquisa da tese de Repkin foi confirmar a tese de A.N. Leontiev sobre os órgãos funcionais no exemplo da constância da percepção de cores. (REPKINA, 2000, p. 99).

Foto 7 - Vladimir e Galina Repkin no dormitório da Universidade de Moscou, outono de 1954.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Galina Repkina relembrou a defesa de seu trabalho de tese:

Aleksei Nikolaevich atribuiu importância fundamental a este trabalho, dando-lhe um lugar significativo na comprovação de sua pesquisa teórica. Ele estava convencido de que a hipótese sobre a constância da percepção da cor dos olhos se "aprende durante a vida" foi confirmada por dados experimentais. A defesa do trabalho de tese do aluno foi realizada em reunião do departamento. A discussão contou com a presença de importantes professores de psicologia: S.L. Rubinstein (ele era o principal oponente), P. Ya. Galperin, E. N. Sokolov e outros. A discussão foi vigorosa. Devo dizer que Volodya (V.V. Repkin - autor) se mostrou um teórico muito destacado. Mas, claro, as principais disputas eram entre os professores, tanto que Pyotr Yakovlevich Galperin lembrou brincando que estávamos falando sobre o trabalho específico dos alunos. As impressões duram a vida toda (REPKINA,2000, p. 101-102).

Após a defesa, Alexei Nikolaevich Leontiev submeteu esta tese para concorrer ao Prêmio Lomonosov. O prêmio foi recebido pelo casal Repkin já estando na cidade de Sakhalin, junto com uma compensação financeira.

Alexei Nikolaevich Leontiev teve uma influência muito forte na posição teórica de Vladimir e Galina Repkin. Galina Repkina escreveu que suas posições teóricas nos conquistaram, acreditávamos nele incondicionalmente e, para ser honesto, estávamos extremamente orgulhosos de sua fé em nossas capacidades. Além disso, com o tempo, nos tornamos seus seguidores fiéis, tendo finalmente entendido a teoria da atividade.

Os anos de estudo de Vladimir no Departamento de Psicologia não podem de forma alguma ser chamados de uma vida estudantil despreocupada. No final do segundo ano, uma filha nasceu na família Repkin. Vladimir, muito antes do nascimento de sua filha, disse que queria uma menina de cabelos loiros, olhos azuis e capuz vermelho. Ela ia se chamar Natasha (como estava em um de seus poemas favoritos). A menina nasceu exatamente como Vladimir ordenou. Eles a chamaram de Natasha e compraram uma capa vermelha com capuz. Após o nascimento da criança, Galina ficou temporariamente impossibilitada de frequentar as aulas. Vladimir ouvia palestras, fazia anotações, depois em casa lia as anotações das palestras para ela, explicando tudo o que ela não entendia. No semestre seguinte

do 3º ano, os Repkin foram para a universidade alternadamente ou deixaram Natasha com uma babá.

Foto 8 - Vladimir Repkin com sua filha Natasha, 1955.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

No início do 4º ano, nasceu outra filha, Tonechka. Natasha deu-lhe o nome da melhor amiga dos Repkin (a famosa psicóloga Antonina Nikolaina Zhdan).

Foto 9 - Vladimir e Galina Repkin com a filha Natasha e Tonya (no carinho de bebê), 1955.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

E, novamente, Galina e Vladimir não apenas continuaram a estudar, mas também estavam ativamente engajados no trabalho científico. Foi durante o período de estudos na universidade que o início da atividade científica de Vladimir Repkin nasceu: na revista *Questões de psicologia*, foi publicado seu primeiro artigo intitulado "Sobre a contribuição dos cientistas austríacos para a teoria da percepção".⁶ O segundo artigo foi publicado nos relatórios da APS da URSS com base nos resultados de seu trabalho conjunto de diploma. Por muito tempo, este artigo foi incluído na lista de literatura obrigatória para estudantes de psicologia da Universidade Estadual de Moscou.

4. Sakhalin

Depois que V. V. Repkin se formar na universidade foi convidado por A.N. Leontiev para cursar estudos de pós-graduação, mas para Galina Repkina não havia essa oportunidade. Por esse motivo, a família Repkin partiu para trabalhar em uma escola quase nos confins do mundo, situada na Ilha Sakhalin. O próprio Vladimir escolheu este local de trabalho entre as quatro opções oferecidas: a região de Moscou e o norte do Cáucaso pareciam desinteressantes - sem romance, já Kamchatka estava muito longe.

Galida Repkina escreveria:

A oferta para trabalhar em Sakhalin não foi tão surpreendente quanto parecia ridícula, pois nos últimos meses de estudo na Universidade, Repkina e suas amigas sabiam que poucos graduados eram enviados para trabalhar. Portanto, eles brincaram que não havia problemas - iríamos para Sakhalin. Por que exatamente lá? O absurdo total para psicólogos que se formaram na Universidade de Moscou simplesmente atraiu. E nas cidades centrais não eram necessários psicólogos, mas por que Sakhalin? (REPKINA, 2000, p. 153).

⁶ O artigo foi publicado no sexto número dessa revista no ano de 1958 (REPKIN, 1958) [Nota do tradutor]

Vladimir Repkin viajou desde Moscou até a Ilha Sakhalin por mais de 10.000 quilômetros atravessando todo o grande país, com sua esposa e duas filhas pequenas. A filha mais velha tinha três anos e meio, a mais nova, dois.

Foto 10 - Na estação com os enlutados antes de partir para Sakhalin. Da esquerda para a esquerda: Zhdan Antonina Nikolaevna, Gali Polyak (tia de Galina Repkina), mãe de Galina Repkina, Vladimir Repkin, Tonya (filha), Natasha (filha), babá de Natasha Kapitolina, Galina Repkina, Daunis Iskra Borisovna.



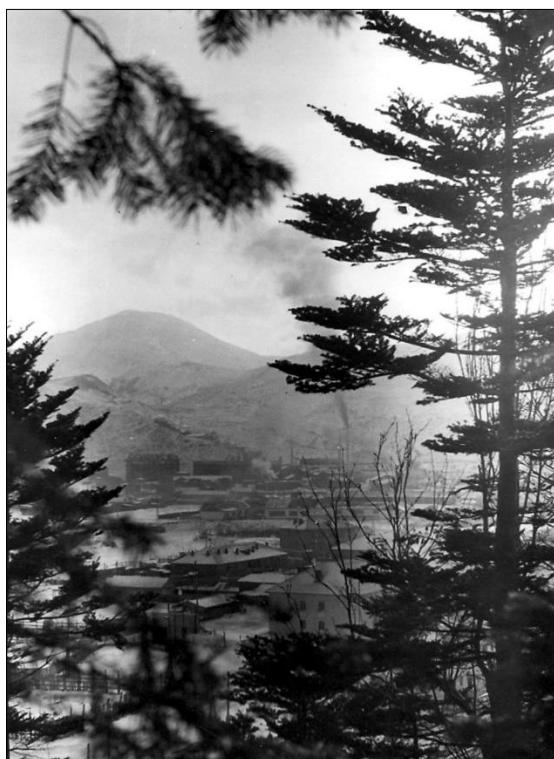
Fonte: Arquivo pessoal da família.

Em Sakhalin, Vladimir começou a trabalhar como diretor de um orfanato na pequena cidade de Gornozavodsk. Acontece que ele não teve que lidar com questões de educação, mas com a organização das condições de vida dos alunos (consertando o aquecimento, construindo uma estrada para a escola do orfanato). E, como ele mesmo lembrou, que ficou neste emprego, felizmente, não por muito tempo - apenas um mês e alegremente foi trabalhar como vice-diretor e professor de língua e literatura russa em uma escola. Este trabalho de Vladimir Repkin foi mais interessante. Ele não só deu aulas com criatividade e entusiasmo, mas organizou atividades complementares, uma espécie de clube, onde estudou música clássica, pintura e literatura com alunos do ensino médio, que “não se encaixavam” no currículo escolar. Essas aulas eram frequentadas não apenas por alunos, mas também por numerosos professores. Muitas vezes eram organizados concertos, noites escolares, nas

quais alunos e professores se apresentavam e convidavam jovens e talentosos poetas e escritores de Sakhalin. Um deles - Vladimir Sangi⁷ - posteriormente recebeu fama mundial.

Vladimir Repkin sempre, mesmo no último ano de sua vida, lembrava-se de Sakhalin como o melhor período de sua vida. Ele disse que Sakhalin não é como nada: tanto a natureza quanto as relações entre as pessoas são muito especiais. A vida e o trabalho em Sakhalin foram surpreendentemente peculiares e românticos em sua vida.

Foto 11 - Ilha Sakhalin, na cidade de Gornozavodsk, onde viveu Vladimir Repkin (1960).



Fonte: Arquivo pessoal da família.

⁷ Vladimir Mikhailovich Sangi é um escritor e publicitário de Nivkh da Rússia. Ele escreve em Nivkh e russo. Nasceu em 18 de março de 1935 no campo de Nabil (atual vila da região de Sakhalin). Em 1959, depois de se formar no Instituto Pedagógico do Estado de Leningrado em homenagem a A. I. Herzen, começou a lecionar na Escola Pedagógica Alexander e ingressou no PCUS. Em 1960 mudou-se para a região de Sakhalin Oriental, onde lhe foi oferecido o cargo de inspetor do comitê executivo distrital para os povos do Norte, e trabalhou como professor de internato na aldeia de Noglik. A partir de meados da década de 1960 viveu em Moscou. Após a perestroika, mudou-se para Sakhalin, em 1993 foi eleito líder dos clãs Ket da costa leste de Sakhalin e da bacia do rio Tym. E o fundador da literatura Nivkh , um dos autores da reforma do alfabeto Nivkh (introduzida pelo Conselho de Ministros da RSFSR em 29 de junho de 1979), o autor das regras de ortografia Nivkh. [Nota do tradutor e revisor técnico]

Ao partir para Sakhalin, os Repkin pensaram em continuar o estudo dos problemas não resolvidos da percepção visual, mas o trabalho na escola levava muito tempo, e nem Vladimir nem Galina Repkina voltaram a este estudo. Vladimir Repkin, enquanto trabalhava na escola, procurava métodos para melhorar a aprendizagem da língua russa. Ele tratou Pyotr Yakovlevich Galperin com grande respeito e foi um firme defensor de sua teoria da formação gradual das ações e conceitos mentais. Em Sakhalin, desenvolveu, com base na teoria de Galperin, um método para a aprendizagem da ortografia no ensino médio. Um artigo baseado nos resultados desse método de aprendizagem foi publicado na revista *Questões de Psicologia*.⁸

Em Sakhalin, nasceu na família Repkin a terceira filha, Alenka - um bebê encantador, o favorito de toda a família. Infelizmente, sua saúde foi prejudicada pelos testes atômicos que ocorreram perto de Sakhalin antes de seu nascimento.

5. Estudos de pós-graduação. Início da pesquisa da atividade de estudo

Após cinco anos de trabalho em Sakhalin, em 1962, Alexei Nikolaevich Leontiev convidou Vladimir e Galina Repkin para cursar pós-graduação. A proposta era interessante, mas não totalmente conveniente para uma família jovem: Galina deveria estudar em Moscou, e Vladimir recebeu uma oferta de ensino à distância, ou seja, ele continuaria trabalhando em Sakhalin e estudando. Eles pensaram sobre isso e concordaram, e Galina veio a Moscou para se matricular na pós-graduação. Na universidade, ela conheceu Vladimir Petrovich Zinchenko, e ele a convenceu a entrar em contato com seu pai, Petr Ivanovich Zinchenko, que estava procurando por dois alunos de pós-graduação. P. I. Zinchenko era um conhecido pesquisador de problemas da memória e, na década de 30 do século passado, trabalhou em Kharkiv junto com Alexei Nikolaevich Leontiev. Antes disso, os Repkin não estavam muito interessados na pesquisa da memória, mas depois de alguns minutos conversando ao telefone com Pyotr Ivanovich, Galina ficou tão fascinada por ele que ligou imediatamente para Vladimir Repkin em Sakhalin. Eles decidiram ir para Kharkiv. Vladimir

⁸ O artigo foi publicado, em 1960, com o título “Formação da habilidade ortográfica como ação mental” (REPKIN, 1960).

Vladimirovich no último ano de sua vida relembrou esse momento e disse que, se não tivesse tomado essa decisão, ele nunca teria lidado com os problemas da atividade de estudo e teria uma vida chata como professor na Universidade de Moscou. Provavelmente, disse ele, lidaria com problemas de personalidade, mas era professor e estava mais interessado em uma escola ao vivo.

Petr Ivanovich Zinchenko na primeira reunião começou a discutir com Vladimir Repkin o que ele queria fazer quando entrar na pós-graduação. Claro, isso tinha que corresponder ao objeto de pesquisa do orientador.

O principal problema tratado por P. I. Zinchenko tina sido formulado por A.N. Leontiev como a questão da relação entre memória e atividade. Foi a partir dessas posições que Petr Ivanovich realizou seu estudo da memória involuntária. Zinchenko entendeu que os resultados de seu estudo da memória forneciam dados muito incompletos, porque no laboratório o experimentador estabelece um objetivo pronta para os sujeitos.

P. I. Zinchenko queria estudar o papel da memória involuntária na atividade humana real, em primeiro lugar na atividade de estudo do aluno. Foi para resolver este e alguns outros problemas que a P.I. Zinchenko convidou V. Repkin para Kharkiv. Já ao discutir o problema da pesquisa de Vladimir Repkin, ficou claro que o modelo de formação escolar existente não era adequado para a realização de tal pesquisa, pois o professor estabelece os objetivos para o aluno, assim como em um experimento de laboratório. Era necessário resolver o problema da organização dessa aprendizagem, que seria construída de acordo com os princípios da teoria psicológica da atividade. Vladimir Repkin tinha experiência pedagógica, então Pyotr Ivanovich imediatamente ofereceu a ele esse problema. Vlidimir Repkin sugeriu que, para realizar tal estudo, era preciso primeiro reestruturar a aprendizagem de acordo com a teoria da atividade e só então procurar mudanças na memorização involuntária. A essa altura, nem os princípios dessa aprendizagem nem os métodos de diagnóstico da memória funcionando sob novas condições haviam sido desenvolvidos. Um pesquisador não consegue lidar com tamanho volume de trabalho. Vladimir Repkin sugeriu organizar tal aprendizagem e indicou que outra pessoa fizesse os estudos da memória. Petr Ivanovich entendeu

que não seria capaz de liderar sozinho com a tarefa de pesquisa de reestruturação da aprendizagem e, depois de muito pensar, decidiu que era necessário receber conselhos de outros cientistas. Então recorreu à ajuda de Pyotr Yakovlevich Galperin, que o aconselhou a estabelecer contato com um grupo de psicólogos liderado por Daniil Borisovich Elkonin. Portanto, uma aliança com D.B. Elkonin e V. V. Davydov foi estabelecida de imediato.

Vladimir Repkin conhecia Danil Borisovich Elkonin há muito tempo - ele ouvia suas palestras quando estudava no Departamento de Psicologia da Universidade de Moscou. Antes disso, ele praticamente não conhecia Vasily Vasilyevich Davidov - Davidov se formou no departamento de Psicologia quando V. Repkin se mudou para lá da Filosofia. No entanto, Davidov conhecia e lembrava-se dos Repkin, sobretudo de suas filhas. Galina Repkina soube disso com surpresa em um encontro casual com Davidov em Moscou, dois anos depois de se formar na universidade.

A cooperação entre Vladimir Repkin e Vasily Davidov tornou-se uma união criativa de longo prazo. Eles não se encontraram com a frequência que gostariam, mas sempre se comunicaram de maneira muito significativa. Essas conversas não eram como a chamada comunicação acadêmica suave. Davidov e Repkin sempre tiveram um diálogo significativo e emocional, que muitas vezes se transformou em uma disputa emocional sobre certas questões de aprendizagem desenvolvimental. Essas disputas podiam durar horas e pareciam apenas fortalecer suas relações amigáveis, respeito e interesse mútuo. Vladimir Repkin encontrava Davidov em Moscou duas ou três vezes por ano. Mas era muito difícil falar lá - Davidov estava constantemente distraído com telefonemas, perguntas dos funcionários. Acontecia com calma, sem assuntos estranhos, apenas à noite na casa de Vasily Vasilyevich. Para fazer isso, eles frequentemente concordavam que V. V. Repkin passaria a noite com V. V. Davidov. (Davidov sempre encontrava um lugar para os hóspedes, mesmo quando morava em um apartamento muito pequeno com alguns vizinhos).

Eles conseguiram trabalhar de maneira especialmente frutífera quando Davidov veio para Kharkiv. Depois de se encontrar com Vladimir Repkin e seus colaboradores no laboratório, Vasily Vasilyevich veio visitar os Repkin em casa. E sempre foi muito bom! As filhas dos Repkin ficavam muito satisfeitas. O começo

tradicional do encontro de Vasily Vasilyevich com as meninas eram suas perguntas sobre o que havia mudado nelas nos últimos tempos. Os adultos que estavam presentes na conversa ficaram muito surpresos ao ver como Vasily Vasilyevich conseguia se lembrar que seis meses atrás a filha mais velha teve problemas com uma professora de história e a outra tinha uma professora de química maravilhosa. E então havia perguntas sobre livros lidos, lições interessantes, tópicos difíceis e assim por diante. As meninas olhavam para ele com olhos amorosos e riam de alegria quando, no final da conversa, Vasily Vasilyevich pronunciava deliberadamente com voz severa (ao contrário, ele cantou): “Corte e rasgue, chicoteie e rasgue, aos sábados, aos sábados!” Então todos eles se sentavam para jantar juntos. Era sempre surpreendentemente divertido, eles brincavam muito, contavam histórias divertidas, ouviam músicas em um gravador (na maioria das vezes de Bulat Okudzhava) e cantavam sozinhos. Vladimir Repkin lia poesia.

Desde o início, a relação de trabalho entre Vladimir Repkin com seu grupo e a equipe Elkonin-Davidov foi construída com base no interesse mútuo, parceria e cooperação. O laboratório de V. Repkin nunca foi uma plataforma experimental para testar as hipóteses de Elkonin e Davidov, porque ambos os grupos resolveram problemas independentes. D. B. Elkonin e V. V. Davidov estudaram naqueles anos principalmente o desenvolvimento do pensamento da criança em idade escolar, enquanto que o grupo de pesquisa de Repkin estava interessado no papel da memória na aprendizagem, com base na generalização significativa e na teoria da atividade. Com o tempo, para Vladimir Repkin, o centro do estudo foi justamente a construção de um sistema desse tipo de aprendizagem, que muito mais tarde foi chamado de “desenvolvimental”.

Voltemos a 1963, ao início da experiência de aprendizagem. Depois de algumas dúvidas, graças à possibilidade de cooperação com o grupo de Moscou de D. Elkonin e V. Davidov, P. Zinchenko deu a V. Vladimir Repkin o problema de desenvolver a aprendizagem experimental, e o ex-professor Grigory Sereda, que então ingressou na pós-graduação, assumiu o estudo da memória involuntária. Durante o estudo, G.K. Sereda e Vladimir Repkin frequentemente discutiam

problemas convergentes. Após a obtenção dos resultados, que confirmaram a possibilidade de uso efetivo da memória involuntária na aprendizagem na defesa de sua dissertação, G.K. Sereda abandonou o estudo posterior dos problemas da memória na aprendizagem e concentrou-se em seus problemas puramente teóricos.

Vladimir Repkin, em 1963, começou a procurar uma escola em Kharkiv para organizar a aprendizagem experimental. Apesar do apoio ativo do Departamento Regional de Educação de Kharkiv, Vladimir Repkin encontrou com grande dificuldade a escola nº 62, na qual o diretor concordou em organizar a educação experimental. Em geral, naquela época não havia tradição no país de realizar experimentos psicológicos com escolares, por muitos anos o governo os proibiu. Na escola que concordou em realizar o experimento, o talentoso professor de matemática Felix Grigoryevich Bodanskii trabalhou como vice-diretor. Ele considerou de grande interesse Vladimir Repkin e seus planos para organizar a aprendizagem experimental. Felix Bodanskii começou a liderar uma parte do estudo dedicada ao desenvolvimento da aprendizagem de matemática e Vladimir Repkin ao desenvolvimento de uma teoria psicológica da atividade de estudo e a criação de programas de aprendizagem e de materiais didáticos com base nessa teoria para o curso de língua russa, e, mais tarde, sobre vários outros assuntos. Desde o início, Vladimir Vladimirovich participou com grande interesse no desenvolvimento do curso de matemática. Repkin e Bodanskii resolveram juntos os problemas teóricos e práticos da aprendizagem experimental e foram amigos até a morte prematura de Felix.

Em 1963, o experimento começou a ser realizado por um grupo de 4 pessoas (V. V. Repkin, G.K. Sereda, F.G. Bodanskii e G.V. Repkina). Desde o início de seu trabalho, Vladimir Repkin procurou e encontrou entre professores e pesquisadores pessoas com ideias semelhantes, inspirando-os a buscar argumentos para projetar uma nova educação. Vladimir Vladimirovich falou sobre as teses da nova educação de forma muito convincente, interessante e emocional, e pesquisadores e professores talentosos foram levados por esses planos e incluídos no estudo. Funcionários do Instituto Pedagógico de Kharkiv - Polina Zhedek, Yuriy Barkhaev, Elvira Aleksandrova e outros - estiveram

envolvidos no desenvolvimento da aprendizagem experimental. V. Repkin estudou os problemas da atividade de estudo da criança em idade escolar em contato próximo com o Instituto de Pesquisa Científica de Psicologia de Kiev.

Foto 12 - No laboratório de Petr Ivanovich Zinchenko (professora de escola primária, Petr Zinchenko, Galina Repkina, a primeira professora da aprendizagem desenvolvimental Galina Grigorenko, Vladimir Repkin, Felix Bodanskii, Rimma Skotarenko.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

V. Repkin entendeu desde o início que o estudo exigia a solução de questões teóricas e práticas muito complexas que não tinham respostas na ciência psicológica e na prática pedagógica. Além disso, descobrir esses problemas e definirlos como objetivos de pesquisa também foi um processo criativo complexo. Testes experimentais cuidadosos e demorados das hipóteses sempre foram necessários.

Por exemplo, um dos primeiros problemas descobertos por Vladimir Repkin foi o da correlação entre as condições para a formação dos conhecimentos teóricos e habilidades práticas. Ele entendeu que, para projetar uma nova aprendizagem como um sistema integral, devia haver métodos uniformes. No laboratório de V. Davidov e D. Elkonin, esse problema não foi levantado, a tarefa de desenvolver habilidades e hábitos práticos foi resolvida por métodos tradicionais. Para ilustração, vamos nos concentrar na resolução desse problema ao construir um sistema integral de aprendizagem do curso de língua russa para a escola primária. V. V. Repkin com P. S. Zhedek mostrou que uma generalização significativa dos

métodos ortográficos só pode ser assegurada se a aprendizagem da ortografia for consistentemente orientada desde o início para a teoria fonética. O desenvolvimento de programas e a realização adequada da aprendizagem demonstraram que, no final do 1º ano, os alunos conseguem dominar o princípio fonético da escrita russa, cuja posterior concretização garante, por um lado, a assimilação de um sistema de conceitos linguísticos, e, por outro lado, a formação intensiva de conceitos ortográficos com base naqueles conceitos linguísticos e ações, e transformá-los em habilidades sólidas. Diferia fundamentalmente não apenas do programa tradicional, mas também das variantes de programas experimentais que naquela época haviam sido criadas no laboratório de Elkonin-Davidov: L. I. Aidarova e E. E. Shulezhko (REPKIN, 1998).

Para resolver cada problema em todas as etapas da pesquisa, Vladimir Repkin organizou uma busca criativa conjunta de pesquisadores e professores. Assim, cada pesquisador e professor que trabalhou no laboratório tornou-se coautor desse processo criativo. Seria um erro apresentar isso como algum tipo de comunhão pacífica e calma. Muitas vezes eram disputas emocionais nas quais nascia a ideia de resolver um problema, ou novas questões. Vladimir Repkin ficou surpreso com o fato de colegas pesquisadores nem sempre perceberem e entenderem os problemas que surgiam. De fato, nem todo interlocutor poderia possuir um conhecimento tão amplo em vários campos da ciência (psicologia, linguística, filosofia) quanto V. Repkin. E o mais importante, ele não tinha apenas conhecimento, mas uma compreensão profunda dos problemas e a capacidade de ver as conexões entre eles, uma “visão” surpreendentemente rápida da situação como um todo, destacando conexões significativas nela. Muitas vezes, Vladimir Repkin não entendia que outros pesquisadores não tinham um nível de desenvolvimento do pensamento, da compreensão e da memória como o dele. Ele às vezes se perguntava como um pesquisador ou professor poderia esquecer alguma coisa. No processo, quando os problemas foram colocados em conjunto e resolvidos experimentalmente, nesta complexa atividade criativa conjunta, o pesquisador criativo independente e o professor criativo “cresceram”.

Depois de muitos anos, hoje é difícil imaginar como Vladimir Repkin conseguiu com sua pequena equipe trabalhar tanto.

Cada lição foi projetada pelo autor e, em seguida, o autor e o professor implementaram em conjunto uma aula real em uma sala real. Mas todos os dias era necessário preparar duas ou três novas aulas com professores diferentes em turmas diferentes. Os projetos de aulas elaborados tiveram que ser testados na prática, ou seja, realizar uma aula na presença, e por vezes com participação ativa, dos investigadores com quem foi desenhada, bem como com colegas professores e dirigentes escolares. Colegas, psicólogos e o líder Petr Ivanovich Zinchenko participaram ativamente da discussão das aulas. Foi realizada uma análise substantiva detalhada do que foi e do que não foi possível, foi criado um rascunho de novas lições, tendo em conta os erros cometidos e as novas ideias que surgiram. E assim, dia após dia, mês após mês, ano após ano.

Foto 13 - Vladimir e Galina Repkin com suas filhas vieram para Kharkiv para se matricular na pós-graduação. Verão de 1962 (esposa Galina e filhas).



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Através deste enorme trabalho, um novo sistema de educação foi criado e melhorado, e surgiram professores de um novo tipo - professores - coautores de uma nova educação experimental (o conceito e o termo de sistema de aprendizagem desenvolvimental só aparecerá muito mais tarde). Os professores que trabalharam no sistema de aprendizagem desenvolvimental por, pelo menos, alguns anos não podiam mais recusá-lo. Tornou-se para eles a única forma possível de atividade pedagógica. Os professores que trabalharam com Vladimir Repkin mantiveram um profundo contato espiritual com ele até os últimos dias de sua vida e agradeceram pela oportunidade de se tornar uma pessoa criativa.

Vou contar um pouco sobre as condições de vida de Vladimir Repkin e sua família nesse período. Quando os Repkin chegaram a Kharkiv para fazer pós-graduação, a família tinha três filhas. Natasha estava no 3º ano, Tonya tinha quase sete anos e Alyonka tinha menos de dois anos.

Enquanto estudavam na pós-graduação e depois por vários anos de trabalho, os Repkin moraram com suas três filhas em um dormitório de 19 metros quadrados na Universidade de Kharkiv. O “quarto das crianças” para as meninas era uma parte estreita da sala comum, cercada por guarda-roupas. As aulas eram ministradas, brincavam e dormiam nas camas dobráveis das crianças no mesmo lugar. Vladimir fez prateleiras para eles ao longo de toda a parede sob a janela. Essa estante servia de mesa onde eram ministradas as aulas, embaixo dela havia estantes para livros e brinquedos. O lavabo e a cozinha compartilhada ficavam no corredor e eram utilizados pelos inquilinos de outros 19 quartos. Quase todos os dias, vários funcionários e professores vinham trabalhar com Vladimir Repkin ao mesmo tempo. Depois do trabalho, muitas vezes sentavam-se para jantar juntos. À mesa, muitas vezes continuavam a conversar sobre trabalho. Às vezes ouviam música, contavam histórias interessantes, liam poesia. As crianças ficavam quietas atrás da divisória e ouviam. Surpreendentemente, todos ficavam felizes. Assim, eles viveram por 8 anos, após os quais as autoridades da cidade forneceram a Vladimir Repkin um apartamento confortável.

6. Defesa de dissertações e continuidade de pesquisa.

As dissertações de Vladimir e Galina Repkin foram defendidas na Universidade de Moscou, em 1967. Assim como a tese, defenderam o trabalho em um dia, mas apenas cada um sobre o seu tema. O trabalho de Vladimir Repkin “Organização psicológica do material científico e o sucesso da aprendizagem” foi recebido com grande interesse. É claro que ocorreu uma discussão animada, na qual Vasily Davidov e Daniil Borisovich Elkonin participaram ativamente. Após a defesa, Vladimir e Galina Repkin, junto com Vasily Davidov, foram até sua casa, onde continuaram a discutir a pesquisa e fizeram planos para o futuro. Foram para a cama muito tarde e às cinco da manhã acordaram com os sinais altos de um carro embaixo do janelas. Davidov olhou pela janela e viu o que havia por baixo da janela era um táxi. Acontece que os Repkin tinham esquecido suas dissertações e todos os documentos no carro. Eles ainda não perceberam, mas a perda de documentos e dissertações naquela época era um problema muito grande. O motorista encontrou os documentos, procurou lembrar qual dos passageiros poderia esquecê-los, para onde estava levando essas pessoas, e localizou o endereço!

Depois de defender sua tese, Vladimir Repkin dirigiu o Departamento de Educação Primária do Instituto Pedagógico de Kharkiv e deu palestras sobre psicologia para alunos - futuros professores. O principal trabalho que ocupou o resto de seu tempo foi o trabalho no laboratório. Naquela época, o laboratório estava localizado em uma pequena casa no pátio da escola nº 17, para onde V. Repkin se mudou, em 1965, junto com professores, alunos e um grupo de pesquisa. Era chamado de “Laboratório da atividade de estudo dos alunos da escola primária”. Se no começo, em 1963, o experimento foi iniciado por um grupo de 4 pessoas, a partir do final da década de 1960, de 10 a 15 pesquisadores participaram do trabalho em momentos diferentes. G. K Sereda concluiu o estudo da memória involuntária e deixou o laboratório. O estudo incluiu pessoas talentosas que adoravam novas ideias. Vladimir Repkin teve seus próprios alunos de pós-graduação (N.I. Matveeva, I.I. Veshtak, V.T. Dorokhina) e candidatos a doutor em ciências (P.S. Zhedek, A.K. Dusavitskii e outros).

Os principais problemas nos que V. Repkin trabalhou naquela época foram o conceito de atividade de estudo, a análise aprofundada de sua estrutura e de seus componentes (interesse cognitivo, aceitação da tarefa de estudo, estabelecimento de objetivos, controle), construção de um curso de língua russa para os anos iniciais do nível fundamental com base na teoria fonética.

Em 1968, o Estúdio de Televisão de Kharkiv rodou o filme intitulado “ $2 \times 2 = X$ ” na escola experimental, que despertou grande interesse quando exibido na Televisão Central. O filme foi premiado no festival internacional de documentários e não perdeu sua relevância até hoje. Nenhum filme foi feito posteriormente sobre aprendizagem desenvolvimental que pudesse ser comparado com ele em termos de qualidade. Vladimir Repkin participou ativamente de todas as etapas - desde a discussão do roteiro até os comentários do filme. O roteiro do filme foi criado por Alexander Dusavitskii, que se empolgou tanto com o experimento que deixou o emprego de engenheiro e ingressou na pesquisa da atividade de estudo. O principal problema que estudou junto com V. Repkin foi o desenvolvimento do interesse cognitivo dos alunos da escola primária em condições de aprendizagem experimental. Mais tarde, Alexander Dusavitskii escreveu um livro científico popular " $2 \times 2 = X$ ", no qual conta de forma fascinante e acessível a experiência dos psicólogos de Kharkiv sobre o desenvolvimento de crianças em idade escolar no processo de atividade de estudo.

7. Trabalho no Departamento de Psicologia da Universidade de Kharkiv.

Em 1972, graças ao apoio ativo de Alexei Nikolaevich Leontiev, que chefiou a Escola de Psicologia de Kharkiv, na década de 1930, um departamento de psicologia foi aberto na Universidade de Kharkiv. Vladimir Vladimirovich Repkin foi convidado a se mudar do Instituto Pedagógico para a universidade. Lecionou no Departamento de Psicologia nos cursos de formação as disciplinas de “Introdução à Psicologia”, “Psicologia Geral”, “Desenvolvimento da Personalidade” e “Psicologia da Atividade de Estudo”. As palestras dadas por Vladimir Repkin podem ser chamadas de problema

teórico. Mas esta será sua classificação formal, que não reflete a essência. Concordo plenamente com o que A.K. Dusavitskii escreveu sobre palestras de V. V. Repkin.

A psicologia como ciência surge nas palestras e seminários de V. V. Repkin em toda a sua atraente complexidade, consistência e problemática. As palestras de V. V. Repkin não são um conjunto de conhecimentos e conceitos psicológicos, elas são a chave para pensar o desenvolvimento da ciência psicológica, sua historicidade. Vladimir Vladimirovich dialoga com os alunos do primeiro ano sem qualquer subsídio para a idade "jovem", faz com que leiam monografias, e não apenas respondam a um exame baseado no livro didático elaborado para as faculdades de formação de professores. Os primeiros graduados do Departamento de Psicologia da Universidade de Kharkiv receberam uma verdadeira educação universitária de acordo com V. V. Repkin que permitiu que muitos deles posteriormente trabalhassem com sucesso em muitos ramos da psicologia teórica e prática (DUSAVITSKII; REPKIN, 2002, p. 16).

Acrescentaria que cada palestra lembrava uma boa história policial, onde os ouvintes, prendendo a respiração (mas fazendo anotações rapidamente), esperavam o desenrolar dos acontecimentos - desvendando esse emaranhado de contradições na compreensão dos problemas psicológicos. Além dos estudantes de Psicologia, as palestras sempre contavam com a presença de quase todos os funcionários do Departamento de Psicologia da universidade, do pessoal do laboratório e de muitos outros interessados. As anotações, como ex-alunos disseram mais tarde, ainda são mantidas. Os que atuam como professores de Psicologia as utilizam como base para a construção de palestras, enquanto os que não atuaram como professores disseram que, às vezes, simplesmente releem e lembram dessas palestras como um descanso para o pensamento.

Em 1975, V. Repkin deu um curso sobre a teoria da atividade de estudo para estudantes de psicologia na Universidade de Kharkiv. Em 1976–78, Vladimir Vladimirovich publicou uma série de artigos teóricos dedicados ao conceito de atividade de estudo, uma descrição de sua estrutura, a formação da atividade de estudo como um problema psicológico e as condições para sua

formação na idade escolar primária.⁹ São esses textos que Vasily Vasilievich Davidov mais tarde utilizou no livro intitulado *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (1986) e na seção “Atividade de Estudo” no *Dicionário Psicológico* elaborado sob sua direção.

8. Preparação para a transição da aprendizagem desenvolvimental para uma escola de massa.

Em meados da década de 1970, Vladimir Repkin e sua equipe de pesquisa iniciaram um novo trabalho por ordem do Ministério da Educação, juntamente com o grupo de V. V. Davidov: os preparativos para a transferência do sistema de aprendizagem desenvolvimental de sua forma experimental para a educação em massa de um novo tipo. O grupo de pesquisa de Vladimir Repkin desenvolveu materiais educacionais de forma independente na língua russa, além de que o trabalho com materiais em matemática foi realizado pelo grupo de Kharkiv sob a liderança de F. G. Bodanskii junto com o laboratório de V. V. Davidov.

Por vários anos, V. V. Repkin e seu grupo de pesquisadores especificaram o conteúdo e a lógica da construção de programas de língua russa para a escola primária, prepararam materiais didáticos, desenvolveram métodos de aprendizagem em seus vários estágios etc. Além disso, o conteúdo e a metodologia para conduzir todas as aulas de russo do 1º ao 3º ano foram testados repetidamente em condições reais e também registrado na forma de notas detalhadas.

Vladimir Repkin falou sobre a necessidade de criar um novo tipo de livro didático para os alunos da escola primária. Já em 1967 considerava a criação de livros didáticos a principal tarefa para o futuro próximo. Levando em consideração a experiência acumulada de aprendizagem experimental até o final dos anos 1970, V. Repkin acreditava que o sistema de educação para as escolas de massa não podia ser viável se não for fixado em livros didáticos relevantes. Esta opinião causou sérias e justificadas objeções de V.V. Davidov: de fato, como você pode

⁹ A maior parte dessa série de artigos já foram traduzidos ao português e publicados no livro intitulado *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin* (Editora CRV, 2021, 3ª edição). [Nota do tradutor]

resolver um problema de aprendizagem em uma aula se o livro didático já tiver um caminho de solução e respostas? Para V. Repkin ficou claro que os livros escolares existentes não correspondiam aos princípios da aprendizagem desenvolvimental. V. Rekpin e seu grupo começaram a desenvolver um novo tipo de livros didáticos. No início dos anos 1980, foi possível criar a primeira versão dos livros didáticos de russo para o 1º ao 3º ano. Esses livros didáticos, em termos de conteúdo, estrutura e métodos de apresentação do material, atendem aos objetivos da aprendizagem desenvolvimental e podem ser usados como um dos meios mais importantes para modelar a atividade de estudo dos alunos.

Durante esses anos, Repkin estabeleceu contato próximo com um grupo de funcionários do Instituto de Língua Russa da Academia de Ciências da URSS sob a liderança de M.V. Panov, que, pela primeira vez, ofereceu aos alunos da escola de nível médio ano o domínio do sistema de conceitos científicos da linguística moderna. Vladimir Repkin apreciou muito esta cooperação, e acreditou que ajudou muito a entender melhor o curso de idiomas para a escola primária e começar a construir sua continuação no ensino médio.

O trabalho na criação e melhoria de disciplinas educacionais para escolas primárias e de nível médio continuou por muitos anos, mas no início dos anos 1980, a preparação de materiais em língua russa e matemática foi basicamente concluída. Isso criou os pré-requisitos para a implantação de um sistema de aprendizagem desenvolvimental na escola de massa de nível primário.

9. Proibição da aprendizagem desenvolvimental.

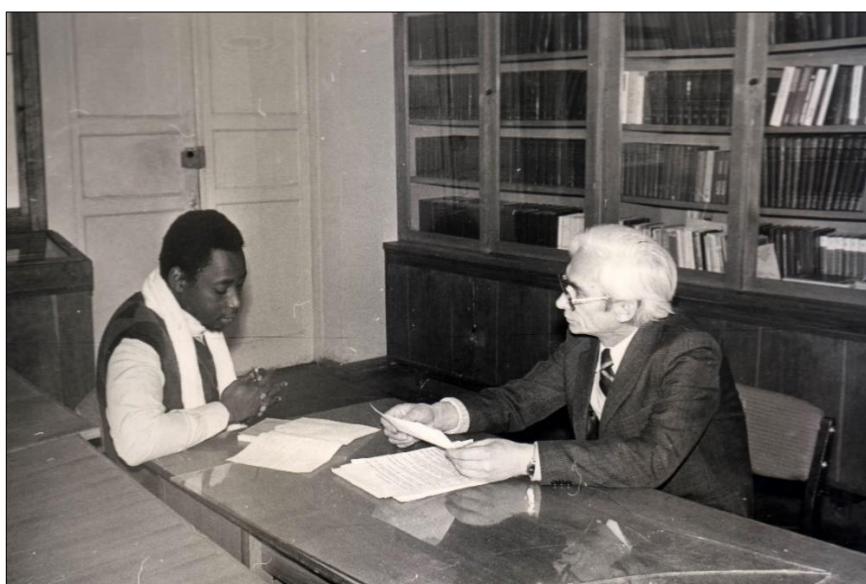
No entanto, não foi possível realizar esses pré-requisitos na época, pois o trabalho do laboratório de V.V. Davidov em Moscou, e o grupo Kharkiv de V. V. Repkin foi de maneira inesperada completamente encerrado por ordem da liderança do país. Os experimentos nas escolas foram proibidos, os inspetores das autoridades vieram à escola, entraram inesperadamente nas salas de aula e olharam por quais livros as crianças estavam aprendendo. Mas Vladimir Repkin e alguns de seus funcionários continuaram trabalhando (sem remuneração, porque o laboratório estava fechado) e mantiveram a esperança de que a proibição fosse

suspensa. Alguns professores não podiam trabalhar de acordo com os programas tradicionais. Eles agora lembram com um sorriso que um livro qualquer estava nas carteiras das crianças, mas o livro experimental estava embaixo da mesa, e foi nele que as crianças estudaram.

A esperança pela possibilidade de continuar o experimento permaneceu com D. B. Elkonin e V. V. Davidov. Vladimir Repkin continuou a se comunicar com eles. Certa vez, quando Davidov foi demitido do cargo de diretor do Instituto de Psicologia e outro diretor foi nomeado, Vladimir Repkin se solidarizou muito com Davidov e entregou uma gravação de uma música na qual o autor, brincando, explicava por que uma pessoa incompetente costuma ocupar um "lugar sagrado". A autora deste artigo pegou pessoalmente esta fita e pode confirmar que Vasily Vasilyevich, que tinha um grande senso de humor, apreciou a música.

Durante esses anos de proibição da aprendizagem desenvolvimental, Vladimir Repkin trabalhou como chefe do departamento de língua russa em um dos institutos técnicos de Kharkiv e tentou ativamente implementar lá as principais ideias da aprendizagem desenvolvimental na língua russa para estudantes estrangeiros.

Foto 14 - V.V. Repkin com um estudante Kharkiv, 1985.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

10. O sistema de aprendizagem desenvolvimental em uma escola de nível médio de massa

Apenas 5 anos depois, em 1988, quando a situação geral do país mudou, V. Repkin retomou as pesquisas interrompidas com um pequeno grupo de ex-funcionários do laboratório. Mas uma nova tarefa já apareceu de imediato: descobrir as possibilidades e condições para dominar o sistema de aprendizagem desenvolvimental pelos alunos das escolas de educação geral de massa. Vladimir Repkin e Vasily Davidov, por iniciativa do chefe da organização educacional sem fins lucrativos "Evrika" Alexander Adamsky, começaram a familiarizar os professores com a aprendizagem desenvolvimental. Um interesse muito grande, como os participantes lembraram, foi causado por tal encontro entre V. Repkin e os professores na cidade de Sochi.

Foto 15 - V.V. Repkin dá palestras sobre Aprendizagem do Desenvolvimento. Verão de 1989.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Já em 1988, sob a liderança de seu grupo, 13 professores trabalhavam em Kharkiv e no Território de Krasnodar. Um ano depois, o número de turmas que trabalhavam em programas de aprendizagem desenvolvimental chegava a várias dezenas e, desde 1990, hegava às centenas. Em 1995, estimou-se que o número de alunos no Sistema de Aprendizagem Desenvolvimental era ligeiramente inferior a

10% do número total de alunos no nível primário. Turmas separadas e escolas inteiras na Ucrânia, Rússia, Cazaquistão e países bálticos começaram a funcionar.

O grupo de pesquisa de V. V. Repkin, por iniciativa de V. V. Davidov, ingressou como laboratório independente no Instituto de Inovações Pedagógicas da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. V. V. Repkin usou ativamente essas oportunidades para expandir a aprendizagem experimental.

Provavelmente, foi o trabalho tão ativo e um surto criativo que ajudou V.V. Repkin a sobreviver à tragédia que aconteceu na vida de sua família na primavera de 1988. Inesperadamente, e de maneira trágica, a filha do meio Tonya faleceu (uma complicaçāo após o parto). Vladimir Repkin a amava muito, não era apenas amor pela filha, mas algum tipo de profundo afeto espiritual. Tonya tinha apenas 31 anos e meio, seis filhos ficaram sem mãe, o mais novo tinha três meses...

Foto 16 - Antonina Repkina.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

O trabalho de V. V. Repkin em Moscou, no Instituto de Inovações Pedagógicas da APS da URSS, não durou muito: em 1991, a URSS deixou de existir e a Ucrânia tornou-se um país independente. Passou a ser impossível para V. Repkin administrar o laboratório em Moscou. Mas a aprendizagem

desenvolvimental já estava nas escolas de massa e o trabalho devia continuar. Portanto, V. V. Repkin, junto com A. M. Zakharova, criou em Kharkiv o Centro Científico e Metodológico Independente de Aprendizagem Desenvolvimental. Além disso, Vladimir Vladimirovich continuou a administrar o trabalho do laboratório, mas já foi transferido para a escola nº 4 e depois para a escola nº 85 em Kharkiv.

V. V. Repkin preservou com V. V. Davidov relações de trabalho, criativas e amigáveis, mas, como antes, foi uma cooperação bastante autônoma. Repkin e Davidov não concordaram em várias questões teóricas e práticas (cf. PUENTES, 2022). Por exemplo, Davidov, por um lado, deu palestras para professores com grande interesse e entusiasmo, por outro lado, foi muito cuidadoso com a disseminação da aprendizagem desenvolvimental nas escolas de massa. Além disso, até os últimos anos de sua vida, Davidov acreditava que a presença de livros didáticos atrapalharia a organização da aprendizagem desenvolvimental. Escrevemos sobre algumas diferenças na compreensão dos problemas teóricos da aprendizagem desenvolvimental entre V. Repkin e V. Davidov (REPKNIN; REPKINA, 2019).

Foto 17 - Vasily Davydov, Zinaida Lozing, Vladimir Repkin, Vyacheslav Lozang. Krasnoyarsk, 1993.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

O principal e mais difícil problema, segundo V. V. Repkin, durante a transição da aprendizagem desenvolvimental para a escola de massa, foi a formação de professores para a implantação do sistema.

Vladimir Vladimirovich acreditava que era impossível preparar professores para este trabalho por meio de métodos tradicionais de transferência de informações. Ele propôs o método de aprendizagem "inclusivo", quando os professores recebem relativamente pouca formação preliminar, começam a realmente trabalhar em programas de aprendizagem desenvolvimental e, periodicamente, sob a orientação e com a participação de metodólogos experientes, discutem coletivamente os problemas que surgiram e as formas de resolvê-los, e delinear um programa de ações futuras. Neste trabalho, Vladimir Repkin sempre teve um papel muito ativo, juntamente com os metodólogos do Centro.

Vladimir Vladimirovich acreditava que o professor em formação deveria receber não apenas o conhecimento de aprendizagem de línguas e matemática, mas também compreender os fundamentos psicológicos da aprendizagem desenvolvimental. Portanto, desde o início desses cursos para professores em diferentes cidades, ele lecionou psicologia da aprendizagem desenvolvimental. Foi nesses cursos nos quais ele sempre deu muita atenção aos conceitos básicos da aprendizagem desenvolvimental e da teoria da atividade de estudo. O conteúdo mudava a cada ano, e uma versão das palestras proferidas em Riga, em 1992, foi publicada.

Ele também deu palestras para professores sobre as especificidades da aprendizagem desenvolvimental da língua russa em escolas de nível primário e médio. Enquanto trabalhava no Instituto Siberiano de Aprendizagem Desenvolvimental (mais sobre isso abaixo), ministrou um curso exclusivo intitulado “Metodologia da língua russa no sistema de aprendizagem desenvolvimental”.

A ideia de Vladimir Repkin de uma "escola de excelência em aprendizagem" para professores de aprendizagem desenvolvimental foi muito interessante e promissora. Esses professores já haviam concluído anteriormente os cursos de professor e metodólogo, mas queriam melhorar ainda mais suas habilidades na

teoria. V. Repkin convidou esses professores de diferentes cidades para virem à Escola de Aprendizagem Desenvolvimental de Kharkiv, que tinha um laboratório. Os professores planejaram as aulas juntos, conduziram-nas na presença de outros professores, metodólogos e autores de disciplinas escolares. Após as aulas, eles discutiram juntos as mesmas, os problemas que surgiram e planejaram as próximas aulas. O trabalho se mostrou extremamente eficaz tanto para o crescimento profissional dos professores quanto para o entendimento dos autores dos programas, bem como para a melhoria sistemática da proposta.

Foto 18 - V.V. Repkin com um grupo de alunos da Escola de Excelência Pedagógica, 1996. Da esquerda para a direita na linha inferior, a metodóloga da língua russa Tatiana Nekrasova, a psicóloga Galina Viktorovna Reepkina, Vladimir Vladimirovich Repkin.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Um incidente interessante ocorreu quando os professores da “escola” davam aulas de russo. Os professores planejaram e conduziram as aulas em conjunto, mas não funcionou na hora que os alunos precisavam “descobrirem” o que era um fonema. Foi necessário realizar a quinta aula sobre este tema, mas resultava completamente incompreensível como fazê-lo, porque, em primeiro lugar, os alunos já tinham perdido a motivação e, em segundo lugar, porque descobriu-se durante as aulas que, por várias razões, alguns alunos não foram suficientemente formados para compreender o material. Os professores (e eles eram professores do sistema

de aprendizagem desenvolvimental muito experientes!) ficaram confusos porque todas as ideias estavam esgotadas. Então Vladimir Vdazhimiovich Repkin disse que, se nada realmente pode ser feito nessa situação, a aprendizagem desenvolvimental deve ser encerrada.

V. V. Repkin começou sugerindo que os alunos aproveitassem o tempo “só para conversar” porque ele não era professor e não iria dar aula. Assim, resolveu imediatamente o problema da motivação. Esta "conversa", ou melhor, este diálogo de estudo, Vladimir Vladimirovich o organizou como um excelente diretor. O problema com algumas das habilidades ausentes dos alunos foi resolvido por Repkin de maneira muito simples, exatamente de acordo com Lev S. Vigotski. Vladimir Vladimirovich executou essas ações junto com os alunos, e as crianças lidaram com tudo. Foi um excelente exemplo de trabalho na zona de desenvolvimento possível. A aula terminou com uma vitória total - os alunos esclareceram o conceito por si próprios, demonstraram um bom entendimento do mesmo e domínio do método na resolução das tarefas práticas propostas.

Durante o trabalho da escola de excelência pedagógica e nas escolas-laboratório das cidades de Kharkiv, Lugansk e Samara, por iniciativa de Vladimir Repkin, foi realizado um vídeo profissional de um grande número de aulas, sua discussão e o processo de concepção realizado. Com base nesses materiais, foram feitos filmes para professores com comentários de Vladimir e Galina Repkin. Esses filmes forneceram um material muito valioso para professores e metodólogos do sistema de aprendizagem desenvolvimental.

Durante todos os anos de existência do grupo de pesquisa de Kharkiv, Galina Repkina invariavelmente participou dele. No início da pesquisa de Vladimir Repkin sobre a organização da aprendizagem experimental, ela esteve constantemente envolvida tanto na discussão do projeto de aprendizagem quanto na análise das aulas. Galina Viktorovna participou ativamente da pesquisa de dissertação de Vladimir Repkin. Juntamente com Vladimir Repkin, eles conduziram um experimento de aprendizagem com alunos para estudar a influência do método de organização psicológica do material na estrutura da atividade de estudo.

Depois de defender sua dissertação, ao longo de muitos anos, Galina Viktorovna trabalhou como professora de psicologia e se envolveu em pesquisas sobre problemas da memória no campo da psicologia da engenharia. Mesmo assim, nesse período ela participou ativamente do desenvolvimento dos problemas da aprendizagem desenvolvimental com Vladimir Repkin. A discussão de programas, livros didáticos e aulas muitas vezes acontecia na casa dos Repkin, e Vladimir Vladimirovich, em momentos difíceis e controversos, frequentemente pedia a Galina Viktorovna que ouvisse e oferecesse conselhos. Ela foi especialmente ativa na concepção e análise dos resultados de pesquisas sobre a atividade de estudo.

Mais tarde, durante a formação da teoria da aprendizagem desenvolvimental na escola pública, Galina Viktorovna Repkina deixou seu emprego como professora e ingressou na pesquisa da atividade de estudo no Laboratório de Aprendizagem Desenvolvimental de Kharkiv. Ela esteve presente nas aulas nas escolas de Kharkiv e em diferentes cidades onde os professores trabalhavam de acordo com os programas de V.V. Repkin. No processo deste trabalho, Galina Viktorovna desenvolveu um esquema para diagnosticar as características da atividade de estudo dos alunos dos anos iniciais do nível fundamental, que os professores da aprendizagem desenvolvimental começaram a usar. Galina Viktorovna, juntamente com Vladimir Vladimirovich, participou da realização de cursos para a formação de professores do sistema de aprendizagem desenvolvimental.

Vladimir Vladimirovich sempre apreciou muito a sabedoria, a intuição e a profunda compreensão da psicologia de Galina Viktorovna. Durante todos os anos de convivência, ela foi para ele a principal interlocutora em todos os temas. Ele discutiu com ela todas as suas ideias, não deixou de ler para ela seus artigos finalizados.

Foto 19 - Galina Viktorovna Repkina. 1978.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Galina Viktorovna era uma pessoa incrivelmente gentil e simpática. Muitos funcionários do laboratório e professores recorreram a ela em busca de aconselhamento psicológico sobre assuntos profissionais e pessoais. E o mais importante, ela era a alma da família, a alma da casa.

Durante 10 anos, Vladimir Repkin, como reitor, supervisionou a formação de professores no Instituto Siberiano de Aprendizagem Desenvolvimental, na cidade de Tomsk. Este trabalho era diferente dos programas de treinamento ou reciclagem de professores. Era preciso preparar os alunos, muitos dos quais não haviam sido professores, e não requalificar os professores, como acontecia nos cursos de aprendizagem desenvolvimental. Além disso, esta não era uma oportunidade para treinamento de curto prazo, mas para um trabalho de estudo sistemático de acordo com um currículo completo, como em um instituto pedagógico. V. Repkin, juntamente com uma equipe criativa e muito interessada de professores do instituto, encontrou

novas abordagens e métodos para a formação de professores do sistema de aprendizagem desenvolvimental e os executou com sucesso.

Foto 20 - V.V. Repkin com a professora do Instituto Siberiano de Aprendizagem Desenvolvimental Irina Markedonova. Cidade de Tomsk, 1998.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Com a ajuda e participação direta de V. Repkin, foram criados centros para a aprendizagem desenvolvimental em Tomsk, Samara e Lugansk. Várias vezes ao ano ele vinha até aos professores, dava palestras, discutia as aulas, oferecia consultas. A sua comunicação com os professores foi sempre muito dialógica, interessava-se atentamente pelas opiniões, problemas, dificuldades. Vladimir Repkin tratou os professores com profundo respeito e realmente fez todo o possível para que os professores pudessem se tornar coautores do Sistema de Aprendizagem Desenvolvimental. Como resultado deste trabalho, vários professores tornaram-se coautores de livros didáticos e auxiliares da aprendizagem.

Foto 21 - V.V. Repkin lê um livro sobre a professora de russo Galina Sokolova. Cidade de Samara, 1998.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

A segunda tarefa mais importante de trabalho em uma escola de massa de acordo com o sistema de aprendizagem desenvolvimental, segundo Vladimir Repkin, foi o desenvolvimento de materiais didáticos. Ele analisou os novos requisitos e a experiência acumulada ao longo dos anos na implementação do sistema e, juntamente com os coautores, realizou um ajuste fundamental dos materiais previamente preparados e desenvolveu novos.

Depois de 1991, um país independente foi criado na Ucrânia. Nesse sentido, o estado passou gradativamente a prestar mais atenção ao desenvolvimento da língua ucraniana. Na Ucrânia, a língua russa foi imposta artificialmente por muitos anos. As crianças estudaram ucraniano como língua estrangeira, em muito menos anos escolares do que o russo. Para a aprendizagem da língua ucraniana, apenas 1 aula por semana era alocada nos anos iniciais do nível fundamental, enquanto as aulas de língua russa eram 8 aulas por semana. Além disso, durante o período alfabetico, as

crianças aprendiam primeiro a língua russa e, seis meses depois, aparecia uma aula de língua ucraniana. Vladimir Vladimirovich entendeu a necessidade do conhecimento da língua nativa e deu grande importância à criação de livros didáticos de língua ucraniana. O problema era muito difícil, porque era necessário não só pensar no sistema de tarefas de estudo, e ao mesmo tempo correlacioná-lo com o sistema de tarefas de estudo da língua russa, mas também de alguma forma “colocar” o material didático necessário em esta lição. O desenvolvimento de livros didáticos em língua ucraniana começou em 1991, com os metodólogos de Kharkiv Petrovna Sosnitskaya Nadezhda e Galina Nikolaevna Vlasenko, sob a liderança de Vladimir Vladimirovich Repkin. Eles trabalhavam o dia inteiro, discutiam o programa, o aluno, construíam planos de aula. No início da segunda metade do 1º ano, um novo livro didático já havia sido desenvolvido. Não foi publicado, os alunos receberam um texto impresso para cada aula. Para cada aluno (eram 62), Petrovna Nadezhda e Galina Nikolaevna imprimiram material didático em papel carbono em uma máquina de escrever. O mesmo texto teve que ser impresso 11 vezes. Cada aula foi ministrada em duas turmas experimentais das escolas nº 146 e nº 64 da cidade de Kharkov. Os desenvolvedores sempre estiveram presentes nas aulas. Depois disso, eles discutiram os resultados com Repkin, decidiram o que precisava ser mudado. Em 1994 o livro já foi publicado. Em seguida, os autores desenvolveram livros didáticos para os anos seguintes da escola primária. No ano letivo de 1996/1997 em duas turmas da escola nº 85 de Kharkiv, a cartilha dos autores indicados foi testada com sucesso. Desde o início do século 21, os autores E. A. Perepelitsyna, N. P. Sosnitskaya e I. P. Staragin desenvolveram um programa, livros didáticos e auxiliares de aprendizagem do idioma ucraniano para os alunos da escola primária, que foram repetidamente revisados e republicados. Os programas e livros didáticos sempre foram aprovados pelo Ministério da Educação e receberam os respectivos selos.

Hoje, as classes de aprendizagem desenvolvimental operam em muitas regiões da Ucrânia. Somente na região de Kharkiv eles estão em 31 escolas.

Vladimir Vladimirovich entendeu que a introdução da aprendizagem desenvolvimental nas escolas de massa levantava fortemente o problema da organização de sua sucessão na escola de nível médio. Para garantir a continuação

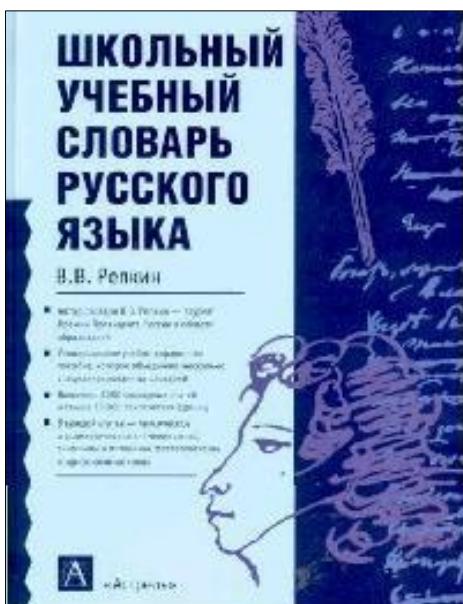
da aprendizagem desenvolvimental nos anos intermediários, ele e os coautores prepararam uma série de livros didáticos em russo para 5º a 8º. Ao trabalhar em novos livros didáticos para esse nível, V. Repkin organizou o trabalho de um grupo criativo de professores, metodólogos e coautores que moravam em diferentes cidades. Eles vieram para trabalhar junto com V. V. Repkin, discutiram os resultados do trabalho, os problemas que surgiram na implementação dos projetos em turmas escolares reais, etc.

Vladimir Repkin sabia que um professor de uma escola de massa, quando domina a aprendizagem desenvolvimental, tem muitas perguntas todos os dias, mas não tem ninguém para perguntar. Portanto, nos anos 1990, V. V. Repkin escreve o livro intitulado *O começo do tempo*. Nele, Vladimir Vladimirovich analisa os problemas psicológicos e metodológicos do estágio inicial de aprendizagem da língua russa para alunos mais jovens de acordo com o sistema de aprendizagem desenvolvimental. Este foi apenas o começo do trabalho metodológico. Na década de 1990, sob a liderança e com a participação de V. V. Repkin, muito trabalho foi destinado à preparação de manuais metodológicos para professores de aprendizagem desenvolvimental (T.V. Nekrasova e outros).

Um evento significativo para a aprendizagem desenvolvimental foi a publicação de um *Dicionário Educacional da Língua Russa* fundamentalmente novo. Vladimir Repkin trabalhou nisso por muito tempo e com cuidado. A ideia foi esclarecida várias vezes, já que não havia análogo de tal dicionário. O Dicionário para os anos de 2º - 7º, foi publicado em 1993. Depois disso, Vladimir Vladimirovich o retrabalha de maneira muito significativa e, no aniversário de Alexander Pushkin, afirmou que este era um dicionário único no qual as classes gramaticais de palavras da língua russa moderna estão claramente marcadas. Explicações são dadas para cada palavra, sinônimos e antônimos são anexados. O uso de palavras na fala russa é ilustrado por trechos das obras de A.S. Pushkin.¹⁰

¹⁰ Aleksandr Sergeevich Pushkin (1799-1837) foi um poeta, escritor e dramaturgo russo da Era Romântica. É considerado o maior poeta russo e o fundador da moderna literatura russa. Nascido na nobreza russa, seu pai, Sergey Lvovich Pushkin, pertencia a uma antiga e nobre família. [Nota do tradutor]

Foto 22 – Dicionário de vocabulário educacional da língua russa.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Em dezembro de 1994, Vasily Davidov e Vladimir Repkin se encontraram na cidade de Tomsk durante a participação em uma conferência sobre aprendizagem desenvolvimental. À noite, os dois discutiram uma série de problemas relacionados à disseminação da aprendizagem desenvolvimental na escola pública. Eles chegaram à conclusão de que, para identificá-los e resolvê-los, era necessário combinar os esforços de cientistas e professores que se dedicam a essa concepção. Foi então que se decidiu que a criação da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental contribuiria para isso. A Associação foi criada em outubro de 1995 em uma conferência em Moscou, enquanto que Davidov e Repkin se tornaram os líderes. Pouco tempo depois, Vladimir Repkin, com Alexander Dusavitskii e o acadêmico Sergei Maksimenko, criaram a Associação Ucraniana para de Aprendizagem Desenvolvimental. Vladimir Vladimirovich participou muito ativamente do trabalho de ambas as associações. A última vez que ele falou na conferência da associação foi em 2020.

No final da década de 1990, Galina e Vladimir Repkin voaram para Sakhalin para dar palestras para professores que estudaram no Instituto Siberiano de

Aprendizagem Desenvolvimental. Os Repkin ficaram felizes em ver mais uma vez sua amada ilha, sua natureza e professores. Os professores ficaram felizes por terem ouvido as palestras dos Repkin e por poderem obter respostas para suas perguntas e conversar pessoalmente. Vladimir Vladimirovich descobriu que na escola onde trabalhara 30 anos atrás, agora o diretor era seu aluno favorito. Claro, isso foi uma notícia muito boa para Vladimir Vladimirovich.

Foto 23 – V. V. Repkin e G.V. Repkina com professores da aprendizagem desenvolvimental.
Ilha Sakhalin, 1998.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

11. Mudança para Lugansk

No mesmo ano, Vladimir e Galina Repkina, com sua filha mais nova Alena, mudaram-se para a cidade de Lugansk. A filha mais velha Natalya Repkina e sua família moravam e trabalhavam lá.

Vladimir Repkin continuou a trabalhar ativamente em livros didáticos e artigos científicos. Mesmo nos últimos anos de sua vida em Kharkiv, Vladimir Vladimirovich aprendeu a trabalhar no computador e isso o ajudou muito. Continuou trabalhando com os professores. Os professores vieram a ele de outras cidades. Durante este período, Vladimir Vladimirovich ficou muito satisfeito em trabalhar com coautores de livros didáticos. Basicamente, ele trabalhou com Elena Vostorgova e Tatyana Nekrasova: às vezes era necessário mudar alguma coisa nos

livros didáticos dos anos iniciais do nível fundamental, mas na maioria das vezes durante esses anos eles trabalharam nos livros didáticos do ensino médio. O trabalho era especialmente alegre no verão. Uma escrivaninha era colocada no pátio da casa, sob as videiras. E depois do trabalho, Vladimir Vladimirovich recitava poemas encomendados pelos ouvintes. Tatyana e Elena se lembraram desses dias alegres e românticos por muito tempo.

Vladimir Repkin não tinha uma visão muito boa desde a infância, mas sempre se adaptou ao fato de que estava piorando: adquiriu novos óculos, trocou o monitor ... Com cerca de oitenta anos, Vladimir Vladimirovich perdeu completamente a visão - ele levantou-se de manhã e descobriu que não conseguia ver nada. Ele não queria ir ao médico, porque não acreditava que eles pudessem ajudar em alguma coisa. Não demorou mais de uma semana e ele se adaptou a isso. Ele localizava os objetos pelo toque, principalmente porque sempre foi muito cuidadoso - colocou todas as coisas em lugares permanentes.

Ele continuou a trabalhar em livros e materiais didáticos. Todos que trabalharam com Vladimir Repkin ficaram surpresos com a rara memória que ele tinha. Lembrava-se perfeitamente de todos os materiais dos anos anteriores, muito raramente pedia para ler novamente algo dos novos desenvolvimentos, explicava exatamente onde, em quais páginas, procurar o texto que precisava. No trabalho técnico (digitação de textos, leitura de materiais necessários etc.), as secretárias estudantis auxiliavam. Vladimir Vladimirovich tinha um relacionamento comovente e terno com eles. Todos os dias depois do trabalho (e trabalhavam 4 horas seguidas), Vladimir Vladimirovich conversava com as meninas sobre sua vida, problemas para estudar na universidade, lia poesia com frequência ou falava sobre escritores ou poetas. A relação continuou mesmo após o fim do trabalho conjunto, até o fim de sua vida às vezes ligavam e continuavam a se falar.

Foto 24 - Alena Repkina - a filha mais nova de V.V. Repkin.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Durante este período difícil da vida, Vladimir Repkin teve um relacionamento surpreendentemente terno com sua filha mais nova, Alena. Quando ele perdeu a visão, Alena começou a cuidar dele. Ela não trabalhava por problemas de saúde e dedicava todo o seu tempo livre ao pai. Ela alegremente ia até ele assim que chamava, e brincando o chamava de "meu filho", e todos, especialmente Vladimir Vladimirovich, gostavam muito desse jogo. "Olha o que meu bebê está fazendo!" - isso era sobre o pai dele, e então as coisas ficavam mais fácil e divertidas para todos. Vladimir Vladimirovich às vezes se entregava um pouco deliberadamente e brincava. Alena amava todos na família, cuidava de todos e todos a amavam muito. Portanto, foi uma grande dor quando Alena morreu prematuramente, antes de completar 50 anos. Frequentemente, e especialmente em cada um de seus aniversários, Vladimir Vladimirovich lembrava dela com grande gratidão e tristeza. Ele e todos os seus parentes sentiram a cada passo a ausência dela.

Foto 25 - V.V. Repkin com netos e genro. 1994



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Claro, Vladimir Repkin não estava sozinho: sempre, e principalmente nos momentos difíceis de sua vida, toda a família o apoiou: esposa Galina, filha Natalya, 11 netos e 14 bisnetos. E, parece-me, não adianta procurar entender Vladimir Repkin se você não conhece seu maior amor. Depois de muitos anos, ele carregava um amor tocante e muito romântico por sua esposa Galina. Nunca esquecia de dar flores nas datas memoráveis da convivência deles, no dia em que se conheceram, quando foram juntos ao teatro pela primeira vez... E no aniversário de 80 anos de Galina ele deu 80 lindas rosas vermelhas. Ele já havia perdido a visão, mas explicou ao neto detalhadamente que tipo de rosa comprar, que tamanho, que tonalidade. E quando Galina deixou esta vida, muitas vezes ele perguntou se tínhamos esquecido de colocar nossas margaridas favoritas na frente de seu retrato ...

Foto 26 - Vladimir e Galina Repkin no 60º casamento. ano 2013.



Fonte: Arquivo pessoal da família.

12. A guerra.

Em 2014, após a ocupação de Lugansk pelas tropas russas, tornou-se perigoso viver ali. Os Repkin decidiram se mudar com a família de Natalya para o centro da Ucrânia. Vladimir Repkin brincou tristemente que a guerra o expulsou de Vinnitsa, em 1941, e o trouxe para Vinnitsa, em 2014.

Durante esses anos, a saúde de Vladimir Repkin piorou e praticamente parou de andar sozinho. Na juventude, ele levava um estilo de vida bastante ativo - passeava com as crianças, andava de trenó com elas, ensinava-as a andar de bicicleta etc. Durante sua vida em Kharkiv, ele ia regularmente caminhando não apenas a trabalhar, mas também para fazer compras. Após uma fratura grave na perna, ocorrida aos 70 anos, ele continuou a viajar para outras cidades, ir às compras, mas aos poucos a atividade foi diminuindo.

Depois de perder a visão, Vladimir Repkin parou de fazer caminhadas. Muitas vezes ele se recusou a ir a qualquer lugar e brincou que você pode assistir a natureza na TV, e na TV é ainda mais bonito. Após o início da guerra e a saída de Lugansk, ele apenas uma vez concordou em sair no terraço e tomar chá com Galina e Natalya. Ele passava o tempo todo em seu quarto: ouvia

notícias na Internet e muito mais - música em um gravador especial para cegos. Por muito tempo, apenas deitava e pensava (claro, principalmente nos problemas da aprendizagem desenvolvimental). Vladimir Vladimirovich ficou muito chateado por ele próprio não saber ler braile. Ele não gostava de ouvir áudio-livros, a única exceção era o livro de memórias de Galina Repkina. Ele substituiu a leitura pelo fato de poder ler para si mesmo poemas mentalmente, dos quais se lembrava surpreendentemente. Se ele percebesse que havia esquecido uma linha em algum lugar, pedia para lê-la, mas raramente se esquecia. Acima de tudo, Vladimir Repkin estava triste por ter perdido muitos contatos com alguns parentes, colegas e amigos: alguns deles morreram, enquanto outros estavam muito longe. Alguém vinha visitar muito raramente, só havia comunicação por telefone.

Claro, havia comunicação com a família: a filha mais velha Natalya estava por perto, às vezes vinha um dos netos e bisnetos, e Vladimir Repkin ficava feliz em conversar com eles, ler poesia para eles (e só por alguma coisa, mas tentou para adivinhar o que exatamente eles gostariam), contava histórias interessantes. Surpreendentemente bem lembrado de quais problemas e aventuras cada um deles teve na infância, sobre os quais ele contou fascinantemente.

E neste período difícil da vida, Vladimir Repkin continuou a trabalhar. Apesar de todas as dificuldades, ele consegue trabalhar frutuosamente em materiais em língua russa (claro, no modo Internet) com a coautora Tatyana Nekrasova. Eles falavam muito ao telefone todos os dias, principalmente após a morte de Galina Repkina, Tatyana esteve gravemente doente durante esses anos, e Vladimir Vladimirovich a apoiou com muito cuidado: ele discutiu seus problemas, recitou poemas para ela, diferentes a cada dia, e até cantou músicas.

Sobre os problemas psicológicos da aprendizagem desenvolvimental, ele continuou a trabalhar com sua filha Natalya. Os últimos anos de trabalho foram principalmente dedicados à análise dos conceitos centrais do sistema de aprendizagem desenvolvimental, à construção do seu modelo teórico.

Foi muito difícil para Vladimir Vladimirovich Repkin experimentar a situação de uma invasão russa em grande escala na Ucrânia. Para ele, foi também uma

tragédia pessoal, a destruição de valores, a perda, em muitos aspectos, do sentido da vida. Talvez tenha sido esta situação militar, ou melhor, as vivências a ela associadas, que levaram a uma acentuada deterioração de sua saúde. A sabedoria permitiu a Vladimir Repkin manter o autocontrole, a dignidade e até o sentido da vida. Sua mente incrível não poderia existir sem trabalho, e Vladimir Repkin manteve a esperança de que haveria uma vida pacífica e que nela a aprendizagem desenvolvimental seria necessária. As últimas palavras de Vladimir Vladimirovich foram a pergunta: "Ainda vamos escrever sobre aprendizagem desenvolvimental?" Eu respondi que é claro que sim. Adormeceu e não acordou mais...

Posfácio.

Heinrich Heine¹¹ disse que “Cada pessoa é um mundo que nasce com ela e morre com ela; sob cada lápide encontra-se uma história mundial.”

Não estimamos e não podemos estimar o tamanho deste mundo. Nós vemos algo, nós adivinhamos sobre isso. A maior parte da vida de Vladimir Repkin, a principal, foi a aprendizagem desenvolvimental.

Entrei neste Mundo, que se chamava "Aprendizagem Desenvolvimental" ainda na escola. Minha irmã Tonya estudou na primeira turma de Aprendizagem Desenvolvimental, na qual trabalhou a primeira professora Galina Petrovna Grigorenko. Às vezes eu via suas aulas de matemática e russo. Pude ir até eles para as aulas de química, que eles aprenderam no 3º ano. Mais tarde, assisti como o filme "2 x 2 = X" foi filmado na classe onde minha irmã Alenka estudava. A porta da sala de aula estava aberta e você podia assistir silenciosamente do corredor. Trilhos foram colocados em toda a classe, ao longo dos quais a câmera viajava. A câmera às vezes se aproximava de um aluno que estava falando ou escrevendo. Fiquei muito surpresa com o fato de os alunos não prestarem atenção à câmera, nem aos adultos, aos cinegrafistas que andam pela sala de aula, nem a nós no corredor. Os alunos ficavam muito interessados em aprender!

¹¹ Christian Johann Heinrich Heine (1797-1856) foi um poeta romântico alemão, conhecido como “o último dos românticos”. [Nota do tradutor e revisor técnico]

Comecei a lidar com os problemas da aprendizagem desenvolvimental dois anos depois de me formar no Departamento de Psicologia da universidade. Vladimir Vladimirovich e eu decidimos investigar o papel do estabelecimento de objetivos no desenvolvimento da memória de crianças em idade escolar nas condições da formação dirigida da atividade de estudo (agora soaria "nas condições da aprendizagem desenvolvimental"). O trabalho foi surpreendentemente interessante e me apaixonei pelos alunos da aprendizagem desenvolvimental e seus professores incríveis e completamente incomuns. O estudo foi concluído em 1983, mas a defesa da dissertação não ocorreu até 1987, quando a proibição do governo à aprendizagem desenvolvimental foi suspensa.

Em dezembro de 1994, Vasily Vasilievich Davidov e Vladimir Vladimirovich Repkin na cidade de Tomsk, após uma conferência sobre aprendizagem desenvolvimental, discutiram vários assuntos, ambos estavam muito preocupados com um tema: o que está acontecendo com o desenvolvimento das crianças em idade escolar nas aulas de aprendizagem desenvolvimental nas escolas de massa. Afinal, ali o professor trabalha de forma independente, sem o controle e auxílio dos autores e metodólogos, às vezes sem formação nos cursos. Vladimir Vladimirovich decidiu organizar tal estudo e sugeriu que eu resolvesse esse problema. A ideia foi apoiada por Vasily Vasilievich Davydov - ele conhecia bem minha pesquisa de dissertação, porque era meu orientador. Eu estava muito interessado em saber o que realmente estava acontecendo nessas escolas. Vladimir Vladimirovich teve uma participação muito ativa no estudo, principalmente na análise dos resultados. O estudo durou 10 anos, e este trabalho estava inteiramente na tradição da aprendizagem desenvolvimental: quanto mais você aprende, mais perguntas surgem. Desde o início desta pesquisa até os últimos dias da vida de Vladimir Vladimirovich Repkin, tive a feliz oportunidade de participar com ele na busca e estudo de vários problemas psicológicos da educação desenvolvimental.

O mundo da Aprendizagem Desenvolvimental de Vladimir Vladimirovich Repkin foi preservado em artigos publicados e não publicados, notas, livros didáticos, materiais metodológicos e filmes. Vladimir Vladimirovich acreditava que registrou com mais clareza a compreensão da Aprendizagem Desenvolvimental em

seus livros didáticos da língua russa. Ele às vezes dizia que mesmo que o trabalho da Aprendizagem Desenvolvimental esteja fechado em todos os lugares, depois de muitos anos haverá um professor que verá o livro didático e entenderá o significado da aprendizagem desenvolvimental. E, disse ele, ainda construirá um sistema ainda mais perfeito a partir disso.

O principal lugar onde vive o mundo da Aprendizagem Desenvolvimental de Vladimir V. Repkin, é na escola viva. Felizmente, na Ucrânia, apesar de todas as dificuldades, a aprendizagem desenvolvimental continua a existir. Uma variante do sistema de aprendizagem desenvolvimental, desenvolvida pelo grupo de pesquisa de Kharkiv, sob a liderança de Vladimir Vladimirovich Repkin, não apenas existe, mas também está se desenvolvendo ativamente. Em diferentes regiões da Ucrânia, turmas e escolas inteiras funcionam de acordo com esse sistema. Os livros didáticos de matemática e língua ucraniana foram significativamente revisados para atender aos requisitos e condições modernas. A aprendizagem desenvolvimental continua no ensino médio. A formação de professores para trabalhar nessa perspectiva nas escolas primárias e médias foi organizada em nível estadual. O Centro Científico e Metodológico Independente de Kharkiv de Aprendizagem Desenvolvimental, fundado na década de 1990 por Vladimir Vladimirovich e Anna Mikhailovna Zakharova, continua participando de todo esse trabalho.

История жизни Владимира Владимировича Репкина

Краткое содержание:

В статье рассматривается биография В.В. Репкина (25.12.1927- 11.04.2022). Родился и детские годы провел в Украине. Высшее образование получил по двум специальностям: учитель русского языка и психология. Научными исследованиями по психологии начал заниматься под руководством А.Н. Леонтьева в период учебы на отделении психологии МГУ. Разработку системы развивающего обучения начал с 1963 году, когда учился в аспирантуре у профессора П.И.Зинченко в городе Харькове. Создал и руководил все годы харьковской исследовательской группой развивающего обучения. Как соавтор системы развивающего обучения, занимался в основном психологической теорией учебной деятельности и разработкой на основе этой теории программ обучения и учебных материалов по русскому языку; осуществлял консультативную помощь в создании учебных курсов и учебников по другим учебным предметам. С середины 70-х годов работал над подготовкой, а с конца 80-х - реализацией развивающего обучения в массовой школе. Наибольшее внимание в этот период уделял проблеме подготовки и сопровождению учителей при освоении системы развивающего обучения и разработке учебно-методических материалов для школы. Последние годы жизни посвятил анализу теоретических проблем развивающего обучения. Семья: жена Галина Викторовна Репкина, психолог, писатель, дочери – Наталья, Антонина и Елена, 11 внуков и 14 правнуков.

Ключевые слова: Репкин В.В. Развивающее обучение. Учебная деятельность. Харьковская исследовательская группа развивающего обучения.

Referências

DUSAVITSKII, A. K. Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD) e V. V. Repkin: experiência de estudo biográfico. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 1–27, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-69010>.

DUSAVITSKY A.K.; V.V. REPKIN. Experiência de pesquisa biográfica. *Boletim da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental*. no. 10, Riga, 1998, p. 11-12.

PUENTES, R. V. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). *Educação em Análise*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 28-57, 2022a. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n1p28>.

PUENTES, Roberto Valdés; AMORIM, Paula Alves Prudente; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. *V. V. Repkin: vida, pensamento e obra*. Goiânia: Phillos, 2021.

REPKIN, V.V. História da pesquisa sobre os problemas da aprendizagem desenvolvimental em Kharkiv. *Boletim de Psicologia*. Universidade Estatal de Kharkiv, 1998.

REPKIN, V.V. Formação da habilidade ortográfica como ação mental. *Questões de psicologia*, Moscou, n. 2, 1960.

REPKIN, V.V. A contribuição dos cientistas austríacos para a teoria da percepção. *Questões de psicologia*, Moscou, n. 6, 1958.

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

REPKINA, G.V. Memória para a vida. *Psicologia histórico-cultural*. v. 5, n. 2, p. 19–22, 2009.

REPKINA, G.V. *Meu Caleidoscópio*. O livro de histórias, memórias e reflexões de Galina Viktorovna Repkina. Layout de computador, design - Alexei Oukleine <http://immediator.ca/> ISBN: 9781715483081@ G.V. Repkina, 2020.

Recebido em julho de 2023
Aprovado em agosto de 2023

Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD) e V. Repkin: experiência de estudo biográfico¹

Developmental Learning Theory (DLT) and V. V. Repkin: a biographical study experience of biographical study

Alexander Konstantinovich Dusavitskii²

RESUMO

O texto reproduz na íntegra a entrevista que o filósofo, filólogo, linguista, psicólogo e didata ucraniano Vladimir Vladimirovich Repkin concedeu ao também psicólogo ucraniano Alexander Konstantinovich Dusavitsky. A entrevista foi inicialmente publicada em russo na revista *Вестник* (n. 10, 2002), do Centro Pedagógico "Experimentar", de Riga, Letônia, sob a direção de B. A. Zeltserman. O texto contém dados biográficos do filólogo e didata, bem como uma descrição de sua monumental obra em favor do estabelecimento das bases teóricas e metodológicas do sistema psicológico e didático Elkonin-Davidov-Repkin.

Palavras-chave: Vladimir Vladimirovich Repkin. Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Contribuições teóricas e metodológicas.

ABSTRACT

The text reproduces in full the interview that the Ukrainian philosopher, philologist, linguist, psychologist, and didact Vladimir Vladimirovich Repkin granted to the Ukrainian psychologist Alexander Konstantinovich Dusavitsky. The interview was initially published in Russian in the *Вестник* (n. 10, 2002) magazine of the "Experiment" Pedagogical Center in Riga, Latvia, under the direction of B. A. Zeltserman. The text contains biographical data of the philologist and didact, as well as a description of his monumental work in favor of establishing the theoretical and methodological foundations of the Elkonin-Davidov-Repkin psychological and didactic system.

Keywords: Vladimir Vladimirovich Repkin. Developmental Learning Theory. Theoretical and Methodological Contributions.

1 Introdução

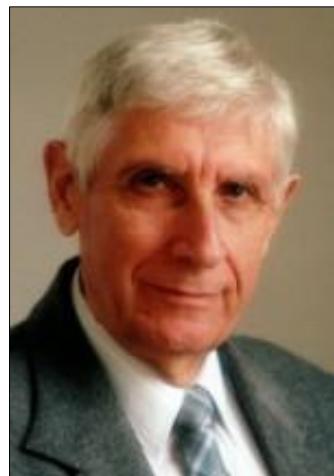
É a primeira vez que a presente entrevista é traduzida e publicada em outra língua desde que Vladimir Vladimirovich Repkin concedera a mesma ao psicólogo

¹A entrevista foi inicialmente publicada com o título "V. Repkin: Experiência de pesquisa biográfica (*Вестник*, Boletim da Associação Internacional "Aprendizagem Desenvolvimental", n. 10, Moscou - Riga, 2002., p. 11-20).

² Alexander Konstantinovich Dusavitsky (5 de maio de 1928 - 24 de outubro de 2012) foi um psicólogo soviético e ucraniano de grande relevância científica. Especialista no campo da psicologia da personalidade, teoria da formação do interesse cognitivo, problemas do desenvolvimento individual da criança. Escreveu numerosos artigos científicos e livros. Provavelmente sua obra mais importante e conhecida seja "Desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo" (Moscou, Casa de Pedagogia, 1996, 208 p.). Seu nome está dentro de caixa de texto, indicando, de acordo com a tradição, sinal de luto em razão do falecimento em 2012.

ucraniano Alexander Konstantinovich Dusavitskii. Entre ambos psicólogos e autores existia à época uma íntima relação pessoal e de trabalho. Ainda jovem, formado pelo Instituto de Engenharia Civil de Kharkov (1950), Dusavitskii chegou a sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin (DAVIDOV, 1986, 1996; PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2020) praticamente no início, interessado nas questões teóricas da psicologia (1969). Trabalhou durante anos sobre a supervisão direta de Vladimir V. Repkin que foi seu supervisor, especialmente quando da elaboração de sua Candidatura a Doutorado em Ciências Psicológicas pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Estatal de Kharkiv com o título "Desenvolvimento pessoal em grupo em função da organização de atividade de estudo" (Kharkiv, 1975). Depois disso, exerceu a docência, durante anos no Departamento de Psicologia Geral da própria Universidade Estatal de Kharkiv.

Foto: A. K. Dusavitskii



Fonte: <https://www.koob.ru/dusavitskiy/>

Ao longo desse período, A. K. Dusavitskii foi se tornando uma das principais referências para o estudo da personalidade no interior do sistema. Aliás, ele criou sua própria teoria da personalidade, que desenvolve as visões de S. L. Rubinshtain, mas que considera também os aportes de A. N. Leontiev e L. I. Bozhovich. Definiu a personalidade como um órgão especial na estrutura da psique do indivíduo, responsável pela tomada de decisões e suas consequências. Na estrutura desse

órgão identificou três esferas: (a) necessidade motivacional (interesse), (b) esfera da consciência (ideal) e (c) esfera do comportamento (caráter). Inclusive, Sbahr e Longarezi (2022) acabam de publicar em parceria um artigo em que se aborda, pela primeira vez no Brasil, o desenvolvimento dos estudos sobre personalidade no interior da teoria da aprendizagem desenvolvimental e as contribuições realizadas nesse campo por V. V. Repkin e A. K. Dusavitskii.

V. V. Repkin e A. K. Ddusavitski assinaram juntos diversas produções, surgidas como resultado dessa longa e frutífera parceria. A primeira contribuição conjunta foi a edição e produção do filme intitulado “Дважды два равно икс” (Duas vezes dois é igual a X), em 1969, pela Kharkov Television Studio. O filme foi rodado com o material acumulado dos experimentos psicológicos e pedagógicos sobre aprendizagem desenvolvimental realizados no interior da escola nº 17 em Kharkiv. Os roteiristas foram A. Dusavitskii e V. Skripko. O experimento foi realizado com base nas ideias científicas de V. V. Davidov, D. B. Elkonin, V. V. Repkin e F. G. Bodanskii, entre outros.

Foto: Capa do filme “Duas vezes dois é igual a X” (1969)



Fonte: https://www.koob.ru/dusavitskiy/two_two

Foi depois de escrever o roteiro desse filme que A. K. Dusavitskii iniciou suas pesquisas no campo da psicologia da aprendizagem desenvolvimental e deu uma contribuição significativa para a fundamentação científica dessa abordagem.

A recepção da obra desse autor no Brasil é muito recente. Cabe o mérito disso, primeiro, a membros do grupo de pesquisas Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural/Unesp/Marília, em especial, a Maria Auxiliadora Soares de Farias, Stela Miller e Suely Amaral Mello, que traduziram e publicaram nas páginas de *Ensino em Re-Vista* (Uberlândia, v.21, n.1, p.77-84, jan./jun. 2014), a versão em inglês do artigo intitulado “Developmental Education and the Open Society”³ (Educação desenvolvente e sociedade aberta). Depois, ao trabalho compartilhado de membros do grupo de pesquisas Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural/Unesp/Marília e do grupo de estudos e pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (Gepedi/Faced/Ufu/Uberlândia), em especial de Suely Amaral Mello e Roberto Valdés Puentes, com a organização da obra “Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisas brasileiras e estrangeiras” (Edufu, 2019), que agrupa dos textos de A. K. Dusavitskii, aquele publicado em 2014, e outro, intitulado “Sobre a forma ideal do desenvolvimento da personalidade no sistema de educação desenvolvimente” (p. 265-284), traduzido por Maria Auxiliadora Soares de Farias, Stela Miller e Suely Amaral Mello.

A emergência da obra e do pensamento de A. K. Dusavitski no Brasil, depois de quase uma década da publicação de seu primeiro trabalho em português, não é nem repentino e nem um caso fortuito. Essa é a razão pela que aparece associado ao nome de V. V. Repkin e tem a ver com o fato da importância relevante que os estudos sobre o sujeito e a personalidade têm assumido no interior da teoria da aprendizagem desenvolvimental desde a perspectiva do Gepedi. Enquanto outros grupos enveredaram pela pesquisa dos processos de desenvolvimento das ações e das operações psíquicas, sobretudo das ações de estudo, especialmente do pensamento teórico, o Gepedi focou no estudo do desenvolvimento do sujeito sem a

³ Artigo originalmente publicado em inglês no *Journal of Russian and East European Psychology*, (vol. 41, n. 5, setembro-outubro 2003, p. 51–62). Trata-se da versão de uma palestra ministrada por A. K. Dusavitskii na terceira Jornada Internacional de Psicologia sobre a Personalidade na Sociedade Civil de Kharkiv: Problemas da Educação Contemporânea (Maio de 1999), com o título russo de “Razvivaiushchee obrazovanie i otkrytoe obshchestvo”. Conferir nota n. 1 redigida pelas tradutoras do artigo (DUSAVITSKII, 2014, p. 77).

existência do qual não há a mais mínima possibilidade de pensar: não é o pensamento quem faz ao sujeito, é o sujeito quem pensa. Sujeito e pensamento emergem em um mesmo processo dialético no que é impossível imaginar a existência de um sem a presença do outro: o pensamento leva ao sujeito na mesma proporção que o sujeito leva ao pensamento. Esse processo é recursivo, caótico, contraditório e recíproco, em lugar de linear, determinista e pré-definido. E é também simbólico e emocional, porque o pensamento não apenas pensamento, ele é, pelo fato de se tratar de uma criação do próprio sujeito pensante, afetivo, emocional, motivado, imaginativo, fantasioso e cognitivo.

Para deixar essa ideia mais clara. É preciso afirmar que o processo de emergência e recepção dos estudos sobre o sujeito e a personalidade da atividade de estudo no interior da aprendizagem desenvolvimental, contexto no qual o presente dossiê se situa, iniciou-se no Brasil como parte das pesquisas teóricas e de intervenção realizadas por membros do Gepedi, a partir de 2016 (PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2016a, b; PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2017, 2018; PUENTES; PUENTES; ARAÚJO, 2018, 2020; PUENTES; PUENTES; GALVAO, 2019; LOPES; PUENTES, 2019; PUENTES, 2020; AMORIM; PUENTES, 2021; CARDOSO; PUENTES, 2021; AMORIM, 2020; CARDOSO, 2020; LOPES, 2020; CARCANHOLO, 2020; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2021; PUENTES, 2020, 2022a, b, c; ASBAHR; LONGAREZI, 2022).

Roberto Valdés Puentes
Professor e Pesquisador em Didática Desenvolvimental
Líder do Gepedi
Faculdade de Educação – FACED - PPGED

Bronislav Alexandrovich Zeltserman
fundador e diretor científico do Centro Pedagógico Experimentar e da escola particular
Innova, criador do sistema de Educação Desenvolvimental Holística, Riga, Letônia

2 Desenvolvimento

Experiência de estudo biográfico⁴

Nós entendemos sua tensão:
O horizonte de problemas é ilimitado.
Mas expressamos nossa convicção
Que junto com você vamos resolver.

Você é fundamental em sua busca,
E, de acordo com o critério de Cauchy,
Esperamos previsões brilhantes de você
Sobre o que as crianças são capazes.

V. Skripko. "V. V. Repkin" 1972

O que é o destino humano? De que estranhos entrelaçamentos, encontros, acasos, desígnios e feitos se constrói um caminho de vida que, em retrospecto, parece natural e lógico?

Vladimir Vladimirovich Repkin é professor, psicólogo, linguista e uma grande personalidade. Uma pessoa que sempre fez apenas o que considerou necessário no momento. Uma pessoa egocêntrica que não aceita compromissos nem na ciência nem na relação com os colegas. Com autoestima hipertrófiada, excluindo qualquer forma de serviço ou dependência pessoal.

Com o mais alto nível de aspirações em relação à própria atividade profissional, não se permite qualquer ambiguidade na descrição dos resultados das pesquisas realizadas.

Invariavelmente em um grau superlativo, avaliando as qualidades pessoais de seus professores, figuras importantes da psicologia russa: A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, P. Ya. Galperin, D.B. Elkonina, V. V. Davidov.

Despretensioso na vida cotidiana, cuja única fraqueza é o cigarro, que em nada prejudica sua saúde há muitos anos.

⁴ De acordo com o plano de A. K. Dusavitskii, que trabalhou por muitos anos sob a supervisão e ao lado de V. V. Repkin, uma tentativa de experiência de estudo biográfico é a peculiaridade do texto proposto, no qual Dusavitskii reconstrói, analisa e fundamenta a pesquisa e o desenvolvimento de seu colega.

Não pretendo fornecer uma análise abrangente das atividades científicas e pedagógicas de V. V. Repkin: Estou convencido de que, mais cedo ou mais tarde, isso definitivamente será feito.

Infelizmente, a herança impressa de V. V. Repkin é relativamente pequena: uma monografia, várias brochuras, artigos em revistas e coleções psicológicas e pedagógicas, livros didáticos sobre a língua russa para escolas do nível fundamental.

Não foi publicada uma grande quantidade de materiais que refletem uma ampla gama de problemas psicológicos e pedagógicos com os quais Vladimir Vladimirovich está lidando: manuscritos, relatórios sobre trabalhos de pesquisa, discursos em congressos e conferências, palestras para alunos, professores e o público em geral. Se tudo isso for publicado, descobrirá que muitas "descobertas" modernas no campo da psicologia pedagógica e do desenvolvimento foram discutidas por V.V. Repkin em um nível científico muito mais alto.

Na literatura científica nacional, não há a tradição estrangeira de expor as disposições de uma determinada teoria contra o pano de fundo e em conexão com a análise da trajetória de vida do autor, o ambiente social e familiar em que a personalidade foi formada, e as visões científicas do cientista. Um dos ecos dos tempos soviéticos: quanto mais impessoal o texto, mais seguro para o autor.

O objetivo das minhas notas é contar sobre o "desconhecido" Repkin, alguns fatos importantes da biografia de Vladimir Vladimirovich, que estão diretamente relacionados ao seu trabalho científico.

Também é necessário lembrar a verdadeira contribuição de V.V. Repkin na teoria e prática da aprendizagem desenvolvimental, sobre a qual alguns adeptos, por algum motivo, começaram a "esquecer", enquanto outros simplesmente não estão familiarizados com suas obras.

Começarei no distante 1969, quando foi criado o popular filme de ciência "2x2 = X", que mais tarde se tornou amplamente conhecido, e os roteiristas (inclusive eu) tiveram longas conversas com Vladimir Vladimirovich sobre a essência do sistema educacional, que fornece uma oportunidade para o desenvolvimento dos alunos.

Naturalmente, estávamos interessados na história do nascimento do novo sistema, como tudo começou e quais circunstâncias de vida conectaram o destino de V.V. Repkin.

Meu arquivo contém registros de conversas com Vladimir Vladimirovich, sua história sobre os momentos-chave de sua vida. Cito o texto das conversas quase literalmente, mantendo o estilo de apresentação do narrador, que na mesma medida caracteriza a personalidade de V.V. Repkin, bem como o próprio conteúdo de sua biografia.

“... Eu me formei com honra em uma escola especial em Moscou, em 1946, - disse V.V. Repkin. - Minha escolha pela profissão foi claramente definida: Escola Militar. Queria ser oficial de artilharia, acreditando que esta é a única profissão digna de um homem. Fui para a Escola de Artilharia de Odessa, que, naquela época, era especialmente conceituada. Mas os médicos disseram: você não está adequado para o serviço militar, você tem problemas de visão. Encontrei-me em uma posição estranha: os planos tão claros imediatamente fracassaram, enquanto que o futuro se revelou vago. O que fazer?

Eu não sabia nada sobre especialidades civis: não havia orientação profissional escolar naqueles anos. Fui ao escritório de admissões da Universidade Estadual de Moscou, folheei o diretório de candidatos. E por algum motivo ele parou na Faculdade de Direito. Novamente passei pelo conselho médico, e descobriu-se que tenho uma voz rouca.

- Você pegou um resfriado? O médico perguntou.

“Não, sempre tenho essa voz”, respondi ingenuamente.

- Bem, você não pode ser advogado com essa voz. Você precisará falar, falar.

Não, não!..

- Então, o que eu deveria fazer? - perguntei perplexo.

- Bem, vá a estudar medicina.

Imagine, eu sonhava em me tornar um oficial de artilharia - e de repente deveria ir para um curso das meninas, para a medicina! ..

Qualquer outra pessoa no meu lugar iria para outra clínica e tiraria um certificado: "o inteligente contorna a montanha." E aos 19 anos eu era um jovem

franco, isso nunca me passou pela cabeça. Mais uma vez, fui ao escritório de admissões para folhear o diretório. Eu cheguei ao filológico. E devo dizer que tive uma professora maravilhosa na escola, uma pessoa maravilhosa - Emma Osipovna. A ela devo meu amor pela escola. Fui até ela para pedir um conselho: "Emma Osipovna, eles não me deixam entrar no curso de Direito. Você não sabe o que é filologia?" "Eu tenho uma Grande Enciclopédia Soviética, veja você mesmo." Olhou para: linguagem, literatura ... Como se resultasse interessante. Bem, eu fiz.

A vida de estudante começou. Morávamos em uma residência estudiantil. Salinhas minúsculas, ratos ... Naquela época, metade dos alunos do curso eram ex-alunos do O Instituto de Filosofia, Literatura e História N. G. Chernyshevsky. Eles tinham avançado 1-2 cursos, mas agora voltaram. As pessoas estavam curiosas. Aqui está o talentoso Zhora Zvonikin e o comandante de uma companhia de paraquedistas Gleb Pokhistnev. Pessoas experientes, endurecidas. Nós nos perdemos naquela etapa de fome. E eu tive que refazer toda minha vida [...] Em geral, em um ano ganhei uma verdadeira distrofia. Eles me disseram: "tire um ano de licença e viaje." Para onde viajar? Não havia para onde viajar. Meu pai morava em Maykop. Eu fui para a Maykop. E não há nada no Maykop. O que fazer? Havia apenas um instituto lá - um instituto para professores com duração de dois anos. Por tédio, comecei a assistir às aulas no 2º ano. Achei que ficaria assim apenas por um ano e depois voltarei para a Universidade Estadual de Moscou. Foi eleito para o comitê do Komsomol, e, em geral, de alguma forma o tempo passou rápido. O ano acabou. Chamaram-me para a comissão estadual: "Aonde você vai?" - "Para Universidade Estadual de Moscou" - "Uh, não, - eles dizem, - você se formou no instituto, você tem que trabalhar." Bem, eu ainda era um jovem ingênuo. Qualquer outra pessoa no meu lugar teria entendido que eles estavam com medo e, calmamente, partiria para a Universidade Estadual de Moscou. E eu: "É necessário, é necessário". Fui trabalhar em uma escola e, de lá, novamente "eu tenho que" - eles me levaram ao comitê municipal de Komsomol, para conversar com o chefe do departamento escolar. E é triste ... Sem educação. O que é a formação de um professor formado em dois anos - um desatino!.

Entrei no curso pedagógico por correspondência de Krasnodar. Eu queria ir para a escola, saí do comitê da cidade. Trabalhou 4 anos: ensinava idioma russo para crianças no 5º e 9º ano, na condição de professor titular. Eu me formei em quatro anos e, novamente, estava com saudades de casa. "Do jeito que eu era, é assim que fiquei." A música estava na moda na época.

Você sabe como eu passei no exame? Eu venho [...] O grupo vai examinar história da pedagogia. "Venha conosco ..." - "Então não me preparei." - "Absurdo". Bem, vamos. O bilhete contém "Educação russa em Kiev". Bem, eu li algo em algum lugar, e consegui responder. "Oh", eles dizem, "bom! Ótimo". E assim foi durante os 4 anos de estudo.

E então, antes dos exames estaduais, pensei: "Tenho 25 anos. E ainda sou um ignorante. Por que isso é necessário? O que está me segurando?" Disse: "Mãe, vou estudar". Mais uma vez fui a Moscou para entrar no primeiro ano da Universidade. Pensei em ir aonde ainda não sabia nada. Vi: Faculdade de Filosofia, e resultou um nome interessante. Entrei.

Estudei dois anos e meio no curso de Filosofia. Já era 1952. Então, por alguma razão, a filosofia não estava em alta estima. E de repente eles decidiram cortar filósofos, com o direito de se transferir para qualquer outro curso da Universidade Estadual de Moscou. Eu já era o secretário do escritório Komsomol e fazia campanha para todos em todos os lugares. Eles disseram "devemos ir" - isso significa que devemos. Faço campanha e vou primeiro ao departamento psicológico - decidi dar o exemplo. Então eu já era astuto. A psicologia é uma ciência concreta e a filosofia é abstrata. Na medida geral, ficou ótimo: como se fosse uma iniciativa patriótica. Mas, na verdade, eu ainda iria lá. Eu já conhecia Galya [Galina Viktorovna Repkina, esposa de Vladimir Vladimirovich], ela estudava psicologia. Galya sabia onde estudar. Bem, eu também finalmente cheguei ao lugar certo! É verdade, talvez, algo pudesse ter sido feito na Faculdade de Filosofia."

Foto: V. V. Repkin e sua esposa G. V. Repkina



Fonte: Arquivo pessoal da família.

A. K. Dusavitskii: Fazemos a pergunta:

- Então é psicologia. Mas de onde veio a convicção de que isso é finalmente o que você desejava?

- A escola. Eu não posso ficar longe dela em qualquer lugar. Ela me agarrou imediatamente e ainda o faz. O encontro com a professora de que lhe falei teve um impacto significativo. Uma pessoa ideal! Devoção sem limites às crianças!... Quanto mais velho fico, mais isso me afeta. A filosofia é uma coisa nova. O que isso pode oferecer como profissão? Na época, eu estava interessado em estética. Mas ela estava longe da escola. Até então eu não sabia nada sobre psicologia. Claro, eu passei no curso de psicologia, mas não sabia psicologia. Nunca se sabe o que eu entreguei! ... Aqui minha esposa decidiu imediatamente: fanática por psicologia. No entanto, o papel decisivo foi desempenhado por Pyotr Yakovlevich Halperin. Foi aqui que a verdadeira psicologia se abriu para mim! Ele escreve mal, apresenta mal relatórios oficiais de pesquisa. Mas as palestras para os alunos!. Valeu a pena ouvi-lo. Na plateia, a maçã não tinha para onde cair.

E assim terminei psicologia. E Alexei Nikolaevich Leontiev me convidou para cursar pós-graduação sob sua supervisão. É verdade que a psicologia pura nunca me seduziu, mas, ainda assim, aprender com Leontiev era formidável! ... Mas devo dizer que, em 1957, ninguém precisava de psicólogos. E os filósofos passaram a ser necessários novamente. Portanto, o reitor não queria ceder à psicologia vaga para a pós-graduação. Mas você não pode atropelar Leontiev! Ele é uma magnitude! Leontiev pode fazer qualquer coisa. Portanto, o reitor decidiu me aprovar. Leontiev partiu em outra viagem, ao que parece, a San Francisco, para algum tipo de congresso. E o reitor me ligou e disse: "Por que você precisa de uma pós-graduação, o que você vai conseguir com isso? [...] Quer que eu consiga um excelente emprego para você? Em algum comitê regional, municipal [...] Eu digo: "Não, se estamos falando de trabalho, prefiro ir para uma escola." Eu disse isso ingenuamente, mas ele imediatamente aproveitou. "Muito bom! Vá para uma escola na condição de diretor. Vamos organizar tudo agora." Ele pegou o telefone na minha frente, ligou para o vice-ministro "Kolya" e diz ele, "tenho um aluno maravilhoso aqui. Devemos enviá-lo a algum lugar como o diretor. " "Por favor", diz o vice-ministro, - deixe-o vir, nós arrumaremos algo para ele. " "Tudo está arranjado, - o reitor se alegra, - vá." Eu deveria ter dito a ele que não queria ser diretor, queria fazer pós-graduação. Mas de alguma forma inconveniente, já tínhamos combinado com o vice-ministro. E estou a caminho. No Ministério, eles imediatamente me deixaram fora da fila. O vice-ministro abreu um mapa: "Aqui precisamos de diretores de escolas: Norte do Cáucaso, Yuzhno-Kamchatka, Sakhalin. Onde você está indo? " E para que preciso do Cáucaso do Norte, já estive lá. Kamchatka parece estar perto demais. "Bem, vamos para Sakhalin." Eles me nomearam diretor de escola. E minha esposa estava em Maykop aguardando minha inscrição na pós-graduação. Com os filhos, pois já tínhamos dois filhos: a mais velha tinha três anos e meio e a mais nova dois anos. Ligo para ela em Maykop: Galya, prepare-se, vamos embora. "Para onde?" - pergunta. "Para Sakhalin!" Bem, para Sakhalin, então para Sakhalin. E lá vamos nós.

Foto: Despedida da família Repkin na estação de trem (1957)



Fonte: Arquivo da família.

Chegamos na ilha de Yuzhno-Sakhalinsk já em outubro. Eles me dizem: "As aulas começaram, os diretores já estão por toda parte, parece inconveniente filmar. Talvez você vá na condição de diretor? "Por favor! Eu não pedi para ser diretor. Vamos fazer ainda melhor." Mas então a chefe do departamento de pessoal do departamento de educação interveio - ela era uma mulher enérgica. "Ele irá como diretor do orfanato de Gornozavodsk! Precisamos de um psicólogo aí! Bem, um orfanato, então um orfanato. Ir. Gornozavodsk fica bem ao sul de Sakhalin, no Estreito de Tártaro. Zona subtropical. É verdade, como o vento sopra, como a geada uiva [...] Mas então existe um peixe maravilhoso - a truta. Claro, se eu tivesse alguma experiência, não teria assumido esse cargo. Mas eu não sabia nada sobre orfanatos. O orfanato era, claro, terrível. Os caras bebem, fumam, jogam cartas. O frio é amedrontador. É outubro e o aquecimento não está funcionando. O fato é que os tubos de aquecimento foram colocados diretamente no solo, com uma pequena profundidade. O que é a terra de Sakhalin? Umidade... Nenhuma quantidade de isolamento vai ajudar. Aquecemos a terra e os quartos estão a quase zero graus. Você precisa de ar, então vai esquentar. A escola fica a dois quilômetros do internato. Não há estrada. Lama [...] Nunca vi tanta lama em lugar nenhum, até a cintura. Como as crianças vão para a escola? Que diabos

é psicologia aí, se está frio e as crianças não estudam nada. Comecei a bater na soleira das autoridades distritais: esses problemas estão bem além de minhas possibilidades, se eu fosse mais experiente encontraria soluções alternativas, mostraria flexibilidade. E estou em linha reta. Cheguei a um ponto que em alguma reunião bati com o punho na mesa: “Existe poder soviético aqui ou não? Até quando eles vão abusar de crianças?

Foto: V. V. Repkin, G. V. Repkina e uma das filhas nas ruas de Yuzhno- Sakhalinsk



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Eles não me disseram nada, mas meu destino estava selado. Em um dia (!) eles colocaram calçadas do internato à escola e colocaram aquecimento de ar. Mas eles me insinuaram: “Há uma pessoa experiente que conhece as especificidades de trabalhar em um internato...” Assim terminou meu trabalho de um mês como diretor. Foi trabalhar como professor de língua e literatura russa para crianças. Já comecei a pensar nos problemas da psicologia da aprendizagem [...] Uma coisa estava ruim: minha esposa não tinha o que fazer na cidade. Ela é uma psicóloga pura! Ler sobre economia doméstica? [...] Beterraba egípcia com microfertilizantes?.. Ela me diz: “Não aguento mais, vou para Moscou a fazer pós-graduação. Os pais estão no continente - Voronezh,

em Maykop. - "Nós iremos" [...] Ela se foi. Ela entrou em algum lugar. E aqui está um telefonema, no aniversário dela, 7 de junho. Ela mesma me convocou [...] Conversamos muito. Imediatamente fiz uma contra encomenda [...] paguei 80 rublos pela conversa. O diálogo foi engraçado. Ela me convida a viajar a Moscou para fazer pós-graduação. E eu afirmei: "Sinto-me bem aqui também. Tenho trabalho, apartamento de três cômodos...". "Bem, então eu voltarei", diz ela. Terminamos a conversa acertando sua volta.

Foto: N. V. Repkina e V. V. Repkin com as filhas Anotinina e Natalya (em pé) e Alena (Kharkov, 1962)



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Retornei para casa e examinei os três quartos. Pensei: o que ela deve fazer aqui, voltar a ensinar economia doméstica? E na manhã seguinte fui conversar com Kolya, o chefe do distrito. "Libere-me", eu disse, "estou indo para Moscou." Estranhamente, ele me deixou ir.

Decidi ir para Moscou, a encontrar com A. N. Leontiev. Nós o víamos quase todos os anos, e ele nunca conseguia entender onde eu morava. "Em algum lugar na Sibéria? É preciso criar um departamento de psicologia na Sibéria [...]" Eu conversei com A. N. Leontiev, e ele me disse: "Estou levando você, claro, para a pós-graduação, estou levando você". "Mas minha esposa e

"eu precisamos ir juntos..." "Não, não, eu não vou levá-la, eu não posso." Por algum motivo, ele não gostava dela. Bem, foi aí que nos separamos.

Novamente fizemos planos diferentes. Nessa época, chegou uma carta de Valentina Yakovlevna Laudis, de Kharkiv, convidando Petr Ivanovich Zinchenko para exercer a docência no programa de pós-graduação do Instituto de Psicologia da Universidade Estadual. Era um psicólogo conhecido, de um grupo poderoso de figuras importantes da psicologia russa.

Queríamos ir para o sul para descansar, através de Kharkiv. Decidimos parar e ver Zinchenko. Piotr Ivanovich e eu conversamos por apenas vinte minutos, em sua casa. Ele nos encantou completamente. Pessoa encantadora. Garoto esperto. É possível deixá-lo em algum lugar? Então acabamos em Kharkiv. Mas já tinha definido minha direção: a psicologia da aprendizagem (a escola de P. Ya. Galperin). E Zinchenko estava ocupado com a memória involuntária, por que ele precisa de uma diocese estrangeira? Mas este é Zinchenko! Outro diria adeus. E ele começou a pensar em como conectar uma coisa com o outra..."Cuide da memória", diz ele, "aplique-a a aprendizagem". Mas eu entendi que não funcionaria, porque não podíamos realmente ensinar ainda. Era preciso fazer o contrário: primeiro organizar o processo de aprendizagem, para depois estudar a memória, e Zinchenko logo percebeu isso.

Foto. Da esquerda para a direita: P. I. Zinchenko, G. V. Repkina, G. P. Grigorenko (primeira professora da turma experimental), V. V. Repkin, F. G. Bodanski, R. V. Skotarenko (professora da turma experimental)



Fonte: Disponível em: <http://bit.ly/2DhuREc>. Acesso em: 30 out. 2018.

O que devia ser feito? E então uma ideia brilhante veio à minha mente: deixar alguém cuidar do estudo da memória e eu da aprendizagem. Na época, Grisha Sereda cursava pós-graduação por correspondência. Ele trabalhava como professor em Kupyansk e estava apenas começando a pós-graduação. Eu falei com ele. Ele não se importava com o que fazer. E Zinchenko concordou. Grisha foi transferido para a pós-graduação em tempo integral e as coisas correram bem. Ficou ótimo!

Tive que procurar uma escola para o experimento. Foi-me oferecida a escolha de duas boas escolas -n. 116 e n. 36. Eu fui para cento e dezesseis. Conheci a senhora diretora. Ela me ouviu em silêncio. Então ela apertou algum botão: "Todos os professores devem vir até a direção!" Todos eles viram correndo. "Escute o que ele fala, acontece que não sabemos ensinar as crianças!" Comecei a dar desculpas: "Você me entendeu mal, claro que sabem, mas a vida exige [...] Você pode fazer melhor..."

Em geral, ficou claro que não haveria condições de realizar os experimentos naquela escola. Imediatamente depois conheci a Felix Grigorievich Bodanskii, diretor da escola n. 62, e concordamos rapidamente. Ele não achava que tinha aprendido a ensinar as crianças.

Era 1963. Foi necessário abrir a primeira turma. Recebemos as anotações de Vasily Vasilyevich Davidov. Combinamos com uma professora experiente de outra escola. E de repente, no dia 1º de setembro, ela nos diz: "Não quero trabalhar nesse programa". Bem, o que você pode fazer com essa situação, como você pode torná-la? Recorrido a outros professores - ninguém quer! E os dias vão passando! 5 dias se passaram em setembro, e as crianças permaneciam sem aulas, fazendo algum tipo de besteira, brincando de bobo com as crianças. O que fazer? Passamos por tudo - não há voluntários. Resta apenas uma jovem professora Galya Grigorenko (19 anos, trabalha com o 2º ano). Bodansky diz: não há nada a fazer, vamos pressionar Galya. Convidamo-la para a sala dos professores. Ela imediatamente começa a chorar! "Como vai?" "Sim, eu sei, você vai me fazer..." Bem, nos sentíamos fracos. Se ela disser "forçar", significa que no meu coração eu tinha medo disso e

me resignei. Eles se sentaram junto a nela, Galya gritou: "Eu tenho minha própria aula, eu os amo. E eu nunca vou amar esses experimentadores."

Bem, conseguimos. Pegamos o canhão e começamos a trabalhar. Mas por mais seis meses inteiros a professora correu para seus filhos. Ela ia dar uma aula na turma experimentar e a seguir corria para seus alunos anteriores. Era uma tragédia! As crianças mais velhas se agarram a ela e a nova professora ficava ofendida. Finalmente, chegou ao ponto que ela foi proibida categoricamente de ir para a aula antiga. Seis meses depois, não havia mais problema. Eles estão agora no sétimo, e ela ainda os ama como uma família. Para um professor, a primeira série é a primeira! Sim, Galya é um talento, ela tem um sentimento pedagógico inato: ela vê cada criança.

Assim, em Kharkiv, teve início um novo estágio notável na biografia de Vladimir Vladimirovich Repkin e na escola de aprendizagem desenvolvimental inextricavelmente ligada ao seu nome.

Vladimir Vladimirovich Repkin sempre permaneceu "à sombra" de seus excelentes colegas Daniil Borisovich Elkonin e Vasily Vasilyevich Davidov. É provavelmente por isso que seu verdadeiro papel no desenvolvimento da psicologia e da pedagogia do desenvolvimento e seu eixo mais importante - a teoria da aprendizagem desenvolvimental - ainda não foi devidamente avaliado.

Sem exagero, podemos dizer: sem o experimento de modelagem genética único de seu tipo realizado em Kharkiv, sob a liderança de V.V. Repkin, nos anos 1960-1980, o sistema de aprendizagem desenvolvimental ainda permaneceria puramente experimental e não seria incluído na prática dos sistemas educacionais na Rússia, Ucrânia e outros países.

O próprio Vladimir Vladimirovich escreveu em detalhes sobre a história da pesquisa experimental e teórica relacionada ao desenvolvimento de um sistema de aprendizagem desenvolvimental no Laboratório de Kharkiv em seu livro "Aprendizagem desenvolvimental: Teoria e Prática".⁵

⁵ A obra foi escrita em parceria com sua filha N. V. Repkina e publicado, em 1997, pela editora Pelegend, cidade de Tomsk. [Nota do tradutor]

No entanto, é necessário relembrar alguns fatos importantes de sua biografia científica, que são estranhamente ignorados por alguns cientistas que continuam a trabalhar nos problemas da aprendizagem desenvolvimental.

Em primeiro lugar, sobre a contribuição pessoal de V.V. Repkin na teoria da atividade de estudo. A ideia de D. B. Elkonin sobre a atividade de estudo como forma de autotransformação do sujeito e a postura de V. V. Davidov sobre conceitos científicos como um conteúdo específico da atividade de estudo foram complementados por V.V. Repkin. A hipótese mais importante de Repkin, segundo a qual a atividade de estudo pode surgir em uma criança apenas como resultado de uma reestruturação sistemática das formas existentes de sua atividade. O modelo de tal reestruturação proposto por ele tornou-se parte integrante da teoria da atividade de estudo (cf. DAVIDOV, 1996, p. 170-181).

V.V. Repkin identificou e descreveu três tipos de tarefas de estudo que diferem no conteúdo dos objetivos e nas condições e meios para alcançá-los. Isso permitiu criar os pré-requisitos necessários para resolver dois problemas inter-relacionados no futuro: o problema da definição de metas (objetivos) na atividade de estudo e o problema da formação dessa atividade no processo de aprendizagem.

V.V. Repkin foi o primeiro a formular uma hipótese sobre dois tipos de controle na atividade educativa: o controle realizado na forma de atenção e o controle reflexivo, que garante a conformidade do plano de ação com as reais condições de sua implementação. Ele mostrou que o controle reflexivo é "um mecanismo psicológico de avaliação prognóstica significativa das ações realizadas, cuja característica negativa é o ponto de partida para a formulação de uma nova tarefa de estudo" (REPKIN; REPKINA, 1997, p. 162).

Foto. Vladimir Vladimirovich Repkin



Fonte: Arquivo pessoal da família.

Deve-se lembrar que Vladimir Vladimirovich, em 1976-78, publicou uma série de artigos teóricos sobre o conceito de atividade de estudo, uma descrição de sua estrutura, a formação da atividade de estudo como problema psicológico e as condições para sua formação na idade escolar. Escritos dez anos antes da publicação do livro de V. V. Davidov "Problemas da aprendizagem desenvolvimental" (Moscou, 1986), esses artigos de V.V. Repkin continuou sendo o conteúdo do único livro teórico integral sobre o sistema de aprendizagem desenvolvimental que não perdeu seu significado até agora.

Já naqueles artigos antigos de V. V. Repkin mostrou que a atividade de estudo passa por etapas qualitativas, cada uma delas caracterizada por um certo tipo de tarefa de estudo e um certo tipo de atividade distribuída coletivamente entre os participantes do processo educativo.

Assim, concretizou-se o conceito de conteúdo do desenvolvimento no processo de aprendizagem, o que permite compreendê-lo como o processo do aluno de tornar-se sujeito da atividade de estudo. Revelou-se a lógica interna de construção dos conteúdos e a escolha dos métodos da aprendizagem desenvolvimental, determinados pela lógica objetiva de formação da atividade de estudo.

V. V. Repkin também, pela primeira vez, estudou e descreveu as condições para a transição para formas independentes de atividade de estudo e os mecanismos de sua implementação na adolescência.

Outra parte importante da pesquisa de V.V. Repkin estava ligada à fundamentação experimental da teoria da atividade de estudo, com o desenvolvimento de um experimento de modelagem genética na forma de escolarização sistemática.

Durante vários anos, sob a sua liderança, foi criada uma instituição de ensino de um novo tipo - um complexo educacional e experimental, no qual o problema da relação entre as condições para a formação de conhecimentos teóricos e habilidades e hábitos práticos foi estudado e implementado nos currículos escolares.

Sabe-se que V. V. Repkin, sendo não apenas psicólogo e professor, mas também filólogo, concentrou seus esforços no desenvolvimento de um curso de língua russa no sistema de aprendizagem desenvolvimental. A busca pelos fundamentos teóricos da grafia russa o levou à teoria fonética da escrita, desenvolvida por representantes da Escola Filológica de Moscou. Suas disposições serviram de base para a aprendizagem de ortografia na escola dos anos iniciais do nível fundamental. “A assimilação do conceito teórico de fonema não só proporciona aos alunos a oportunidade de dominar com sucesso o método geral de grafia, mas também acaba por ser o ponto de partida para a análise do sistema de conceitos linguísticos que revelam a natureza, estrutura e regularidades do funcionamento da linguagem” (REPKN; REPKINA, 1997, p. 146).

Foto. V. V. Repkin com um grupo de professoras que participavam de um curso no Centro Científico e Metodológico, Krasnodar, 1992



Fonte: Disponível em: <http://bit.ly/2RwIToT>. Acesso em: 30 out. 2018.

V.V. Repkin acreditava acertadamente que o conteúdo da aprendizagem desenvolvimental da língua russa nos anos iniciais tem um poderoso potencial educacional geral: a língua, além de suas características específicas, obedece às leis de funcionamento e desenvolvimento dos sistemas naturais. A assimilação de métodos de análise e generalização em tal aprendizagem de línguas pode adquirir o significado de um método científico geral para os alunos.

Não mencionamos os nomes e sobrenomes de muitos dos alunos de Vladimir Vladimirovich, que integraram, nos anos 1960-1980, sua equipe: ele fala sobre eles em detalhes em seu livro. E seus próprios alunos são amplamente conhecidos hoje graças a publicações, dissertações, livros didáticos. Eles passaram pela escola de V.V. Repkin, que é uma escola do melhor experimento psicológico, uma escola de teorização conectada organicamente com a prática, uma escola de desenvolvimento intelectual. Foi nessa escola que se formou a ideia de um novo tipo de professor, capaz de crescer junto com seus alunos.

A biografia de V.V. Repkin, apesar da profundidade de sua contribuição para a teoria e prática da aprendizagem desenvolvimental, é incomensuravelmente mais rica e ampla, como é o caso de uma pessoa que recebeu um ensino fundamental e veio do ambiente de "buscadores da verdade" dos anos 1960.

Nos anos difíceis de proibições e perseguições para a aprendizagem desenvolvimental ("tempo ocioso", conforme definido por V. V. Repkin), ele chefiou o departamento de língua russa em uma das universidades técnicas em Kharkiv, implementando as ideias da aprendizagem desenvolvimental no campo da aprendizagem de russo para estudantes estrangeiros.

Em 1972, Vladimir Vladimirovich, junto com seus colegas, abriu um departamento de psicologia na Universidade de Kharkiv, liou cursos básicos para estudantes sobre psicologia geral, psicologia do desenvolvimento e pedagógica.

A psicologia como ciência surge nas palestras e seminários de V.V. Repkin em toda a sua atraente complexidade, inconsistência, problemática. As palestras de V.V. Repkin não são uma coleção de conhecimentos psicológicos e conceitos, elas são a chave para pensar sobre os caminhos do desenvolvimento da ciência psicológica, sua historicidade. Vladimir Vladimirovich dialoga com os calouros sem descontos para a "juventude", faz com que leiam monografias, e não apenas respondam a um exame usando um livro didático para institutos pedagógicos. Os primeiros graduados do departamento de psicologia da Universidade Estatal de Kharkiv receberam uma educação universitária real de acordo com o fato que V.V. Repkin permitiu que muitos deles trabalhassem com sucesso em muitos ramos da psicologia teórica e prática.

Notas das aulas de V. V. Repkin poderiam ser transformadas em livro-texto indispensável para estudantes de faculdades de psicologia até hoje, quando a psicologia se tornou uma profissão de prestígio e o nível de formação de psicólogos paradoxalmente diminuiu, apesar da abundância de literatura psicológica nacional e estrangeira. O fato de que é realmente assim pode ser visto no fragmento de V.V. Repkin, dedicado ao problema da psicologia da imaginação (REPKN, 1975).

Os julgamentos de Vladimir Vladimirovich sobre o papel da imaginação, expressos muitos anos atrás (um tanto subjetivos, como ele mesmo observou), podem parecer preocupantes para aqueles que veem os objetivos da aprendizagem desenvolvimental apenas na assimilação de conceitos teóricos. Na verdade, a palestra trata do problema da aprendizagem desenvolvimental, cujo objetivo é educar a personalidade da criança. V. V. Repkin mostra que além de dominar a

linguagem da arte como uma forma de imaginação materializada, a educação da personalidade, bem como o pensamento criativo da criança, torna-se problemática.

A verificação dessas disposições importantes é uma das tarefas de pesquisas psicológicas adicionais no sistema de aprendizagem desenvolvimental nas fases da adolescência.

V. V. Repkin gosta de enfatizar que ele é, antes de tudo, um professor. É verdade, porque todas as suas atividades estão intrinsecamente ligadas à criança, que muito rapidamente cresce, muda, fica mais inteligente e um dia, por conta própria, deixa nossos cuidados. Consequentemente - a amplitude e profundidade de seu pensamento e criatividade, sua incompletude natural.

Vladimir Vladimirovich Repkin hoje, quarenta anos após o início da pesquisa no campo da aprendizagem desenvolvimental, continua sua extraordinária experiência pedagógica e de vida.

Teoría del aprendizaje desarrollador (TAD) y V. V. Repkin: experiencia de estudio biográfico

RESUMEN:

El texto reproduce íntegramente la entrevista que el filósofo, filólogo, lingüista, psicólogo y didacta ucraniano Vladimir Vladimirovich Repkin concedió al también psicólogo ucraniano Alexander Konstantinovich Dusavitsky. La entrevista fue inicialmente publicada en ruso en la revista *Вестник* (n. 10, 2002), del Centro Pedagógico “Experimentar”, en Riga, Letonia, bajo la dirección de B. A. Zeltserman. El texto contiene, además de datos biográficos del filólogo y didáctico, una descripción clara y emotiva de su monumental obra a favor del establecimiento de las bases teóricas y metodológicas del sistema psicológico y didáctico Elkonin-Davidov-Repkin.

Palabras clave: Vladimir Vladimirovich Repkin. Teoría del aprendizaje evolutivo. Aportaciones teóricas y metodológicas.

3 Referências

AMORIM, P. A. P.; PUENTES, R. V. Aportes de V. V. Repkin para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo (1963 - 2019). In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do gepedi*. 1ed. Goiânia: Phillos, 2021, v. 13, p. 311-344.

AMORIM, Paula A. P. Teoria da atividade de estudo: uma leitura das possíveis contribuições de Repkin. PPGED/UFU (*Dissertação*), 2020.

AMORIM, PAULA ALVES PRUDENTE; PUENTES, ROBERTO VALDÉS. V. V. Repkin: contribuições para o desenvolvimento da teoria da Atividade de Estudo (1963-2019). *Revista Profissão Docente* (Online), Uberaba, v. 21, p. 01-29, 2021.

ASBAHR, F. S. F.; LONGAREZI, A. M. Ascensão do conceito de personalidade na teoria da atividade de estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 1-29.

CARCANHOLO, Flávia Pimenta de Souza. A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. 2020. 267 f. *Tese* (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.691>

CARDOSO, Cecília Garcia Coelho. Aprendizagem desenvolvimental: a atividade de estudo na perspectiva de V. V. Davidov. 122 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29765>, acesso em 06 de setembro de 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.486>

CARDOSO, C. G. C.; PUENTES, R.V. V. V. Davidov: contribuições à teoria da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Org.). *Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do gepedi*. 1ed. Goiânia: Phillos, 2021, v. 13, p. 267-310.

DAVIDOV, V. V. *Problemas da aprendizagem desenvolvimental*. A experiência da pesquisa psicológica teórica e experimental. Moscou: Pedagogia, 1986, 240 p.

DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Intor, 1996, 544 p.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvimente e a sociedade aberta. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 21, n.1, p. 77-84, jan./jun. 2014 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v21n1a2014-8>

LOPES, E. S. L. A periodização do desenvolvimento e a teoria da atividade de estudo de D. B. Elkonin: uma análise à luz da teoria da subjetividade. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

LOPES, E. S. L.; PUENTES, R. V. O sujeito sob o olhar da teoria da subjetividade. In: II Simpósio Nacional Epistemologia Qualitativa e Subjetividade, 2019, Brasília. *Anais eletrônicos*. Campinas: GALOÁ, 2019. v. 1. p. 1-15.

PUENTES, R. V. A concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. *Educativa*, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 1-27, 2022a.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade: da aprendizagem reflexo-associativa à aprendizagem como produção criativa. In: Albertina Mitjáns Martínez, Carmen Maria Tacca, Roberto Valdés Puentes. (Org.). *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional*. 1ed. Campinas: Alínea, 2020, v. 1, p. 1-30.

PUENTES, R. V. Os conceitos de agente e de sujeito: convergências, distanciamentos e complementaridade entre os representantes da Teoria da Subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen V. R.; PUENTES, Roberto Valdés. (Org.). *Teoria da subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais*. 1ed. Campinas: Alínea, 2022c, v. 1, p. 139-144.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. *Revista de Educação Pública*, Mato Grosso, v. 29, p. 1-20, 2020.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. *V. V. Repkin: vida, pensamento e obra*. 1. ed. Goiânia: Phillos Academy, 2021. v. 1. 176p.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. In: 3º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2016, Marília. *Anais do 3º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural e 15ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília*. Marília: UNESP, 2016b. v. 1. p. 1-15.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental: Contribuições de V. V. Repkin a teoria da atividade de estudo. In: XIII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e XVI Semana da Pedagogia, 2016, Uberlândia. *Anais XIII Seminário Nacional O Uno e o Diverso na Educação Escolar e XVI Semana da Pedagogia*. Uberlândia: Edufu, 2016a. v. 1. p. 1652-1667.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 24, p. 130-150, 2017b.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições da subjetividade para uma abordagem crítica da atividade de estudo na obra de V. V. Repkin. In: I Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade, 2017, Brasília. *Anais do I Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa e Subjetividade*. Uberlândia: Edufu, 2017. v. 1. p. 319-330.

PUENTES, R. V.; PUENTES, D. M. G.; ARAÚJO, M. de O. G. Didática desenvolvimental: o ensino-aprendizagem como um ato de produção criativa. In: IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov, 2018, Uberlândia. *Anais do IV Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov*. Uberlândia: Faced, 2018. v. 1. p. 393-413.

PUENTES, R. V.; PUENTES, D. M. G.; ARAÚJO, M. de O. G. Didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade: a aprendizagem como um ato de produção criativa. In: Costa, Maria Adélia. (Org.). *Ensino, pesquisa e extensão na educação profissional e tecnológica*. 1ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2020, v. 3, p. 147-266.

PUENTES, R. V.; PUENTES, D. M. G.; GALVAO, L. C. A noção de sujeito na obra de D. B. Elkonin: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade. In: II Simpósio Nacional Epistemologia Qualitativa e Subjetividade, 2019, Brasília. Anais eletrônicos.... Campinas: GALOÁ, 2019. v. 1. p. 1-15.

PUENTES, Roberto Valdés. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 20-58, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>. Acesso em: 9 mar. 2022.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 201-239, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. A. A Atividade de Estudo segundo V. V. Repkin: uma abordagem crítica na perspectiva da Teoria da Subjetividade. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 25, p. 748-771, 2018.

PUENTES, ROBERTO V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). *Educação em Análise*, Londrina, v. 7, p. 28-57, 2022a.

REPKIN, V. V. Que é a imaginação? Texto da palestra é reproduzido de acordo com a transcrição (1975). *Вестник*, Centro Pedagógico “Experimentar”, Riga, n. 10, 2002. Disponível em <http://old.experiment.lv/>

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática*: Tomsk: Pelegeng, 1997.

Recebido em fevereiro de 2023.
Aprovado em março de 2023.

O que é a imaginação?¹²

What is imagination?

Vladimir Vladimirovich Repkin³

RESUMO

Trata-se de um fragmento de notas de uma aula ministrada por V. V. Repkin, em 1975, para estudantes do Instituto de Psicologia da Universidade Estatal de Kharkiv, dedicada ao problema da psicologia da imaginação. Os julgamentos do autor, expressos quase cinquenta anos atrás, colocam de manifesto a sua preocupação com a educação da personalidade da criança como objetivo fundamental da teoria da aprendizagem desenvolvimental, em lugar da mera assimilação de conceitos teóricos.

Palavras-chave: V. V. Repkin. Personalidade. Imaginação. Aprendizagem Desenvolvimental.⁴

ABSTRACT

This is a fragment of notes from a lecture given by V.V. Repkin in 1975 to students at the Institute of Psychology of the Kharkiv State University, dedicated to the problem of the psychology of imagination. The author's judgments, expressed almost fifty years ago, reveal his concern with the education of the child's personality as the fundamental objective of developmental learning theory, rather than the mere assimilation of theoretical concepts.

Keywords: V.V. Repkin. Personality. Imagination. Developmental Learning.

A imaginação é a área mais pobre da psicologia, a menos estudada. A questão em si é discutível: a imaginação existe como um processo psicológico especial. Há muitas razões para conceituá-la: tradicionalmente, a imaginação é

¹ Fragmento de notas de aula de V. V. Repkin sobre do problema da psicologia da imaginação. Ficou inédito até sua publicação, como parte da “Experiência de estudo biográfica” publicada por A. K. Dusavitski, na revista *Bесміх* (Centro Pedagógico “Experimentar”, Riga, n. 10, 2002). [Nota do tradutor].

² Tradução realizada por Roberto Valdés Puentes.

³ Formado em Filosofia pela Universidade Estatal de Moscou (1952). Fundou em 1963 o Grupo de Kharkiv, como parte do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Exerceu à docência no Instituto de Psicologia de Kharkiv (1968-1972, Ucrânia. Doutorou-se em Ciências Psicológicas, em 1966, pela Universidade Estatal de Moscou, sob a orientação de P. I. Zinchenko. No final da década de 1960, com o apoio de V. V. Davidov, fundou o Laboratório de Pesquisa de Kharkiv. Também exerceu à docência na Universidade Estatal Máximo Gorki de Kharkiv (hoje Universidade de Karazin), onde funda o Departamento de Psicologia (1972-1979), no Instituto de Engenheira de Kharkiv e no Instituto de Aprendizagem Desenvolvimental de Tomsk. Foi vice-presidente da Associação Internacional de Aprendizagem Desenvolvimental desde sua criação em 1994. É autor de numerosos artigos e livros. Seu nome está inserido em caixa de texto, indicando, de acordo com a tradição, sinal de luto em razão do falecimento em 11 de abril de 2022. [Nota do tradutor].

⁴ Resumo em português e espanhol redigido pelo tradutor com base no conteúdo do artigo.

definida como um processo psicológico associado à reestruturação das imagens sensório-visuais. Essa reestruturação tem algum caráter intuitivo. O processo desafia a descrição lógica: como e por quais leis essas imagens são construídas? É claro que no processo da renovação cria-se algo que não existe na realidade. Não é por acaso que a fantasia é sinônimo de imaginação.

Por um lado, todas as imagens sensoriais armazenadas na memória estão sujeitas a reestruturações (a imagem não é uma cópia exata). Assim, a linha entre imaginação e memória é apagada. Por outro lado, o surgimento do novo (descoberta) é uma área do pensamento. É claro que esse processo não se limita ao pensamento lógico, envolve também a intuição. Se você separar a imaginação do pensamento, ela perde sua parte mais interessante. Acontece que a imaginação se encaixa perfeitamente nos processos de pensamento e memória.

Existe alguma função especial que não pode ser realizada por processos que não fazem parte do pensamento ou da memória?

Então, surge a questão da função da imaginação como um processo psíquico.

A psique desempenha na vida de uma pessoa, antes de tudo, um papel orientador nas condições de sua atividade e um papel regulador: é um mecanismo de controle interno da atividade.

A atividade humana tem uma diferença fundamental em relação ao comportamento de um animal: é intencional (a conveniência e a finalidade são duas coisas diferentes). Isso significa que os motivos de condução direta e os objetos aos quais a atividade humana se direciona podem não coincidir entre si. (Uma pessoa faminta precisa de comida, mas constrói uma estrada e depois compra comida com o dinheiro recebido).

A discrepância entre objetivo e motivo é um momento essencial na atividade humana. O objetivo é a antecipação desse resultado futuro. De que forma a atividade pode ser antecipada, representada na consciência? Provavelmente na forma de um conceito ou na forma de uma imagem. No processo de implementação de uma atividade específica (ações práticas - a forma original da atividade laboral), a antecipação na forma de um conceito não pode atuar como uma regulação da

atividade. Você não pode fazer uma mesa, você precisa ver na sua frente o objeto real que queremos obter. Ele é um modelo, nós o verificamos.

Precisamente, porque o objetivo desempenha um papel regulador na atividade humana, é necessário um processo que garanta a antecipação do resultado da atividade em uma forma figurativa específica. É uma função da memória? Obviamente não. A memória é um reflexo da experiência passada, e precisamos de um reflexo da experiência futura. Esta é uma função diferente. Precisamos ver o que não é e nunca foi.

Mas o pensamento também não pode cumprir essa função, pois o pensamento, por mais concreto que seja, nunca dá uma imagem completa do objeto. Qualquer definição de um objeto é algum tipo de abstração (K. Marx). Mesmo com um conjunto infinito de definições (um sistema de abstrações), não há imagem, mas apenas a imagem desempenha o papel de regular a atividade: sem antecipar seus resultados, a atividade humana é impossível.

Daí surge à seguinte conclusão: aparentemente, a imaginação desempenha uma função especial na psique, é um processo psíquico atípico, cujo significado é antecipar o resultado futuro da atividade.

É necessário reconhecer a existência da imaginação como uma forma especial de processo psíquico, que fornece orientação no resultado futuro da atividade.

Isso significa que a imaginação é um processo específico, característico dos seres humanos. M. Gorki escreveu que a capacidade de planejar e inventar é o que torna uma pessoa um ser humano e a distingue dos animais.

Todos os outros processos psíquicos em humanos e animais são comuns, com exceção da imaginação. E é compreensível porque os animais não o têm. Uma vez que a atividade humana é intencional, ela necessariamente depende da imaginação.

A imaginação não pode ser outra coisa senão a construção de imagens visuais. Mas as imagens só podem ser construídas a partir de outras imagens: do que está armazenado na memória e do que nós mesmos percebemos. Ou seja, reflete-se na percepção. No processo de percepção, uma pessoa não vê tudo, ela processa o visível. Não são imagens de percepção, mas de imaginação. No amor, uma pessoa não vê o que

é na realidade, o que, por exemplo, seus parentes veem. Após 2-3 meses, uma pessoa olha para o mesmo objeto com olhos diferentes (S. L. Rubinstein).

De uma forma ou de outra, apenas imagens sensoriais podem ser materiais para a imaginação. Isso significa que a solução de um problema fundamentalmente novo nunca é realizada sem uma pista visual sensorial externa (a maçã de Newton, a descoberta da fórmula estrutural do anel de benzeno, a invenção da escavadeira ambulante).

Qual é o papel de uma pista? Uma pessoa tem tudo para resolver. Criou-se um esquema de solução antecipada. A pessoa percebe que não é bom. Este é o trabalho do pensamento. Mas nunca leva a uma solução por conta própria. Você precisa de imaginação: para ver visualmente o resultado.

Acontece que nem um único tipo de atividade humana pode ser realizado sem a participação da imaginação, que por este motivo não desempenha papel menor na atividade produtiva. Uma criança no nascimento não tem imaginação alguma. Isso é óbvio, pois é preciso separar o resultado do processo da ação. A princípio, a criança não se separa da ação. Ela começa a distinguir o que os outros estão fazendo com ela e o que ela mesma está fazendo apenas aos 2-3 anos (“Eu mesmo”).

Essa distinção ocorre pela primeira vez na brincadeira. A criança pega uma cadeira, anda nela como um carro - não é o carro em si que é importante aqui, mas o que o motorista faz quando está no carro. Uma cadeira pode ser uma máquina porque você pode se sentar nela. Uma varinha não pode ser uma máquina, mas pode ser um cavalo, porque a varinha deve ser segurada. Em vez disso, no início, a criança geralmente brinca com o carro e o cavalo sem vara e cadeira, ela apenas corre.

Estas são as primeiras formas de imaginação incluídas nas atividades reais das crianças. Assim, a brincadeira é de grande importância para o desenvolvimento do psiquismo. Ao privar uma criança de brincar, estamos privando-a da oportunidade de desenvolver a habilidade humana mais importante. Sem o desenvolvimento da imaginação não pode haver uma boa

atividade posterior (provavelmente a principal razão pela qual os nerds, em regra, não se tornam gênios é o fato de privá-los da brincadeira na infância).

Como em todos os processos psíquicos, pode-se falar de imaginação involuntária e voluntária, de conteúdo diferente. Por sua própria natureza, a imaginação parece ser voluntária: é preciso prever o objetivo. Mas tal suposição não justifica a existência da fantasia, cujos fatos não são acidentais.

Junto com uma forma voluntária da imaginação (na atividade prática desenvolvida, na arte, na ciência), vemos outras formas anteriores de imaginação. A imaginação da criança durante a brincadeira é provavelmente uma imaginação involuntária. Um sonho é uma imaginação involuntária. Talvez os animais também tenham sonhos. E a criança os tem.

O paradoxo é que, por sua origem, não há como entender esse processo senão como voluntário. E, ao mesmo tempo, observamos a imaginação involuntária.

De fato, historicamente, a imaginação surge no processo da atividade produtiva. Mas, surgindo a imaginação, como outros processos psíquicos, materializa-se de certa forma: algumas imagens da imaginação são fixadas na arte, nos desenhos etc. Cria-se um arsenal de meios para fixar essa habilidade humana.

A criança encontra esses produtos fixos da imaginação como produtos do trabalho (contos de fadas). Portanto, na experiência individual, a capacidade de imaginação aparece, aparentemente, mais cedo do que a atividade proposital da criança. (Em um conto de fadas, a criança deve apresentar o objetivo de forma elementar). A criança não traça uma linha entre um objeto real e um imaginário. Portanto, é possível a imaginação involuntária, que prepara uma atividade proposital.

Os sonhos também não ocorrem espontaneamente: são manifestações de processos puramente fisiológicos. Em um sonho, nem as necessidades nem as circunstâncias desaparecem. Toda experiência sensorial e lógica de uma pessoa está essencialmente ligada às necessidades, objetivos da atividade etc. Em um sonho, apenas uma coisa é perdida: o controle sobre o curso da atividade psíquica, mas a combinação de imagens em um sonho não é acidental. Em um sonho, é possível um resultado antecipado da atividade futura. Estamos acostumados a

superestimar o papel da consciência e do pensamento humanos. Nosso pensamento é sempre limitado pela experiência, os meios etc. O reflexo do mundo é mais rico do que o reflexo na consciência e no pensamento. Há muitas coisas que são importantes para nós das quais não estamos cientes. Estamos apenas cientes do que entra em nossa consciência. Mas em um sonho, uma área mais rica começa a operar a imaginação.

A imaginação, como outros processos psíquicos, surge entrelaçada na atividade prática de uma pessoa. Mas assim como o pensamento deu origem ao conhecimento teórico, a imaginação também adquire uma certa independência - na forma de arte.

A arte é uma forma objetiva da existência da imaginação, é uma imaginação realizada em sua forma mais pura.

Agora há uma discussão sobre o destino da arte na era da ciência (E.V. Iliénkov).⁵ Com toda a onipotência da ciência, ela deve contar com o fato de que a verdadeira capacidade humana é a imaginação criativa. É isso que contribui para o florescimento da própria ciência.

Mas a imaginação é criada apenas pela arte. Não há outra forma cultural de transmitir a imaginação às gerações seguintes. É ingênuo supor que a ciência suplantará a arte, que a arte pode morrer. Ela existirá enquanto os seres humanos existirem.

Outra questão: a arte, como a ciência, é um reflexo da realidade objetiva. Que dá de novo arte a uma pessoa? A ciência é baseada no pensamento. Pensar é sempre um certo afastamento da realidade, uma certa abstração, unilateralidade, rascunho, a morte da vida viva. Contudo, ninguém se sente desconfortável por causa disso, pois assim temos a oportunidade de penetrar na essência das coisas e refazer o mundo. Se houvesse algum objeto de

⁵ Evald Vasilyevich Ilyenkov (18 de fevereiro de 1924, Smolensk - 21 de março de 1979, Moscou). Importante filósofo soviético, pesquisador da dialética marxista-leninista. Suas obras são dedicadas a várias questões da teoria marxista do conhecimento, a natureza do ideal, da personalidade, da atividade criativa, bem como da psicologia e da pedagogia, ética e estética. No campo da história da filosofia, foi pesquisador do legado de B. Spinoza e G. W. F. Hegel, e deu muita atenção à crítica ao positivismo. [Nota do tradutor].

conhecimento que não pudesse ser conhecido pela ciência, reproduzido em um conceito científico, então encontrariamos justificativa para a presença da arte.

Existe tal objeto, é a personalidade de uma pessoa. Nenhuma teoria abstrata pode descrever uma pessoa concreta. É fundamentalmente impossível exibir a individualidade por meio da ciência.

A ciência generaliza; ela se opõe à individualidade. Precisamos de uma forma de generalização que preserve a individualidade. É uma imagem criada na imaginação.

Por que precisamos de uma exibição que preserve a individualidade?

Acredito que inicialmente a arte surge provavelmente como uma espécie de magia, mas com uma orientação utilitária, como componente da atividade prática (danças rituais, matar um ator, representar animais etc.). Mas à medida que uma pessoa se desenvolve, ela começa a desempenhar outra função - a preservação da individualidade.

A arte parece dobrar o mundo. Há um duplo, uma cópia do mundo real que existe na arte. Não apenas um reflexo disso, mas um duplo, pois preserva a individualidade das pessoas. Contudo, tal duplicação é uma das condições mais essenciais para o desenvolvimento de uma pessoa como personalidade (K. Marx: uma pessoa se realiza como pessoa, olhando para outra pessoa).

Quanto maior é o número de pessoas com quem o indivíduo está conectado mais ela está ciente de si mesma como personalidade. Quanto maior é a esfera de se comparar com os outros, mais rica é a personalidade. No entanto, as possibilidades reais de tal comparação são escassas para todos. A presença do segundo mundo humano torna essa possibilidade praticamente ilimitada não apenas no espaço, mas também no tempo (Romeu, Dom Quixote - em comparação com os seres vivos do passado e do futuro).

A arte dá a uma pessoa a oportunidade de se desenvolver intensamente como personalidade. Fora da arte, há uma base estreita para o desenvolvimento. Deste ponto de vista, deve-se reconhecer que a arte como imaginação materializada, destinada a compreender a vida humana, desempenha um papel crucial. Mas as imagens da imaginação devem de alguma forma ser fixadas na linguagem. Existem

meios especiais - sistemas de signos para fixar imagens (objetos da imaginação podem ser sentimentos, experiências etc.). Esses meios estão incorporados na linguagem da arte: poesia, música, obra de arte, ritmo.

Para que a imagem seja corrigida, são necessários alguns cânones, regras de ortografia. Dominar qualquer idioma envolve entender as regras desse idioma. As regras da arte são a estética. A estética não é a ciência da beleza, como dizem os dicionários. Uma imagem brilhante é criada de acordo com as leis da linguagem da estética.

Permitimos a maior estupidez - escreveu S. Obraztsov⁶ – que é dizer que a arte é um meio de educação estética. Ao contrário: a educação estética, o conhecimento de sua linguagem é necessário para a compreensão da arte. E a arte não é um meio de educação estética, mas de educação ética, de educação da personalidade. Infelizmente, filmes de gângsteres podem ser obras de arte, esse é o seu grande mal social.

A questão da formação da imaginação na infância é o problema dos problemas. Não chegamos nem perto disso. Uma educação completa sem o desenvolvimento da imaginação é impossível.

A imaginação não começa com a criação de uma imagem, mas com a capacidade de ver a imagem criada.

Ciência e arte. Imaginação e pensamento. É absurdo discutir o que é mais importante. Mas serão justificadas as pretensões do pensamento a um papel de liderança na vida humana? Quando a verdade é conhecida por intermédio do pensamento, sempre sabemos que ela é unilateral, relativa e incompleta. Quando a essência de um fenômeno é exibida na imaginação, de forma individual, a verdade é conhecida de forma muito mais profunda e completa do que o pensamento consegue. A imaginação permite que você veja diretamente a verdade, não apenas na arte, mas também na ciência. O cientista geralmente vê a solução primeiro e

⁶ Sergey Vladimirovich Obraztsov (22 de junho de 1901 - 8 de maio de 1992). Foi um importante ator soviético, diretor de teatro de fantoches, publicitário, figura do teatro. Herói do Trabalho Socialista (1971), Artista do Povo da URSS (1954), laureado com o Prêmio Lenin (1984), Prêmio Stalin do II grau (1946) e o Prêmio de Estado da RSFSR K. S. Stanislávski(1967). Cavaleiro das três Ordens de Lenin (1967, 1971, 1981). [Nota do tradutor].

depois prova sua validade. Não é coincidência que Albert Einstein acreditasse que Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski⁷ lhe aportou muito mais para entender a física do que todas as teorias físicas.

Qué es la imaginación

RESUMEN:

Este es un fragmento de notas de una conferencia dada por V. V. Repkin, en 1975, a estudiantes del Instituto de Psicología de la Universidad Estatal de Kharkiv, dedicada al problema de la psicología de la imaginación. Los juicios del autor, expresados hace casi cincuenta años, manifiestan su preocupación por la educación de la personalidad del niño como objetivo fundamental de la teoría del aprendizaje desarrollador, en lugar de la mera asimilación de conceptos teóricos.

Palabras clave: V. V. Repkin. Personalidad. Imaginación. Aprendizaje Desarrollador.

Recebido em dezembro de 2022
Aprovado em janeiro de 2023

⁷ Fiódor Mikhailovitch Dostoiévski foi um escritor, filósofo e jornalista do Império Russo. É considerado um dos maiores romancistas e pensadores da história, bem como um dos maiores "psicólogos" que já existiram. [Nota do tradutor].

V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990-2021)

V. V. Repkin: conception of the subject of study activity (1990-2021)

Roberto Valdés Puentes¹

RESUMO

O presente artigo aborda a concepção de sujeito da atividade de estudo desenvolvida por V. V. Repkin, no período entre 1990 e 2021, com a qual alterou os rumos, os objetivos e o conteúdo da aprendizagem desenvolvimental na perspectiva do sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. O autor introduziu, no começo da década de 1990, o sujeito da atividade de estudo como a neoformação fundamental na idade escolar inicial. O texto tem como objetivo, em primeiro lugar, mostrar que a consolidação da Teoria da Atividade de Estudo teria sido impossível sem o desenvolvimento do conceito de sujeito do ponto de vista de seu conteúdo psicológico específico. Antes de V. V. Repkin, a ideia de sujeito do estudo era essencialmente abstrata e pouco substancial, baseada em aspectos descritivos associados, no geral, a fenômenos externos ao próprio sujeito em si. Em segundo lugar, analisar o processo de gênese, desenvolvimento e aprimoramento das pesquisas de V. V. Repkin a respeito do sujeito que estuda, sobretudo aquelas realizadas no período que se estende entre 1990 e 2021. Conclui-se que V. V. Repkin alterou, com seus estudos a respeito do sujeito, o próprio conceito de aprendizagem desenvolvimental das crianças em idade escolar inicial, considerou o sujeito o objetivo fundamental da atividade de estudo (em lugar do pensamento teórico), estabeleceu o conceito de "sujeito como fonte", bem como seu conteúdo

ABSTRACT

This article addresses the concept of the subject of study developed by V. V. Repkin between 1990 and 2021, which changed the direction, objectives, and content of developmental learning from the perspective of the Elkonin-Davidov-Repkin psychological-didactic system. The author introduced the subject of study as the fundamental neoformation in early school age at the beginning of the 1990s. The text aims, first of all, to show that the consolidation of the Theory of Study Activity would have been impossible without the development of the concept of the subject from the point of view of its specific psychological content. Before V. V. Repkin, the idea of the subject of study was essentially abstract and insubstantial, based on descriptive aspects associated, in general, with phenomena external to the subject itself. Secondly, it seeks to analyze the process of genesis, development, and improvement of V. V. Repkin's research on the subject of study, especially those carried out between 1990 and 2021. It is concluded that V. V. Repkin changed the very concept of developmental learning in early school age with his studies on the subject, considered the subject the fundamental objective of study activity (instead of theoretical thinking), established the concept of "subject as source," as well as its psychological content and structure, the fundamental

¹ Pós-Doutorado em Didática pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Doutor em Educação pela Unimep (Piracicaba, Brasil, 2003). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Docente dos cursos de graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nos níveis de mestrado e doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8936-9362>. E-mail: robertovaldespuentes@gmail.com.

psicológico e estrutura, as características fundamentais de sua concepção e os diferentes níveis pelos quais transita durante seu processo de ascensão.

Palavras-chave: V. V. Repkin. Aprendizagem Desenvolvimental. Atividade de Estudo. Sujeito como fonte.

characteristics of its conception, and the different levels through which it transits during its process of ascent.

Keywords: V. V. Repkin. Developmental Learning. Study Activity. Subject as Source.

Introdução

Dois trabalhos distintos de Davidov ([1991]2021, 1996), publicados em períodos muito próximos um do outro, são cruciais na análise do lugar que ocupou a pesquisa do sujeito da atividade de estudo no interior do sistema psicológico-didático de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin. No primeiro desses textos, Davidov ([1991]2021, p. 279, destaque nosso) admite como um dos problemas mais sérios do sistema o fato de que “até o momento, as **características psicológicas do sujeito foram estudadas muito pouco**, uma vez que a principal atenção foi dada à estrutura da própria atividade de estudo, à natureza da tarefa de estudo, às ações de estudo e às suas manifestações em disciplinas específicas”.

No segundo, Davidov (1996a) considera V. V. Repkin o responsável por alterar o conceito da aprendizagem desenvolvimental e modificar o objetivo e o conteúdo da atividade de estudo, ao adotar o sujeito como a neoformação fundamental na idade escolar inicial. A respeito escreveu:

Em nossa própria teoria da aprendizagem desenvolvimental, atenção especial também é dada ao problema da **formação do sujeito da atividade de estudo** [...] Deve-se ressaltar que foi V. V. Repkin quem enfatizou esse problema de tal forma que conseguiu introduzir algo novo ao próprio conceito de aprendizagem desenvolvimental dos alunos nos anos iniciais, pois **considerou o sujeito** a neoformação mais importante dessa idade. Para nós, até agora, as neoformações principais, juntamente com o sujeito, são a reflexão significativa, a análise e o planejamento. Aparentemente, precisamos esclarecer o conteúdo do conceito correspondente a cada neoformação, sobretudo a relação entre elas na idade escolar inicial - nos últimos anos, nosso laboratório vem realizando um estudo experimental da **formação do sujeito** da atividade de estudo em relação aos antecedentes do desenvolvimento de outras neoformações (DAVIDOV, 1996a, p. 390, tradução e destiques nossos).

O tempo que separa uma publicação da outra é de apenas cinco anos; contudo, dá a impressão de que as informações apresentadas por V. V. Davidov no segundo trabalho derrubam as críticas expostas no primeiro. Ao mesmo tempo que Davidov ([1991]2021) reconhece que as “características psicológicas do sujeito” foram pouco estudadas, admite também que, com os estudos de V. V. Repkin sobre o sujeito, alterou-se o conceito de aprendizagem desenvolvimental e que o laboratório (supostamente o laboratório de Moscou) estava realizando estudos experimentais sobre a formação do sujeito da atividade de estudo (DAVIDOV, 1996a).

O certo é que, repentinamente,² o estudo experimental do sujeito se transformou em relevante objeto de pesquisa no interior do sistema e, no prazo de cinco anos, a realidade descrita no primeiro artigo, referente ao período inicial da década de 1990, modificou-se significativamente na segunda metade da mesma década. Inclusive, alguns autores, dentre eles Kudryavtsev ([1998]1999), revelaram esse deslocamento da ênfase científica dentro da própria teoria da atividade de estudo da pesquisa tradicional das condições e dos métodos de formação da atividade de estudo para a análise da natureza e dos mecanismos de formação de seu sujeito.

A análise das principais linhas de desenvolvimento da atividade de estudo dos alunos mais jovens do 1º ao 3º-4º anos revelou a necessidade de deslocar a ênfase científica dentro da própria teoria da atividade de estudo. Assim, houve uma **mudança do estudo tradicional** (para a escola de D. B. Elkonin - V. V. Davidov) das **condições e métodos que garantem a formação da atividade de estudo para a pesquisa da natureza e dos mecanismos de formação de seu sujeito**. O papel decisivo nisso foi desempenhado pelas obras de V. V. Davidov, V. I. Slobodchikov, G. A. Zuckerman e outros [...] embora, é claro, nem D. B. Elkonin, nem nenhum de seus seguidores, jamais considerou a atividade de estudo como algo absolutamente sem sujeito (no "polo" da criança). Além disso, Elkonin (1989, p. 266-267) foi o primeiro colocar o problema do sujeito da atividade de estudo - aquele que é capaz e deseja aprender (KUDRYAVTSEV, [1998]1999, p. 2, tradução e destaque nossos).

² “Repentinamente” é um modo de dizer, porque na verdade circunstâncias históricas, psicológicas e didáticas específicas criaram as condições necessárias para esse frenético deslocamento temático em um tempo histórico muito breve com é cinco anos.

As três referências fundamentais a que Kudryavtsev ([1998]1999) faz menção foram produzidas e publicadas entre 1990 e 1996: Slobodchikov e Zuckerman (1990), Zuckerman (1993) e Davidov (1996a). Inclusive, há mais um texto elaborado em conjunto por esses três autores que V. T. Kudryavtsev não declara: trata-se do artigo intitulado “O aluno dos anos iniciais do nível fundamental como sujeito da atividade de estudo”, publicado nesse mesmo período (DAVIDOV; SLOBODCHIKOV; ZUCKERMAN, 1992). Fica assim demonstrado, mesmo que de maneira parcial, o crescimento que experimentaram as pesquisas sobre o sujeito na primeira metade da década de 1990, quando comparado com etapas anteriores.

Entretanto, as investigações posteriores sobre o sujeito, desde Kudryavtsev ([1998]1999), passando por Slobodchikov e Zuckerman (1990), até Zuckerman (1993) ignoram por completo as contribuições de V. V. Repkin e do grupo de Kharkiv a respeito do tema. Rogaleva (2002), por sua vez, as ignorou parcialmente.³ Com isso, a afirmação de Davidov (1996a) sobre o importante apporte de V. V. Repkin ao estudo do sujeito, caiu no vazio, sobretudo depois da morte daquele, em março de 1998, e não apenas se deixou de reconhecer que V. V. Repkin foi o primeiro a enfatizar e considerar o sujeito no interior da aprendizagem desenvolvimental, mas se preteriu também seu apporte teórico-metodológico a respeito do tema.

Em tal sentido, o presente artigo pretende analisar o processo de gênese, desenvolvimento e aprimoramento das pesquisas de V. V. Repkin sobre o sujeito que estuda, em especial aquelas realizadas no período que se estende entre 1990 e 2021. Com isso, procura-se analisar, em primeiro lugar, o conteúdo e a magnitude de sua contribuição para o conceito de aprendizagem desenvolvimental e para o desenvolvimento da teoria da atividade de estudo, sobretudo em relação a seu objetivo e estrutura. Em segundo lugar, busca-se apresentar as características da concepção

³ A pesquisa em questão, voltada para a análise das peculiaridades do sujeito da atividade de estudo nos diferentes níveis de ensino, somente faz referência bastante superficial a dois trabalhos de V. V. Repkin (REPKIN; REPKINA, 1997; REPKIN, [1997]2021).

de sujeito de V. V. Repkin, o conceito de sujeito da atividade de estudo, seu conteúdo psicológico e estrutura, bem como os níveis pelos quais passa no seu processo de ascensão. Ao mesmo tempo, não se ignoram as diferenças e aproximações existentes entre a noção de “sujeito como fonte” de V. V. Repkin e a de “sujeito individual e sujeito coletivo” adotada por V. V. Davidov e algumas das razões pelas quais a concepção de sujeito de V. V. Repkin, mesmo recebendo elogios por parte de V. V. Davidov e sendo considerada revolucionária à época, foi acolhida de maneira pouco expressiva, ou até ignorada, negligenciada e rejeitada, entre os representantes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin para além do Grupo de Kharkiv.

Do ponto de vista documental e bibliográfico, o artigo se baseia em: (i) a produção elaborada por V. V. Repkin, sozinho ou em coautoria, sobretudo no período entre 1990 e 2021, disponível nos idiomas ucraniano, russo, inglês e português (REPKIN, 1992, 1997a, b; [1997]2021, 1999; REPKIN; REPKINA, 2019, 2023; REPKINA; REPKIN, 2012); (ii) a produção elaborada por discípulos, colaboradores e seguidores de V. V. Repkin (DOROKHINA, 1980; DUSAVITSKII, 1996); (iii) a produção gerada no mesmo período em análise por estudiosos do sujeito, seja no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin, seja fora dele, com os quais V. V. Repkin tenha dialogado, aos quais possa ter afetado ou pelos quais possa ter sido afetado (KUDRYAVTSEV, [1998]1999; KUDRYAVTSEV; URAZALIEVA; KIRILLOV, 2003; DAVIDOV, 1996a, b); (iv) a produção disponível orientada para o estudo crítico da obra de V. V. Repkin a respeito do sujeito (REPKINA, 1993, 2010; PUENTES, 2019, 2022a, b).

Desenvolvimento

Um estudo teórico prévio (PUENTES, 2019) permitiu constatar que, entre outras questões, o sistema psicológico-didático de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin sempre teve como propósito geral o processo de autotransformação dos alunos envolvidos na atividade de estudo. Portanto, a preocupação principal foi o próprio sujeito da atividade, reconhecido inclusive por importantes representantes da teoria. Repkina (2010, p. 3, tradução e destaque nossos), por exemplo, escreveu que “para D. B. Elkonin e V. V. Davidov, o

conceito de sujeito está inseparavelmente ligado ao conceito de atividade transformadora, um dos tipos de atividade de estudo. Seu objeto não é o mundo externo, mas **o próprio sujeito**".

No entanto, em lugar de privilegiar a elaboração de uma teoria psicológica sobre o sujeito, o sistema focou na atividade objetiva (sua estrutura, a natureza da tarefa de estudo, as ações de estudo etc.) que esse sujeito realiza. V. V. Davidov, por exemplo, só começou a fazer referência ao sujeito muito tarde, na segunda metade da década de 1990, sobretudo com a publicação de seu livro *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (1996). Com isso, ao longo de quase três décadas os representantes da teoria passaram a adotar, no geral, concepções diferentes de sujeito sem um embasamento teórico e experimental suficientemente fundamentado do ponto de vista psicológico. A respeito Repkina (2010, p. 1, destaque nossos) escreveu que, antes de 1990,

a **noção de sujeito** da atividade de estudo era **excessivamente abstrata, pouco substancial**. Os autores, em geral, se limitavam às **características descritivas**, tais como, **desejo e habilidade de aprender ou iniciativa, independência e responsabilidade** no processo de estudo. Mas permaneciam **vagas as propriedades psicológicas** que estão na base desses fenômenos externos do sujeito do estudo e devem ocorrer no aluno durante o processo de aprendizagem para que, nele, surjam as qualidades correspondentes.

Baseado nesses aspectos (predomínio de uma ideia abstrata e pouco substancial do sujeito, de características descritivas, bem como falta de precisão a respeito de suas propriedades psicológicas etc.), prevaleceu uma diversidade significativa de sujeitos ao longo de mais de quarenta anos e uma falta de consenso a respeito dessa temática. De acordo com pesquisa anterior (PUENTES, 2019), na história do sistema podem ser estabelecidos, no mínimo, quatro concepções diferentes de sujeito: (1) sujeito da cognição (1958-1970); (2) sujeito das necessidades e dos motivos (1971-1990); (3) sujeito "individual" e "sujeito coletivo" (1991-1998); (4) sujeito das emoções (1998).

Na mesma pesquisa se aborda o conteúdo de cada um desses tipos de sujeito e seus vínculos com a Teoria da Atividade de Estudo. Ficou comprovada a correspondência que existe entre as diferentes concepções de sujeito adotadas e o nível de desenvolvimento da atividade de estudo ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento evolutivo de ambos os processos (PUENTES, 2019). Cada mudança experimentada, do ponto de vista teórico e metodológico, pelo conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da atividade de estudo, associou-se, de maneira direta ou indireta, a uma mudança similar no modo de enxergar e adotar o sujeito de estudo; e vice-versa.

Independentemente das diferenças significativas que compõem o conteúdo de cada um desses quatro tipos de sujeito em particular, no geral predominou a concepção inicial de sujeito estabelecida por Elkonin ([1961]2019), ou seja, a de sujeito enquanto criança capaz de se implicar ativamente na tarefa de estudo; isto é, “o próprio sujeito atuante”. Em síntese, a criança que age, é o sujeito da atividade de estudo; que age, seja com base na exigência do professor (sujeito cognitivo), em suas próprias necessidades e motivos (sujeito das necessidades e motivos), ou em seus desejos e emoções (sujeito das emoções).

Nesse sentido, o sujeito, seja qual ele for, implica-se na atividade com base em diferentes aspectos que agem como força motriz da ação, mas é incapaz de atuar como fonte dessa atividade. Com isso, a tarefa de estudo, que leva à execução de um sistema de ações específicas com o objetivo da concretização do resultado da atividade, precisa ser colocada de fora pelo professor (Cf. REPKIN; DOROKHINA, 1973). O sujeito assim concebido não consegue ir além da condição de portador da atividade; ele é o aluno capaz de “trabalhar com tarefas” e “autotransformar-se” com elas, mas não é apto para estabelecer nem o trabalho e nem a autotransformação como propósito ou meta pessoal.

Sendo assim, a formação do sujeito, bem como dos seus aspectos particulares pela via de sua autotransformação (ELKONIN, 1967[2019]), limitou-se à realização da tarefa, ao domínio de determinados conceitos e modos generalizados de ação. Dessa maneira, tanto o desenvolvimento intelectual quanto subjetivo, definem-se pela capacidade da criança de se implicar na atividade, desenvolver seu

pensamento teórico e as operações que estão na sua base (síntese, análise, generalização significativa, abstração significativa, planejamento e reflexão substantiva), seja de maneira colaborativa ou autônoma.

Ainda quando as concepções de sujeito individual e coletivo, sujeito das necessidades e motivos, e, sujeito das emoções, pareçam muito diferentes da concepção de sujeito cognitivo, todas elas mantém estreita relação com esta, pois, afinal de contas, a motivação, as necessidades, os desejos e as emoções que agem como força propulsora da atividade de estudo do sujeito estão diretamente relacionadas com o conteúdo da aprendizagem desenvolvimental (modos generalizados de ação e conceitos científicos), que são essencialmente de natureza cognitiva. Dito com outras palavras, o que realmente transforma a criança em sujeito da atividade de estudo, é o motivo, a necessidade, o desejo e a emoção que surge do interesse que o conteúdo provoca nele. Em síntese, o sujeito das necessidades e motivos, o sujeito coletivo e individual, e o sujeito das emoções são também, e sobretudo, sujeito da cognição.

Essas são as concepções de sujeito que prevaleceram, sobretudo, no interior do Grupo de Moscou, dominado pelas ideias de D. B. Elkonin e V. V. Davidov a respeito do desenvolvimento psíquico, da atividade de estudo e do sujeito. Nesse grupo, a preocupação teórica e experimental sempre recaiu muito mais nos aspectos operacionais do desenvolvimento, do que na análise de suas forças motrizes. O próprio V. V. Davidov sempre deu maior relevância, quando se trata da estrutura da atividade de estudo, ao processo de desenvolvimento das ações de estudo, controle e avaliação, do que à própria tarefa de estudo.

O problema da tarefa de estudo não se tornou objeto de uma pesquisa especial de V. V. Davidov, dado que ele, seguindo a tradição estabelecida em psicologia (A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin etc.), presumivelmente acreditava que o aluno durante sua aprendizagem assume as tarefas que lhe são atribuídas pelo professor e, consequentemente, a aceitação da tarefa não é resultado da própria atividade dos alunos, mas um pré-requisito necessário para sua implantação. Vejamos o que ele escreveu:

Os alunos, de início, não sabem ainda **formular de forma autônoma tarefas de estudo** e realizar ações para resolvê-las. Por enquanto, eles são auxiliados pelo professor, mas, gradualmente, adquirem as respectivas **habilidades** (é nesse processo que se formam a Atividade de Estudo autônoma e a capacidade de aprender). (DAVIDOV, [1986]2021, p. 219, destaque nossos).

Além disso, observa-se também como no conceito da estrutura da atividade de estudo elaborado por Davidov (1972, p. 150, tradução e destaque nosso) o foco é colocado nas ações: “Ela [a estrutura dessa atividade] **reflete as ações** que garantem a solução da tarefa de estudo”. Prioriza-se, inspirado nesse princípio, a estruturação curricular das disciplinas com base na formação do pensamento teórico, especialmente, de uma das operações ou ações do pensamento: a generalização substantiva, bem como de outras três operações diretamente relacionadas com ela (a reflexão significativa, a abstração significativa e o conceito).

Em síntese, predominaram, no geral, concepções de sujeito que se caracterizaram, em articulação, pelo seu caráter consciente, intencional, ativo, diligente, executo, colaborativo e implicado cognitivamente na atividade, mas portador da atividade. Aliás, a concepção de “sujeito individual” e “sujeito coletivo” de Zuckerman e Venguer (2010), que Davidov ([1991]2021, 1996) adotou em alguns de seus trabalhos, obedece a uma avaliação do grau de autonomia do aluno no processo de aprendizagem em relação à capacidade de dominar determinadas operações ou ações. O sujeito coletivo é definido como aquele aluno que quer e sabe aprender e se constitui ao longo de um período que se estende, aproximadamente, durante os anos iniciais do nível fundamental (1º ao 4º ano), fase em que a ação de aprender é inicialmente dominada pelo aluno no âmbito da ação conjunta com o professor e com outros alunos. O sujeito individual, por sua vez, é o aluno capaz e disposto a aprender de maneira autônoma, após dominar as ações de aprender, o que acontece ao final da adolescência (entre o 5º e 9º ano no nível fundamental), quando, uma vez internalizada as ações coletivas de aprender, o sujeito da aprendizagem passa a ser individualizado.

A definição do sujeito com base no nível de desenvolvimento das ações cognitivas, é a razão pela qual todas essas formas de sujeito analisadas (cognitivo, individual e coletivo, das necessidades e motivos, das emoções), na visão de seus

representantes, só atingem seu máximo nível de desenvolvimento, isto é, o de sujeito criativo, na etapa final da atividade de estudo, lá no último ano do primeiro ciclo do nível fundamental (5º ano). Lembremos que a concepção de sujeito criativo de Davidov (1996a) está associada a capacidade do aluno de realizar com independência as ações de estudo que permitem atingir os objetivos que foram inicialmente definidos.

Mas existe também outra concepção de sujeito da atividade de estudo além dessas já mencionadas anteriormente, isto é, a de “sujeito como fonte” da atividade de estudo. Ela, além de bastante diferente dessas analisadas, representa uma variante específica no interior do sistema pouco conhecida ainda no âmbito científico e acadêmico e constitui uma das vertentes mais originais e potentes nascidas no seio da teoria da aprendizagem desenvolvimental.

V. V. Repkin e o “sujeito como fonte” da atividade de estudo.

A concepção de “sujeito como fonte” da atividade de estudo, seu conceito, conteúdo psicológico concreto, estrutura, processo de gênese e desenvolvimento, etapas na sua formação e diagnóstico etc., estão associados com a percepção particular que o Grupo de Kharkiv, sob a liderança de V. V. Repkin, produziu, como resultado do tipo de experimentos didático-formativos que realizou a respeito do objetivo e conteúdo da aprendizagem desenvolvimental, bem como da atividade de estudo, sua estrutura, forças motrizes, processo formativo e métodos.

O presente excerto do artigo aborda, entre outras questões, o movimento de ascensão do conceito de “sujeito como fonte” da atividade de estudo na obra de V. V. Repkin, no período entre 1990 e 2021. Abordam-se as pesquisas nas quais a temática foi objeto de estudo, as características fundamentais da concepção de sujeito, o conteúdo e estrutura psicológica do sujeito, as etapas pelas quais o aluno passa desde a condição de indivíduo até sujeito no processo de sua própria autotransformação, os diferentes tipos de sujeito e sua correlação com as etapas de formação da atividade de estudo, as pesquisas de diagnóstico do sujeito etc.

O modelo teórico de aprendizagem desenvolvimental do Grupo de Karkhiv, apresentado nos últimos vinte anos por Repkin e Repkina (1997, 2019), deixa

explicitamente claro que, diferentemente do modelo adotado pelo Grupo de Moscou para o qual a função da aprendizagem era o desenvolvimento do pensamento teórico, consistia no desenvolvimento do próprio sujeito da atividade de estudo. Para ambos os autores, a formação do pensamento teórico não é e nem poderia ser o objetivo e o resultado direto da aprendizagem, mas o desenvolvimento das crianças como sujeitos da aprendizagem que precisam pensar para resolver seus problemas. Aliás, a inspiração parte de L. S. Vigotski, para quem “a aprendizagem [...] é a forma dentro da qual se realiza o desenvolvimento do sujeito” (cf. REPKIN, 1999, p. 12).

A respeito, Repkin e Repkina (1997) escreveram:

[...] o objetivo [...] começou a ser visto não como o desenvolvimento dos modos de ação de um aluno, mas como o **desenvolvimento deste como sujeito da atividade de estudo**, isto é, como um indivíduo capaz de estabelecer novas tarefas de estudo e encontrar maneiras de resolvê-las (REPKIN; REPKINA, 1997, destaque nosso).

Duas décadas depois, Repkin e Repkina (2019, p. 48, adição nossa) reiteraram o posicionamento teórico ao afirmar que: “Esta [aprendizagem] pode afetar o desenvolvimento de habilidades [modos de ação] somente se garantir o desenvolvimento do sujeito para cujas atividades essas habilidades são necessárias”.

Contudo, o momento a partir do qual o objetivo da aprendizagem desenvolvimental passou a ser para V. V. Repkin, e seus colaboradores diferente da função estabelecida e defendida por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e seus seguidores, é ainda um enigma. De qualquer maneira, é possível estabelecer alguns marcos.

Na mesma época em que V. V. Davidov defendia, em sua famosa obra *Tipos de Generalização da aprendizagem* (1972), que o papel fundamental da educação escolar e da atividade de estudo era o desenvolvimento do pensamento teórico pela via da formação dos modos generalizados de ação e dos conceitos científicos com base na ideia de A. N. Leontiev sobre a correspondência entre assimilação e desenvolvimento,⁴ Repkin e Dorokhina (1973), comprovavam em pesquisas

⁴ Nesse livro, V. V. Davidov chegou a escrever o seguinte: “O desígnio da presente obra é fundamentar a ideia de que uma autêntica solução dos problemas concernentes à atual educação escolar, enquanto às bases lógico-psicológicas dela pressupõem uma mudança do tipo de pensamento projetável mediante o conteúdo das disciplinas e os métodos de sua

experimentais que colocar o foco nesse tipo de processo, ignorando com isso o próprio sujeito que pensa, era um erro de natureza teórica e metodológica.

A ideia de Davidov (1972) levou a priorizar a estruturação curricular das disciplinas com base na formação do pensamento teórico e a elaborar um curso de Gramática Russa e de Matemática, no qual os conceitos de “estrutura morfossemântica” da palavra e de “número” como razão de magnitude para medição, foram introduzidos com o propósito de estimular nas crianças o surgimento das formas elementares do pensamento teórico e, com isso, do sujeito criativo. Entretanto, isso não aconteceu e ficou demonstrado que a formação do pensamento teórico, sem o devido cuidado a respeito do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem, não seria possível (REPKIN; REPKINA, 2019).

V. V. Davidov, e de igual modo os demais membros do Grupo de Moscou, considerava que a assimilação da Matemática e da Gramática levaria de maneira automática, direta e linear, ao desenvolvimento do pensamento e este, por sua vez, à emergência do sujeito criativo. E desde essa perspectiva, a assimilação faria o pensamento teórico e este o sujeito. Contudo, o experimento de Repkin e Dorokhina (1973) mostrou, de maneira inusitada, que a tarefa de estudo definida pelo professor, tal e qual sugerido por D. B. Elkonin e V. V. Davidov, era permanentemente redefinida pelos alunos. Com isso, ficou comprovado que a tese de que o papel do professor era formular a tarefa, enquanto o papel do aluno se reduzia a aceitá-la de forma independente ou com a ajuda do professor, estava errada. A partir de então, assumiu-se que a tarefa emergia como resultado da própria atividade do aluno e foi estabelecido um novo conceito de atividade de estudo, isto é, aquele tipo específico de atividade humana na qual se garante não apenas a resolução da tarefa de estudo, mas também sua determinação ou enunciado (REPKIN; REPKINA, 2019).

A noção sobre a determinação ou enunciado da tarefa de estudo como resultado da própria atividade do aluno, conduziu, imediatamente e por correlação, à ideia de que a determinação da tarefa de estudo só emerge quando o aluno está

aprendizagem. O aperfeiçoamento desses últimos há de se executar no plano dessa perspectiva cardinal: **formar nos escolares o pensamento científico-teórico**” (DAVIDOV, [1972]1982, p. 7, tradução e destaque nossos).

na condição de sujeito de sua própria atividade. Assim, desde a década de 1970, o foco de V. V. Repkin, e os membros do Grupo de Kharkiv, deslocou-se da estrutura e conteúdo da atividade de estudo, bem como do desenvolvimento do pensamento teórico do aluno, para o desenvolvimento deste como sujeito da atividade de estudo (REPKIN; REPKINA, 1997).

É evidente que a análise do processo de desenvolvimento do aluno como sujeito da atividade de estudo passou por diferentes etapas ou momentos, enfrentando, inclusive, os riscos e as dificuldades que pensar diferente a V. V. Davidov e aos demais membros do Grupo de Moscou representava. É preciso admitir também que a escolha do desenvolvimento do próprio sujeito da atividade de estudo como objetivo fundamental da aprendizagem desenvolvimental, em lugar do pensamento teórico, trouxe outras consequências: (1) o rumo das pesquisas mudou; (2) o conteúdo e estrutura da atividade de estudo foram modificados; (3) as diferenças conceituais e metodológicas do Grupo de Kharkiv em relação ao Grupo de Moscou se fizeram mais nítidas e intensas; (4) o número das parcerias entre os russos e ucranianos diminuiu; (5) quanto mais distantes os ucranianos ficavam dos russos, sobretudo, com a desintegração da União Soviética (1991), mais original, singular e rara se tornava a sua obra; etc.

O momento exato em que tudo isso começou não se sabe, aliás provavelmente não se saiba jamais. Mas uma certeza se tem: nascia assim, depois do Grupo de Moscou, a segunda variante mais potente e criativa no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin e o modelo de aprendizagem desenvolvimental kharkiviano. Nesse processo de desenvolvimento do conceito de sujeito da obra de V. V. Repkin é possível estabelecer duas etapas distintas: (1) os antecedentes (1975-1990); o “sujeito como fonte” da atividade de estudo (1990-2021).

V. V. Repkin escreveu, na segunda metade da década de 1970, um artigo pioneiro: “O conceito de atividade de estudo” (REPKIN, [1976]2021). No próprio primeiro parágrafo, o próprio autor afirmou: parte-se de uma “posição indiscutível que a pessoa não é apenas um objeto, mas é também o sujeito da aprendizagem e da educação” (REPKIN, [1976]2021, p. 311). Observe-se que para V. V. Repkin, o sujeito permanece ao longo de toda a atividade de estudo, afinal de contas ele é sua

fonte. Mas a sua permanência não é estática, pelo contrário, assume diferentes formas; formas essas que estão condicionadas por diferentes aspectos, inclusive pelas modalidades específicas que assume a atividade de estudo, por um conteúdo e por uma estrutura psicológicos concretos que lhe são específicos, por níveis particulares de formação etc.

Contudo, não é sobre a etapa dos antecedentes que se pretende comentar mais detidamente no presente artigo, mas sobre a segunda etapa relacionada com a emergência do conceito de sujeito como fonte da atividade de estudo (1990-2021).

O “sujeito como fonte” da atividade de estudo (1990-2021)

V. V. Repkin ministrou, na condição de líder do Laboratório de Inovações Pedagógicas da Academia Russa de Educação, entre 1990-1992, um ciclo de palestras nas cidades de Kharkiv, Riga e Moscou, sobre as características principais do sistema de aprendizagem desenvolvimental na idade escolar. O conteúdo dessas palestras descreve de maneira bastante integral ao conceito de aprendizagem desenvolvimental elaborado nas décadas de 1960 a 1980, sob a supervisão geral de D. B. Elkonin e V. V. Repkin; contudo, apresenta, talvez pela primeira vez, uma variante da implementação prática desse conceito, resultado de muitos anos de trabalho de um grupo de psicólogos de Kharkiv junto com professores de várias escolas.

Essas ideias surgem em consequência às pesquisas teóricas experimentais realizadas pelo Grupo de Kharkiv, sob a direção de V. V. Repkin, bem como da experiência de organização do trabalho para implementar o sistema de aprendizagem desenvolvimental na escola de educação geral de massa. Tudo isso levou, por um lado, à algumas “discrepâncias” (porém, não fundamentais) em relação às obras mais conhecidas de D. B. Elkonin e V. V. Davidov; por outro, ao surgimento de um novo foco na abordagem teórica de V. V. Repkin: o sujeito da atividade de estudo.

A partir de então, o sujeito não apenas passou a ser abordado de maneira reiterada nas palestras e publicações de V. V. Repkin, como também foi assumido, aos poucos, como objetivo principal da aprendizagem desenvolvimental no interior

de todo o sistema. Essa é a razão pela qual Davidov (1996a, p. 389, tradução e destaque nossos) admitiria que:

recentemente surgiu a ideia de que a principal neoformação da idade escolar inicial é **o sujeito da atividade de estudo**. Consequentemente, a educação básica só pode ser verdadeiramente desenvolvimental quando tem como objetivo direto a **formação do sujeito da aprendizagem**, ou seja, **a criança disposta e capaz de aprender**. Os principais atributos dessa aprendizagem (conteúdos, métodos etc.) devem corresponder a esse mesmo objetivo, então a atividade de estudo integral realizada pelos alunos dos anos iniciais do nível fundamental estará diretamente orientada para o seu desenvolvimento. Nossa teoria da aprendizagem desenvolvimental também dá atenção especial ao **problema da formação do sujeito**.

As teses principais sobre o sujeito da atividade de estudo estão contidas em um primeiro material elaborado por V. V. Repkin para suas palestras, publicado posteriormente com o título “O que é aprendizagem desenvolvimental? A fase inicial de desenvolvimento da aprendizagem da língua russa na escola de nível fundamental” (Kharkiv; Tomsk, 1992). O texto em questão ainda não foi localizado, mas existe uma brochura dirigida a professores, metodólogos, organizadores da aprendizagem, alunos de instituições de ensino pedagógico e pais interessados nos problemas da aprendizagem desenvolvimental. Essa brochura foi elaborada por Repkina (1993) na forma de ensaio, com base nas notas das aulas ministradas por V. V. Repkin, entre 1990 e 1992. Aliás, no prefácio que o próprio Repkin (1993) escreveu, em junho de 1993, para essa publicação, afirmou o seguinte:

O ensaio trazido à atenção do leitor é uma das primeiras tentativas de apresentar de forma bastante popular uma descrição holística dos conceitos de aprendizagem desenvolvimental dos alunos, geradas nas décadas de 1960 a 1980 [...] Naturalmente, no decorrer deste trabalho, algumas disposições do conceito foram refinadas, concretizadas, repensadas [...] Nem é preciso dizer que toda a responsabilidade pela validade dessas discrepâncias recai sobre o autor das palestras com base nas quais este ensaio foi escrito (REPKIN, 1993, p. 1, tradução nossa).

Existe também uma segunda versão desse material com o título “Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo”, que contém as transcrições dos cinco dias de palestras ministradas por V. V. Repkin, no começo da década de 1990, na cidade de Riga, Letônia. De acordo com Zeltserman (2023), o material foi digitalizado por professores do Centro Pedagógico “Experimentar” de Riga, revisada por ele e corrigido pelo próprio V. V. Repkin. O texto na íntegra (38 páginas) foi publicado no site do Centro, em 1997.⁵

Por fim, há também um terceiro texto, intitulado “O ser humano como sujeito da atividade”, elaborado por V. V. Repkin, em 1997, nesse mesmo contexto e que permaneceu inédito até hoje. Esse último trabalho é essencial para compreender não apenas o conceito de sujeito do autor à época, mas aquilo que o caracteriza como tal, bem como seu conteúdo psicológico. Além disso, existem outras publicações diversas de Repkin (1997b, 1999) nas quais retoma em um nível muito mais avançado de elaboração teórica várias de suas ideias iniciais sobre o sujeito. Enfim, foi exatamente nesse período das palestras, 1990-1992, que se formula pela primeira vez a tese de que o objetivo da aprendizagem desenvolvimental deveria ser o desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo, em lugar do pensamento teórico. A revisão radical que os representantes da teoria da atividade (A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin, A. V. Zaporozhets etc.) fizeram da interpretação tradicional das ideias de L. S. Vigotski sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento já representou uma recusa à ideia de reduzir o desenvolvimento à formação das funções psíquicas (pensamento, memória, percepção etc.) e trazia à tona o desenvolvimento da criança como sujeito de vários tipos e formas de atividade humana. De acordo com Repkina (1993, p. 6, tradução e destaque nossos), V. V. Repkin enfatizou o objetivo da aprendizagem desenvolvimental com as seguintes palavras: “O objetivo final da aprendizagem desenvolvimental é propiciar a cada aluno as condições para **o desenvolvimento de um sujeito de estudo** auto transformável”.

⁵ O texto de V. V. Repkin está disponível em língua russa no seguinte link: <http://old.experiment.lv/>. Uma síntese dessa versão foi publicada em inglês, em 2003, e o texto completo em Puentes, Cardoso e Amorim (2021).

- O conceito de sujeito da atividade de estudo

Mas quem é, afinal de contas, o sujeito da atividade de estudo? Repkin imediatamente o define: “tal tipo de **sujeito** significa ter a **necessidade** de **autotransformação** e **ser capaz** de satisfazê-la por meio da aprendizagem, ou seja, **desejar, gostar e poder aprender**” (REPKINA, 1993, p. 6, tradução e destaque nossos).

A citação de Repkina (1993), atribuída a V. V. Repkin, além de corrigir o novo objetivo da aprendizagem desenvolvimental, aperfeiçoa também o conceito de sujeito e manifesta a suas discrepâncias com a definição predominante até então.

Fica evidente na citação que o sujeito da atividade de estudo, na concepção de V. V. Repkin, é a criança com necessidade de autotransformação, capaz de satisfazê-la por meio da aprendizagem, ou seja, que deseja, gosta e pode aprender. Com isso, o conteúdo do conceito de sujeito deixa de estar integrado somente pela capacidade da criança de realizar as ações indispensáveis (de estudo, controle e avaliação) que levam à solução da tarefa colocada pelo professor, predominante nas décadas de 1960 a 1980, e passa a incorporar também a “necessidade de autotransformação”, isto é, o “desejo, gosto e possibilidade de aprender”. Alguns anos depois, retomando a questão do sujeito e do lugar do desejo na sua constituição, Repkin (1999, p. 18, tradução e destaque nosso) escreveu:

De fato, juntamente com a **capacidade** de aprender, uma característica igualmente importante do sujeito do estudo é seu **desejo de aprender**. A formação desse **desejo** não deveria ser considerada como uma meta especial da aprendizagem desenvolvimental?

Para D. B. Elkonin e V. V. Davidov, bem como para o restante dos representantes do Grupo de Moscou, o sujeito era o aluno que sabe estudar de maneira colaborativa (sujeito coletivo) ou independente (sujeito individual), porque domina as ações que permitem a execução dessa atividade. Para V. V. Repkin, e para o restante dos membros do Grupo de Kharkiv, o sujeito é a

criança que necessita e deseja aprender mesmo que ainda não saiba estudar. As formas que tomam essas “necessidades”, “desejos”, “gostos” e “possibilidades de aprender”, seu conteúdo, bem como a maneira como as próprias ações de estudo, controle e avaliação vão se constituindo durante o processo de formação da atividade de estudo, estão relacionadas com as diferentes etapas ou níveis pelos quais passa o sujeito no seu desenvolvimento contínuo e vice-versa (REPKIN, 1997b).

Em um dos textos de 1997 (REPKIN, [1997]2021, p. 375, destaque nossos), a abordagem do conceito de sujeito volta a ser uma preocupação explícita e, com isso, V. V. Repkin aporta novos elementos à definição inicial. Em um momento determinado do texto V. V. Repkin pergunta para os participantes da palestra: o que é o sujeito? E diligentemente responde:

O **sujeito é a fonte**⁶ da atividade, é o modo de sua existência e, em nenhuma outra forma, exceto na atividade, ele existe. Assim, **o sujeito é uma forma material de existência da atividade**, da atividade potencial. Os termos atividade e sujeito têm uma estreita inter-relação.

Com isso, adota-se, pela primeira vez, a concepção de “sujeito como fonte” da atividade de estudo no interior do sistema psicológico-didático de aprendizagem desenvolvimental. Até então, o sujeito era entendido como o “indivíduo capaz”, “ativo” e “implicado”, mas também “produto”, “derivação”, “portador” da atividade que realiza; portanto, alguém incapaz de criar a sua própria atividade. Para V. V. Repkin, contrariamente, a aprendizagem só era desenvolvimental quando a criança que aprende estava na condição de sujeito e, com isso, adota a tese vigotskiana, formulada inicialmente em *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, [1926]2003),⁷ de que é o aluno quem ensina a si próprio. A respeito escreveu:

⁶ O termo russo empregado por V. V. Repkin é “источник” que significa fonte, nascente, manancial.

⁷ A ideia de L. S. Vigotski é a seguinte: “O aluno se auto educa. As aulas do professor podem ensinar muito, mas só inculcam a habilidade e o desejo de aproveitar tudo o que provém das mãos alheias, sem fazer nem comprovar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles” (VIGOTSKI, [1926]2003, p. 296).

Somente quando a criança é o **sujeito no processo de aprendizagem**, pode-se opinar sobre o tipo da mesma [...] Esta ocorre quando o companheiro do professor não é um aluno, mas um **auto professor**, um **professor de si mesmo**. Neste caso, não é o professor quem ensina o aluno, mas **o aluno que se ensina a si mesmo**. A missão do professor consiste em uma única tarefa: **ajudar o aluno a se ensinar a si mesmo** (REPKIN, [1997]2021, p. 375, destaques nossos).

A ideia do aluno como auto professor, que precisa do outro, mas que se ensina a si próprio, coloca em questão o ensino como ato externo voltado para a modificação do outro, além de conceder total protagonismo à criança que aprende. Claro, na sua justa medida, como protagonismo compartilhado, sobretudo com a figura do professor que age como organizador e guia do processo, e como colaborador. Em texto recente, Repkin e Repkina (2023, p. 14, destaques nossos) aprimoraram essa ideia da independência do aluno, à luz do protagonismo compartilhado (com o amparo do professor), por intermédio da seguinte tese:

O **sujeito** do estudo não é o aluno que assimila aplicadamente o conhecimento oferecido pelo professor, mas **o estudante**; ou seja, a **pessoa que ensina a si mesma**, encontrando, de forma independente ou com o amparo do professor, os conhecimentos necessários e os domina. Antes de tudo, ser sujeito do estudo pressupõe a possibilidade de encontrar de forma independente modos de resolver as novas tarefas que surgem no processo de aprendizagem e, em seguida, **formular tais tarefas por si só**. É claro que, para tanto, o estudante deve ter domínio dos meios correspondentes, algo que só o processo de aprendizagem desenvolvimental pode oferecer.

Na citação, não apenas se define o novo objetivo da aprendizagem desenvolvimental e o conceito de sujeito, como também se vislumbra, de maneira pioneira, as características de sua concepção, o conteúdo e estrutura psicológica do sujeito e as etapas pelas quais a criança atravessa no seu processo de ascensão a essa condição. Em trabalhos posteriores, o conceito, as características e esses diferentes tipos de sujeito foram sistematicamente

refinados, concretizados e repensados a respeito de seus períodos limites, conteúdo e características típicas (REPKIN, 1999; REPKINA; REPKIN, 2012; REPKIN; REPKINA, 2019, 2023).

- Características da concepção de sujeito da atividade de estudo

A concepção de sujeito de V. V. Repkin tem três características fundamentais: 1) considera o desenvolvimento do sujeito como o estágio inicial de formação da personalidade; 2) considera o desenvolvimento como um processo estritamente individual,⁸ diferentemente de como tinha sido assumido por Davidov ([1991]2021, 1996); (3) considera que a criança, no seu movimento de ascensão à condição de sujeito como fonte da atividade de estudo de sua própria autotransformação, passa por diferentes etapas ou níveis de desenvolvimento (REPKIN; REPKINA, 1997, 2019).

A primeira característica nos obriga a abordar o estudo da personalidade em sua relação dialética com o desenvolvimento do sujeito que constitui a sua base. A personalidade é na verdade uma qualidade específica do sujeito em sua fase mais avançada de desenvolvimento, isto é, na etapa de sujeito criativo. Aliás, Repkin ([1997]2021, p. 374) escreveria:

Somente na medida em que o homem se desenvolve como sujeito, desenvolve-se como personalidade, porque sua atividade nunca é individual. A atividade, relacionada a outras pessoas ou com a participação delas, é uma forma de atividade social conjunta; interage-se, atuando como personalidade.

V. V. Repkin e V. V. Davidov coincidiam no aspecto de considerar a personalidade como o nível mais elevado de formação do sujeito. Aliás, V. V. Repkin chegou a considerar que, entre as numerosas definições de personalidade, a mais significativa e promissora talvez tenha sido a de V. V.

⁸Individual não significa individualista, solitário, pelo contrário, trata-se de um adjetivo que denota algo pertencente ou próprio do indivíduo, qualidade individual, especial, particular, singular, exclusivo, próprio, subjetivo, único. Vejamos que aqui a palavra “individual” tem um significado totalmente diferente ao sentido que adota na citação a seguir, onde individual se refere a algo que não é executado por uma única pessoa.

Davidov de sujeito criativo (REPKIN; REPKINA, 2019). Davidov (1996b, p. 282) escreveria na fase final de sua vida que a “personalidade é o sujeito da atividade que realiza um novo produto espiritual ou material. Elaborar esse novo produto significa realizar um ato de criatividade. Por isso os conceitos de personalidade e criatividade são inseparáveis”.

Contudo, existem diferenças entre a personalidade e sujeito da ação. Em seu trabalho criativo, a personalidade depende de uma compreensão individual do significado do mundo ou de suas partes, enquanto o sujeito da ação prática ou de estudo procede do entendimento geralmente aceito e bem estabelecido e, em caso de identificação de uma diferença, do entendimento individual com o geralmente aceito sobre a visão de mundo. De acordo com Repkin (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 38):

é bastante óbvio que a compreensão de mundo em que a personalidade criativa se baseia é o mais alto nível de seu desenvolvimento, que é fornecido por todas as atividades anteriores do sujeito”.

Sobre as diferenças que existem entre o sujeito e a personalidade, Repkin continua a escrever:

Tendo por alicerce essa compreensão da personalidade, segue-se que o desenvolvimento do sujeito e o desenvolvimento da personalidade são dois processos intimamente relacionados, mas não idênticos. O desenvolvimento do sujeito da ação, realizado no processo de dominar uma atividade específica, é um pré-requisito para o desenvolvimento da personalidade, que ocorre no processo de realização de atividades que a pessoa já domina, é a conclusão lógica do desenvolvimento do sujeito, seu resultado final (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 38).

Por fim, V. V. Repkin adverte que a formação da personalidade não é o objetivo principal da aprendizagem, mas o desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo. A formação da personalidade é continuidade do processo de desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo e acontece, principalmente, fora da escola e em períodos futuros do desenvolvimento humano.

A segunda característica (o processo de desenvolvimento é estritamente individual e não coletivo) procura mostrar que a constituição do sujeito não depende do grau de autonomia da criança para resolver determinadas tarefas de estudo durante o processo de aprendizagem, tal e como foi previsto por Davidov ([1991]2021, 1996), com base na necessidade de esclarecer o modo de ação aprendido anteriormente. Dessa forma, o sujeito passou a ser definido como aquele indivíduo que deseja e é capaz de estabelecer os propósitos de sua atividade (REPKIN; REPKINA, 2019).

A terceira característica também foi uma novidade. O sujeito da atividade de estudo, anterior a 1990, era desprovido de conteúdo psicológico, amorfo, baseado em aspectos descritivos. V. V. Repkin mostrou o movimento de ascensão pelo qual passa a criança na sua autotransformação até atingir a condição de sujeito criativo. Não se nasce sujeito, os mecanismos que o integram se formam ao longo da vida; o sujeito é um estado da pessoa com base nas condições do tipo de atividade que realiza; não se está sempre na condição de sujeito, apenas naquela atividade na qual a criatividade é uma necessidade. A respeito escreveu:

Não é necessário fundamentar as razões pelas quais esse mecanismo [conteúdo psicológico] não é dado de início a uma pessoa, mas se forma nela gradualmente, no decorrer da vida; e que essas qualidades são inerentes a cada pessoa de forma igualmente diferente. Além disso, na mesma pessoa em situações diferentes, eles se manifestam de maneiras distintas. Mas isso significa que uma pessoa nem sempre se comporta como um sujeito. Isso é perfeitamente compreensível: existem muitas situações da vida que não só não exigem criatividade de uma pessoa, mas, ao contrário, exigem o cumprimento estrito de regras, normas e tradições estabelecidas. Portanto, é necessário distinguir entre, pelo menos, dois tipos de atividade humana. E se concordamos em usar o termo “atividade” para caracterizar a atividade especificamente humana, transformadora, então é aconselhável mantê-lo para designar aquele tipo de atividade em que uma pessoa atua como sujeito criativo. Quanto ao seu segundo tipo, o termo mais adequado para sua designação é, aparentemente, o termo “comportamento de papel”, que se generalizou, fixando uma característica importante dessa atividade, dentro da qual uma pessoa segue estritamente as normas e regras prescritas (REPKIN, 1997a, p. 12, tradução nossa).

- O conteúdo psicológico do sujeito da atividade de estudo

Repkin (1997a) avança significativamente na sua análise ao estabelecer as propriedades especiais ou o conteúdo psicológico que concedem ao ser humano a possibilidade de se tornar sujeito da atividade. O primeiro aporte que faz é o de explicitar a **criatividade** como a principal qualidade do sujeito, entendendo a **atitude criadora e transformadora** em relação ao mundo o aspecto central do conceito de sujeito; isto é, uma pessoa capaz de transformar as condições existentes de sua vida, e, enquanto concebe e cria um ambiente humanizado, a natureza e o mundo passam a ser objeto de sua atividade transformadora, e ela mesma atua como seu princípio ativo, como seu sujeito. A respeito escreveu:

Nesse caso, não é a atividade que toma posse da pessoa, mas ela que se apropria da atividade, tornando-se seu “**dono**”, **sujeito**, e deixando de ser para ele uma obrigação, prescrita por um papel social atribuído, mas uma forma necessária de sua própria vida livre (REPKIN, 1997a, p. 7, tradução e destaque nossos).

O segundo aporte de V. V. Repkin foi estabelecer e descrever o conteúdo psicológico do sujeito da atividade de estudo, o qual ficou integrado pelos seguintes componentes:

- **as necessidades** (reflexo generalizado das condições necessárias para manter a vida), enquanto pré-requisito e propósito da atividade;
- **as capacidades apropriadas**, enquanto complexo sistema de propriedades que determina a possibilidade de usar certos meios, dominando os métodos e técnicas necessários para a atividade;
- **a consciência**, enquanto mecanismo mais importante de regulação da atividade;
- **a capacidade de determinar os objetivos da próxima atividade**, enquanto representação ou imagem do resultado de uma ação a ser ou sendo executada (imagem não do presente, mas do futuro);
- **a razão**, enquanto mecanismo que regula a atividade criativa do sujeito (“é a razão e não as necessidades e capacidades em si que atua como um pré-requisito real para a atividade transformadora de uma pessoa”);

- **a vontade**, enquanto força que permite, durante a implementação da atividade, superar os vários obstáculos no caminho para atingir o objetivo pretendido;
- **a liberdade** (livre arbítrio), enquanto “capacidade de tomar decisões com conhecimento de causa” (F. Engels).⁹

Dentre esses sete componentes, V. V. Repkin indica três como sendo os mais relevantes na constituição do sujeito da atividade de estudo: a razão, o livre arbítrio e a consciência. A respeito, escreveu:

A razão, que permite que uma pessoa ultrapasse os limites da existência concreta e estabeleça para si mesma objetivos cada vez mais novos; o **livre arbítrio**, baseado no sentimento de amor e dignidade humana, que dá à pessoa a força necessária para superar o poder das circunstâncias transitórias; **a consciência**, verificando os objetivos escolhidos e os meios para alcançá-los - esses são os principais componentes desse mecanismo mais complexo que regula a atividade criativa e transformadora do homem. Ao mesmo tempo, este é o mínimo de qualidades que uma pessoa deve possuir para ser sujeito de tal atividade (REPKNIN, 1997a, p. 11, tradução e destaque nossos).

- Estrutura psicológica do sujeito da atividade de estudo

Mais de uma década depois, os resultados de uma série de estudos baseados nos pressupostos sobre o sujeito, permitiram a V. V. Repkin formular uma ideia mais clara, precisa e específica da estrutura psicológica do sujeito e do seu desenvolvimento, o que é proposto em um artigo voltado para a análise de estratégias de educação para a estabilidade da personalidade (REPKINA; REPKNIN, [2012]2018). Nesse texto se defende, em particular, a tese reforçada pelas pesquisas de que o nível de desenvolvimento do sujeito em que encontra a estabilidade psicológica, ou seja, a habilidade de autotransformar, passa por duas fases ou níveis e depende, significativamente, da escolarização, especialmente daquela que tem lugar na escola dos anos iniciais do nível fundamental.

Ao ingressar na escola, de acordo com o autor, a criança desenvolve uma estrutura psicológica integrada por dois elementos que a caracteriza como sujeito:

⁹ De acordo com V. V. Repkin, o sujeito criativo só pode ser uma pessoa com livre arbítrio, ou seja, com uma vontade que se baseia na razão.

no centro, (1) a **necessidade** universal de ação independente e ativa, que surge nos primeiros meses de vida na forma de uma carência de comunicação emocional; e (2) a **reflexão**, por meio da qual a criança se distancia de suas ações. Segundo Repkina e Repkin ([2012]2018, p. 8), a “forma inicial de autoconsciência (Eu mesmo), que surge devido à reflexão, acaba sendo o estímulo mais poderoso para o desenvolvimento posterior da criança” enquanto sujeito.

Já no final do nível fundamental, essa estrutura psicológica do sujeito se modifica substantivamente. Experimentos desenvolvimentais realizados durante anos em numerosas regiões russas e ucranianas levaram à conclusão de que nesse período da vida escolar os alunos formaram a estrutura psicológica do sujeito da atividade de estudo integrada por dois componentes. Agora o núcleo central deixa de ser a necessidade de ação independente e passa a ser o processo de (1) **compreensão**, que adquire caráter indireto e, com base no conhecimento da base substantiva do modo generalizado de ação ou sistema funcional, fornece uma compreensão de seu significado e; (2) a **reflexão definidora**,¹⁰ que permite ao aluno detectar contradições entre o nível necessário de compreensão de uma nova situação e o conhecimento existente. Assim, ele é capaz de definir, de forma independente, um novo objetivo de estudo e, então, encontrar uma maneira de alcançá-lo. Os processos de percepção, pensamento e memória adquirem um caráter reflexivo, ou seja, tornam-se verdadeiramente voluntários.

De acordo com Repkin (REPKINA; REPKIN, [2012]2018), o “Eu mesmo” inicial, que encontra satisfação no processo de resolução das tarefas de estudo, é preenchido com os conteúdos concretos e surge a autoconsciência do aluno na forma de interesse pelo lado semântico dos fenômenos estudados, que se apresenta como o mais importante motivo para a aprendizagem. Assim, a base da autoavaliação se sustenta cada vez mais na avaliação do grau de participação na descoberta da norma cultural, o que determina a atitude criativa para com ela. Ao mesmo tempo, a autoavaliação retrospectiva difere em seu conteúdo, validade e prognóstico - em sua natureza cautelosa e otimista. Com a formação desses componentes

¹⁰ É preciso avançar no entendimento das diferenças que V. V. Repkin estabelecia entre a capacidade de reflexão que caracteriza a estrutura psicológica do sujeito na primeira fase e a reflexão definidora que caracteriza a segunda.

estruturais (da primeira e segunda fase), o aluno é, primeiro, sujeito da atividade de estudo coletiva; depois, da atividade de quase-pesquisa voltada para o domínio de um sistema integral de ações práticas e; finalmente da atividade de estudo cuja tarefa é a autotransformação do aluno em sujeito.

Repkina e Repkin ([2012]2018) apresentam relatos de pesquisas de diagnóstico realizadas, ao longo de mais de uma década, por membros do Grupo de Kharkiv, a respeito do nível de formação dos componentes que integram a estrutura psicológica do sujeito da atividade de estudo e os momentos ou fases pelo qual esse processo passa.

Nosso estudo de diagnóstico conduzido, em 1995-2008, em 39 turmas de diferentes regiões da Rússia e da Ucrânia, trabalhando em programas de aprendizagem desenvolvimental, mostrou que ao final dos anos iniciais do nível fundamental, a estrutura do sujeito da atividade de estudo descrita, é formada na maioria dos alunos. Em 25% dos alunos essa estrutura se encontra no processo de solução coletiva de tarefas de estudo, ou seja, está na zona de desenvolvimento possível, enquanto em 70% já está no nível de desenvolvimento real (REPKINA, 2010). É claro que o desenvolvimento do sujeito, e mais ainda da personalidade, não termina no final da escola dos anos iniciais do nível fundamental. No entanto, as peculiaridades da atual estrutura psicológica do sujeito sugerem que ela proporciona ao adolescente uma estabilidade suficiente para enfrentar aos efeitos negativos do meio externo.

Para confirmar a validade dessa suposição, apresentamos os resultados de uma pesquisa com alunos do décimo ano de duas escolas na região de Lugansk (Ucrânia), que na escola dos anos iniciais do nível fundamental estudaram em programas de aprendizagem desenvolvimental conduzidos, sob nossa orientação, por alunos de graduação em psicologia (Yu. A. Didenko, A.V. Ganagoy, D.N. Makhukova, N.S. Bondareva e A.V. Barabashova). Embora fora da escola dos anos iniciais, esses alunos estudavam de acordo com programas regulares e a atividade de estudo e de pesquisa era apoiada, principalmente, por métodos de aprendizagem interativos; no entanto, os resultados dos testes para todos os indicadores, que normalmente são usados para caracterizar a estabilidade da personalidade (estrutura de orientações de valor, formação de atitudes motivacionais em relação à realização, sucesso, liberdade de estados emocionais desfavoráveis; altos indicadores de força de vontade, resistência ao estresse, autoestima e auto aceitação etc. (ANDREEV, 2008), acabaram sendo significativamente maiores do que entre seus pares da escola tradicional.

- Níveis pelos quais passa o sujeito da atividade de estudo

As pesquisas conduzidas pelo Grupo de Kharkiv tornaram evidente que, durante a aprendizagem de Matemática e Língua Russa, o aluno se torna, consequentemente, sujeito da atividade de estudo. Esse processo obedece a determinadas etapas do desenvolvimento humano na ontogênese e V. V. Repkin (REPKIN; REPKINA, [2018]2022), estabeleceu sete níveis: (1) **sujeito de ações culturais relativamente simples** (escrita, leitura, cálculo); (2) **sujeito da ação objetal transformadora**, que se apoia na compreensão de seu sentido e do modo geral; (3) **sujeito do conhecimento**, capaz de analisar, em termos de conteúdo, situações práticas de diferentes tipos; (4) **sujeito da transformação de si**; (5) **sujeito da autodeterminação na vida**; (6) **sujeito da atividade de estudo-profissional** e; (7) por fim, **sujeito criativo**, ou seja, personalidade.

No trabalho continuo de aprimoramento de suas ideias, Repkin (REPKIN; REPKINA, 2019) passou a ser mais preciso ao especificar a fase final de desenvolvimento do sujeito, reduzindo de sete para quatro o número de níveis: (1) **sujeito comunicativo**; (2) **sujeito das ações práticas**; (3) **sujeito comprehensivo**; (4) **sujeito criativo**. Cada um dos tipos de sujeito mencionados está determinado pelo tipo de atividade que realiza, mas não com base na capacidade de realizar as ações que lhe são próprias, senão nas necessidades que as alimentam. O conteúdo que define cada um dos níveis se mantém, não sofre variação alguma.

Na nova proposta aparecem quatro novidades. Em primeiro lugar, incorpora-se um nível inicial, anterior ao sujeito das ações, isto é, o sujeito comunicativo. Em segundo, fundem-se os níveis do sujeito das ações culturais relativamente simples (escrita, leitura, cálculo) e do sujeito da ação objetal transformadora no nível do sujeito das ações práticas. Terceiro, altera-se o nome do nível do sujeito do conhecimento pelo de sujeito comprehensivo, mas sem mudança significativa no conteúdo que o define. Quarto, integram-se os sujeitos da transformação de si, sujeito da autodeterminação na vida, sujeito da atividade de estudo-profissional e sujeito criativo, em um único nível: o sujeito criativo.

A maior novidade dessa última proposta, quando comparada com a anterior, está na inserção do sujeito comunicativo como fase inicial do desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo. De acordo com o autor, uma criança se declara de forma convincente como sujeito, pela primeira vez, no final do 2º ou início do 3º ano de vida (o famoso "Eu mesmo!"). No final da idade pré-escolar, ela já se torna sujeito de vários tipos e formas de atividade. Além disso, passa a desenvolver ativamente a necessidade de se realizar como sujeito e de expandir o escopo dessa realização, que encontra a expressão mais vívida na interpretação de uma brincadeira de papéis (brincadeira de faz de conta). É essa necessidade que determina principalmente o grau de prontidão psicológica da criança para a escolarização. Mas a criança em idade pré-escolar não tem necessidade de automudança e nem capacidade para isso. Tanto uma coisa como a outra só podem se desenvolver durante a aprendizagem escolar. Que essa oportunidade seja realizada ou não depende, em grande medida, de uma série de condições que se formam no próprio processo de aprendizagem (REPKINA, 1993).

A etapa de desenvolvimento do **sujeito comunicativo** se estende desde os primeiros meses de vida até o final do período pré-escolar (4/5 anos de idade). Caracterizam essa fase, por um lado, uma rica experiência de comunicação e, pelo outro, a simplicidade das ações de autotransformação que estão baseadas na própria experiência individual (REPKIN; REPKINA, 2019).

O desenvolvimento do **sujeito das ações práticas**, por sua vez, acontece entre o início do processo de escolarização (5/6 anos de idade) e o final do 2º e começo da 3º ano do nível fundamental (8/9 anos de idade). Nesse período a criança se torna sujeito de ações que vão muito além de sua experiência individual. Os métodos de implementação dessas ações práticas são conduzidos por normas culturais (escrita, leitura, ações aritméticas etc.) e há um desenvolvimento intensivo da consciência cultural, dos métodos de estabelecimento das bases objetivas dos modos de execução das ações, inicialmente na forma de percepções sensoriais e, em seguida, na forma de conceitos e da análise significativa dos componentes do modo de ação (REPKIN; REPKINA, 2019).

O **sujeito compreensivo** se desenvolve no período que vai entre a segunda metade do 3º ano e final do 5º ano do nível fundamental (10/11 anos de idade). Durante essa fase, de acordo com Repkin e Repkina (2019), o domínio de novos modos de ação recua, enquanto o foco passa a estar na mudança na compreensão do indivíduo, de si mesmo como sujeito, bem como das possibilidades da atividade.

Por fim, o **sujeito criativo** representa a fase final do desenvolvimento subjetivo do indivíduo e coincide com o momento no qual o aluno procura conferir suas possibilidades de inclusão em um dado tipo de atividade criativa, determinando as perspectivas de sua formação como pessoa criativa (REPKIN; REPKINA, 2019).

A explicitação desses níveis no desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo só comprova uma das maiores preocupações teóricas e metodológicas de V. V. Repkin, é dizer, o estudo do caráter processual do desenvolvimento do sujeito. Essa questão aparece de maneira recorrente e enfática em diversos trabalhos a partir da década de 1990 e até seus últimos dias. Em um texto ainda em fase de publicação, o autor, junto com Natalya V. Repkina escreveu a respeito, especificamente, do sujeito da atividade de estudo:

Antes de ingressar na escola, a criança já passou por alguns estágios importantes de desenvolvimento. Inicialmente, ela foi sujeito da comunicação emocional imediata com os adultos, depois da atividade objetal e, por fim, da brincadeira. Cada um desses tipos de atividade apresenta exigências especiais ao intelecto e à personalidade da criança, colocando à sua disposição meios correspondentes para o desenvolvimento delas. Agora ela tem de subir um novo degrau no desenvolvimento, isto é, tornar-se **sujeito do estudo**. No momento em que a criança ingressa na escola, já está suficientemente formada a necessidade de se realizar como sujeito e de expandir a esfera dessa realização, o que constitui o núcleo da prontidão psicológica para a aprendizagem escolar. Contudo, o **aluno** se insere nele não como sujeito da aprendizagem, mas como **objeto de influências pedagógicas**, que executa com prontidão todas as exigências e indicações do professor. Ele ainda precisa tornar-se **sujeito do estudo**, e sem o auxílio da escola e do professor não tem condição de dar esse passo. Se tal auxílio inexiste ou vem com atraso, há o risco de perda de **interesse** na escola e do **desejo** de estudar. É evidente que tal amparo não pode se reduzir a incentivos às manifestações de **relação ativa, consciente, responsável etc. da criança para com o estudo**. Não há dúvida

de que todas essas qualidades são importantes, mas elas não são específicas para as características do estudo e **são insuficientes** para caracterizar o aluno como **sujeito do estudo** (REPKIN; REPKINA, 2023, p. 14-15, destaque nossos).

Na citação ficam evidentes duas qualidades específicas associadas ao conceito de sujeito da atividade de estudo. Por um lado, o papel das necessidades, interesses e desejos nesse processo, muito mais que a capacidade de executar determinadas ações (de estudo, de controle e de avaliação). Por outro, que manifestações tais como “relação ativa”, “consciente”, “responsável” da criança com o estudo são importantes, mas também insuficientes para caracterizar o aluno como sujeito da atividade de estudo. O que caracteriza o aluno como sujeito é o domínio dos conceitos teóricos que estabelece a base objetiva de determinado modo generalizado de ação capaz de permitir que o aluno possa pôr em prática a atividade de estudo. Essa é a razão pela qual uma das características fundamentais da aprendizagem desenvolvimental consiste no fato de que seu conteúdo está integrado por um sistema de conceitos teóricos (REPKIN; REPKINA, 2023).

Os conceitos teóricos que estabelecem a base objetiva dos modos generalizados de ação que permitem o desenvolvimento do sujeito só se aprendem na atividade de estudo como a forma mais elevada de assimilação. Essa atividade, realizada na forma de “quase-pesquisa” e de diálogo de estudo, pressupõe: (a) a colocação da tarefa de estudo pelo aluno e (b) a realização das ações de estudo que permitem sua resolução¹¹ (REPKIN; REPKINA, 2023). A atividade de estudo baseada na “quase-pesquisa” e no diálogo de estudo, apoia-se na atividade dos alunos e professores distribuída coletivamente, dando ao estudo o caráter de trabalho cooperativo.

¹¹ (1) tentativas de reconstruir a situação objetual com o propósito de descobrir a relação entre os elementos que determina sua possibilidade e a capacidade de transformação; (2) construção do modelo que fixa essas relações em uma forma pura, na análise das relações selecionadas e fixação dos resultados dessa análise na forma de conceito ou do modo generalizado de ação; (3) concretização do modo de ação encontrado; (4) assimilação desse modo e; (5) avaliação do resultado da resolução da tarefa de estudo (REPKIN; REPKINA, 2023, p. 16).

- O processo de recepção da concepção de sujeito da atividade de estudo de V. V. Repkin

A análise realizada até aqui a respeito da concepção de sujeito da atividade de estudo desenvolvida por V. V. Repkin, e sua equipe de colaboradores, permite comprovar o que inicialmente resultava uma hipótese: trata-se de uma obra pioneira no âmbito dos estudos no interior do sistema psicológico-didático de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin pelo seu ineditismo teórico e metodológico, mas, e sobretudo, de enorme potencial inovador e criativo, profunda, complexa e, ao mesmo tempo, incompleta e até imprecisa. Davidov (1996), ciente da magnitude da contribuição do psicólogo e didata ucraniano, rendeu-lhe uma homenagem em seu livro mais importante (KUDRYAVTSEV, 2023). Entretanto, trata-se também de uma obra ignorada por completo ou pelo menos, subestimada pelas pesquisas futuras realizadas sobre o tema no interior do próprio sistema.

O que pode ter gerado esse aparente paradoxo? É preciso aprofundar mais nessa análise, entretanto Vostorgova (2022) e Kudryavtsev (2023) oferecem pistas importantes a respeito dessa questão. Vostorgova (2022, p. 1) reconhece que mesmo V. V. Repkin tendo deixado um legado científico significativo, “seus alunos e seguidores ainda não [o] compreendem”. Kudryavtsev (2023), por sua vez, admite que essa aparente marginalização da concepção de sujeito de V. V. Repkin está associada, mesmo que seja em parte, à sua enorme complexidade filosófica.

Em síntese, os estudos de V. V. Repkin relacionados com o sujeito da atividade de estudo que fizeram tremer os cimentos da aprendizagem desenvolvimental, ao estabelecer alguns dos princípios fundamentais de uma teoria psicológica do sujeito da atividade de estudo, não prosperaram, entre outras coisas, porque o sistema didático no interior do qual surgiu já tinha entrado em uma fase de declínio e definhamento, porque poucos cientistas estavam em condições intelectuais de compreender as teses do autor dada a novidade das mesmas e porque não existia ainda no interior da filosofia e da psicologia o nível de desenvolvimento razoável para sua recepção.

Considerações finais

V. V. Repkin fez aportes significativos ao desenvolvimento das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo, sobretudo no campo da didática da aprendizagem da língua russa. Entretanto, um de suas contribuições mais relevantes está associada à elaboração das bases de uma teoria do sujeito da atividade de estudo. Suas ideias sobre o sujeito foram consideradas originais no seu tempo por colegas, colaboradores e seguidores, o que ajudou a alterar o objetivo da aprendizagem desenvolvimental na perspectiva do sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin; sobretudo, depois que V. V. Davidov as incorporara em sua obra “Teoria da aprendizagem desenvolvimental” (1996).

Mesmo assim, os aportes de V. V. Repkin a respeito do sujeito que estuda surtiram um efeito pouco expressivo nas pesquisas futuras desenvolvidas no interior do sistema. Continuaram a prevalecer investigações voltadas para a análises de operações psíquicas específicas do pensamento teórico sem considerar o sujeito que pensa.

No caso específico do Brasil, aonde a maior influência tem sido exercida pelos representantes do Grupo de Moscou, as pesquisas se focam na implementação de experimentos didático-formativos voltados para o desenvolvimento do pensamento teórico ou para a formação de determinadas ações de estudo de leitura, escrita, introdução dos conceitos de multiplicação e divisão, proposição e implementação de etapas para a aprendizagem de objetos de conhecimento da matemática etc. Com isso, valorizam-se os conteúdos, os métodos e a avaliação em detrimento do próprio sujeito que aprende, mantendo viva ainda a tese de A. N. Leontiev, adotada por V. V. Davidov, da relação mediata e direta entre os processos de assimilação e desenvolvimento.

V. V. Repkin foi o primeiro a dizer, a partir da década de 1990, que a relação entre assimilação e desenvolvimento humano é mediada pelo sujeito. Quem assimila e quem desenvolve é o próprio indivíduo em um processo de autotransformação que é determinado muito mais pela capacidade de realizar certas ações, do que pelo desejo, prazer, vontade, necessidade, gosto, possibilidade e liberdade de realizá-las.

O autor ucraniano também demonstrou com seus trabalhos que não se nasce sujeito, sujeito é uma condição humana, resultado das atividades que se realizam e das relações que se estabelecem; que o sujeito da atividade de estudo passa por diferentes níveis condicionados pelos conteúdos que se aprendem, pelos métodos que se empregam e pelas formas como esses processos se organizam. O sujeito da atividade de estudo é determinado pela aprendizagem de conceitos teóricos na atividade de estudo que tem o caráter de “quase-pesquisa”, de diálogo de estudo e de protagonismo compartilhado.

Por fim, V. V. Repkin nos ajuda a compreender que o sujeito é dono de sua atividade, em lugar de um fantoche dela. Seu conceito de “sujeito como fonte” da atividade de estudo, em substituição a definição de sujeito portador, traz elementos ainda pouco ou mal compreendidos, inclusive por aqueles que se consideravam seus seguidores, mas ele ajudará a revolucionar as bases da teoria da aprendizagem desenvolvimental no futuro.

Ressalta-se que as etapas elencadas da aprendizagem desenvolvimental são determinadas pela lógica objetiva da formação e do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem,

É preciso continuar a avançar na pesquisa da concepção de sujeito da atividade de estudo, retomando a mesma do lugar onde foi abandonada e a aprimorando com base no desenvolvimento atual atingido pela psicologia do desenvolvimento, das idades e pedagógica e pela didática, nas demandas da escola contemporânea e nos problemas específicos que enfrenta a educação brasileira atual.

O artigo não aborda, por questões de espaço, outros dois aspetos que são de extrema relevância na análise do desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo: (a) a organização do processo da atividade de estudo que conduz ao desenvolvimento do sujeito; (b) o diagnóstico do processo de constituição do sujeito da atividade de estudo. Aliás, esse último continuar a ser de alguma maneira o “calcanhar de Aquiles” da teoria da aprendizagem desenvolvimental, em geral, e da teoria do sujeito da atividade de estudo em particular.

V. V. Repkin: Concepción de sujeto de la actividad de estudio (1990-2021)

RESUMEN:

Este artículo discute la concepción de sujeto de la actividad de estudio desarrollada por V. V. Repkin, en el período comprendido entre 1990 y 2021, con el cual cambió las direcciones, objetivos y contenido del aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del sistema psicológico-didáctico Elkonin-Davidov-Repkin. El autor introdujo, a principios de la década de 1990, el sujeto de la actividad de estudio como la neoformación fundamental en la edad escolar inicial. El texto pretende, en primer lugar, mostrar que la consolidación de la Teoría de la Actividad de Estudio hubiera sido imposible sin el desarrollo del concepto de sujeto desde el punto de vista de su contenido psicológico específico. Antes de V. V. Repkin, la idea de sujeto de estudio era esencialmente abstracta y poco sustancial, basada en aspectos descriptivos asociados, en general, a fenómenos externos al sujeto mismo. En segundo lugar, analizar el proceso de génesis, desarrollo y perfeccionamiento de las investigaciones de V. V. Repkin sobre el sujeto que estudia, en especial las realizadas en el período comprendido entre 1990 y 2021. Se concluye que V. V. Repkin cambió, con sus estudios, la forma de abordar el sujeto, el propio concepto de aprendizaje desarrollador de los niños en edad escolar temprana, consideró al sujeto como objetivo fundamental de la actividad de estudio (en lugar del pensamiento teórico), estableció el concepto de "sujeto como fuente", así como su contenido y estructura psicológica, las características fundamentales de su concepción y los diferentes niveles por los que transita durante su proceso de ascensión.

Palabras clave: V. V. Repkin. Aprendizaje evolutivo. Actividad de estudio. Sujeto como fuente.

В.В. Репкин: концепция субъекта учебной деятельности (1990-2021 гг.).

АННОТАЦИЯ:

В статье рассматривается концепция субъекта учебной деятельности, разработанная В.В. Репкиным в период с 1990 по 2021 год. Автор показывает, как изменились направления, задачи и содержание развивающего обучения по психолого-дидактической системе. Эльконина-Давыдова-Репкина при внедрении в начале 1990-х годов субъекта учебной деятельности как фундаментального новообразования в младшем школьном возрасте. Текст призван, во-первых, показать, что укрепление теории учебной деятельности было бы невозможно без разработки понятия субъекта с точки зрения его специфического психологического содержания. До В. В. Репкина представление о субъекте учебной деятельности было преимущественно абстрактным и не очень содержательным, основанным на его описательных характеристиках, по сути, внешних по отношению к самой сущности у субъекта. Во-вторых, проанализировать процесс зарождения, развития и совершенствования исследований В.В. Репкина по указанной проблеме, особенно проведенных в период с 1990 по 2021 гг. Делается вывод о том, что В. В. Репкин своими исследованиями о субъекте изменил саму концепцию развивающего обучения детей младшего школьного возраста, рассматривая субъект как основную цель учебной деятельности (вместо теоретического мышления), разработав положение о «субъект как источнике учебной деятельности», а также его психологическое содержание и структуру, основные характеристики и различные уровни, через которые он проходит в процессе своего развития.

Ключевые слова: Репкин В.В. Развивающее обучение. Учебная деятельность. Субъект как источник деятельности.

6. Referências

- DAVIDOV, V. V. Atividade de estudo: situação atual e problemas de pesquisa (1991). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3^a edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 231-245.
- DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo (1986). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3^a edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 211-229.
- DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*. Moscou: Intor, 1996.
- DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalização na aprendizagem*. Moscou: Pedagogia, 1972.
- DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da Atividade de estudo. In: PUENTES; R.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Livro I. Curitiba, PR: CRV, 1996b [2020]. p. 265-287
- DAVIDOV, V. V.; SLOBODCHIKOV, V. I.; ZUCKERMAN, G. A. O aluno dos anos iniciais do nível fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Questões de Psicologia*, Moscou, n. 3, p. 14-19, 1992. Disponível em <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923014.htm>
- DOROKHINA, V. T. A formação do estabelecimento de objetivos como componente da atividade de estudo a depender do tipo de aprendizagem. *Questões de Psicologia*, Moscou, n. 6, p.63-70, 1980. Disponível em <http://www.voppsy.ru/issues/1980/806/806073.htm>
- DUSAVIDSKII, A. K. *Desenvolvimento da personalidade na atividade de estudo*. Moscou: Dom Pedagogiki, 1996, 208 p.
- ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: importância na vida do estudante (1967). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3^a edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 143-145.
- ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo (1961) In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3^a edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 139-142.

KUDRYAVTSEV, V. T. Tendência criativa no desenvolvimento psíquico da criança. Parte II. Primeiras Leituras dedicadas à memória de Vasily Vasilyevich Davidov (Moscou, 19 a 20 de outubro de 1998). In: *Primeiras Leituras*. Riga: Centro Pedagógico Experimentar, 1999. Disponível em <http://old.experiment.lv/rus/biblio/first.htm>

KUDRYAVTSEV, V. T. *Entrevista concedida ao autor do artigo*. Suporte técnico: facebook, março de 2023.

KUDRYAVTSEV, V. T; URAZALIEVA, G. K; KIRILLOV, I. L. *Crescimento da personalidade da criança na educação pré-escolar*. Moscou: Instituto de educação pré-escolar e educação familiar de Aprendizagem Desenvolvimental, 2003, 279p.

REPKINA, N. V.; REPKIN, V. V. Estratégia de educação para a estabilidade da personalidade. In: *Perspectivas psicológicas*. Moscou, t. 2, 2012, p. 111-120).

PUENTES, R. V. V. V. Davidov e V. V. Repkin: aproximações e distanciamentos a respeito da Teoria da Atividade de Estudo (TAE). *Educação em Análise*, Londrina, v. 7, n. 1, p. 28-57, 2022a. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2022v7n1p28>

PUENTES, R. V. A concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 25, n. 1, p. 1-27, 2022b. Disponível em <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12438/5726>

PUENTES, R. V. A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 3, n. 1, 58–87, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50575>

REPキン, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo (1997). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3^a edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 363-404.

REPキン, V. V. Estrutura da atividade de estudo (1976). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3^a edição. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2021, p. 321-328.

REPキン, V. V. *O que é aprendizagem desenvolvimental?* A fase inicial de desenvolvimento da aprendizagem da língua russa na escola de nível fundamental. Kharkiv; Tomsk, 1992.

REPKIN, V. V. O ser humano como sujeito da atividade. *Palestra ministrada para professores do Centro Pedagógico “Experimentar”*, Riga, Letônia, 1997a (texto inédito).

REPKIN, V. V. *Programa experimental de aprendizagem desenvolvimental da Língua Russa (5º ao 9º ano)*. Instituto Siberiano de Aprendizagem Desenvolvimental. Biblioteca de Aprendizagem Desenvolvimental. Tomsk: Consequência, 1997b.

REPKIN, V. V. Prefácio. In: REPKINA, N. V. *O que é aprendizagem desenvolvimental: um ensaio de ciência popular*. Tomsk: Peleng, 1993, p. 1.

REPKIN, V. V. *Um aluno do primeiro ano precisa do fonema?* Notas sobre uma das versões do programa para a aprendizagem desenvolvimental da língua russa. Tomsk: Peleng, 1999, 48 p.

REPKIN, V. V.; DOROKHINA, V. T. O processo de “aceitação” da tarefa na atividade de estudo. In: *Teoria dos problemas e métodos para sua solução*. Kiev, 1973.

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

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

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O que é a aprendizagem desenvolvimental? In: LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V. REPKINA, V. V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo*. Campinas: Mercado de Letras, 2023 (no prelo).

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. O conteúdo da aprendizagem desenvolvimental como problema didático-psicológico (2018). In: LONGAREZI, A. M.; REPKINA, N. V.; PUENTES, R. V.; PREKIN, V. V. *Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: Abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras, 2023. (no prelo)

REP KINA, N. V. O problema do sujeito na teoria da atividade de estudo. Tradução de Priscila Marques. *Bichuk*, Boletim da Universidade Nacional de Kharkiv, n. 913, Série Psicologia, volume 44, p. 148-152, 2010.

REP KINA, N. V. *O que é aprendizagem desenvolvimental: um ensaio de ciência popular*. Tomsk: Peleng, 1993.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Estratégia educacional para o desenvolvimento de uma personalidade estável (2012). In: *O que é a aprendizagem desenvolvimental: um olhar do passado para o futuro*. Moscou; Clube de Autores 2018, p. 97-106.

ROGALEVA, N. Características do sujeito da atividade de estudo em diferentes níveis de aprendizagem. *Tese de Doutorado*. Universidade da Letônia, 2002.

SLOBODCHIKOV, A. I.; ZUCKERMAN, G. A. A génese da consciência reflexiva na idade escolar infantil. *Questões de Psicologia*, Moscou, n. 3, p. 25-36, 1990. Disponível em <http://voppsy.ru/issues/1990/903/903025.htm>

VIGOTSKI, L. S. Os fatores biológico e social da educação. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: ArtMed, 2003, p. 75-83.

ZELTSEMAN, B. Entrevista concedida ao autor. Suporte técnico: facebook. Março de 2023.

ZUCKERMAN, G.A. *Tipos de comunicação na aprendizagem*. Tomsk: Peleng, 1993.

ZUCKERMAN, G.A., VENGUER, A. L. *O desenvolvimento da independência de estudo*. Moscou: Instituto Aberto "Aprendizagem Desenvolvimental", 2010, 432p.

Recebido em 10 de janeiro de 2023
Aprovado em 27 de março de 2023

O livro didático como meio de formação da atividade de estudo: por que precisamos de livro didático na aprendizagem desenvolvimental?

The textbook as a means of forming study activity: why do we need textbooks in developmental learning?

Elena Vadimovna Vostorgova¹

RESUMO

O artigo analisa, com base na experiência teórica e prática acumulada pela autora durante anos de elaboração de livros didáticos para a aprendizagem da língua russa no interior do sistema psicológico-didático D. B. Elkonin-V. V. Davidov como colaboradora de V. V. Repkin. Sustenta-se a tese de que o livro didático é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem da língua nos anos iniciais do nível fundamental, quando assume como função mais importante proporcionar condições para que os alunos reproduzam os processos de análises e generalizações significativas das propriedades do tema estudado na forma de um diálogo de estudo. Portanto, a principal característica do livro didático na aprendizagem desenvolvimental é que ele deve ser dialógico.

Palavras-chave: Sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov. Aprendizagem da Língua. Livro Didático. V. V. Repkin.

ABSTRACT

This article analyzes, based on the theoretical and practical experience accumulated by the author during years of developing textbooks for Russian language learning within the D.B. Elkonin-V.V. Davidov psychological-didactic system as a collaborator of V.V. Repkin. The thesis is argued that the textbook is essential for the development of language learning in the early years of primary education, when its most important function is to provide conditions for students to reproduce the processes of significant analysis and generalization of the properties of the studied theme in the form of a study dialogue. Therefore, the main characteristic of the textbook in developmental learning is that it must be dialogic.

Keywords: D.B. Elkonin-V.V. Davidov System. Language Learning. Textbook. V.V. Repkin.

1 Introdução

A questão da necessidade do livro didático na escola pode ser confusa: afinal, ele contém as informações necessárias para serem aprendidas, as definições e

¹ Diretora do Centro de Projeto Criativo "Start-PRO". Candidata Doutora em Ciências Pedagógicas na especialidade "Língua Russa e seus métodos de aprendizagem" pela Universidade Pedagógica de Moscou. É autora de mais de 90 publicações científicas e educacionais, 8 kits de aprendizagem (em coautoria com V. V. Repkin e outros), de cartilha e dos livros didáticos de língua russa para os anos do 1º-4º incluídos na lista federal de livros didáticos, 5 suplementos eletrônicos para eles e 5 formas eletrônicas de livros didáticos. E-mail: VostorgovaEV@mgpu.ru

regras que o aluno deve saber de cor. Além disso são oferecidos exercícios para praticar a aplicação dessas mesmas regras pela criança, enfim! Como você pode aprender sem um livro didático? Impossível!

No entanto, se colocarmos a mesma questão em relação ao livro didático na aprendizagem desenvolvimental, tudo deixa de ser tão claro. Afinal, o objetivo desse tipo de aprendizagem não é informar a criança sobre as mesmas definições e regras da maneira mais concisa possível e depois resolvê-las o mais rápido possível. A principal tarefa da aprendizagem desenvolvimental é criar tais condições para que a própria criança possa descobrir as verdades científicas, determinar por si mesma as regras mais importantes e seus fundamentos, e só então aprender a aplicar essas regras! E é claro que se o conhecimento - aquilo que é o objeto de pesquisa das crianças na aprendizagem desenvolvimental - é apresentado em um livro escolar na forma de formulações prontas, não há dúvida de nenhuma pesquisa! Então, talvez um livro didático no sistema de aprendizagem desenvolvimental em lugar de ser realmente necessário passe a ser apenas uma relíquia do passado da pedagogia tradicional? Ou talvez agora o livro didático para a aprendizagem desenvolvimental deva conter apenas exercícios de aprendizagem? Mas neste caso, isso não é mais um livro didático ...

2 Desenvolvimento

A questão do papel do livro didático na aprendizagem desenvolvimental é, de fato, muito debatida e tem sido discutida pelos desenvolvedores desse sistema didático ao longo de sua existência. E apesar de atualmente quase todos os programas do sistema D. B. Elkonin – V. V. Davidov estarem equipados com um kit metodológico de aprendizagem, não há consenso entre os autores sobre como deve ser o livro didático e se ele é necessário para esse sistema. Alguns desenvolvedores admitem que o livro didático é necessário nesta fase do desenvolvimento do sistema apenas para sua distribuição e implementação em escolas de massa; mas, falando sobre a implementação do sistema em sua forma “pura”, consideram o livro didático desnecessário e até

prejudicial. Outros consideram o livro didático um meio necessário para formar a atividade de estudo - o objetivo mais importante da aprendizagem desenvolvimental - e dotam-no de funções especiais que um livro didático de formato tradicional não pode ter.

No início dos anos de 1960, pesquisas experimentais da atividade de estudo levaram os cientistas à conclusão de que os livros didáticos tradicionais (estamos falando dos livros didáticos da época!), contendo exemplos de conhecimentos a serem aprendidos e material para praticar as habilidades relevantes, não apenas não contribuem para a formação da atividade de estudo, como podem retardar significativamente e até mesmo destruir esse processo.

O fato é que nesses livros didáticos foi fornecido material empiricamente generalizado para assimilação, que, no entanto, foi apresentado com a ajuda de termos teóricos. A apresentação incorreta dos conceitos científicos, por um lado, bloqueava a capacidade da criança de compreendê-los (e, portanto, assimilá-los!) e, por outro lado, criava nos alunos a ilusão de domínio do conhecimento teórico. Ao mesmo tempo, o material didático (definições de conceitos, regras, esquemas) oferecido no livro didático infantil apresentou-se como a única opção possível. Assim, a análise independente, a pesquisa, que é a essência da atividade de estudo, foi excluída do processo de aprendizagem. (Infelizmente, temos que admitir que muitos livros didáticos modernos, muito comuns nas escolas, também sofrem dessas deficiências.)

São precisamente estas circunstâncias, bem como a ausência de manuais especialmente concebidos para a formação da atividade de estudo, que podem explicar o fato de nas pesquisas experimentais da atividade de estudo, iniciados no início da década de 1960, não terem sido utilizados os manuais. Os professores experimentais trabalharam com as notas de aula do autor e usaram os livros didáticos estáveis disponíveis na época apenas como fontes de exercícios de aprendizagem. Como é conhecido pelos dados de estudos experimentais, a atividade de estudo da maioria dos alunos foi formada com sucesso. É por isso que os participantes do experimento formaram uma opinião sobre a inutilidade do livro didático voltado para a formação da atividade de

estudo e sobre a ausência de funções específicas em um livro didático ao organizar a pesquisa infantil. Ao mesmo tempo, é claro, não foi negada a necessidade de coleções especiais de exercícios para consolidar e desenvolver habilidades e hábitos. Nesse sentido, foi apresentada uma ideia original sobre a construção de tais coleções pelos próprios alunos (L. I. Aidarova), elaborada para uma assimilação mais profunda e eficaz do material teórico.

Como já mencionado, a opinião sobre a inutilidade do livro didático na aprendizagem desenvolvimental e até mesmo alguns danos ao seu uso ainda é bastante difundida entre os desenvolvedores desse sistema. A nosso ver, pode-se concordar com essa ideia se considerarmos o livro didático apenas em seu formato tradicional - como um repositório de informações a serem dominadas e um conjunto de exercícios que garantem esse domínio. Se considerarmos o livro didático como portador não da informação em si, mas das formas de obtê-la, compreendê-la e dominá-la, surge a tarefa de construir um novo livro didático, que seja uma espécie de modelo de atividade educativa.

Essa ideia foi apresentada pela primeira vez por L. I. Aidarova. Ela propôs um projeto muito inusitado para tal livro didático, compilado pelas próprias crianças, que, infelizmente, não foi implementado na ampla prática escolar. Neste manual foi apresentado um sistema de modelos que reflete as formas de transformação sequencial do objeto em estudo, por exemplo, um modelo morfosemântico de uma palavra ou um modelo flexional de uma parte do discurso.

Mas é bastante óbvio que colocar um modelo do objeto em estudo em um livro didático ainda não o transforma em um portador de um modelo de atividade de estudo. Um livro didático de tal plano, aparentemente, deve refletir não apenas o resultado, mas também o processo da própria atividade de estudo, suas etapas: a formulação do problema, a análise de suas condições, a seleção de um método para resolver a tarefa e sua concretização, controle e avaliação. Isso é exatamente o que foi feito nos livros didáticos de língua russa para os anos iniciais do nível fundamental, bem como para o 5º e 6º ano por V.V. Repkin (REPKIN; VOSTORGOVA; NEKRASOVA, 2019; VOSTORGOVA, 2019).

Os parágrafos (seções) desses livros didáticos começam com uma situação-problema que desempenha uma função de encenação (nos anos iniciais do nível fundamental, essa situação se desenrola como um determinado enredo com a participação de personagens transversais). Em seguida, o parágrafo apresenta tarefas, cuja execução leva os alunos a descobrir novos conceitos e formas de ação. A seguir vem um bloco de exercícios, no decorrer do trabalho em que um novo método ou novo conhecimento é esclarecido, as habilidades correspondentes são trabalhadas. E, finalmente, o parágrafo termina com tarefas de controle (nos anos iniciais) ou perguntas de controle (no 5º e no 6º ano), que permitem ao aluno verificar a si mesmo, resumir de forma independente seu próprio estudo deste parágrafo e avaliar os resultados de seu trabalho.

No entanto, de acordo com V.V. Repkin, tal modelo no livro didático não introduz nada de fundamentalmente novo no processo de formação da atividade de estudo, uma vez que todos os seus componentes especificados são dominados pelos alunos apenas em sua atividade conjunta com o professor.

Este modelo pode desempenhar um papel reflexivo para os alunos somente depois que eles realizam um ato de atividade distribuída conjuntamente. O modelo de atividade de estudo apresentado nas páginas dos livros didáticos por V.V. Repkin, ao contrário, dirige-se ao professor e é para ele uma espécie de guia metodológico no conteúdo e nos métodos de organização de seu estudo. Deste ponto de vista, tal livro didático acaba por ser um auxílio didático específico para o professor, contendo um apanhado dos postos-chave das aulas. A tarefa de um manual metodológico genuíno é ajudar o professor a “ler” cenários de aula de um livro infantil (portanto, o manual metodológico em cada conjunto é chamado de comentário metodológico do livro didático).

No entanto, V. V. Repkin observou repetidamente que há outro aspecto muito significativo no qual a atividade de estudo deve ser considerada. À medida que essa atividade se desenvolve, a criança desenvolve uma atitude objetivo-cognitiva em relação à realidade (V. V. Davidov). Sem tal relação, os modos de ação aprendidos não são incluídos na atividade real da criança e não adquirem sentido pessoal para ela.

Os psicólogos provaram que a base dessa relação é a capacidade do indivíduo de levar em conta e coordenar diferentes pontos de vista na consideração de um mesmo tema. Essa habilidade pode ser desenvolvida já na infância pré-escolar por meio de atividades lúdicas, durante as quais a criança assume o papel de outros participantes da brincadeira e é迫使ada a avaliar a situação do ponto de vista deles. A participação em tal brincadeira contribui para a formação de uma posição condicionalmente dinâmica na criança, o que garante a transição do pensamento para um nível superior. Deve-se notar que tal efeito só é possível com a participação da criança em brincadeiras de determinado tipo. Outras formas de brincadeiras podem, ao contrário, fixar a posição egocêntrica da criança e impedir a formação dessa habilidade.

É claro que aprendizagem desenvolvimental todos os pré-requisitos são criados para a solução sistemática da tarefa de formar essa posição. De fundamental importância nesse caso é o diálogo de estudo, sendo uma forma necessária de organização de atividades distribuídas coletivamente no processo de resolução de tarefas de estudo nos anos iniciais do nível fundamental. Com efeito, no diálogo de estudo, a criança não se coloca na posição de um aluno que domina saberes “alheio”, mas na posição de um investigador que procura superar as limitações do seu ponto de vista sobre o tema, comparando-o e coordenando-o com muitos outros pontos de vista.

O diálogo de estudo só pode ser eficaz se discutir posições realistas que refletem, pelo menos, algumas das propriedades objetivas do objeto. Caso contrário, o diálogo de estudo degenera em uma troca formal de opiniões subjetivas. As posições apresentadas no diálogo não podem ser aleatórias. Em sua totalidade, elas devem levar em conta as propriedades mais essenciais do tema em consideração. Mas o problema é que é extremamente difícil garantir a presença dessas posições em um diálogo infantil real.

De acordo com V. V. Repkin, tal situação pode ser criada da seguinte maneira: selecione os pontos de vista particulares que são necessários sobre o tema em estudo, construa um modelo de diálogo de estudo que reflita esses pontos de vista e dê esse modelo aos alunos para uso coletivo ou individual

(pelo menos em uma idade mais avançada). Os alunos podem avaliar a posição de cada participante no diálogo de estudo simulado, compará-los entre si, com sua própria posição e desenvolva um ponto de vista comum - uma atitude objetiva em relação ao tema.

Diante do exposto, pode-se supor que, além do modelo do objeto, na aprendizagem desenvolvimental adquirem um sentido especial os modelos de situações, cuja função no processo educativo é a organização de um diálogo de estudo. Ressaltamos mais uma vez que é quase impossível criar os modelos de situações necessários no processo real de discussão em sala de aula, mas essas próprias situações, sendo dadas às crianças de forma “pronta”, podem se tornar um “gatilho” para uma discussão geral em sala. Uma vez que a forma de tais modelos deve assegurar a reprodução mais precisa de todos os detalhes de uma situação particular e permitir referência repetida a eles, é mais conveniente colocar esses modelos na forma de diálogos entre personagens em um livro infantil, que se torna o principal meio de organizar um diálogo de estudo.

Assim, a função mais importante do livro didático no processo de formação da atividade de estudo é proporcionar condições para que os alunos reproduzam os processos de análise e generalização significativos das propriedades do tema na forma de diálogo de estudo. Portanto, a principal característica do livro didático na aprendizagem desenvolvimental é que ele deve ser dialógico.

A função específica do livro didático na aprendizagem desenvolvimental é, obviamente, fundamentalmente importante, mas isso, é claro, não esgota seu papel. O livro didático também cumpre outras funções, e a experiência da implementação do sistema na escola básica nos diz que elas também são extremamente importantes e requerem consideração especial.

El libro didáctico como medio para formar la actividad de estudio: ¿por qué necesitamos del libro didáctico en el aprendizaje desarrollador?

RESUMEN:

El artículo analiza, a partir de la experiencia teórica y práctica acumulada por la autora durante años de elaboración de libros de texto para el aprendizaje del idioma ruso dentro del sistema psicológico-didáctico D. B. Elkonin-V. V. Davidov como colaboradora de V. V. Repkin. Se sustenta la tesis de que el libro didáctico es fundamental para el desarrollo del aprendizaje de la lengua en los primeros años del nivel fundamental, cuando asume la función más importante de brindar condiciones para que los estudiantes reproduzcan los procesos de análisis y generalización significativos de las propiedades del tema en forma de diálogo de estudio. Por lo tanto, la característica principal del libro didáctico en el aprendizaje desarrollador debe ser dialógico.

Palabras clave: Sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov. Aprendizaje del idioma. Libro didáctico. V. V. Repkin.

6. Referências

REPKIN, V. V.; VOSTORGOVA, E. V.; NEKRASOVA, T. V. Língua Russa: 1º ao 4º ano. Exemplo de Programa de Trabalho. Guia do professor. Moscou, 2019.

VOSTORGOVA, E. V. Guia metodológico para livros didáticos para o primeiro ano (V. V. Repkin, E. V. Vostorgova, V. A. Levin) e língua russa (V. V. Repkin, E. V. Vostorgova). Moscou: Binom (Laboratório do Conhecimento), 2019, 128 p.

Recebido em outubro de 2022
Aprovado em dezembro de 2022

Contribuições de V. V. Repkin às reflexões sobre a aprendizagem na Atividade de Estudo que considere a subjetividade

V. V. Repkin's contributions to reflections on learning in the Study Activity that considers subjectivity

Flávia Pimenta de Souza Carcanholo¹

RESUMO

Este artigo é fruto do recorte de uma pesquisa em nível de Doutorado em Educação. Visa apresentar uma breve discussão sobre a aprendizagem na Atividade de Estudo pela perspectiva da Didática Desenvolvimental, de forma que considere a subjetividade do estudante. Para tanto, utilizou-se dos fundamentos teóricos do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin e da Teoria da Subjetividade, de maneira que pudessem elucidar novas perspectivas ao conceito de aprendizagem. Juntamente a esses estudos, foram identificadas afirmações nos trabalhos de V. V. Repkin que contribuíram para encontrar reflexões que aproximasse as duas teorias estudadas e indicassem que a aprendizagem é produzida pelo sujeito enquanto fonte, em atividade e de maneira subjetiva. Considera-se, por fim, que este estudo suscita refletir sobre novas perspectivas teóricas sobre o conceito de aprendizagem para contribuir ao avanço da didática.

Palavras-chave: Aprendizagem. Atividade de Estudo. V. V. Repkin.

ABSTRACT

This article is the result of a section of doctoral research in Education. It aims to present a brief discussion on learning in the Study Activity from the perspective of Developmental Didactics, considering the subjectivity of the student. To achieve this, the theoretical foundations of the Elkonin-Davidov-Repkin System and the Theory of Subjectivity were used to elucidate new perspectives on the concept of learning. In addition, statements in the works of V. V. Repkin were identified, which contributed to finding reflections that brought the two studied theories closer together and indicated that learning is produced by the subject as a source, in activity, and in a subjective way. Finally, it is considered that this study prompts reflection on new theoretical perspectives on the concept of learning to contribute to the advancement of didactics.

Keywords: Learning. Study Activity. V. V. Repkin.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (Uberlândia, MG, 2020). Professora Efetiva do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia - Brasil. Orcid. <http://orcid.org/0000-0001-5583-9119>. E-mail: flavia.carcanholo@ufu.br.

1 Introdução

A temática da aprendizagem no âmbito educacional é primária para contribuir à sua função social, para a qual a instituição escolar se destina. A escola, de uma maneira geral, tem esta função: promover condições pedagógicas e didáticas adequadas para que, de forma ética, política, emocional, social e criativa, seus estudantes aprendam conceitos fundamentais da ciência e da cultura e se desenvolvam. No entanto, para promover condições de aprendizagem é necessário compreender de que maneira o estudante aprende, fundamentando-se teórica e epistemologicamente. Alguns questionamentos podem viabilizar a escolha teórica, como: quem é este estudante? Que sujeito pretende-se formar? Como o sujeito aprende? Só aprende em atividade? Quais aspectos são fundamentais para uma aprendizagem? Quais são os tipos de aprendizagem? São muitas as reflexões, e maiores ainda são os caminhos para a busca de respostas. Diante destas e de outras perguntas, foi realizada uma pesquisa² em nível de doutorado para contribuir na tentativa de elucidar ou ainda, criar mais discussões no âmbito do conceito de aprendizagem, para repensar, criticar e avançar em novas maneiras de estabelecer conceitos e processos didáticos.

A pesquisa foi realizada no contexto das atividades do Gepedi (Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente), e decorreu de estudos profícuos deste grupo de pesquisa, que tem empenhado esforços para aprofundar sobre o problema da aprendizagem no âmbito da Teoria Histórico-Cultural. Juntamente com as pesquisas realizadas no Gepedi, e numerosos estudos já realizados a respeito, a pesquisa de doutorado em questão fundamentou-se nos preceitos teóricos e práticos da Atividade de Estudo no sistema Elkonin-Davidov-Repkin, imerso na Didática Desenvolvimental. Todavia, diante das pesquisas e inquietações teóricas realizadas pelo grupo, a Teoria da Subjetividade tem surgido enquanto perspectiva teórica para compreender e interpretar diferentemente o conceito

² CARCANHOLO, F. P. de S. *A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade*. 2020. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

de sujeito da aprendizagem estudado até o momento. Sendo assim, esta pesquisa de doutorado e o recorte realizado neste artigo emerge das problemáticas realizadas pelo Gepedi na intenção de aprofundar e refletir sobre a aprendizagem para além dos estudos já realizados, conciliando aos conceitos provenientes da Teoria da Subjetividade. Além disso, identificou-se que existem diversos estudos de ambas as teorias, mas uma pesquisa que congregue as duas, de maneira reflexiva, dialógica e transformadora tem sido um grande desafio.

Dessa maneira, a pesquisa origina-se dessa condição desafiadora e tem o intuito de compreender sobre o conceito de aprendizagem e como a organização didática oriunda do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin contribui para que a aprendizagem aconteça. E, de maneira inédita às pesquisas, considerar neste sistema didático, aspectos da subjetividade do sujeito. Durante esta busca, foram se ampliando a definição do sujeito que aprende, incluindo questionamentos, de tal maneira que pudessem complementar aos preceitos desenvolvidos no sistema.

Para contribuir à produção da tese, foram utilizados os estudos da Teoria da Subjetividade, por González Rey. Assim, de um lado apresentava-se a Atividade de Estudo e de outro a Teoria da Subjetividade, que a princípio, manifestavam definições diversas e afastadas, mas por meio dos estudos de Repkin, verificou-se que poderiam articular e contribuir significativamente para a interpretação e congruência entre os conceitos dessas fundamentações, elucidando possibilidades de compreender sobre a aprendizagem e este sujeito que aprende. Isto significa considerar como a discussão sobre subjetividade se articula com a Atividade de Estudo. Assim, diante da construção hipotética da tese construída, encontrou-se em Repkin possibilidades inovadoras aos estudos.

Este artigo tem como objetivo versar sobre as contribuições de Repkin às problemáticas e construções interpretativas sobre a aprendizagem na Atividade de Estudo considerando a subjetividade. Vale destacar que este é um breve recorte do estudo. Tem o intuito de apresentar como Repkin, diante de seus estudos, favoreceu para elucidar e interpretar muitos conceitos discutidos.

Para tanto, inicialmente é importante apresentar a fundamentação teórica que sustentou e edificou o estudo e a problemática: o sistema Elkonin-Davidov-Repkin e a Teoria da Subjetividade.

2 O sistema Elkonin-Davidov-Repkin

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin emergiu ao mesmo tempo que a Didática Desenvolvimental da Atividade, inspirado pela matriz teórica das obras de L. S. Vigotsky, S. R. Rubinstein e A. N. Leontiev. A Didática Desenvolvimental da Atividade tem como objetivo a autotransformação do próprio sujeito da atividade, diferentemente das escolas tradicionais brasileiras, nas quais o aluno apenas precisa memorizar o conteúdo da aprendizagem. Essa autotransformação acontece de maneira colaborativa com o professor, em um contexto escolar que dê condições didáticas adequadas para que ocorra esse processo desenvolvimental. Dessa maneira, a função dessa didática é de transferir, pelos modos de ação, a experiência da atividade criativa e propiciar aos alunos a participação nesse tipo de atividade. Essa definição de função e modos de transferência teve como fundamento teórico os estudos desenvolvidos por S. R. Rubinstein (2017), A. N. Leontiev (1978, 1988, 2001, 2017) e, principalmente, L. S. Vigotski (1991, 1998, 2009a, 2009b, 2017); L. S. Vygotski (1997a, 1997b, 1997c).

Os estudos realizados pelo sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin tiveram lugar, prioritariamente, entre as décadas de 1950 e 1980 (PUENTES, 2017) e tinham como objetivo a aprendizagem e desenvolvimento dos aspectos cognitivos e a autotransformação do aluno.

Esse sistema desenvolveu, entre outras teorias auxiliares, a Teoria da Atividade de Estudo. Essa pode ser considerada a essência da Didática Desenvolvimental, que pôs em prática desde as séries iniciais os preceitos para desenvolver na criança a atitude para o estudo e estimular, com isso, a aprendizagem. Esse sistema tem “como conteúdo principal a autotransformação do sujeito por intermédio da formação do pensamento teórico, a qual se constitui sobre a base do ensino dos conceitos científicos e das ações mentais” (PUENTES, 2017, p. 53).

A partir dos estudos e das teorias desenvolvidas por cada um dos representantes desse sistema, depreendeu-se grande parte da elaboração dos preceitos didáticos e pedagógicos na Atividade de Estudo.

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin desenvolveu a Atividade de Estudo nas escolas soviéticas nas séries iniciais do nível fundamental, permaneceu ininterrupto por vinte e três anos e foi cessado devido a diversos fatores extrínsecos ao sistema didático propriamente dito, como a morte de Elkonin, em 1984, e a expulsão de Davidov do Instituto de Psicologia e do Partido Comunista, fazendo com que trabalhasse na ilegalidade. Essa interrupção gerou um enfraquecimento no sistema, mas, em 1986, com o fim da censura e da perseguição política em seu país, Davidov pôde retomar seus trabalhos, assim, “abre para uma etapa caracterizada pelo trabalho de implementação do sistema, como alternativa oficial do Ministério da Educação na educação básica, especialmente, no ensino de nível primário” (PUENTES, 2017, p. 43).

O sistema produziu materiais didáticos com orientações metodológicas, testes de treinamentos e diagnóstico, além de realizar a formação de professores para trabalhar a Atividade de Estudo. Com isso, ele pôde ser amplamente divulgado e desenvolvido em 2500 escolas, o que demonstra sua relevância e considerável influência no sistema educacional. Todavia, com as reformas políticas e econômicas implementadas na atualidade, comprometeu a estabilidade dos sistemas didáticos alternativos, fazendo com que o sistema perdesse forças e o apoio para continuar como era anteriormente (PUENTES, 2019). Cabe, aos pesquisadores contemporâneos, conhecer o sistema, suas contribuições teóricas, os resultados positivos e as limitações para a construção de novas teorias da aprendizagem.

No sistema Elkonin-Davidov-Repkin, o conteúdo dos conhecimentos assimilados é o que determina o desenvolvimento intelectual dos estudantes, isto é, o pensamento teórico, a assimilação dos conceitos científicos e dos modos generalizados de ação, o que difere dos preceitos teóricos de outro sistema também baseado em Vigotsky, o sistema Zankoviano, que considera que o método é o que determina o desenvolvimento intelectual. Diante dos dados coletados nas salas experimentais, foi

possível verificar que os alunos provenientes do sistema Elkonin-Davidov-Repkin obtinham um diferencial positivo se comparado ao ensino tradicional local, ao relacionar aos aspectos do “nível de desenvolvimento do pensamento teórico, a resolução de problemas e a autoaprendizagem” (PUENTES, 2017, p. 35).

2.1 A Atividade de Estudo

A Atividade de Estudo foi desenvolvida no interior do sistema Elkonin-Davidov-Repkin a partir do final da década de 1950. Ela fundamenta-se no conceito de atividade desenvolvido nos estudos de Leontiev (1978), como uma das atividades principais do ser humano que se encontra na idade escolar. As outras atividades são o *jogo* e o *trabalho*. Ela é caracterizada como um mecanismo psicológico que se desenvolve no sujeito no período entre os 6 e 11 anos de idade, com a colaboração do professor por meio do acompanhamento e organização didática que possibilite as condições adequadas à aprendizagem, constituindo-se em si um processo de resolução de tarefas.

Devido ao fundamento de que é preciso que ocorra uma mudança no sujeito da atividade, por meio da assimilação do pensamento teórico, e os modos generalizados de ação, determinando o desenvolvimento intelectual, Repkin (2014) explica que é preciso uma mudança dentre de si mesmo como sujeito da atividade, para assim ocorrer a autotransformação do sujeito. A partir dessa premissa fundamental, comprehende-se que o conceito de sujeito ativo é estabelecido na atividade, desenvolvendo-se intelectualmente. A atividade só existe na atuação do sujeito, sendo dois conceitos estreitamente interligados – sujeito e atividade.

Os componentes que estruturam a Atividade de Estudo são: “1) a tarefa de estudo; 2) as ações de estudo; 3) as ações de controle; 4) as ações de avaliação” (PUENTES, 2019, p. 113), sendo componentes dialéticos que se entrecruzam. Cabe ressaltar que essa estrutura se baseia nos estudos desenvolvidos pelos autores situados entre os anos de 1981 e 1990, incorporando à Atividade de Estudo a transformação do estudante, os motivos cognitivos para o estudo e a formulação da tarefa de estudo de maneira autônoma pelos estudantes. Mais adiante, ainda nessa

década, Davidov incorporou mais dois elementos: a necessidade e o motivo. Esse sistema foi desenvolvido gradativamente ao longo dos anos, em seu movimento histórico e lógico (PUENTES, 2019). Desde 1959 até 2018, a estrutura da Atividade de Estudo sofreu várias alterações com o sentido de constituí-la de maneira completa, à medida que a concepção de aprendizagem, desenvolvimento e criatividade fosse reelaborada.

2.2 A aprendizagem na Atividade de Estudo

O processo de aprendizagem na Atividade de Estudo determina que o sujeito assuma o papel daquele que interioriza o conhecimento, ocorrendo um processo do externo para o interno. Considera que seja realizada a transmissão do conhecimento culturalmente adquirido pela sociedade e coloca que “a forma fundamental é a de atuarem em conjunto criança e adultos a fim de, paulatinamente, estes transmitirem àquelas os modos planejados pela sociedade para utilizar objetos” (ELKONIN, 2009, p. 217).

Assim, na Atividade de Estudo o processo de aprendizagem e desenvolvimento perpassa pelas ações com objetos sob a mediação dos adultos, em um processo de assimilação. De acordo com Elkonin (2009, p. 216), “ao examinar esse desenvolvimento, têm-se em conta todas as ações com objetos, ou seja, tanto a assimilação das habituais [...] quanto das lúdicas”.

Ainda sobre o processo de aprendizagem, Elkonin (1999, p. 84 *apud* LAZARETTI, 2008, p. 58) explica a importância do processo de aprender para o desenvolvimento infantil ao relatar que “a mente da criança se desenvolve com a aprendizagem. Tudo que uma criança adquire durante o curso do seu desenvolvimento psíquico lhe é dado de forma ‘ideal’ e dentro do contexto de uma realidade social, que é fonte do seu desenvolvimento”. Ele ainda afirma que o processo de aprender depende de dois fatores, sendo eles: “o conteúdo do material a ser ensinado e a atividade na qual o processo de aprendizagem é uma parte” (ELKONIN, 1999 p. 84 *apud* LAZARETTI, 2008, p. 58). A fundamentar nesses princípios teóricos e na periodização por ele defendida, é possível verificar o ponto no qual a aprendizagem de conceitos teóricos origina e

consolida a entrada da criança na escola. Desse momento, depreendem as premissas teóricas que vão fundamentar o sistema Elkonin-Davidov-Repkin justificando as ações pedagógicas na idade escolar.

A partir das etapas da periodização, Elkonin (2009) relata que dos *Jogos de papéis* decorrem aspectos do desenvolvimento que direcionam para uma abstração de conceitos. No jogo, a criança tem a oportunidade de concretizar a ação da função simbólica para a abstração de conteúdos e a aprendizagem de conceitos científicos, representando um objeto ou uma situação por outro elemento. Tal atitude revela o berço preparatório para a abstração de conceitos necessários para a aprendizagem dos conteúdos na idade escolar. Nessa perspectiva, Elkonin (2009) afirma que:

A preparação para os estudos escolares requer certa ‘maturidade’ da função simbólica. Com efeito, tanto para aprender a ler como para assimilar os rudimentos da aritmética é preciso compreender que o signo significa uma certa realidade (ELKONIN, 2009, p. 327).

Elkonin (2009) utiliza como referência o estudo que fez sobre a brincadeira na fase do jogo protagonizado, em que a aprendizagem e desenvolvimento da criança transcorrem na percepção das regras por meio da intervenção e aprendizagem, e deduziu que “quando a regra se torna por entidade convencional, isso é indício de que a criança já está preparada para ir à escola” (ELKONIN, 2009, p. 396). Isso significa que a criança está transitando para uma nova etapa de seu desenvolvimento, a Atividade de Estudo, sendo a atividade principal neste período. Assim, para Elkonin (2009), a aprendizagem é fruto das relações sociais e da ação com os objetos. Os adultos são os mediadores dessa relação. A aprendizagem acontece em um processo de assimilação, na qual a criança interioriza o conhecimento. A partir da aprendizagem, ocorre um desenvolvimento na mente da criança.

Em termos gerais sobre os aspectos da aprendizagem, Davidov considera que é por meio dela que são ativados os processos mentais que não seriam possíveis fora do processo de aprendizado. Esse processo é estruturado por componentes como necessidades, motivos, tarefas, ações e operações imbricados no desenvolvimento da criança. O caminho percorrido para a aprendizagem é por meio

da generalização teórica, na qual ocorre a ascensão do abstrato ao concreto. Assim, o estudante reproduz a forma universal e generalizada do objeto, sua essência, uma análise das relações genéticas constitutivas do objeto. A partir dessa compreensão, o aluno pode pensar sobre a essência do objeto estudado, conseguindo realizar investigações e conexões.

Na atividade de estudo elaborada por Davydov (2017, p. 219), os alunos são levados a resolver problemas que identificam a gênese do conceito a ser estudado, “se os educandos não recebem conhecimentos já prontos, se eles mesmos revelam as condições de sua origem”, formando o pensamento teórico do objeto de estudo. Para isso, realizam um caminho investigativo pelo movimento do abstrato ao concreto, considerado por Davidov como a atividade de aprendizagem do aluno, igualando-se ao procedimento realizado pelos cientistas, que, segundo o autor, “expõem os resultados de suas investigações por meio das abstrações, generalizações, e conceitos teóricos substantivas, que exercem um papel no processo de ascensão do abstrato ao concreto” (DAVYDOV, 1986, p. 94).

Repkin conceituava que a aprendizagem é a autotransformação do aluno, sendo ele fonte de produção e atuação na atividade. No caso do aluno das séries iniciais do nível fundamental, a aprendizagem ocorrerá na Atividade de Estudo. Essa precisa primar pelas necessidades e motivos que direcionam para a resolução de tarefas que se apresentam na forma de aprendizagem, na qual envolvem as ações de estudo, os modos de ação, as ações de controle e avaliação. Repkin define o estudante enquanto o sujeito de sua aprendizagem, sendo ele a própria fonte da aprendizagem. Dessa maneira, o foco estaria não no pensamento teórico, mas na organização das condições necessárias para que a criança seja o sujeito da aprendizagem. Assim, “no processo de aprendizagem de uma tarefa só pode agir como tal se é resolvida pelo educando” (REPKIN, 2019a, p. 348), a partir do momento em que ele acolhe a proposta do professor, mas a redefine para si, com os modos de ação que dispõe e estrutura, assim, sua tarefa de estudo.

Os pressupostos teóricos que conceituam a aprendizagem para Elkonin, Davidov e Repkin substanciam os preceitos teóricos e práticos da Atividade de Estudo desenvolvida no sistema didático por eles constituído. Embora tivessem seus próprios estudos, experimentos e definições teóricas, todos os três compartilharam princípios teóricos semelhantes, trabalharam juntos e, por esse mesmo motivo, foi possível a criação do sistema de maneira unificada.

Assim, no sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, a aprendizagem é a autotransformação do aluno, o qual se torna cada vez mais professor de si mesmo. Dessa forma, o aluno fará parte de um processo no qual ele passa de uma Atividade de Estudo orientada para uma Atividade de Estudo independente, e, por isso, se transforma. A aprendizagem tem um caráter de assimilação, em um processo de interiorização, tornando individual a experiência social, além de criativa, na medida em que o aluno, enquanto sujeito do processo, transforma-se em personalidade, sendo esse um estado que o sujeito autorregula a atividade que realiza.

3. A Teoria da Subjetividade

A Teoria da Subjetividade sustenta uma concepção da aprendizagem de maneira um pouco diferente da conceituada pelo Sistema Elkonin-Davidov-Repkin. O estabelecimento das discussões e definições de aprendizagem, desenvolvimento e criatividade na Teoria da Subjetividade foi baseado nos trabalhos de: González Rey (2005, 2010, 2012, 2014a,b; 2015a,b); González Rey e Mitjáns Martinez (2017); Mitjáns Martinez (2012), Mitjáns Martinez e González Rey (2017; 2012).

Pode-se considerar que o nuclear da Teoria da Subjetividade é a compreensão da forma que produzimos subjetivamente no mundo, e não o mundo vivido pelas pessoas. É o entendimento sobre o modo peculiar como o humano se constitui, sendo a psique conceituada enquanto seu caráter gerador, na unidade simbólico-emocional. Por simbólico, a Teoria da Subjetividade define “todos aqueles processos que substituem, transformam, sintetizam, sistemas de realidades objetivas em realidades humanas que só são inteligíveis na cultura” (GONZÁLEZ REY, 2015b apud MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 55). Os

processos simbólicos englobam os signos, os mitos, a linguagem, as metáforas, as construções criativas, as imagens, a fantasia, a imaginação, constituindo um patrimônio cultural, não como produções lineares, mas como “tudo aquilo capaz de gerar processos singulares irreconhecíveis na experiência vivida diretamente” (GONZÁLEZ REY, 2015b apud MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 55). O simbólico constitui-se de modo inseparável com o emocional, em uma construção única. A emoção é definida nessa teoria enquanto “um processo de ativação somática produzida por uma experiência, que pode ser exterior ao sujeito, corporal, psíquica” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 215) e que está para além de registros somáticos e fisiológicos, pois são incorporados as práticas sociais e o desenvolvimento da cultura.

A subjetividade é constituída no plano individual e no plano social, de forma complexa, sistêmica, dialética, dialógica, em um ato de produção. Um plano não determina o outro, pois não há uma relação determinista, mas se evocam e se dimensionam. “Cada indivíduo concreto expressa processos da sociedade em que vive por meio de seus próprios sentidos subjetivos gerados pela configuração subjetiva individual de suas experiências de vida” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 81). Suas funções psicológicas vão se constituindo na demanda, na atividade, na necessidade, e se produz na forma de sentido e configurações subjetivas.

Este conceito de sentido subjetivo elaborado por González Rey decorreu, em grande parte, do conceito de sentido definido por Vigotski (2017) enquanto o conjunto de todos os aspectos psicológicos que emergem na consciência perante a palavra, no processo de diálogo, o que foi chamado de *perezhivanie*³. Para González

³*Perezhivanie* é o termo russo usado por Vigotski para fazer referência ao processo que descreve no texto intitulado *O problema do ambiente na Pedologia* (VIGOTSKI, 2017). Algumas traduções feitas a este termo, como “experiência emocional” e “vivência” não são totalmente adequadas. O termo *perezhivanie* é compreendido como uma unidade psíquica, como um processo interno, espiritual, que é normalmente duradouro, sendo este um estado psicológico do sujeito, que integram a lógica dos sentimentos e das ideias (GARCEZ; PUENTES, 2017, revisores técnicos de VIGOTSKI, L. S., 2017). Para garantir a fidedignidade da atribuição do conceito na obra de Vigotsky, manteremos o termo escrito na língua russa.

Rey (2014a; 2005), o sentido é algo mais complexo, referindo-se a uma produção de ideias, na unidade simbólico-emocional, que vai além de uma produção de significado. O sentido subjetivo desdobra-se por meio de um sistema emocional, de produções simbólicas e de memória, que vai se atualizando e se reconfigurando enquanto o sujeito vive a experiência. Por isso, o sentido subjetivo não tem princípio nem fim, ele sempre se desdobra em novos sentidos, se reelabora, a partir do que emerge no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente, motiva e gera nesse processo (GONZÁLEZ REY, 2014b).

O sentido subjetivo é um atributo fundamental da configuração subjetiva pois, por meio do fluxo de diversos sentidos subjetivos no curso de uma experiência, se expressam os estágios subjetivos mais estáveis, e constitui-se assim a configuração subjetiva, especificando estados subjetivos dominantes. Essas organizações emergem na atividade e nas relações que formam o presente, em um sistema de *redes* de sentidos subjetivos.

De acordo com a Teoria da Subjetividade, na própria ação de aprender produzem diversos sentidos subjetivos que são constituintes das configurações subjetivas que participam deste processo, e que podem gerar novos sentidos subjetivos. Nessa ação, são necessários não somente o aparato cognitivo, mas “afetos e condições sociais, em especial, a qualidade da relação com o Outro que vai mediar esse processo” (MONTE; FORTES-LUSTOSA, 2012, p. 169). Neste processo de aprendizagem, é necessário considerar as configurações subjetivas individuais e sociais que são percebidas pelo indivíduo e contribuem para novos sentidos subjetivos, transformando a percepção das informações a partir dos recursos subjetivos que possui e de sua forma de operar. A aprendizagem escolar deve ser vista, de maneira não determinista, mas como parte da subjetividade social do aluno. “Na medida que possamos avançar na compreensão da complexidade da aprendizagem, estaremos em melhores condições para delinear estratégias educativas que a favoreçam” (MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY, 2012, p. 79).

A partir da compreensão de como o sujeito aprende, é possível pensar melhores maneiras de contribuir enquanto organizador e colaborador desse processo e alcançar níveis melhores de aprendizagem. Nessa perspectiva, González Rey (2014b, p. 39) indica que o ensino escolar seja organizado pela conversação e diálogo que norteie o aluno para a reflexão e possa “assumir posições, processo facilitador da emocionalidade na atividade de aprender”. Nesse processo de aprender, no qual acontece de maneira singular, mas constituído na subjetividade individual e social, Mitjáns Martinez e González Rey (2012) esclarecem que os tipos de aprendizagem dependem da condição do aluno no que tange as suas configurações subjetivas da ação do aprender assim como sua implicação nesse processo. Assim, para estudar a aprendizagem é preciso compreender a subjetividade em sua estreita relação com o mundo social que a criança vive e com as produções simbólicas e emocionais configuradas em cada criança concreta, de forma singular.

4. A aprendizagem na Atividade de Estudo considerando a subjetividade

Enquanto na Atividade de Estudo verifica-se se a criança aprendeu, estabeleceu um propósito para o problema, na Teoria da Subjetividade constroem-se interpretações por meio das configurações subjetivas da aprendizagem que ela produziu, na unidade simbólico-emocional.

Tanto a teoria que sustenta a Atividade de Estudo, como a Teoria da Subjetividade, considera que a aprendizagem acontece na atividade. A partir dos estudos realizados e das construções teóricas hipotéticas, pode-se considerar que as duas teorias podem contribuir à aprendizagem do estudante, elas não precisam ser excludentes, podem ser complementares. Isto porque ao identificar o que as duas teorias têm em comum a respeito da definição de sujeito, verifica-se uma complementariedade das duas fundamentações, aproximando de uma única definição: *quando o aluno é sujeito, se implica, se envolve, é fonte, estabelece propósitos, cria, produz em unidade simbólica e emocional, criando metas, modos de ação, ele aprende*. Esse é o sujeito criativo e “a Atividade de

Estudo está essencialmente relacionada ao pensamento produtivo (ou criativo) dos alunos” (DAVIDOV, 2019, p. 231), sendo essa uma das funções da escola, colaborar para a formação de alunos criativos, relevando e considerando suas produções subjetivas do processo de aprender.

Assim, para considerar a subjetividade na aprendizagem em Atividade de Estudo é preciso alterar a maneira de analisar, interpretar e produzir dados sobre a atividade realizada. Ao mudar a forma de olhar para a mesma ação realizada, relevando e considerando diversas manifestações e produções dos estudantes, não somente durante a atividade, é possível produzir interpretações e construções de indicadores que contribuem para a identificação da aprendizagem enquanto um processo subjetivo. Isto é, ainda que, tenha sido proposto didaticamente, na Atividade de Estudo, um processo com foco no desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem é em si uma produção subjetiva. Para que fosse possível aproximar desta definição, foram levantados alguns indicadores mediante a metodologia construtivo interpretativa⁴. Dessa forma, o intuito era compreender a aprendizagem diante da definição estabelecida no sistema Elkonin-Davidov-Repkin mas considerar a possibilidade da existência subjetiva na implicação do sujeito em atividade. Assim, em uma atividade baseada nos preceitos do Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, que se intitula cognitivista, na qual só aprende o sujeito, primou por identificar pelos princípios da metodologia construtivo interpretativa, que os alunos aprendem em Atividade de Estudo, mas implicados pelo simbólico-emocional, configurando produções subjetivas e criativas do processo de aprender.

⁴ A Metodologia Construtivo Interpretativa consiste em uma investigação que difere de outras metodologias que se iniciam com uma explicação mecânica. Os participantes da pesquisa precisam, primeiramente, serem motivados a participar do processo de investigação, imersos em um cenário social. Após a criação desse cenário social, que compreende toda a dialogicidade entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, em uma situação convidativa entre os envolvidos, levantando o interesse, a curiosidade, numa trama relacional viva, é que se pode construir os saberes que impliquem os participantes partindo das necessidades (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Toda situação ou recurso utilizado que possibilite a expressão do sujeito no contexto da relação no cenário social da pesquisa pode ser definido como o instrumento. O instrumento na pesquisa qualitativa acompanha todo o processo e utiliza da construção de indicadores que levam às hipóteses os recursos interpretativos. Os instrumentos não se aplicam, são ferramentas de provação, de tensão durante o diálogo, que suscitam as expressões dos sujeitos envolvidos.

Portanto, ao longo do estudo foram destacados indicadores para esse fim, visto que eles emergem durante o processo e ainda incorporam entre si, como cadeias de significação. “Mediante a articulação de diferentes indicadores, torna-se possível a elaboração de hipóteses mais consistentes, que, aos poucos, conduzirão ao modelo teórico resultante da pesquisa” (GOULART; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 29). Um indicador sozinho não se sustenta, é preciso que aconteça essa articulação e relação com os outros indicadores e, assim, a possibilidade da construção de novos e mais consistentes.

Foram produzidas três categorias de indicadores que evidenciaram os aspectos condicionantes da aprendizagem do sujeito em Atividade de Estudo, considerando sua subjetividade: *A relação entre a intenção e o ato na elaboração do propósito da Atividade de Estudo; O indicativo da unidade simbólico-emocional na Atividade de Estudo; e A existência mútua: sujeito e atividade*. Vale lembrar que as categorias se entrelaçam entre si, em uma cadeia de relações.

4.1 As contribuições de Repkin relacionadas às produções e interpretações dos indicadores

Em cada um dos indicadores produzidos, foram feitas interpretações com base nas Atividades de Estudo realizadas na pesquisa e aprofundamentos teóricos, utilizando-se dos estudos da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. Em diversos momentos dessas interpretações teóricas, identificou-se nos estudos de Repkin uma possibilidade de aproximação entre as duas teorias e dessa forma, a compreensão de que a aprendizagem na Atividade de Estudo ocorre de maneira produtiva e subjetiva. Assim, em cada um dos indicadores produzidos e apresentados a seguir, será destacado apenas as contribuições de Repkin a respeito dessas interpretações.

4.1.1 A relação entre a intenção e o ato na elaboração do propósito da Atividade de Estudo

Para a elaboração do propósito da Atividade de Estudo, de acordo com o Sistema Elkonin-Davidov-Repkin, a criança produz a tarefa de estudo, formula um

objetivo cognitivo e planeja suas ações que correspondam para a resolução do problema. No entanto, durante a realização da Atividade de Estudo na pesquisa de campo, evidenciou, por meio da construção e interpretação dos indicadores, que a criança produz essa ação na medida em que suas intenções se mobilizam para tal.

Para haver intenção é preciso também implicação, atitude, volição, confiança, visto que a intenção é produzida pela pessoa, pelo sujeito enquanto fonte, ainda que tenham situações externas motivadoras e instigadoras. “A intenção é um complexo ato da conduta, indireto por sua natureza interna, que incita o indivíduo a obtenção de um fim desprovido de sua própria força estimulante” (BOZHOVICH, 2020, p. 25). Após o estabelecimento da intenção é que se torna possível o estabelecimento do propósito, criando os critérios para a resolução da tarefa de estudo. Existem outras questões que envolvem a elaboração do propósito identificadas na pesquisa, como as suas produções subjetivas relacionadas ao desafio, como lidar com o novo, suas experiências anteriores, a relação que estabelece com o faz de conta... e que contribuem para a criança elaborar a tarefa de estudo necessária para a situação proposta.

Repkin e Repkina (2019, p.40), contribuíram a essa questão ao explicarem que “ao serem as ações motivadas pelos interesses do sujeito, esses interesses passam a ser necessários e adquirem um profundo significado pessoal, tornando-se o núcleo, o germe das habilidades e necessidades futuras”. Ainda sobre essa questão, a aprendizagem do aluno na Atividade de Estudo vai depender de sua compreensão sobre os modos de ação a serem estabelecidos por ele, dessa forma, entende-se que “é esse o objetivo que determina a posição do aluno no processo da AD⁵ como a posição do sujeito que define novas tarefas de estudo para si mesmo. De fato, é impossível definir uma tarefa de forma externa” (REPKNIN; REPKNINA, 2019, p. 51). A tarefa de estudo é sempre estabelecida pela própria pessoa, que precisa estabelecer uma intenção para tal ato. O professor colabora de diversas maneiras, pelas organizações didáticas, pelas perguntas instigadoras, por uma situação de dificuldade estabelecida a partir da Zona de Desenvolvimento

⁵ AD – refere-se a Aprendizagem Desenvolvimental

Proximal, observando e interpretando as produções subjetivas desse aluno e o considerando enquanto sujeito de sua aprendizagem na atividade.

A partir dessas afirmações, entende-se que a elaboração de um propósito para a resolução de uma situação problema na tarefa de estudo requer que reconheça a produção subjetiva da pessoa, os aspectos da unidade simbólica-emocional, o seu protagonismo, e o sujeito enquanto fonte, assim como elucidou Repkin.

4.1.2 O indicativo da unidade simbólico-emocional na Atividade de Estudo

As etapas da Atividade de Estudo, estabelecidas em sua elaboração tais como: tarefa de estudo, ações de estudo, ações de controle e de avaliação, precisam reconhecer que o propósito se torna parte fundante do caminho que o indivíduo precisa percorrer. Para formular uma tarefa, é necessário que o sentido pessoal condicione o acolhimento da situação de dificuldade, a elaboração da situação problema e da situação de estudo, para que a tarefa de estudo, enfim, possa ser estabelecida pelo sujeito. Asbahr (2019, p. 202) alertava que “quando a atividade de estudo não tem um sentido real, conectado aos motivos do próprio sujeito, a atividade torna-se formal, meramente reprodutiva”.

É importante frisar que a Atividade de Estudo se orienta por um sistema de motivos diversos, sendo uns essenciais e outros secundários, que podem variar de acordo com a idade e singularidade da criança. Repkin (2019b, p. 381) afirmava que “a atividade é multimotivada, isso significa que ela não está relacionada a uma, mas a uma série de necessidades”. E, de acordo com esta afirmação, a gênese dos motivos pode ser diversa e própria de cada estudante, não sendo possível desvincular ações de ordem simbólica com de ordem emocional, estas estão mutuamente imbricadas nas suas multimotivações.

Ao realizar essa ressalva, requer assumir que as ações da Atividade de Estudo acontecem se houver motivações, intenções, implicações, desejos e pensamentos em unidade, para que, diante de uma nova situação de dificuldade, os modos de ação necessários sejam produzidos pelo sujeito. Nessa perspectiva, entende-se que para que o indivíduo se desenvolva como sujeito na atividade “depende dos motivos que estimulam o aluno a aprender e dar um sentido pessoal

ao que ele faz. Portanto, esses motivos são ao mesmo tempo componentes integrais da atividade de estudo, assim como seu conteúdo e estrutura” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 58). Esse sentido pessoal evidencia o quanto a emoção e o singular do sujeito precisam ser considerados.

Todavia, considerar essas produções subjetivas não significa que todas elas contribuem para a resolução da tarefa de estudo, mas favorecem nos aprofundamentos dos diálogos, constituindo situações que ajudam a criança sair de sua zona de conforto e configurarem novas formas de pensamento. Ao mesmo tempo, a emergência do sujeito nessas vivências dialogadas ocorre por sua implicação subjetiva na atividade, embasadas pelas experiências individuais do estudante, o que possibilita a abertura para novas vias de subjetivação. Para este aspecto, Repkin e Repkina (2019b) esclarecem que:

O desenvolvimento da criança como sujeito inicia-se a partir dos primeiros meses de vida e, no início da escolaridade, ela tem uma rica experiência de comunicação e as ações mais simples de autotransformação. No entanto suas capacidades como sujeito são limitadas a ações que, de uma forma ou de outra, são baseadas em sua própria experiência individual (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 35).

As experiências anteriores, a memória, as emoções suscitadas pelo que foi vivido e que requerem que sejam utilizadas para a resolução de situações presentes indicam que existe uma relação entre passado e futuro compondo suas produções subjetivas atuais. Essas permeiam a possibilidade da pessoa se constituir enquanto sujeito em uma atividade, e que nas quais não são possíveis de desvincular do conteúdo simbólico-emocional vivenciados e implicados nas experiências.

4.1.3 A existência mútua: sujeito e atividade

As duas teorias utilizadas, a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade, possuem pontos de convergência sobre o conceito de sujeito, ainda que não sejam em sua totalidade. Por outro lado, a diferença crucial entre os pontos ocorre pelo fato de o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, proveniente da Didática

Desenvolvimental, definir o sujeito sem reconhecer adequadamente os aspectos emocionais constituintes na gênese de sua formação, indicando que a produção cognitiva aconteça de forma independente. Na Teoria da Subjetividade o sujeito é concreto, singular, social e cultural, sua aprendizagem acontece enquanto uma produção subjetiva, que é simbólica e emocional, e na tensão com a atividade. Para Chaves (2019), definir os princípios organizadores do conhecimento e a compreensão de sujeito enquanto aquele que gera e produz sentido é fundamental para romper com as fronteiras existentes entre cognitivo e afetivo, simbólico e emocional.

Os consensos encontrados a respeito do conceito de sujeito nas duas teorias foram:

- O sujeito é o foco dos estudos;
- A autotransformação do sujeito é a fonte para seu desenvolvimento;
- A boa aprendizagem é aquela que provoca o desenvolvimento do sujeito;
- É preciso ocorrer a emergência do sujeito para transformar a realidade e a si mesmo;
- A emergência do sujeito acontece na sua Zona de Desenvolvimento Proximal;
- Todo processo é social e colaborativo;
- A condição de sujeito só é possível em atividade.

Dentre todos esses aspectos, a maneira de conceber a existência mútua do sujeito e da atividade é a que contribui para sustentar teoricamente e dar suporte ao indicador de que só aprende aquele que emerge como sujeito na atividade. A condição de existência do sujeito e atividade ocorre no estabelecimento dessa relação, sem um sobrepor ao outro, mas de maneira recíproca, mutuamente, constituir sujeito e atividade. “O sujeito, sendo o que produz sentidos subjetivos, o faz porque vive esse processo dialético e complexo da experiência que realiza nas relações que estabelece com os outros, com a natureza, e consigo mesmo” (CHAVES, 2019, p. 230). O sujeito existe nessa condição dialética e complexa, nesse processo.

Assim, nas duas Atividades de Estudo realizadas na pesquisa de campo, evidenciou, por meio da metodologia construtivo interpretativa, que esta condição e existência recíproca de sujeito e atividade torna-se fundamental para a ocorrência da aprendizagem. Portanto, a criança precisa ser sujeito na atividade.

Essa condição foi alertada por Repkin e Repkina (2019b) com o intuito de considerar a importância do sujeito para além do desenvolvimento de ações e operações, sendo ele a condição para a existência da atividade e da aprendizagem.

Desenvolver o pensamento ignorando a lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem é simplesmente impossível. É por isso que pesquisadores de Kharkov chegaram à conclusão de que o principal objetivo do sistema de aprendizagem destinado a preparar os alunos para a atividade criativa não é o desenvolvimento do pensamento em si, mas o desenvolvimento dos alunos como sujeito da aprendizagem desenvolvimental, que precisam pensar para resolver seus problemas (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 35).

Uma manifestação dessa relação foi analisada na Atividade de Estudo sobre agrupamentos. A relação estabelecida na intervenção era de forma dialógica e constante com a criança, visto que era uma forma de interpretar o que estavam pensando e, ainda, de maneira colaborativa, provocar na criança situações de dificuldades que a levassem a elaborar a situação problema. No entanto, cada criança reagia de uma maneira própria a cada comentário realizado, estabelecendo ou não o propósito da atividade. E, ainda, a criança, enquanto não estivesse no lugar de sujeito da atividade, não estabelecia o propósito. Para Repkin (2019b, p. 377) o sujeito é “fonte de atividade, é o modo de sua existência e, em nenhuma outra forma, exceto na atividade, ele existe”. É a própria criança que precisa estabelecer o propósito da atividade, pois “onde o homem cria, ali ele é sujeito” (REPKIN, 2019b, p. 377). Ouvir e reproduzir não produz, portanto, não é suficiente para aprender, se, de fato não foi produzido pela própria pessoa. O mesmo pode acontecer em uma aula, na qual o professor considera que ensinou e o aluno aprendeu. Se esse aluno não elaborou para si o propósito daquela situação problema, movido por sua intenção, ele não aprenderá, ficará na tentativa de reproduzir algo que é externo a ele, mas que não gera aprendizagem.

Repkin (2019b, p. 393) alertava para a questão ao indagar: “Que tipo de atividade pode contribuir para o surgimento da Atividade de Estudo? A essência

da Atividade de Estudo é a atividade da brincadeira, a qual gradualmente se torna estudo”. Repkin complementa sobre o papel da brincadeira afirmando que:

Podemos concluir que a atividade da brincadeira cria as premissas para o surgimento da Atividade de Estudo. Em particular, na atividade da brincadeira surge e se desenvolve uma das propriedades mais importantes do psíquico – a imaginação, sem a qual é impossível propor o objetivo e prever o resultado futuro (REPKIN, 2019b, p. 394).

Mesmo quando isso não era levado em consideração nos momentos da sala de aula, as crianças encontravam uma forma de retomar essa condição de atividade, visto que era uma das vias de acesso ao processo de aprender. Ao mesmo tempo, não se pode perder de vista que existe uma diferença substancial entre a Atividade de Estudo e as demais atividades (jogo, trabalho, etc.) e que essa diferença está no “fato de que seu objetivo e seu resultado não constituem a mudança no objeto com o qual atua o indivíduo, mas a transformação de si como sujeito da ação. Nisso está a diferença da Atividade de Estudo com outra qualquer” (REPKIN, 2019b, p. 375-376). No entanto, o jogo simbólico ainda era uma atividade importante para o desenvolvimento das crianças na pesquisa de campo e para constituir a existência mútua sujeito e atividade. Repkin (2019b, p. 376) complementa que “a criança brinca não para ficar mais inteligente. Sua tarefa está em um objeto externo: simular o melhor possível um determinado sistema de relações humanas” e, dessa maneira, a brincadeira possui um sentido para a criança, “trata-se de uma forma sábia e insubstituível de assimilação do sistema de relações humanas”.

Assim, tanto na atividade principal do jogo quanto na atividade do estudo, o estudante se torna sujeito quando está em uma dessas atividades, implicado mutuamente.

5. Considerações finais

O estudo realizado incita refletir sobre o processo de aprendizagem, imerso no Sistema Elkonin-Davidov-Repkin para além de um processo cognitivista, pois considera que nesse processo o estudante produz subjetivamente na atividade que

realiza. Para compreender melhor sobre essa problemática, além das teorias estudadas: o sistema didático e a Teoria da Subjetividade, localizou-se nos estudos próprios de Repkin contribuições importantes para o diálogo e a reflexão de tais hipótese sobre a aprendizagem.

As ações realizadas ao longo da pesquisa proporcionaram aos estudantes a oportunidade de produzir a situação problema, mas sem a garantia que todos chegassem na mesma Atividade de Estudo, visto que compete a cada estudante essa elaboração. Nessa perspectiva, o aluno “é obrigado a construir a sua ação por si próprio, apoiando-se, por um lado num modelo e, por outro, na ajuda de um adulto, que vai interpretar determinados ‘nós’ do modelo que estabelece sua ligação com os elementos de uma situação concreta” (REPKIN, 2019a, p. 350). Esse processo é individual, visto que cada aluno possui sua construção história e social do seu desenvolvimento, ainda que exista essa relação entre autonomia e colaboração. Isso acontece de forma singular, única, pois estão envolvidas as suas experiências anteriores, os sentidos subjetivos da aprendizagem, as emoções, a memória, o conhecimento e os motivos individuais.

Essa maneira de interpretar não atribui a responsabilidade somente à criança, o professor tem o papel de proporcionar condições adequadas, perguntas eficientes, que façam com que a criança seja levada à uma contradição do modo de ação utilizado para construir um novo pensamento. Esse é um dos objetivos da Didática Desenvolvimental, a qual contribui para que o indivíduo gere um propósito diante da situação de dificuldade proposta, mobilizando a ele uma necessidade de criar. Assim, entende-se que a Atividade de Estudo é subjetivamente produzida, em um movimento colaborativo com o professor. Repkin e Repkina (2019) explicam que,

O ensino que transmite o conhecimento pronto não é propício ao desenvolvimento e, muitas vezes, o inibe. Todavia a situação muda significativamente se os elementos da experiência cultural e histórica não são transmitidos aos alunos, mas recriados por eles em conjunto com o professor. Nesse caso, a aprendizagem age como uma forma de desenvolvimento, ou seja, ambos os processos se fundem em um. Sendo assim, é esse tipo de aprendizagem que é característico de um sistema projetado

para preparar os alunos para a atividade criativa. Isso nos obriga a apresentar o desenvolvimento da necessidade de criatividade como o principal objetivo de tal sistema (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 34).

Uma mesma situação de contradição de modos de ação vai refletir de forma diferente em cada um, visto que é o sujeito que aprende, e não o professor que ensina. Dessa maneira, entende-se que uma atividade adequada é aquela que age no limite, naquela situação que não é possível de ser realizada pela ação solitária do aluno, mas que, com a colaboração do professor, isso se torna viável, “pois somente com a atividade colaborativa as ações do indivíduo ganham um novo significado” (REPKIN, 2019a, p. 349), isto é, trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Considera-se por fim que este breve estudo traz apontamentos diante das definições aprendizagem do estudante, mas que requer refletir sobre novas perspectivas teóricas, sobre: o sujeito enquanto fonte, produtor de sua aprendizagem, em uma atividade subjetivamente produzida, numa perspectiva de autotransformação e desenvolvimento próprio.

Dessa maneira, é preciso considerar que uma organização didática não supõe um enrijecimento das ações pedagógicas. Por outro lado, as condições didáticas organizadas adequadamente pelo docente enquanto colaborador propiciam a oportunidade de o aluno estar em uma Atividade de Estudo como sujeito, produzindo novas formas de resolução do problema. E, ainda, ao considerar que essa atividade é produzida subjetivamente pelo sujeito, suscita-se ao docente ações profícias relacionadas à sua atuação, como: estar o tempo todo em alerta às expressões diretas ou indiretas produzidas pelos estudantes, considerar a imprevisibilidade, o sujeito concreto, singular, em um processo dialógico, dialético, recursivo e subjetivo na multiplicidade de relações estabelecidas.

Contribuciones de V. V. Repkin a las reflexiones sobre el aprendizaje en la Actividad de Estudio que consideren la subjetividad

RESUMEN:

Este artículo es el resultado de una investigación doctoral en Educación. Su objetivo es presentar una breve discusión sobre el aprendizaje en la Actividad de Estudio desde la perspectiva de la Didáctica Ddesarrolladora, considerando la subjetividad del estudiante. Para ello, se utilizaron los fundamentos teóricos del Sistema Elkonin-Davidov-Repkin y la Teoría de la Subjetividad, con el fin de aclarar nuevas perspectivas sobre el concepto de aprendizaje. Además, se identificaron afirmaciones en los trabajos de V. V. Repkin que contribuyeron a encontrar reflexiones que acercan las dos teorías estudiadas e indican que el aprendizaje se produce por el sujeto como fuente, en actividad y de manera subjetiva. Se considera, en última instancia, que este estudio invita a reflexionar sobre nuevas perspectivas teóricas sobre el concepto de aprendizaje para contribuir al avance de la didáctica.

Palabras clave: Aprendizaje Desarrollador. Actividad de Estudio. V. V. Repkin.

6. Referências

ASBAHR, F. S. F. Significado e sentido e a questão da metodologia do trabalho pedagógico no ensino fundamental. In: MILLER, S.; MENDONÇA, S. G. L.; KOHLE, É. C. (Org.) *Significado e sentido na educação para humanização*. Marília, SP: Oficina Universitária - Cultura Acadêmica, 2019. p. 195-211.

BOZHOVICH, L. I. O problema do desenvolvimento da esfera de motivações da criança. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONODIEZHINA, L. V. *Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños y adolescentes*. Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2020, p. 12-55. (no prelo).

CHAVES, N. P. S. *Os princípios didáticos na perspectiva marxista da educação: limites e avanços a partir do estudo de seus fundamentos à luz da Teoria da Subjetividade*. 2019. 284 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. 2019.

<https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51890>

DAVYDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. *Revista Soviet Education, Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychollogical research – Excerpts*, de V. V. Davydov. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira de Freitas. August. v. XXX, n. 8, 1986.

DAVYDOV, V. V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. Tradução Josélia Euzebio da Rosa e Ademir Damazio In: LONGAREZI, A. J. PUENTES, R. V. (Org.) *Ensino desenvolvimental: antologia*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 211-223.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. (Org.) *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin*. Curitiba, PR: CRV; Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 175-190.

ELKONIN, D.B. *Psicología del juego*. Traducción Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. *O sujeito que aprende: a aprendizagem como processo de desenvolvimento*. Projeto aprovado pelo CNPq para Bolsa de produtividade em Pesquisa, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 21-41.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Subjetividad, epistemología cualitativa y metodología constructivo-interpretativa*. Presentación para la Maestría en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali - Colombia. 2015a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ek-yWb07v1g> Acesso em: 27 nov. 2018.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução Marcel A. F. Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2015b.

GONZÁLEZ REY, F. L. A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. *O sujeito que aprende: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (Org.) – Brasília: Liber Livro, 2014a. p. 35-61.

GONZÁLEZ REY, F. L. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V.; (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2014b. p. 29-44.

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

GOULART, D. M.; GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade, sujeito e saúde mental: um estudo de caso para além da lógica da patologia. In: CAMPOLINA, L.; MORI, V. (Org.). *Diálogos com a teoria da subjetividade: reflexões e pesquisas*. Curitiba: CRV, 2017. p. 15-44.

LAZARETTI, L. M. *Daniil Borisovich Elkonin*: Um estudo das ideias de um ilustre (des) conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letra de Assis da Universidade Estadual Paulista, UNESP, SP, 2008.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/ Edusp, 1988. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-102.

LEONTIEV, A. N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino Desenvolvimental: Antologia*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 39-57.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 85-109.

MITJÁNS MARTINEZ, A; GONZÁLEZ REY, F. L. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 59-83.

MITJÁNS MARTINEZ, A; GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTE, P. M.; FORTES-LUSTOSA, A. V. M. A constituição subjetiva da aprendizagem no aluno adolescente com altas habilidades/superdotação. In: MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 157-182.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia, MG, v.1, n. 1, p. 20-58, jan./jun. 2017.
<https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>

PUENTES, R. V. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da Didática Desenvolvimental da Atividade (1958-2015). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. (Org.) *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin*. Curitiba, PR: CRV; Uberlândia, MG: EDUFU, 2019. p. 83-137.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-497-1>

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. *Ensino Em Re-vista*, v. 21, n. 1, p. 85-99, jan./jul. 2014.

REPKIN, V. V. A formação da atividade de estudo como um problema psicológico. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. (Org.) *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin*. Curitiba, PR: CRV, 2019. Coedição: Uberlândia, MG: EDUFU, 2019a. p. 343-352.

REPKIN, V. V. A aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. (Org.) *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D.B. Elkonin, V. V. Davidov e V.V. Repkin*. Curitiba, PR: CRV; Uberlândia, MG: EDUFU, 2019b. p. 365-406.

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

RUBINSTEIN, S. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica. Tradução de Gabriela C. Darahem. Versão espanhola do original em russo. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental: Antologia*. Livro I. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 111-121.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VIGOTSKI, L. S. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole (Org.). 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância - Ensaio Psicológico – livro para professores*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Editora Visor Dis. Fundamentos de defectología. Tradução Julio Guillermo Blank. v. 5. 1997a.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Editora Visor Dis. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. Traducción Julio Guillermo Blank. v. 2. 1997b.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Editora Visor Dis. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Traducción Julio Guillermo Blank. v. 3. 1997c.

Recebido em dezembro de 2022
Aprovado em março de 2023

O último dos moicanos da aprendizagem desenvolvimental: em memória a Vladimir Vladimirovich Repkin^{1,2}

*The Last of the of Developmental Learning Mohicans:
in memory of Vladimir Vladimirovich Repkin*

Vladimir Kudryavtsev³

RESUMO

O texto contém o relato público do autor a respeito do impacto provocado pela morte de V. V. Repkin próximo de completar seus 95 anos de vida. O termo “o último dos moicanos da aprendizagem desenvolvimental” coloca de manifesto a magnitude da obra do psicólogo, linguista e didata ucraniano, só igualável a D. B. Elkonin e V. V. Davidov. Os três representaram, pela complementariedade da obra que produziram, os pilares fundamentais de um sólido sistema psicológico e didático de aprendizagem desenvolvimental.

Palavras-chave: V. V. Repkin. Aprendizagem Desenvolvimental. Vladimir Kudryavtsev.⁴

ABSTRACT

This text is the author's public account of the impact caused by the death of V.V. Repkin, who passed away at the age of 95. The term "the last of the developmental learning Mohicans" highlights the magnitude of the work of the Ukrainian psychologist, linguist, and educator, comparable only to D.B. Elkonin and V.V. Davidov. The three, through the complementary nature of their work, represented the fundamental pillars of a solid psychological and didactic system of developmental learning.

Keywords: V.V. Repkin. Developmental Learning. Vladimir Kudryavtsev.

¹ Texto inicialmente publicado em russo com o título “Последний из могикан РО. Памяти Владимира Владимиоровича Репкинаем”, publicado no Blog de Vladimir Kudryavtsev, no dia 11 de abril de 2022. Está disponível em <https://vogazeta.ru/articles/2022/4/11/person/19638-posledniy-iz-mogikan-ro-pamyati-vladimira-vladimirovicha-repkina>

² Tradução e notas de Roberto Valdés Puentes

³ Doutor em Psicologia. Professor da Cátedra UNESCO "Psicologia Histórico-Cultural da Infância" da Universidade Psicológica e Pedagógica Estatal de Moscou. Professor da Diretoria de Programas Educacionais da Universidade Pedagógica da Cidade de Moscou. Autor de más de 550 publicações científicas, entre artigos e livros. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>. E-mail: vtkud@mail.ru

⁴ Resumo em português e espanhol redigido pelo tradutor.

Minha colega Elena Vostrogova relatou nas redes sociais: "Meu querido professor, Vladimir Vladimirovich Repkin, partiu hoje. Ele adormeceu durante o dia e não acordou. Uma memória brilhante...".

Vladimir Vladimirovich Repkin gostava de ser chamado simplesmente de "professor". Se "P" for maiúsculo, isso seria suficiente. Embora ele fosse psicólogo e linguista, os professores o conhecem como o desenvolvedor dos materiais didáticos para a língua russa dentro do sistema de aprendizagem (educação) desenvolvimental D. B. Elkonin-V. V. Davidov, o que não foi fácil para todos eles.

Então V. V. Davidov escreveu:

o sistema de aprendizagem desenvolvimental está disponível para qualquer criança, mas não para qualquer professor. Mas o mais importante: a teoria da atividade de estudo de D. b. Elkonin – V. V. Davidov, a base desse sistema era, de fato, a teoria de D. B. Elkonin – V. V. Davidov – V. V. Repkin.

A emergência da atividade de estudo em suas formas celulares e o desenvolvimento dos diferentes tipos de atividade de estudo, a natureza e a especificidade da estrutura das ações de estudo (principalmente o controle), as tarefas de estudo de vários tipos, suas transformações e diferenças fundamentais daquelas que não são de estudo (este é a principal fonte de dificuldades do professor e um problema que é constantemente a criança quem decide na aprendizagem desenvolvimental), as fontes de motivação para aprender e a originalidade do estabelecimento de objetivos de estudo, e, claro, a formação do SUJEITO da aprendizagem desenvolvimental - tudo isso é fruto de Vladimir Vladimirovitch Repkin. Em seu último livro intitulado *Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental* Davidov (1996) prestou uma homenagem à contribuição única de V. V. Repkin para a causa comum, que é muito mais ampla do que a criação de um curso de língua russa no sistema D. B. Elkonin-V. V. Davidov.

E quanto à linguagem, Wilhelm von Humboldt também conclamava a combater o empirismo ("intuicionismo", como ele diz) em sua assimilação.

Vladimir Vladimirovich embarcou no caminho dessa luta e a venceu. G. Hegel disse que o domínio da gramática da língua nativa pela criança se inicia pelo estudo da filosofia. Afinal, a filosofia, segundo Hegel, é a ciência do pensamento. E dominar a gramática não é memorizar uma tabela de significados gramaticais que não podem ser memorizados. Escondida na gramática de uma língua está a capacidade de construir uma generalização linguística, ou seja, o poder do pensamento "oculto". A criança assume o controle, no que V.V. Repkin ajudou muito.

Kharkiv, onde Vladimir Vladimirovich, começou a fazer uma "causa comum" nos anos 1960, junto com o restante de seus devotos, tornou-se a "segunda capital" da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, o canteiro de obras da escola do futuro. E muito antes disso, nos anos 1930 - o berço da teoria psicológica da atividade, quando A.N. Leontiev se estabeleceu nessa cidade com seu lendário grupo. E isso não é coincidência. O único filme sobre Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental "Duas vezes dois é igual a X" foi produzido no estúdio de televisão de Kharkiv nas salas de aula da escola n. 17, de Kharkiv. Hoje, a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental ou o que é construído em sua base é um fenômeno internacional: a educação de acordo com o sistema ou no espírito da Aprendizagem Desenvolvimental encontrou seus sucessores em todo o Velho e Novo Mundos. Até no Havaí existe uma escola que funciona à sua maneira, mas na lógica do desenvolvimento da atividade de estudo.

Os eventos em Kharkiv foram sobrepostos à partida de Vladimir V. Repkin, o último dos moicanos da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. E para sempre o primeiro. O desenvolvimento continua.

El último de los mohicanos del aprendizaje desarrollador: en memoria a Vladimir Vladimirovich Repkin

RESUMEN:

El texto contiene el relato público del autor sobre el impacto que causó la muerte de V. V. Repkin próximo de cumplir 95 años de edad. El término “el último de los mohicanos del aprendizaje desarrollador” manifiesta la magnitud del trabajo del psicólogo, lingüista y didacta ucraniano, solo igualada a D. B. Elkonin y V. V. Davidov. Los tres representaron, por la complementariedad del trabajo que produjeron, los tres pilares fundamentales de un sólido sistema psicológico y didáctico de aprendizaje desarrollador.

Palabras clave: V. V. Repkin. Aprendizaje del desarrollo. Vladímir Kudryavtsev.

Recebido em dezembro de 2022.

Aprovado em março de 2023.

Ele era um professor com letra maiúscula. Ele sentiu muito bem o sopro da escola¹²

He was capital-P professor. He felt the school's breath very well

Elena Vadimovna Vostorgova³

RESUMO

O texto aborda com caráter de testemunha a obra magistral realizada por V. V. Repkin como cientista, psicólogo e didata da língua russa, com o qual ela teve a oportunidade de trabalhar por mais de vinte anos. Além disso, resgata seus outros aportes, não menos importantes, na criação de centros de pesquisas em várias regiões e cidades, bem como instituições de formação de professores em Kharkiv, Tomsk, Riga, Samara etc. Por fim, faz menção ao lado prático do professor, para além da atividade teórica, a sua capacidade de enfeitiçar, contagiar, seu senso de humor incrível e, sobretudo, sua busca incansável pela perfeição do trabalho.

Palavras-chave: V. V. Repkin. Aprendizagem Desenvolvimental. Qualidades humanas.⁴

ABSTRACT

The text serves as a witness to the masterful work done by V.V. Repkin as a scientist, psychologist, and teacher of the Russian language, with whom the author had the opportunity to work for more than twenty years. Additionally, it highlights Repkin's other equally important contributions to the creation of research centers in various regions and cities, as well as teacher training institutions in Kharkiv, Tomsk, Riga, Samara, and elsewhere. Finally, the text mentions the practical side of the Professor, beyond his theoretical activity, including his ability to enchant, and infect, his incredible sense of humor, and above all, his tireless pursuit of perfection in his work.

Keywords: V.V. Repkin. Developmental Learning. Human Qualities.

Em 11 de abril, faleceu Vladimir Repkin - um excelente professor, psicólogo e linguista, um dos fundadores do sistema psicológico e didático de aprendizagem desenvolvimental, autor de várias obras, incluindo livros didáticos sobre a língua

¹ Texto publicado em russo com o título original em russo “Владимир Кудрявцев. Последний из могикан РО. Памяти Владимира Владимировича Репкинана”, coluna de Vladimir Kudryavtsev no jornal eletrônico "Education News", no dia 11 de abril de 2022, às 22:30 de Moscou, Rússia. Está disponível em <https://tovievich.ru/news/10627-vladimir-kudrjavcev-poslednij-iz-mogikan-ro-pamjati-vladimira-vladimirovicha-repkina.html>

² Tradução realizada por Roberto Valdés Puentes.

³ Diretora do Centro de Criatividade em Projetos "Start-PRO" INO, Universidade Pedagógica da Cidade de Moscou. E-mail: VostorgovaEV@mgpu.ru [Nota do tradutor].

⁴ Resumo em português e espanhol redigido pelo tradutor com base no conteúdo do artigo.

russa para o nível fundamental, estudando de acordo com o sistema de aprendizagem desenvolvimental.

Vladimir Vladimirovich Repkin é meu querido professor. Passei mais de 20 anos de uma vida profissional feliz com ele. Vladimir Vladimirovich viveu uma vida longa e frutífera - 94 anos, deixou um enorme legado científico que ainda não compreendemos. Para mim, a partida dele é um golpe forte, é uma perda irreparável... Zarpou um gênio.

Vladimir Vladimirovich faleceu em 11 de abril de 2022. Sua partida caiu na semana da Anunciação e, de acordo com as crenças ortodoxas, acredita-se que as almas das pessoas que morrem nessa época vão direto para o céu ...

Até o fim de seus dias, Vladimir Vladimirovich manteve uma boa forma intelectual, era sociável e não perdeu seu senso de humor inerente.

Apesar da idade avançada, ele continuou a escrever artigos que ditou para sua filha Natalya Vladimirovna Repkina. Seus últimos trabalhos foram dedicados ao problema da tarefa de estudo, à formação da posição de sujeito do professor da aprendizagem desenvolvimental e à formação profissional de professores.

Vladimir Vladimirovich não foi apenas um professor para mim, mas também um bom amigo que me apoiou nos momentos difíceis da minha vida, participando de todos os eventos importantes, seja a defesa de uma dissertação, o nascimento dos filhos ou o casamento.

Visitava frequentemente sua casa quando trabalhávamos juntos nos livros didáticos. Vladimir Vladimirovich era uma pessoa aberta, gostava quando muitas pessoas se reuniam em casa. Lembro-me das noites quentes que tive a sorte de passar com sua grande família, quando cantávamos ao violão as canções de Bulat Okudzhava, que ele tanto amava.

Todo mundo sabe que Vladimir Repkin é um brilhante psicólogo, linguista, um dos autores da teoria da aprendizagem desenvolvimental. Mas foi graças a ele que essa teoria foi magistralmente colocada em prática no modelo único do primeiro livro didático de aprendizagem desenvolvimental, bem como em outros materiais didáticos.

Vladimir Vladimirovich, juntamente com seus coautores, criou um material didático holístico para a língua russa, incluindo uma cartilha única, apostilas e um dicionário abrangente exclusivo para crianças em idade escolar, no qual as palavras são consideradas simultaneamente em vários aspectos linguísticos. Nem todo mundo sabe que ele também desenvolveu o primeiro curso sistemático da língua russa do 1º ao 9º ano, equipado com toda uma série de manuais experimentais para as turmas de 5º a 8º ano, que podem muito bem ser considerados materiais didáticos para um estudo aprofundado.

Foto. E V. Vostorgova, V. V. Repkin e duas colegas de trabalho, em Lugansk, 2002.



Fonte: https://web.facebook.com/elenavostorgova/photos_by

Além disso, ele iniciou a organização de muitos centros de formação de professores, inclusive em Moscou, Tomsk, Riga, Samara e, claro, em Kharkiv, onde viveu por muito tempo e dirigiu um laboratório científico.

Ele procurou mostrar às crianças a beleza, harmonia, lógica e sabedoria da língua.

Poucas pessoas sabem que, em 1993-94, na primeira Lista Federal de Livros Didáticos, quando a variabilidade estava apenas engatinhando, havia apenas três obras indicadas na seção “Língua russa. Ensino Primário”: o primeiro é o livro

clássico de T. G. Ramzaeva, o segundo - um livro sobre o sistema de aprendizagem desenvolvimental L. V. Zankov, elaborado por A. V. Polyakova e, o terceiro, - o livro de V.V. Repkin para o sistema D. B. Elkonin-V.V. Davidov.

Com base na ciência acadêmica, Vladimir Vladimirovich interpretou conceitos linguísticos complexos de forma acessível em seu livro sobre a língua russa para alunos mais jovens. Ninguém mais foi capaz de fazer isso. Ele se esforçou para mostrar às crianças o arranjo belo, harmonioso, lógico e sábio da linguagem como um sistema de sinais. E foi possível não apenas demonstrar isso para as crianças, mas fazer do estudo da língua nativa o meio mais poderoso de desenvolvimento do pensamento infantil, educação da atitude cultural e do amor pela própria língua. Porque só podemos amar realmente aquilo no qual podemos mergulhar, só aquilo que nos desperta interesse, fascina, nos traz prazer de estar neste espaço.

Linguista, psicólogo, professor-prático

Gostaria de compartilhar alguns fatos interessantes da biografia de V. V. Repkin. Ele era uma pessoa versátil e amplamente educada. Linguista por vocação, inicialmente ingressou na faculdade de filologia da Universidade Estadual de Moscou. Infelizmente, não conseguiu se formar na universidade, porque logo após entrar na faculdade ficou gravemente doente com distrofia⁵ - foi um período faminto da pós-guerra. Devido à doença, teve que tirar licença acadêmica e voltar para seus pais em Maykop. Lá ingressou na faculdade de filologia de uma universidade local e, após receber seu diploma, começou a trabalhar como professor de idiomas.

Em 1952, V. V. Repkin voltou a Moscou e entrou novamente na Universidade Estadual de Moscou, mas já na Faculdade de Filosofia, e então, quando o Departamento de Psicologia foi aberto, ele foi transferido para lá e o concluiu com sucesso em 1957. Na mesma época, Vasily Vasilyevich Davidov

⁵ A distrofia muscular é um grupo de desordens caracterizadas por fraqueza e atrofia muscular de origem genética que ocorre pela ausência ou formação inadequada de proteínas essenciais para o funcionamento da fisiologia da célula muscular, cuja característica principal é o enfraquecimento progressivo da musculatura e que pode ser agravada pela ausência de alimentação adequada.

também estudou na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou. Depois de se formar na universidade, foi oferecida oportunidade a Vladimir Vladimirovich para permanecer na pós-graduação. Mas, junto com sua jovem família, escolheu outra opção e foi trabalhar em Sakhalin - para ensinar russo em um internato, do qual ele se tornou diretor depois de algum tempo. Às vezes, ouvi de colegas que V. V. Repkin é um teórico e, provavelmente, longe da escola. Como você pode ver, isso não é verdade. Ele é um professor de verdade e um professor brilhante que olhou para o futuro.

Em geral, V. V. Repkin prestou atenção especial às posições e papéis do professor na concepção de aprendizagem desenvolvimental. Esses são os acentos mais importantes que Repkin coloca. Ele era um homem de carisma muito brilhante, um orador fascinante, e sempre soube estabelecer um diálogo com os professores - tanto com aqueles que vieram ao seu curso pela primeira vez e não sabiam nada sobre aprendizagem desenvolvimental, como com os autores de outros programas.

O método central da aprendizagem desenvolvimental, segundo V. V. Repkin, é a solução conjunta da tarefa de estudo na aula. Juntar quem com quem? Não apenas crianças entre si.

Aqui V. V. Repkin foi completamente categórico. Em sua opinião, deveríamos falar sobre a solução conjunta de tarefas de estudo nas condições de atividade coletivamente distribuída, na qual o próprio professor é um participante indispensável.

Ele carregou, contagiou, enfeitiçou

Depois de Sakhalin, Vladimir Vladimirovich mudou-se para Kharkiv com sua família, e lá, em 1963, na famosa escola nº 17, organizou um laboratório para a aprendizagem desenvolvimental, que conduziu com sucesso trabalhos experimentais por mais de duas décadas. Ao longo dos anos, um trabalho colossal foi realizado, graças ao qual surgiram materiais experimentais sobre a língua russa e a matemática. Seus alunos e colegas trabalharam com ele: Anna Mikhailovna Zakharova, Elvira Ivanovna Aleksandrova, Vadim Aleksandrovich

Levin, Svetlana Vladimirovna Lomakovich (Kramskikh), Larisa Ivanovna Timchenko, Tatyana Vadimovna Nekrasova, Irina Petrovna Staragina e muitos outros cientistas talentosos. V. V. Repkin criou toda uma escola científica. Cobrava, contagiava, fascinava os que o rodeavam com o seu talento, sem deixar de ser uma pessoa bastante autocrítica e modesta.

Conheci Vladimir Vladimirovich em 1991. Tive a sorte de ouvir suas palestras em cursos regulares de professores de professores em Kharkiv. Alguns anos depois, por acaso, entrei na “gaiola” de seus funcionários e metodólogos certificados. E alguns anos depois, houve uma transição acentuada do nível fundamental para o de quatro anos, e V. V. Repkin me envolveu no desenvolvimento de novos livros didáticos. Lembro-me bem de como todos nós, seus camaradas de armas, conduzíamos as aulas de acordo com o novo programa, e o próprio Repkin também enfrentou o quadro-negro. Ele era um professor com letra maiúscula. Ele sentiu muito bem o sopro da escola e sentiu muito bem a criança.

Quando trabalhamos no texto do livro didático e nos sentamos em círculo (geralmente éramos três: eu, Tatyana Vadimovna Nekrasova e V.V. Repkin), Vladimir Vladimirovich nos pedia para formular alguma pergunta dirigida à criança e imaginar como o aluno responderia a esta pergunta respondida.

Tatyana Vadimovna e eu oferecíamos opções. Aí V. V. Repkin, claro, sem insistir nisso, perguntou: “Tem outra opção? Bem, o que mais eles (crianças) podem nos dizer sobre isso? E assim ele nos atormentava até a exaustão.

E até que chegássemos a todas as respostas possíveis, não poderíamos seguir em frente, porque nossa próxima pergunta no livro, ou a próxima tarefa que tínhamos de formular, dependia do leque de possíveis respostas da criança pretendida. Foi uma escola incrível de autoria e o maior prazer intelectual.

Anedotas, aforismos e uma palavra forte

V.V. Repkin, entre outras coisas, trabalhou com o texto do livro didático de forma muito qualitativa e escrupulosa, não deixando praticamente nenhum campo para o editor e até mesmo para o revisor. Tatyana Vadimovna e eu

brincávamos entre nós que a coisa mais difícil em nosso trabalho com V.V. Repkin era detê-lo a tempo e pegar algum texto relativamente completo por nossos esforços conjuntos.

Porque era o que geralmente acontecia. Estávamos terminando alguma coisa, estávamos sentados com V.V. Repkin por muitas horas seguidas, e nos parecia que tínhamos escrito um bom texto do parágrafo, polimos, já mudamos todos os exemplos 150 vezes, editamos todas as questões, pensamos em tudo nos mínimos detalhes, já colocamos todas as vírgulas e pontos e, mais perto da meia-noite, finalmente concluímos nosso trabalho. E no dia seguinte, quando chegávamos a V.V. Repkin, na esperança de seguirmos em frente e lidar com o próximo parágrafo, ele nos dizia de repente: "Sabe, eu refiz tudo. Na minha opinião, nosso texto de ontem não é bom."

V.V. Repkin era um homem com um senso de humor incrível, adorava piadas e uma palavra forte.

Sabe-se que o senso de humor é um indicador de inteligência, um indicador de alguma profundidade de compreensão da essência das coisas. E, claro, V. V. Repkin gostava de citar os aforismos de seus professores favoritos - A.N. Leontiev, A. R. Lúria, P. I. Zinchenko. Era tudo muito interessante e agradável de ouvir, sentado a tomar chá numa pequena cozinha. Mas o próprio V. V. Repkin literalmente gerou aforismos e piadas em movimento. Bem, aqui está um deles. Ele disse: "Aqui eles dizem para as crianças - selecione palavras relacionadas, mas você ainda precisa mostrar a eles onde estão mentindo!" Às vezes, referindo-me a V.V. Repkin, cito algumas de suas piadas enquanto leio minhas palestras.

Ele era assim. E nós o adorávamos. Hoje acho que esse foi o encontro mais importante da minha vida, o melhor momento em que estive com ele, o melhor trabalho. Eu sou incrivelmente sortuda.

Era un maestro con mayúscula. Sintió muy bien el aliento de la escuela

RESUMEN:

El texto aborda, a modo de testigo, la magistral labor realizada por V. V. Repkin como científico, psicólogo y profesor de la lengua rusa, con quien la autora tuvo la oportunidad de trabajar durante más de veinte años. Además, rescata sus otras contribuciones, no menos importantes, en la creación de centros de investigación en varias regiones y ciudades, así como instituciones de formación docente en Kharkiv, Tomsk, Riga, Samara, etc. Por último, se hace mención a la vertiente práctica del profesor, además de la actividad teórica, su capacidad de hechizar, de contagiar, su increíble sentido del humor y, sobre todo, su incansable búsqueda de la perfección en su trabajo.

Palabras clave: V. V. Repkin. Aprendizaje del desarrollo. Cualidades humanas.

Recebido em dezembro de 2022
Aprovado em janeiro de 2023

Contribuições de V. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual: apontamentos introdutórios

V. V. Repkin's contributions to thinking about the education of students with intellectual disabilities: introductory notes

Geandra Claudia Silva Santos¹
Alexandra Ayach Anache²

RESUMO

Este artigo objetiva identificar e refletir sobre as contribuições do V. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual. Esse propósito se configura como uma aproximação teórica inicial com a temática porque o autor em tela não direcionou suas pesquisas e proposições didáticas aos estudantes com deficiência. Repkin contribuiu significativamente para a produção teórico-experimental no âmbito da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, que avançou na compreensão do papel da educação no desenvolvimento psíquico dos estudantes a partir da obra de Vigotski; com efeito, ressaltou-se a importância do desenvolvimento do sujeito como fonte da atividade de estudo. Assim, o autor nos mobiliza a buscar em sua obra a possibilidade de construir novas zonas de inteligibilidade para ampliar e adensar os estudos pertinentes à aprendizagem conceitual dos estudantes com deficiência intelectual – ainda insuficientemente tratada nos campos de produção científica das áreas da Psicologia, Pedagogia e Didática. Para tanto, as reflexões elaboradas orientaram-se pelos fundamentos de Vigotski e Repkin, buscando tessituras teóricas entre os autores a fim de subsidiar a

ABSTRACT

This paper aims at identifying and reflecting on V. V. Repkin's contributions to thinking about the education of students with intellectual disabilities. This purpose is an initial theoretical approach to the theme since the above-mentioned author did not focus his research and didactic propositions on students with disabilities. Repkin made a significant contribution to the theoretical-experimental production within the scope of the Developmental Learning Theory, advancing the understanding of the role of education in the psychic development of students based on Vigotski's work; therefore, highlighting the importance of development by the subject as the source of study activity. The author moves us towards seeking in his production the possibility of building new areas of intelligibility to expand and deepen relevant studies on the conceptual learning of students with intellectual disabilities – yet insufficiently addressed in the fields of scientific production in areas such as Psychology, Education and Teaching. In order to do that, the following reflections were supported by Vygotsky and Repkin and the effort of theoretical articulations between them to elaborate introductory notes regarding the complexity of

¹ Universidade Estadual do Ceará – UECE, Tauá, CE, Brasil. Pós-graduanda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEdU/UFMS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7782-6316>. E-mail: geandra.santos@uece.br.

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Professora e Pesquisadora credenciada no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU/UFMS, Campo Grande, MS, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7937-4448>. E-mail: alexandra.anache@ufms.br.

produção de apontamentos introdutórios face à complexidade do tema. Movimentadas pelo seguinte dilema: os estudos e pesquisas fundamentados na Teoria Histórico-Cultural defendem que os estudantes com desenvolvimento atípico têm condições de escolarizar-se, desde que as condições sejam adequadas e ofertadas por meio de processos colaborativos e inclusivos, no entanto, a Escola, sob a égide do capitalismo, fundamenta-se em explicações fatalistas e/ou biologizantes sobre as possibilidades de aprendizagem conceitual desses estudantes, simplificando o processo educativo, com impactos na aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. Estudantes com Deficiência Intelectual. Desenvolvimento do sujeito.

the following dilemma: research and production on Cultural-Historical Theory argue that students with atypical development are capable of attending school if provided the adequate conditions and offered through collaborative and inclusive environments. Nevertheless, School, under the aegis of capitalism, is based on fatalistic and/or biologizing explanations about the possibilities of conceptual learning for these students, simplifying the educational process, with impacts on student learning.

Keywords: Developmental Learning Theory. Students with Intellectual Disability. Subject development.

1 Introdução

No movimento da psicologia e didática sob o enfoque histórico-cultural inspirado nas obras de L. S. Vigotski³, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental (TAD) representou um trabalho intenso e multifacetado de grupos de pesquisadores envolvidos em um processo de pesquisas teóricas e experimentais situado, inicialmente, em Moscou e Kharkov e, posteriormente, em outros países do oriente e igualmente no mundo ocidental. As pesquisas experimentais foram realizadas nos anos iniciais da educação geral básica e avançaram em anos escolares subsequentes, atingindo o que, no Brasil, corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (PUENTES, 2022).

Importa destacar que a ideia orientadora de todo trabalho empírico era confirmar “[...] a tese teórica de L. S. Vigotski sobre o papel essencial que desempenha a educação e a aprendizagem das crianças em seu desenvolvimento psíquico e colocar em evidência as leis psicológicas da aprendizagem

³ O nome de L. S. Vigotski aparece grafado em várias obras de formas distintas, portanto neste trabalho o nome do referido autor será escrito conforme a obra citada. Quando as autoras deste texto se referirem ao autor, será com a seguinte grafia: L. S. Vigotski.

desenvolvimental” (PUENTES, 2022, p. 31). Nessa direção, o objetivo central consistiu em desenvolver uma Teoria da Atividade de Estudo, atividade principal das crianças na idade escolar, por compreender que a formação do pensamento teórico (conceitos científicos e modos de generalizados de ação) está na base do desenvolvimento psíquico do estudante tencionado à autotransformação do sujeito da aprendizagem (PUENTES; LONGAREZI, 2020).

A atividade de estudo, conforme Repkin (2020a, p. 317), cumpre uma função social que abrange tanto o objetivo de “[...] assegurar a assimilação dos conhecimentos científicos pelos indivíduos como um dos componentes centrais do mundo da cultura humana”, quanto é “[...] uma das formas principais [...] de inclusão das novas gerações no sistema de relações sociais, na atividade abertamente coletiva, em cujo curso se assimilam os valores morais e as normas sociais que estão na base de qualquer atividade coletiva das pessoas”.

Pensando nessa direção, ratificamos o valor da educação escolar para as novas gerações, por considerarmos que é um contexto de aprendizagem propício ao desenvolvimento humano, por meio da apropriação dos conhecimentos científicos e das vivências sociorrelacionais que os constitui, configurando-se, nos limites da democracia neoliberal, como espaço de disputas entre diferentes projetos histórico-sociais. Assim, historicamente, o acesso à educação escolar tem sido um grande desafio para as pessoas diagnosticadas/avaliadas com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, justificada por uma suposta limitação física e cognitiva, portanto, produtiva diante da vida social e suas exigências crescentes.

Na realidade brasileira, em que pese os avanços identificados nos marcos regulatórios decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, inspirados na perspectiva inclusiva, movimento assumido mundialmente, no início da década de 1990, sob a batuta do sistema da ONU, especialmente, após a Declaração de Salamanca, muitos são os desafios presentes na educação dos estudantes da Educação Especial⁴. Os estudantes com deficiência

⁴ Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (transtornos do espectro autista) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

intelectual e outras pessoas com problemas que implicam diretamente à “capacidade” de aprender, geralmente, ficam à margem da aprendizagem dos conteúdos curriculares, situação agravada a cada nova etapa de escolarização, resultando em abandono, promoção automática ou reprovação recorrente deles.

Em pesquisas, se constatou que, para maioria dos estudantes com deficiência intelectual, as atividades a eles direcionadas na escola são simplificadas e/ou infantilizadas, não ultrapassando o nível concreto de pensamento (PLETSCH, 2014). Pletsch e Oliveira (2017) afirmam que uma das barreiras mais significativas vivenciadas pelos estudantes com deficiência intelectual nas escolas se refere à falta de acesso ao currículo e que as concepções dos professores acabam interferindo na trajetória escolar deles. A presença desses estudantes no ensino comum evidencia fragilidades do sistema educacional e instabilidade do ato pedagógico em curso (OLIVEIRA, 2017).

Diante do exposto, este artigo objetiva identificar e refletir sobre as contribuições do V. V. Repkin para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual. Apesar do referido autor não ter direcionado suas pesquisas e proposições didáticas à aprendizagem dos estudantes com deficiência (desenvolvimento atípico), no âmbito sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin, entendemos que a busca exitosa por entender como a aprendizagem pode interferir no desenvolvimento psíquico, nos mobiliza a buscar conhecimentos sobre o tema em referência. E nesse sentido, Puentes (2019, p. 20) argumenta:

A teoria desenvolvimental, longe de se tratar de uma concepção que se foca na instrução e na transmissão de conteúdos prontos, é uma concepção da aprendizagem porque parte do pressuposto de que aquilo que deve ser o conteúdo da escola de nível fundamental, isto é, a atividade psíquica (o pensamento teórico) não pode ser ensinada, apenas pode ser aprendido pelo aluno que emerge na condição de sujeito na Atividade de Estudo.

A aprendizagem desenvolvimental favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da organização e do planejamento que visem superar o espontaneísmo, e, para tanto, a escola deve criar condições didáticas em que esta finalidade se cumpra, sobretudo, quando se trata de estudantes com

deficiência intelectual. Em certo nível, nesses estudantes, o processo de generalização encontra-se prejudicado, requerendo os apoios colaterais para que o estudante consiga avançar de uma aprendizagem colaborativa, para autonomia neste processo (DAVIDOV, MÁRKHOVA, 2020). Nesse sentido, a função do professor se encaminha para a organização do processo pedagógico, com bases colaborativas e dialógicas com os estudantes no âmbito da atividade de estudo.

A Educação Especial configura-se como modalidade de ensino e tem como um dos seus objetivos garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 1996, 2008). Ela assume uma perspectiva inclusiva, que defende o direito à educação de todos os estudantes, expõe a complexidade do processo educativo e as contradições dos modelos pedagógicos vigentes na escola, para cumprirem as garantias previstas nos marcos regulatórios educacionais.

A organização do processo pedagógico coloca em questão aspectos relacionados à gestão do trabalho didático, como por exemplo, proporcionar condições de aprendizagens para todos os estudantes em ambientes que não possuem suportes adequados em consonância com os princípios da educação inclusiva, requerendo o redimensionamento do quantitativo de alunos por turma, o uso de estratégias e recursos didáticos diversificados, e o aparato de tecnologias assistivas. Os apoios mencionados também abrangem a presença de cuidadores que atuam junto aos estudantes com deficiência. Em nossos estudos e na atuação profissional com os professores na formação inicial e continuada, as interrogações sobre as possibilidades de aprendizagem estão sempre em suspeição.

Esse desafio nos mobilizou a revisitar a obra de L. S. Vigotski sobre a sua compreensão a respeito da aprendizagem de estudantes com desenvolvimento atípico, com ênfase no que, atualmente, denomina-se de deficiência intelectual. Consultamos trabalhos publicados sobre o assunto para estabelecer interlocuções com as contribuições do V. V. Repkin encontradas em textos recentes traduzidos do russo para o português por pesquisadores brasileiros e a partir de suas leituras de obras em russo. Portanto, este estudo, de natureza bibliográfica e conceitual, visa pensar a educação de estudantes com essas características.

Inicialmente, apresentaremos as elaborações fundamentadas em obras que abordam os processos de aprendizagem de estudantes com desenvolvimento atípico, dentre as quais se destacam: L. S. Vigotski, A. R. Luria. A seguir, abordaremos os estudos da TAD produzidos por representantes do sistema didático Elkonin-Davydov-Repkin, ressaltando as contribuições de V. V. Repkin. A análise do conteúdo das produções teóricas será realizada com referência à teoria histórico-cultural, observando os sentidos e o valor do conteúdo em consonância com o contexto histórico da sua produção, identificando os conceitos e os encaminhamentos teóricos e metodológicos do assunto estudado.

2 Ideias de Vigotski para o estudo do desenvolvimento atípico e compreensão da deficiência intelectual

Nesta seção, apresentamos as principais ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento atípico, confrontando-a com os estudos de outros autores realizados no período de 2018 a 2023, identificados no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para obter trabalhos que contêm os descriptores “Deficiência intelectual” e “Teoria histórico-cultural”. Além dessas bases, buscamos capítulos e livros que abordam esse tema, os quais serão referenciados oportunamente. Encontramos 10 artigos selecionados por pares e que atenderam os nossos objetivos.

Do conjunto das produções acadêmicas, os destaques foram para os princípios fundamentais de sua obra: “O defeito e a compensação”, “Acerca da psicologia e da pedagogia da defectologia infantil”, “Princípios da educação de crianças fisicamente deficientes” (VYGOTSKI, 1997) e o capítulo 15 da obra Psicologia Pedagógica (VIGOTSKI, 2003) intitulado “O comportamento anormal”, e vão até o período próximo à sua morte com o manuscrito “O problema do retardo mental” (VYGOTSKI, 1997) publicado em 1935. (PADILHA, 2018), (DAINEZ; SMOLKA; SOUZA, 2022), (ABREU; PEDERIVA, 2021), (CHAVES; ROSSATO, 2019) (FREITAS; PINTO; MONTEIRO, 2023), (NORONHA; SILVA; SHIMAZAKI, 2023).

Os estudos de L. S. Vigotski foram promissores para pensar o desenvolvimento atípico, sobretudo, porque fazem parte do período em que ele e seus colegas questionaram os métodos disponíveis para a compreensão do intelecto. Vários ensaios ocorreram entre os períodos de 2018 a 2023 e estão reunidos no tomo intitulado de Fundamentos de Defectologia – termo empregado na época para as pessoas que apresentavam desenvolvimento atípico. Portanto, ele deve ser compreendido no contexto pelo qual se aplicava. A deficiência intelectual, termo empregado, atualmente, é consiste em referenciar pessoas que apresentam “[...] um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se, que deve ser considerada em seu caráter dinâmico, complexo e plurideterminado, aspectos que ultrapassam as classificações ou identificações quantitativas.” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 175).

Na contramão da perspectiva biológica e diante dos fenômenos sociais que penalizavam as crianças que viviam nas ruas em decorrência da orfandade e daquelas que nasceram com o desenvolvimento atípico, L. S. Vygotski (1997) desenvolveu estudos que contribuíram para o campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Nesses casos, ele buscava, em suas avaliações, identificar as funções psicológicas que não estavam prejudicadas, identificando tanto limites, quanto possibilidades para prover os apoios colaterais que poderiam colaborar com os processos compensatórios. Os apoios requerem investimentos educacionais para que se concretizem, uma vez que estes processos ocorrem na relação do ser humano que apresenta o desenvolvimento atípico com o social. Nesse sentido, L. S. Vigotski e A. R. Luria (1996, p. 221) afirmaram que:

No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais, com base nos comportamentos naturais defeituosos, técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Eles tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepuja ao comportamento natural defeituoso.

A aprendizagem oriunda dessa experiência é mobilizada na relação entre o defeito primário e o defeito secundário, mediada pela cultura. Alguns comportamentos

diagnosticados como problemas podem indicar caminhos alternativos que o indivíduo desenvolveu para enfrentar as situações de seu cotidiano.

L. S. Vigotski e A. R. Luria (1996) não evidaram esforços para compreender a dinâmica dos processos compensatórios, para além da concepção fundamentada na habilidade inata do psiquismo, visando prover condições para superar os danos gerados pela atipicidade do desenvolvimento defectivo, como era então denominado. Não obstante, o rompimento das teses localizacionistas das funções mentais, por parte desses autores, foram abrindo espaços para que eles compreendessem que o cérebro funciona como sistema e que a cultura exerce papel preponderante no desenvolvimento psíquico do ser humano. Portanto, a plasticidade cerebral permite aos estímulos culturais adequados mobilizarem a produção de novos circuitos neuronais, acionando as regiões do cérebro que ainda não foram recrutadas, favorecendo a emergência de novas funções psicológicas superiores. Assim, nas peculiaridades positivas e nas fragilidades dessas crianças, pode se encontrar caminhos para favorecer o seu aprendizado, conforme explicou L. S. Vigotski (1997, p. 07):

A peculiaridade positiva da criança com deficiências também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque esta desaparição das funções faz que surjam novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade ante a deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento.

No entanto, o processo compensatório nem sempre é exitoso para as pessoas com desenvolvimento atípico, sendo que tanto a vitória, quanto a derrota coexistem e podem se constituir como forças para o enfrentamento das adversidades, ou seja, há um terreno fértil para o encontro de caminhos alternativos para que sejam criadas outras possibilidades de vida. Nos dizeres de L. S. Vigotski (1997, p. 07):

Seria um erro supor que o processo da compensação sempre conclui indispesavelmente com o êxito, sempre conduz à formação de capacidades a partir da deficiência. Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória e a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis

de transição de um polo a outro. O resultado depende de muitas causas, mas, no fundamental, do fundo de compensação. Porém, qualquer que seja o resultado que se espere do processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobrepostos, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento. Um mundo de formas e vias novas de desenvolvimento, ilimitadamente diversas, se abre ante a defectologia.

O êxito do processo de compensação depende da qualidade das ações e relações estabelecidas no percurso da vida daqueles que apresentam deficiências. No caso específico das crianças com deficiência intelectual, o desenvolvimento compensatório pode ocorrer pela substituição de funções, por meio da aprendizagem do uso de artefatos culturais. Com esse exemplo, encontramos estudantes com dificuldades de manter a atenção concentrada em uma atividade proposta pelo professor, uma vez que ele se distrai com qualquer movimento. Indaga-se sobre as suas motivações para desempenhá-la e com isso, vamos propondo outras estratégias que atendam às suas necessidades educativas, observou-se que a sustentação da sua atenção se amplia, colaborando para a memorização dos conteúdos estudados. Neste processo, a atenção passa a ter uma nova qualidade, pois todo o seu encéfalo (cérebro) foi mobilizado, recrutando funções dos três blocos funcionais, na versão de A. R. Luria (1981).

A esse estudante ensejaram-se novas vivências, experimentando novos artefatos culturais que, até então, não conhecia ou não havia tido condições adequadas à sua ocorrência de forma satisfatória. Como consequência, acentua-se o sentimento de inferioridade, muitas vezes imperceptível ao professor que o acompanha. Dito de outro modo: “[...] seu atraso se acumula, acumulam-se propriedades negativas e complicações adicionais na forma de um desenvolvimento social incompleto, de negligência.” (VIGOTSKI, 2018, p.15).

Nesse sentido, retomamos a tese de L. S. Vygotski (1997) sobre a relação dialética entre o defeito primário e defeito secundário, sendo que esse último impacta sobremaneira o desenvolvimento do ser humano, estando presente na

cultura da família, da escola, da sociedade em geral. Concordamos com Noronha, Oliveira, Shimazaki (2023), quando afirmam que o meio ao qual a criança com deficiência intelectual faz parte deve ser foco da educação, visando distinguir as situações secundárias que podem favorecer os mecanismos compensatórios, onde os valores culturais, as ideias, os marcos conceituais e ideológicos movimentam as relações institucionais, afetando os seus integrantes, mobilizando a produção de sentidos, explicitada por L. S. Vygotsky ([1934] 2001, p.465). Segundo o autor:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

O sentido é uma produção individual que se processa nas práticas sociais e se articula às vivências singulares, onde estão presentes um conjunto de signos amalgamados pelas emoções e simbolizações constituídas nas tramas das relações humanas. Portanto, os processos compensatórios são mobilizados pelas forças motrizes que ganham potência na qualidade das relações sociais e, sobretudo, nos processos educativos conjugados com os apoios colaterais cuidadosamente planejados. Devemos estar atentos às dimensões subjetivas que atravessam as vidas dos estudantes que apresentam deficiências intelectuais. Com isso, consideramos três teses defendidas por L. S. Vigotski (2018, p. 04), a saber: 1) que o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, na época denominada de mentalmente atrasada, trabalha a nosso favor e pode favorecer a superação das suas dificuldades; 2) Compreender a dinâmica do atraso, identificando a sua estrutura geral; 3) “[...] consiste nas conclusões pedagógicas máximas decorrentes da explicitação da primeira e da segunda.”.

Ao analisar a primeira tese, observa-se que o mais importante é conhecer a dinâmica de seu desenvolvimento, a qual se mobiliza pelas reações produzidas pelo ser humano diante das condições orgânicas da sua deficiência. Conhecer o contexto, a dinâmica envolvida na formação do defeito secundário e o impacto causado na

pessoa ante às limitações acarretadas pela deficiência ajudará na compreensão da complexidade das vivências, acompanhar as mudanças e permanências no percurso da vida atual do indivíduo.

Isso posto nos aproximamos das ideias de V. V. Repkin, as quais são férteis para os estudos sobre a aprendizagem conceitual que não se restringem apenas ao domínio cognitivo, mas compreendendo-a no âmbito do desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo. Esse desenvolvimento, que se configura como um processo mobilizado pelas necessidades e motivações por aprender, relaciona-se à formação do pensamento conceitual, enquanto atividade voluntária dinamizada pelas possibilidades de análises, sínteses, as quais envolvem a generalização dos conhecimentos, e gera mudanças qualitativas nas crianças, ampliando a sua participação na sociedade (FREITAS; DAIANEZ; MONTEIRO, 2022). Portanto, as aproximações entre Vigotski e Repkin podem pavimentar um caminho promissor para que a educação formal do público em referência seja bem-sucedida.

3 Ideias de V. V. Repkin: Apontamentos possíveis para pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual

Nesta seção, apresentamos ideias e conceitos formulados no sistema didático Elkonin- Davidov-Repkin, com destaque para Repkin, relacionando com o pensamento de L. S. Vigotski concernentes às bases para o estudo do desenvolvimento atípico. Com isso, apontarmos possibilidades teóricas geradoras de novas zonas de inteligibilidade para a discussão em foco.

Iniciamos a discussão orientada pelo chamamento de Puentes e Mitjáns Martínez (2023) no qual é imprescindível saber como a TAD entende o desenvolvimento para pensá-la do ponto vista didático. Outro chamamento importante de Puentes (2022) sobre o desenvolvimento na TAD, que deve ser considerado nas nossas elaborações, remete às imprecisões, às divergências e aos silenciamentos identificados pelo autor na relação entre desenvolvimento psíquico e da personalidade no contexto da atividade de estudo, no percurso da produção científica do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Exatamente, por isso, neste artigo,

nos deteremos na compreensão do desenvolvimento a partir das contribuições de V. V. Repkin e de produções mais recentes formuladas em parceria com N. V. Repkina, filha e colaboradora de sua obra.

3.1 Compreendendo o desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo

Para Repkin (2020b, p. 376) o desenvolvimento do homem é o processo de maturação do sujeito de diferentes tipos e formas de atividades humanas. A “[...] possibilidade de autotransformação do sujeito pressupõe a sua existência”. Com isso, é possível entender que o desenvolvimento do intelecto é necessário para o processo de constituição do sujeito, por ser parte da atividade e permitir sua execução; o desenvolvimento da personalidade, também, é decorrente da atividade social compartilhada e dos mediadores culturais disponíveis e/ou criados nela. O ser humano não nasce sujeito, nem personalidade, mas é certo que onde “o homem cria, ali ele é sujeito” (REPKNIN, 2020b, p. 377).

O desenvolvimento é o objetivo da TAD situado no âmbito da atividade de estudo que cria as condições para o desenvolvimento psíquico e da personalidade no período inicial da idade escolar (entre 6/7 e 10/11 anos de idade) e se estende até o período da adolescência, que corresponde ao nível do Ensino Fundamental (Anos iniciais: 1º ao 5º, anos finais: 6º ao 9º), em aproximação com a organização escolar no sistema de ensino brasileiro. Nesse período, a atividade de estudo cumpre o papel de atividade-guia e conduz o processo de assimilação dos conteúdos que portam neoformações condizentes com os desafios desse período para o estudante, como o pensamento teórico abrange o desenvolvimento dos conceitos científicos e das ações mentais dos estudantes (PUENTES, 2022).

O entendimento sobre a atividade se inspirou na concepção de trabalho como atividade humana vital, de Karl Marx, que deve ser uma forma de autorrealização, um tipo de atividade humana livre e criativa, ao contrário do que ocorre a partir da divisão social do trabalho reduzido à luta pela subsistência, em que o homem se separa do seu objetivo, portanto, do sentido da atividade (REPKNIN, 2020b).

A atividade criativa e transformadora é constitutiva do homem como ser social em sua forma original e humanizadora (REPKNIN; REPKNINA, 2019),

desenvolvendo condições necessárias à participação na produção da vida social e ao seu próprio desenvolvimento. O desenvolvimento do estudante como sujeito é pressuposto da atividade criativa, isto é, como indivíduo capaz de confiar na sua compreensão da situação, determinar os objetivos das ações e como atingi-los. “É esse o desenvolvimento, e não a assimilação dos conhecimentos que estão sendo transmitidos” (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 73) na atividade.

Na atividade de estudo, o sujeito é sua fonte e passa a ser o objetivo final da aprendizagem desenvolvimental, que deve propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento de cada estudante como “um sujeito de estudo auto transformável” (REPKINA, 1993 apud PUENTES, 2023, p.16). O objetivo do estudo alude a mudanças qualitativas da criança como sujeito da atividade, uma mudança de si, diferentemente da brincadeira voltada a resultados externos. A atividade de estudo deve ser entendida como “uma atividade de autotransformação do sujeito” (REPKIN, 2020b, p. 376).

Especificamente sobre a atividade, Repkin (2020b, p. 378) adverte que “[...] é um fenômeno raro e diferenciado”, ou seja, nem toda manifestação de uma atividade, comprova a sua realização. Isso implica dizer que nem todo estudante em situação de estudo na classe ou em outro espaço, configura-se como atividade.

Repkina (apud VLADIMIROVNA, 2019, p. 370) explica que ser sujeito da educação significa “[...] ter uma necessidade de autotransformação e ser capaz de satisfazê-la através da atividade de estudo, ou seja, desejando, gostando e sendo capaz de estudar”, aprender. Isso demonstra que não é atividade que domina o sujeito, mas é ele que se apropria da atividade (REPKIN 1997 apud PUENTES, 2023) e a domina, dando os direcionamentos necessários para sua formação e evolução, até atingir níveis mais criativos e transformadores dessa atividade, de modo autônomo.

No esforço de pensar a educação dos estudantes com deficiência intelectual a partir da TAD, recuperamos a afirmação de L. S. Vigotski (1997) de que todos podem aprender e se desenvolver, mesmo com os desafios acarretados por uma deficiência, e acrescentamos que isso se torna possível pela capacidade que todos

têm de se vincular emocionalmente ao processo de aprender, podendo mobilizá-lo, mesmo não dominando as formas culturais do estudo (PUENTES, 2023). Essa premissa está na base da educação dos estudantes com deficiência intelectual, no intuito de proporcionar condições e recursos adequados ao seu desenvolvimento, e a formação do pensamento teórico, como uma ferramenta cultural potente na luta por inclusão na vida social.

Com o intuito de avançar na compreensão do desenvolvimento do sujeito, importa mencionar os componentes/propriedades do conteúdo do sujeito da atividade. Dentre outras propriedades especiais, destacamos aquelas consideradas mais relevantes, por Repkin, sem as quais o sujeito não emerge e, portanto, não aprende na perspectiva da aprendizagem desenvolvimental. Vejamos:

A razão, que permite que uma pessoa ultrapasse os limites da existência concreta e estabeleça para si mesma objetivos cada vez mais novos; o livre arbítrio, baseado no sentimento de amor e dignidade humana, que dá à pessoa a força necessária para superar o poder das circunstâncias transitórias; a consciência, verificando os objetivos escolhidos e os meios para alcançá-los [...]. (REPKIN, 1997 apud PUENTES, 2023, p.24. grifos do autor).

Entendemos que essas propriedades especiais são recursos psíquicos importantes envolvidos em uma produção subjetiva do indivíduo que aportam à emergência do sujeito na atividade de estudo e em outras atividades.

Ademais, Repkin e Repkina (2012 apud PUENTES, 2023) definiram a estrutura psicológica do sujeito da atividade de estudo composta por duas fases condicionadas pela inserção do estudante na escolarização, que compreende o ingresso e a conclusão do Ensino Fundamental. Na primeira fase, a estrutura é integrada por dois elementos que caracterizam o estudante como sujeito: “(1) a necessidade universal de ação independente e ativa” que cobra por comunicação emocional com as pessoas em sua volta; “(2) a reflexão, por meio da qual a criança se distancia de suas ações”. Conforme destacam os autores, enquanto sujeito, a forma inicial de autoconsciência gerada pela reflexão torna-se o estímulo mais potente para o desenvolvimento posterior da criança. A segunda fase congrega a “(1) compreensão, que adquire caráter indireto e,

com base no conhecimento da base substantiva do modo generalizado de ação [...] fornece uma compreensão de seu significado”; já a “(2) reflexão definidora permite ao aluno detectar contradições entre o nível necessário de compreensão de uma nova situação e o conhecimento existente”, permitindo que o estudante defina um novo objetivo de estudo, autonomamente, e a forma de alcançá-lo (PUENTES, 2023, p.25).

Assim o estudante, inicialmente, emerge como sujeito da atividade de estudo coletiva; depois, avança para a atividade de quase pesquisa; e, finalmente, atinge a atividade de estudo cuja tarefa é a autotransformação do estudante em sujeito (REPKNIN; REPKNINA, 2012 apud PUENTES, 2023).

Esse processo se configura em um movimento de ascensão formado por níveis do desenvolvimento do sujeito, segundo explicitação de Puentes (2023). Inicia-se como sujeito comunicativo e se estende até a fase final assumida pelo sujeito criativo, passando pelo sujeito das ações práticas e o sujeito compreensivo. Afara o nível do sujeito comunicativo, os outros níveis integrados ao período da escolarização expõem os estudantes a situações sociais mais complexas e cobram o domínio progressivo dos bens e normas culturais, extrapolando sensivelmente a experiência individual, até conseguir se inserir em uma atividade criativa.

Os aspectos apresentados - conteúdo, estrutura e níveis – pertinentes à composição e à dinâmica do processo de desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo, integram um sistema psicológico e didático-pedagógico orientador da aprendizagem desenvolvimental, no qual deve se basear o planejamento, a implementação e a avaliação, com vistas à formação da atividade de estudo.

O indivíduo, desde cedo, requer o desenvolvimento do sujeito e esse se dá em um processo delineado de acordo com as características e a materialidade das atividades em que participa na sua história de vida. Ao refletirmos sobre esse processo e as possibilidades decorrentes dele, percebemos o abismo em que estão situados os estudantes com deficiência intelectual na experiência escolar.

A conotação do indivíduo com deficiência, não apenas como diferente, mas também como inferior, situa ele mais em uma posição de objeto do que de sujeito⁵, resultando em posturas paternalistas e assistencialistas dominantes na Educação Especial e expressas também na perspectiva inclusiva vigente (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Essas posturas funcionam como barreiras significativas ao desenvolvimento do estudante com deficiência na experiência educativa, particularmente, quando se considera as limitações no acesso e domínio dos conhecimentos e dos modos de ação socializados na escola, por serem recursos psíquicos importantes ao processo de compensação cultural.

3.2 Reflexões teóricas sobre possibilidades educativas para os estudantes com deficiência intelectual

Cabe à educação a função precípua de transmitir a experiência humana acumulada historicamente e garantir a continuidade do desenvolvimento cultural, realizando a inserção das novas gerações nas atividades transformadoras. Conforme Repkin e Repkina (2019), as atividades transformadoras podem ser caracterizadas em duas perspectivas diferentes em objetivos, conteúdos, funções, métodos de implementação e preparação de crianças e jovens, resultando em dois sistemas de educação, a partir da modernidade (Tradicional e Desenvolvimental).

Nas duas perspectivas estão associados à aprendizagem dois aspectos que geram relações distintas com ela: “[...] o psicológico, que implica que o indivíduo tem o desejo de participar desse tipo de atividade, e o objetivo-tecnológico, que pressupõe a presença de conhecimentos e habilidades necessários para participar dessa atividade” (REPINK; REPKINA, 2019, p. 33, grifos dos autores).

A relação entre os dois aspectos acima é geradora do processo de assimilação da experiência histórico-social pelo indivíduo. Davidov e Márkova (2020) conceituam a assimilação como um processo de reprodução, pelo sujeito, dos

⁵ Embora os autores citados concebam o sujeito, dentro da Teoria da Subjetividade elaborada por González Rey, de modo diferente de Repkin, se relacionam, em alguma medida, em sua natureza geradora, nas atitudes criativas e no intento de superar prescrições.

procedimentos historicamente elaborados de relação com os objetos da cultura humana e a conversão desses procedimentos em formas de subjetividade. Os autores ressaltam ainda que a assimilação não é simplesmente adaptação passiva do estudante à vida social e, sim, o resultado da atividade de estudo, por isso, diverge da aprendizagem funcional, típica da pedagogia tradicional.

No sistema de educação tradicional, o objetivo está orientado à atividade reprodutiva e adaptativa, regulada por exigências e instruções puramente externas, por isso valoriza a prontidão como aspecto psicológico mais adequado no processo de aprendizagem, atuando na zona de desenvolvimento real do estudante (REPKIN; REPKINA, 2019). Nesse caso, a aprendizagem está mais direcionada à preparação funcional do estudante do que ao seu desenvolvimento, que acaba ocorrendo de forma espontânea e imprevisível. O seu objetivo pressupõe a aquisição de determinado nível de conhecimentos, hábitos e habilidades (REPKIN, 2020b).

Davidov (1987, p. 144) considera a pedagogia tradicional “[...] absolutamente insuficiente para asimilar el espíritu auténtico de la ciencia contemporánea y los principios de una relación creativa, activa y de profundo contenido hacia la realidad”, portanto, atinge somente a formação do pensamento empírico. O autor, ao analisar seus princípios, afirmou a necessidade de um reexame significativo e sua substituição para pensar uma educação em outras bases sociais. São eles: o caráter sucessivo da aprendizagem; a acessibilidade; o caráter consciente; o caráter visual, direto ou intuitivo.

A conjunção desses princípios alinha-se profundamente com as bases psicológicas e pedagógicas nas quais sustentam o processo de ensino dos estudantes com deficiência intelectual na escola. A propósito do objetivo deste estudo, destacamos o princípio da acessibilidade que resulta em menosprezar a condicionalidade histórico-social e concreta da infância e das particularidades dos seus períodos, e consiste em um ensino baseado somente nas possibilidades já formadas e existentes na criança, resultando em uma definição do que o estudante é capaz na idade em que está no estágio atual da escolarização. No entanto, Davidov (1987. p. 146) questiona: “[...] quién y cuándo pudo definir con precisión la medida de esta capacidad?”.

O sistema de educação fundamentado na aprendizagem desenvolvimental, por outro lado, representa uma mudança importante nos elementos da experiência cultural e histórica, pois deixam de ser meramente transmitidos e passam a ser recriados pelos estudantes conjuntamente com o professor, em benefício da atividade transformadora criativa. O objetivo consiste em saber como desenvolver a aprendizagem, considerando que os estudantes como sujeitos também participam do seu processo de planejamento e implementação. Os conhecimentos, habilidades e hábitos, nesse sistema, passam a ser meios para alcançar os objetivos da aprendizagem (REPKIN; REPKINA, 2019).

Repkin (2020b, p. 370) defende a acessibilidade como critério indispensável ao processo de organização da aprendizagem. Sem a acessibilidade, os critérios de científicidade, sequência lógica e historicidade perdem seu sentido. Importa conhecer as particularidades do desenvolvimento para identificar peculiaridades e possibilidades de aprendizagem, traduzidos concretamente em determinados conteúdos e métodos selecionados em favor do estudante. Esse critério de considerar as particularidades do desenvolvimento para organizar a aprendizagem, se aplica à educação dos estudantes com deficiência.

No caso dos estudantes com deficiência intelectual, entendemos que o critério de acessibilidade se relaciona à compreensão do papel da compensação no processo de enfrentamento dos desafios causados por problemas orgânicos, como as deficiências e outras limitações, que devem se dar na ambiência social, por meio da mediação cultural. No cerne dessa compreensão está o campo de possibilidades representado pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) de L. S. Vigotski (2021) para pensar um processo didático regido pelos fundamentos da aprendizagem desenvolvimental, tensionando, com isso, os ditames das perspectivas de prescrição pasteurizada do que se deve ensinar ao estudante com deficiência. Como apontam pesquisas já mencionadas, a infantilização e o foco de trabalho voltado somente para o que se sabe supostamente a respeito da zona de desenvolvimento real do estudante com deficiência intelectual, é expressão prática da crítica que Davidov faz à

pedagogia tradicional. Ela paralisa o indivíduo em sua condição orgânica manifestada no comportamento e/ou nos padrões reproduzidos socialmente independentes do conhecimento que se produziu sobre o indivíduo e, mais ainda, longe da convivência com ele.

Para o critério de acessibilidade ganhar vida na organização didática, um trabalho orientado para a ZDI do estudante favorece o conhecimento das particularidades do desenvolvimento, portanto, ajudará a identificar o tipo e o nível de ajuda externa que irá demandar naquele momento. A importância da aplicação desse constructo teórico elaborado por L. S. Vigotski (2021, p. 191), tanto na pesquisa, quanto na prática, consiste na “[...] possibilidade de compreender a marcha interna, o próprio processo de desenvolvimento, definindo não apenas o que já foi finalizado e trouxe seus frutos, mas também o que está em processo de amadurecimento”. Ou seja, “[...] permite prever o que ocorrerá amanhã no desenvolvimento”.

Nesse sentido, a ação conjunta entre o professor e o estudante é uma das condições pedagógicas que torna possível a formação do desenvolvimento do sujeito da aprendizagem. A colaboração entre os envolvidos no ato educativo promove o desenvolvimento de ambos, pois na medida em que o estudante dá um passo adiante na apropriação do conhecimento, demonstra ao professor o quanto precisa avançar - sendo informações necessárias para o planejamento de novas ações didáticas que possam contar com os apoios colaterais que serviram de alicerce na conquista da autonomia acadêmica, como por exemplo, pode-se verificar na aquisição do domínio da escrita.

Sabemos que o foco da atividade de estudo e sua realização plena se dá quando o estudante atinge a autonomia para propor e decidir sobre seu processo de aprendizagem no contexto escolar. Para atingir essa autonomia, passa pelo estágio colaborativo em que a atividade é assistida e orientada pelo professor. No estágio colaborativo, o aluno adota uma posturaativa e o conteúdo escolar é apresentado como tarefa de estudo pelo professor que se torna responsável pela organização psicológica desse conteúdo dentro da tarefa (PUENTES, 2019), reafirmando a tese de Repkina (apud VLADIMIROVNA, 2019), que a ação conjunta e distribuída entre professor e

estudante é uma das condições psicológicas e pedagógicas que tornam possível a formação e o desenvolvimento de um sujeito da educação.

Em acordo com Repkin (2020), entendemos que, nos dois estágios mencionados, o apoio do professor ao estudante permanece e os dois se tornam participantes de uma atividade real, com ações que vão sendo distribuídas, ora de modo compartilhado, ora assumida individualmente, em etapas interdependentes, formando um conjunto de ações que levam a efetivação da atividade de estudo (PUENTES, 2019). O conjunto dessas ações visa levar o estudante a ser autoprofessor, de modo a redefinir o papel da docência e do professor como organizador da ação didática, tarefa de alta complexidade, de igual valor pedagógico e social, que consiste “em ajudar o aluno a ensinar a si mesmo” (REPKN, 2020b, p. 377).

Essa concepção de professor e estudante se afina com o pensamento de Vygotsky (2004) ao afirmar a impossibilidade de educar outra pessoa, tampouco exercer uma influência direta e produzir mudanças em sua atividade mental, pois só é possível educar a si mesmo. Ele acrescenta: “Se, do ponto de vista científico, negamos que o professor tenha a capacidade mística de ‘modelar a alma alheia’, é precisamente porque reconhecemos que sua importância é incomensuravelmente maior” (VYGOTSKY, 2004, p.76), ele desempenha um papel ativo no processo de criar as condições objetivas e subjetivas que propiciam o desenvolvimento do estudante no contexto escolar.

Somam-se a isso, os apoios colaterais que não devem ser entendidos apenas como a presença de um profissional em sala de aula, mas também para a atuação se mostrar adequada, exige um trabalho colaborativo entre profissionais que deve ser compartilhado e refletido continuamente. Na realidade da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva, a colaboração entre professores do ensino comum e professores do atendimento educacional especializado fortalece a possibilidade de romper minimamente com a fragmentação e o pragmatismo próprio do sistema educacional sob a égide dos preceitos neoliberais dominantes na escola atual. A colaboração exige o exercício do senso de coletividade, da reflexão, da crítica e da criatividade para

se aproximar da experiência de uma atividade transformadora também da parte dos profissionais. Acrescentamos, ainda, que a ação colaborativa entre os estudantes é muito relevante e deve ser valorizada na proposta didática, sobretudo, no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Para gerar a atividade de estudo, faz-se necessário um conjunto de componentes que integram, de forma interdependente, a estrutura e a dinâmica da atividade, segundo Repkin, a saber: tarefa de estudo, ação de estudo, ação de controle e ação de avaliação, conforme cita Puentes (2019). Cabe dar relevo à tarefa de estudo como unidade de análise dessa estrutura da atividade de estudo e o ponto de partida para sua formação, na qual a emergência das necessidades e do desejo de aprender é estratégica para garantir a formulação da atividade de estudo. Um conjunto de ações integra essa busca: situação dificuldades, situação-problema e situação de estudo (PUENTES, 2019).

Com isso, Repkin (2020b, p. 392) se perguntava: “[...] como e de que forma se pode garantir a inclusão da criança nessa atividade e, gradualmente, formar sua atividade de estudo?” Como esse desafio pode ser enfrentado, no contexto educacional brasileiro, tendo como foco central o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual?

A resposta a essas perguntas não é simples, se considerarmos as peculiaridades da trajetória escolar de parte significativa dos estudantes com deficiência intelectual. Geralmente esses estudantes não se enquadram no fluxo padrão do processo de escolarização por algumas destas razões isoladas ou associadas: ingresso tardio na escola; permanência breve ou instável na escola; grande distorção idade/série; mesmo quando ingressa e segue o fluxo normal da série, não consegue acessar o currículo; promoção automática recorrente, sem mudança nas condições e na organização didática para avançar no atendimento às necessidades específicas dos estudantes, dentre outras. Ademais, atua de forma direta ou indireta no processo de escolarização certa descrença na capacidade de aprendizagem e desenvolvimento deles, acarretando respostas pedagógicas simplificadas, repetitivas, improvisadas ou com caráter de superproteção.

Os aspectos apontados acima, mais do que as peculiaridades e limitações intelectuais decorrentes da deficiência, convertem-se em barreiras significativas não somente à participação dos estudantes em um processo educativo regido pela aprendizagem desenvolvimental, como também à concretização do direito à educação realizada, em parte, pela escola. Dada essa complexidade, exige, de partida, mudanças estruturantes nas condições objetivas e subjetivas que constituem as experiências educacionais proporcionadas aos referidos estudantes, rompendo com a naturalização da baixa expectativa e dos parcisos investimentos expressos no empobrecimento curricular, na improvisação didática, na despreparo constantemente denunciado pelos profissionais, resultando, às vezes, em percursos escolares paralelos que os distanciam do acesso aos conhecimentos científicos e aos seus modos de ação mental.

Sem dúvidas, a organização dessa experiência precisa ser repensada e redimensionada na escola, pois a atividade de estudo somente é deflagrada quando se mobiliza a esfera motivacional do estudante que deve ser qualitativamente crescente para estimular a assunção da tarefa de estudo e esforço para realizá-la exitosamente. Para tanto, deve-se levar em conta, de modo contextualizado e personalizado, o conteúdo, a estrutura e os níveis de desenvolvimento do sujeito, explicitados anteriormente, no propósito desafiante de ajudar a formar, dentro da condição de estudante com deficiência, o sujeito da aprendizagem (PUENTES, 2023).

Assim, elencamos algumas proposições depreendidas das interlocuções estabelecidas neste trabalho, como uma síntese introdutória de possibilidades de enfrentamento das barreiras pedagógicas que dificultam o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual na escola atual:

a) Considerando o movimento de ascensão dos níveis de desenvolvimento do sujeito da atividade de estudo, torna-se crucial que os investimentos em cuidado, estímulos e interações iniciem muito antes do ingresso da criança na escola. Certamente, a maioria das famílias precisará de orientação e apoio para dar conta dessa tarefa, que deve se estender durante a escolarização. Sem dúvidas, essa é uma tarefa de natureza estruturante e sistêmica, pois demanda políticas públicas interssetoriais, em consonância com um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008);

- b) Organizar o processo de aprendizagem com a participação da criança, como forma de ajudar a assimilação do conhecimento se converter em atividade, propriamente dita, em virtude da mobilização de necessidade e motivos emergentes no envolvimento emocional dela com a tarefa;
- c) Preparação da chegada da criança à escola e o contato com o conhecimento científico, por requer novos desafios cognitivos e mudança sensível na experiência social dela;
- d) Identificar os níveis e formas mais adequadas de ajudas pedagógicas e seu fluxo de mudança ao longo do percurso para corresponder às necessidades específicas, tendo como referência as peculiaridades da aprendizagem do estudante, sem paralisá-lo na zona de desenvolvimento real;
- e) Favorecer a criação de contextos sociorrelacionais emocionalmente estimulantes, acolhedores e desafiadores, permitindo uma inserção assistida em diferentes espaços e situação de convivência, comunicação e aprendizagem;
- f) Romper com as perspectivas tradicionais da organização do trabalho pedagógico e se encaminhar para construção de currículos acessíveis que possam promover condições de aprendizagens para os referidos estudantes;
- g) Priorizar processos avaliativos que informem sobre a aprendizagem e não fiquem concentrados nas deficiências dos estudantes, explicando a dinâmica do desenvolvimento cultural da personalidade e as especificidades dos estudantes;
- h) Reconhecer, nos limites, as forças motrizes para construir junto com o estudante possibilidades de avançar na formação da atividade de estudo;
- i) Desenvolver planejamento didático em conjunto com todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes para favorecer atividades de estudos que sejam significativas e que podem ser compartilhadas no coletivo;
- j) Aplicar estratégias de personalização do processo de aprendizagem, por meio de ferramentas como Plano educacional individualizado em articulação com o currículo e a experiência escolar comum;
- k) Valorizar a Tecnologia Assistiva e as diferentes alternativas de comunicação expressão como grande aliada a ser incorporada como instrumento mediador.

4 Considerações finais

A partir do presente texto, evidencia-se a importância da aprendizagem desenvolvimental para construir possibilidades educativas favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, exatamente, porque, no nosso entendimento, ela rompe com os preceitos psicológicos e didático-pedagógicos tradicionais que aprisionam o indivíduo em sua deficiência e estancam o fluxo do desenvolvimento pensado para futuro, reconhecendo em cada criança/estudante um sujeito por emergir no contexto da atividade de estudo e para qual a educação escolar deve se orientar e investir seus esforços, conhecimentos, relações e práticas.

O processo de autotransformação do sujeito requer uma ação compartilhada, situado em um mundo real e atual, e exige a mobilização de recursos psíquicos e subjetivos integrados, expressos em criatividade, compreensão, reflexão, superação dos limites do presente e da experiência individual, empatia, autonomia, dentre outros. Com efeito, eles expressam também a formação do pensamento teórico que é uma forma de materialização do desenvolvimento do sujeito que será capaz de convertê-lo em ferramenta de compreensão da realidade, de domínio das normas e papéis culturais, para se inscrever na vida social ativamente e transformá-la, por meio de sua atividade criativa, seja no plano individual ou coletivo.

No que pese as valiosas contribuições elencadas acima, algumas lacunas merecem atenção, dentre as quais se destacam a necessidade de aprofundamento sobre o impacto do defeito secundário no processo de aprendizagem formal, a qual ganha relevo na dinâmica da cultura escolar, ainda marcada pelas atitudes que obscurecem as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Apontamos a necessidade de realizar pesquisas empíricas para permitir compreender a aprendizagem desenvolvimental, considerando o histórico de escolarização, as condições de estudo, o contexto em que ocorre e como a TAD se aplicaria aos estudantes com desenvolvimento atípico, exatamente, porque, em seu percurso educacional, não cumprem os padrões do percurso escolar. Como

direcionar a aprendizagem desenvolvimental com estudantes que têm atrasos no ingresso na escola e instabilidades em sua permanência? Como lidar com o fato de que esse atraso no ingresso rompe com os períodos etários correspondentes às crises geradoras das novas formações psíquicas, tão importantes na composição da atividade de estudo? Como desenvolver o sujeito da educação nessas condições e ainda ajudá-los a atingir o nível de sujeito criativo? Em contexto mais favoráveis seria diferente?

Possivelmente, parte significativa do intento de compreensão do que mobiliza a necessidade de autotransformação e sua satisfação até atingir o nível mais elevado da atividade de estudo autônoma e criativa, está na esfera motivacional do sujeito, mas que não recebeu os devidos investimentos em pesquisa pelos representantes da TAD (PUENTES, 2022). Sob esse prisma, refletimos que há a necessidade de compreensão teórica mais complexa sobre a aprendizagem, o desenvolvimento do sujeito e o papel da esfera motivacional no processo de desenvolvimento psíquico e subjetivo dos estudantes com deficiência intelectual. Para dar continuidade a este estudo, reconhecemos a relevância de articular a TAD com o sistema categorial da Teoria cultural-histórica da Subjetividade, elaborada por González Rey, pois consideramos que seu valor heurístico consiste em compreender os impactos subjetivos da deficiência na ação de aprender para aprofundar as reflexões e construir novas zonas de inteligibilidade sobre o objeto de estudo em tela.

Aportes de V.V. Repkin para pensar la educación de estudiantes con discapacidad intelectual: notas introductorias

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar y reflexionar sobre las contribuciones de V. V. Repkin para pensar la educación de estudiantes con discapacidad intelectual. Este propósito es una primera aproximación teórica al tema, ya que el mencionado autor no centró sus investigaciones y propuestas didácticas en los estudiantes con discapacidad. Repkin hizo un aporte significativo a la producción teórico-experimental en el ámbito de la Teoría del Aprendizaje del Desarrollo, avanzando en la comprensión del papel de la educación en el desarrollo psíquico de los estudiantes a partir de la obra de Vigotski; por lo tanto, se destaca la importancia del desarrollo del sujeto como la fuente de actividad de estudio. El autor nos mueve a buscar en su producción la posibilidad de construir nuevos espacios de inteligibilidad para ampliar y profundizar estudios relevantes sobre el aprendizaje conceptual de estudiantes con discapacidad intelectual – aún insuficientemente abordados en los campos de la producción científica en áreas como la Psicología, la Educación y la

Enseñanza. Para ello, las siguientes reflexiones se apoyaron en los fundamentos de Vygotsky y Repkin en busca de una articulación teórica entre ellos para elaborar notas introductorias sobre la complejidad del siguiente dilema: las investigaciones y producciones sobre Teoría Histórico-Cultural argumentan que los estudiantes con desarrollo atípico son capaces de asistir a la escuela si se le brindan las condiciones adecuadas y se le ofrece a través de entornos colaborativos e inclusivos. Sin embargo, la Escuela, bajo la vertiente capitalista, permanece bajo el ámbito de explicaciones fatalistas y/o biológicas sobre las posibilidades de aprendizaje conceptual de estos estudiantes, lo que vuelve superficial el proceso educativo.

Palabras clave: Teoría del Aprendizaje Desarrollador. Estudiantes con Discapacidad Intelectual. Desarrollo del sujeto.

5 Referências

ABREU, F. S. D. de; PEDERIVA, P. L. M. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. *Educação por Escrito*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e41900, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/41900>. Acesso em: 18 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2021.1.41900>.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria de Editoração e Publicação. Subsecretaria de Edições Técnicas. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996*. Brasília, DF: Senado Federal. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, v. 4, n. 1, p. 07-17, 2008.

CHAVES, M. P.; ROSSATO, M. A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 32, p. e75/ 1–25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36893>. Acesso em: 18 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X36893>.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. B.; SOUZA, F. F. de. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. *Educação & Sociedade*, v. 43, p. e256418, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LnMmbHnMMDGvksFyjjG9Lfv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.256418>.

DAVIDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica in la URSS: Antología*. Moscú: Editoria Progresso, 1987

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P.. (Orgs). *Teoria da atividade de estudo: Livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2020.

DIAS, S. de S.; OLIVERIA, M. C. S. L. de. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v. 19, n.2, p. 169-182, Abr.-Jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?format=pdf>. Acesso em: 18 out 2015.

FREITAS, A. P. de; DAINEZ, D.; MONTEIRO, M. I. B. de. Escolarização de alunos com deficiência: O ensino fecundo como via de possibilidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 17, n. 1, p. 0328–0346, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14302>. Acesso em: 18 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14302>.

LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*; Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicologia, Educação e Aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

NORONHA, A. M.; SILVA, S. de C. R. da; SHIMAZAKI, E. M. A teoria histórico-cultural e a educação de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 18, n. 00, p. e023025, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17611>. Acesso em: 13 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17611>.

PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. *Horizontes*, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 62–73, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681>. Acesso em: 10 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681>.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação pedagógica como fator diferencial para aprendizagem de escolares com deficiência intelectual: Dados da realidade. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R. de; JESUS, D. M.. (Orgs.) *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. São Paulo: Nau, 2014.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R. de; JESUS, D. M.. (Orgs.) *Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação*. v.44, p. 01-26. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/37312>. Acesso em: 20 abr 2021. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644437312>.

PUENTES, R. V. A concepção de desenvolvimento no sistema psicológico-didático Elkonin-Davidov-Repkin. *Educativa*. V. 25, p.01-27. 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12438>. Acesso em: 11 dez 2022. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v25i1.12438>.

PUENTES, R. V. V. V. Repkin: concepções de sujeito da atividade de estudo (1990-2021). *Obutchénie*: R. de Didat. e Psic. Pedag. v.7, n.1. jan./abr. 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/69012>. Acesso em 15 maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-69012>.

PUENTES, R. V.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Teoria da aprendizagem desenvolvimental (TAD): uma análise de sua concepção de desenvolvimento à luz da teoria da subjetividade. In: CAMPOLINA, L.; SANTOS, G. C. S. *Desenvolvimento e Aprendizagem: contribuições atuais da teoria cultural-histórica da Subjetividade*. Curitiba: CRV, 2023.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Sistemas didáticos desenvolvimentais: precisões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie*: R. de Didat. e Psic. Pedag. v.4, n.1, p.201-242, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/57369/30001>. Acesso em: 10 jan. 2021.

REPKIN, V. V. O conceito de atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P.. (Orgs). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2020a.

REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P.. (Orgs). *Teoria da atividade de estudo: Livro I: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov, V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2020b.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. *Ensino Desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2019.

VIGOTSKI, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. e44003001, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/JvycVmnwS39xrXQbCXgCycw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jun 2023.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V – Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento*: escrito de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

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

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (Original publicado em 1930).

VLADIMIROVNA, G. O. Papel da pesquisa de N. V. Repkina no desenvolvimento da teoria e da prática do ensino desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Uberlândia: EDUFU e Paco Editorial, 2019.

Recebido em maio de 2023
Aprovado em julho de 2023

Desenvolvimento invisível da humanidade cotidiana: Psicologia, Biologia e Cultura

Invisible development of everyday humanity:
Psychology, Biology and Culture

*Ana Paula Gomes Moreira¹
Guilherme Brockington²*

RESUMO

Este trabalho organiza-se como um estudo teórico, cujo objetivo é debater as implicações da cisão entre a ciências naturais e as ciências humanas para o campo de estudos da Psicologia do Desenvolvimento. Reitera-se que esta cisão irrefletida tem sido perniciosa tanto para a construção quanto para a interpretação de resultados de pesquisas, especialmente, no âmbito daqueles estudos dedicados ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Pretendemos resgatar o lastro da Psicologia Soviética bem como alguns interlocutores da neurociência contemporânea para acentuar que a necessidade de superação desta ruptura já havia sido anunciada e, de muitas maneiras, continua sendo incentivada. Enfatizamos a arena da linguagem como marco orientador desta análise na medida em que aglutina dimensões da síntese entre Biologia e Cultura. Os desdobramentos desta compreensão contribuem, especialmente, com discussões no campo da Psicologia e da Educação.

Palavras-chave: Psicologia do Desenvolvimento. Cultura. Psiquismo.

ABSTRACT

This work is organized as a theoretical study whose objective is to debate the implications of the split between natural and human sciences for the field of developmental psychology. It is reiterated that this thoughtless split has been pernicious both for the construction and for the interpretation of research results, especially in the context of those studies dedicated to the development of higher psychological functions. We intend to rescue the ballast of Soviet Psychology as well as some interlocutors of contemporary neuroscience to emphasize that the need to overcome this rupture had already been announced and, in many ways, continues to be encouraged. We emphasize the language arena as a guiding framework for this analysis as it brings together dimensions of the synthesis between Biology and Culture. The consequences of this understanding contribute, especially, to discussions in the field of Psychology and Education.

Keywords: Developmental Psychology. Culture. Psyque.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP – Assis – Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6564-9570>. E-mail: anapaulaa.moreira@gmail.com.

² Universidade Federal do ABC – Santo André – SP – Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3033-0919>. E-mail: ensinodefisica@gmail.com.

1 Palavras iniciais

Este é um trabalho que não pretende ser inovador. Não é sobre o novo que se debate. É sobre as mazelas do velho que nos consome diária e nefastamente. Todavia, é também sobre as pequenas revoluções das quais participamos cotidianamente. Interessa-nos discutir a perene dicotomia que se estabelece no âmbito do fazer científico, aquela que cinde as humanidades das chamadas ciências naturais e, tantas vezes, aparta a história de ambas.

Pretendemos partir de uma breve explanação das nuances históricas da constituição da Psicologia para, uma vez mais, desnudar seus vínculos e compromissos com aquilo que a faria alcançar o status de Ciência. Neste artigo, organizamos um trabalho teórico, cujo objetivo é considerar as implicações da cisão entre a ciências naturais e as ciências humanas para o campo de estudos da Psicologia do Desenvolvimento. Daí decorre que devemos resgatar o lastro da Psicologia Histórico-Cultural bem como alguns interlocutores da Neurociência contemporânea para acentuar que a necessidade de superação desta ruptura já havia sido anunciada e, de muitas maneiras, continua sendo incentivada. Não buscamos elaborar um estudo do estado da arte e, tampouco, empreender uma análise histórica da Psicologia.

A ideia é estabelecer uma síntese que seja capaz de apontar as principais implicações desta cisão para as práticas na interface entre Psicologia, Educação e Neurociência. Nesse sentido, elegemos a arena da linguagem como possível unidade epistemológica capaz de sobrepujar análises dicotômicas no âmbito de um conteúdo que aglutina dimensões naturais e psicológicas, exatamente, porque se debruça sobre o que é humano. Para tanto, iluminamos o monismo materialista presente na Psicologia Histórico-Cultural como critério metodológico capaz de conduzir esta discussão e resgatamos algumas pesquisas no campo da Neurociência para confrontá-las com esse critério. Defendemos que este trabalho de síntese aponta para a superação necessária do velho ranço de dicotomia que ainda nos surpreende neste cenário.

Se consideramos o materialismo monista como o fundamento que nos orienta, devemos ponderar, assim como acentua a Encyclopédia de Filosofia de Stanford, que: “Existem muitos monismos, o que eles compartilham é que compreendem a constituição dos fenômenos como unidades, o que eles divergem diz respeito ao que atribuem a gênese desta unidade” (ZALTA, 2022, tradução nossa). Assim, não pretendemos e - nem poderíamos pretender - abordar, com os esforços deste artigo, as diversas organizações ontológicas e epistemológicas que se estabelecem na Psicologia.

Reconhecemos que, no interior desta diversidade, mesmo a delimitação dos objetos de estudo da Psicologia é variada. Contudo, preferimos partir da síntese anunciada por De Vos (2019), ao explicitar sua própria experiência como observador dos modos como aparecem estes objetos no interior da literatura psicológica. Segundo sua elaboração, ao confrontar-se com estes objetos, ele sente-se como um Diógenes contemporâneo, segurando uma tocha nas mãos enquanto procura por aquilo que é humano: o psiquismo.

Para que compreendamos o que a Psicologia tem a dizer a respeito do desenvolvimento da humanidade que nos constitui é preciso que estejamos dispostos a desvelar, ainda que minimamente, a sua própria história, ou cientes de que a história funda-se na atividade sensível de pessoas no mundo. Talvez fosse mais apropriado dizer que é preciso que estejamos dispostos a desvelar a Psicologia *na História*. Claro, para o escopo deste trabalho, dedicamo-nos apenas a uma tarefa de anúncio desta posição. Sua análise detalhada já vigora nos estudos daqueles aos quais nos somamos (TOASSA, 2017).

Aqui, neste trabalho, insistimos sobre o seguinte objeto de estudo: a constituição da humanidade cotidiana que não se divide entre os campos biológico e social. Enfatizamos, portanto, a Psicologia Histórico Social e seu legado como a fonte desta unidade. Postulamos, nesse sentido, que as pesquisas recentes no bojo da Neurociência não deveriam se furtar de absorver tal legado. Todavia, também aclamamos aqueles que já o fazem. Deste lugar, organiza-se o estudo feito por Yasnitsky, Van Der Peer, Aguilar e García (2016). Os autores nos oferecem um encontro com um Vigotski não publicado, espalhado em um vasto e profundo

conjunto de cartas e rascunhos. Lá ele surge com espantosa exuberância naquela que teria sido sua última nota, escrita na véspera de uma morte estupidamente breve: “Esta é a última coisa que faço na Psicologia - e vou morrer no cume como Moisés, depois de haver vislumbrado a terra prometida, mas, sem poder alcançá-la. Adeus, queridas criações. O resto é silêncio” (p.314), acrescentou repetindo as palavras de Hamlet.

Por isso, este texto representa um esforço de colaboração com aqueles que escancaram o aparentemente invisível, para que os silêncios sejam ouvidos e as utopias sejam vividas. Dedicamo-nos, também, à recuperação deste Vigotski tantas vezes esquecido, distorcido e rechaçado pela própria Psicologia (MARQUES, 2015). Ao mesmo tempo, desvelamos a sua presença, ainda que não explicitada, nos estudos e pesquisas da Neurociência contemporânea. Para as Ciências Humanas, é uma defesa do fundamento materialista. Para a Neurociência, é um convite que clama sobre a importância do reconhecimento de que qualquer pesquisa nunca deve se furtar de sua tarefa de análise histórica. Entendemos que este seja um passo crucial na defesa da dialética tão cara à Psicologia Histórico-Cultural. A não biologização de fenômenos psicológicos passa pela compreensão definitiva da unidade que se constitui entre a biologia e a cultura.

2 A Psicologia na História

A substância sobre a qual versa a Psicologia relaciona-se, desde tempos ancestrais, às questões que interessam à Filosofia: o que somos, como pensamos, por que fazemos o que fazemos ou por que devemos fazer o que não queremos? E se a história, como fruto da atividade humana, forja e é forjada por determinantes sociais e econômicos, vivemos o cotidiano de uma narrativa dominante. A Ciência, tal como a conhecemos hoje, resulta de um movimento eurocentrado. Nesse sentido, os conhecimentos psicológicos repousam no ventre da efervescência alemã (WALSH; TEO; ABDALA, 2014).

A despeito das controvérsias a este respeito, podemos dizer que antes do século XVIII não se concebia a Psicologia como um campo de estudos autônomos. Assim como também apontam Walsh, Teo & Abdala (2014), o filósofo alemão

Rudolf Goclenius, ao usar a palavra Psicologia no título de um livro, ofereceu as bases para o que, mais tarde, seria a sua institucionalização. Antes do laboratório de Wundt, usualmente apontado como marco desta institucionalização, universidades na Prússia ofereciam cursos de Psicologia e Pedagogia para professores em formação.

Contudo, somente a partir do século XX aconteceu o que podemos chamar de profissionalização da psicologia, ou seja, a existência de um profissional psicólogo, munido de conhecimentos específicos. Esta conjuntura consolida-se, exatamente, no contexto da militarização nazista e avulta para os meandros da segunda grande guerra, em cujo âmbito desvela-se a segunda importante marca da Psicologia tal como a concebemos: os Estados Unidos da América. A Psicologia, aqui, caracteriza-se como a disciplina capaz de oferecer os recursos para o tratamento dos veteranos do massacre (ARAÚJO 2016; WALSH; TEO; ABDALA, 2014).

É claro que estas marcas, por mais profundas que sejam, não determinam a emergência de uma história única e a Psicologia ou Psicologias, como preferem alguns historiadores, desenvolve-se de maneiras diferentes no Brasil, na China ou na África do Sul (SMITH, 2005). De todo modo, uma disciplina que se profissionaliza no interior de um regime nazista acumula marcas (e dívidas) perenes.

É sobre esta multiplicidade de marcas e, consequentemente, sobre os variados objetos da Psicologia que nos alerta o estudo de Walsh, Teo & Abdala (2014). Ao longo de muitos anos, a palavra Psicologia nos remete ao estudo da alma, da consciência, do comportamento, da mente ou do cérebro. Na verdade, desta multiplicidade é possível extrair duas grandes forças: uma que concebe a Psicologia a partir de uma orientação das Ciências Naturais e outra que a concebe a partir de uma orientação das Ciências Humanas. À primeira caberia a predição e o controle do comportamento e a investigação de processos mentais associados às chamadas funções cognitivas ou cerebrais. À segunda restaria a investigação das experiências, do sentimento, da vontade e da subjetividade.

Estas duas forças correspondem a um embate antigo que resvala na definição de quais procedimentos seriam efetivamente científicos. O

argumento que iguala Ciência à observação de fatos, usualmente, é acompanhado de seu oposto, que afirma qualquer atividade humana como Ciência. Ambos descuidados e expressivamente perniciosos. Ora, a Ciência, como prática sensível, é uma dentre as atividades humanas produtoras e reprodutoras da existência. Todavia, duas afirmações são necessárias: nem toda prática cotidiana é científica e à Ciência coube (e cabe), requintes específicos dada sua natureza no interior da divisão de poderes econômicos e sociais (DE WALL, 2015).

Isto significa que, ainda que esta seja uma tarefa complexa, é preciso refletirmos sobre quais são as especificidades da Ciência e como e quando ela se diferencia dos demais campos do saber. Para isso, importa que tenhamos clareza sobre as bases que vinculam a produção científica à emergência do capitalismo enquanto modo de produção e, portanto, a estabelecem como atividade produtora e reprodutora de desigualdades sociais. A compreensão sobre esta conjuntura exige que consideremos, por exemplo, a construção e disponibilização de recursos científicos no campo bélico e tecnológico durante, especialmente, a segunda guerra mundial ou, ainda, o papel da ciência no pós-guerra, quando da organização de disciplinas eugenistas no interior das Universidades na Inglaterra e nos Estados Unidos (DE WALL, 2015).

A história de estabelecimento da Psicologia científica, como vimos, constitui-se, exatamente, por meio destas marcas. Parece haver uma insistência em delimitar como cientificamente valoroso aquilo que se alinha ao natural em detrimento do humano. E importa perguntar: de qual humanidade podemos nos abster? A Ciência é uma atividade feita *por pessoas* e, não deveria haver dúvidas, *para pessoas* e, ainda mais pujante, *com pessoas*. Por isso afirmamos: não é o laboratório que delimita o que é científico, neutralidade não é uma possibilidade e objetividade significa unidade entre cognição e afeto. Tal afirmação deve acompanhar a necessária reflexão sobre a delimitação do que é a humanidade, porque esta, muitas vezes, reveste-se de camadas espessas de uma espécie de relativismo espontaneísta (HOJHOLT; SCHRAUBE, 2019).

No campo da Psicologia, internacionalmente, os estudos a este respeito avultam e constituem um campo sólido de debate sobre as relações entre o estudo das humanidades, o capitalismo e a suposta neutralidade. Os trabalhos que assim se articulam já rechaçaram a neutralidade enquanto convocam rigor e objetividade para o campo da ciência psicológica. Nesse sentido, convidam-nos para o exercício de uma Psicologia implicada, consciente de que os vínculos econômicos e sociais constituem a singularidade da subjetividade humana (PARKER, 2017; HOJHOLT; SCHRAUBE, 2019).

No Brasil, o cenário é semelhante. Há muito as pesquisas em Psicologia, ou na interface entre Psicologia e Educação, tem se dedicado ao estudo da síntese entre biologia e cultura, no âmbito de contextos sociais específicos, para a compreensão do psiquismo humano (MAGALHÃES; MARTINS, 2020). Estas pesquisas retomam, certamente, o lastro da Psicologia Histórico-Cultural. No cerne dos trabalhos desenvolvidos por Luria (1979), Vigotski (1991) e Rubinstein (1978) repousa esforços de síntese que reflete a conquista da cultura sobre a biologia. Desde o célebre texto “O significado histórico da crise da Psicologia” Vigotski (1927/1991) enfatiza o risco de que as dimensões biológicas e culturais sejam apartadas no interior de qualquer análise psicológica. Esse lastro, assim retomado, explicita algo de comum que sustenta a organização desta unidade a que nos referimos: a linguagem, especialmente a palavra falada e escrita.

3 A arena da linguagem

Podemos, a partir de Bakhtin (1997), dizer que se a linguagem não é tudo, ela atravessa tudo, uma vez que é organicamente constitutiva da ação humana. Esse movimento dialógico, delimitado pelo som e pela ausência do som, ou seja, pela oralidade e pelo pensamento, culmina na existência do outro, com quem ou sobre quem se fala. Este território da palavra envolve o dito e o não dito e ambos recrutam substâncias significativas e ideológicas, econômicas e sociais, desvelando, sempre, a possibilidade de uso do poder.

Palavra é, pois, manifesto da ausência de neutralidade. Atravessa nossa história evolutiva, carregando elementos da biologia, cotidianamente sofisticados por embates históricos e culturais. Por isso, elegemos a linguagem como possível unidade desveladora dos perigos decorrentes da cisão entre Ciências Naturais e Ciências Humanas. E, assim, ao mesmo tempo, podemos enfatizá-la como a unidade capaz de resguardar uma posição filosófico-metodológica que acentua a constituição da linguagem como processo de desenvolvimento humano a partir da compreensão de que a cultura transforma a biologia.

A Ciência, ou pelo menos aquela que não se exime dessa compreensão, abraça a história e desnuda a perspectiva evolutiva com coragem. Assim, como acentua Wiessner (2015), a descoberta do fogo pelo ser humano, entre 400 mil e 1 milhão de anos atrás, fez com que o controle das chamas mudasse, para sempre, os rumos da espécie. O fogo, guardado em sua aparência de mágica, servia não apenas para cozinhar os alimentos e afastar os predadores, mas também retardava a presença da noite, prolongando, com a luz artificial, aquilo que eles podiam chamar de dia.

Wiessner (2015) investigou os hábitos de linguagem de uma tribo sulafricana de caçadores e coletores, os Ju'/hoansi (!Kung) Bushman, que ainda vivem de uma forma bastante similar àquela experimentada por nossos ancestrais. A ancestralidade biológica que nos conecta a um povo como esse comporta um indiscutível valor investigativo. Os resultados revelam diferenças significativas entre as conversas que acontecem à luz do dia e durante a noite. O conteúdo diurno é caracterizado por uma elaboração coletiva de temas relacionados a tópicos econômicos e burocráticos que regem o convívio social. Já as conversas noturnas organizam-se ao redor de fogueiras e mais de 80% delas dizem respeito à contação de histórias. A esta estrutura coletiva e regida por narrativas contadas, estão vinculadas as possibilidades de transmissão e proteção de informações indispensáveis para a sobrevivência do grupo, criação e manutenção de vínculos emocionais, elaboração de conflitos suscitados à luz do dia e estabelecimento das dimensões de confiança e cooperação necessários à perpetuação do povo.

Diversos pesquisadores já relataram como o cozimento dos alimentos afetou as dietas e, consequentemente, a estrutura anatômica do corpo e do cérebro humano (ZINK; LIEBERMAN 2016; CARMODY et al, 2016). Entretanto, até o trabalho de Wiessner (2015) pouco se sabia acerca da importância do dia prolongado pelo fogo para o estabelecimento da cultura e da sociedade. Há algo sobre o fogo no meio da escuridão que une, suaviza e também excita as pessoas. A luz do fogo alterou sobremaneira nossos ritmos circadianos. Por isso, é imprescindível buscar entender o que aconteceu nesse espaço iluminado pelo fogo. O que isso fez pelo desenvolvimento humano? O que os resultados de Wiessner (2015) apontam é que histórias, conversas, cerimônias e comemorações à luz do fogo despertaram a imaginação humana e permitiram o desenvolvimento de capacidades cognitivas que nos vinculam emocionalmente aos outros. Mais que isso, as histórias e as narrativas são tratadas aqui como elementos centrais para o estabelecimento dos afetos e das emoções de todo povo. E a imaginação é apontada como função que sintetiza a emergência de cada uma destas possibilidades.

Do ponto de vista da psicologia, é possível dizer que as histórias nos permitem construir um significado para o mundo e para as nossas vidas (FIVUSH et al 2017). A contação de histórias nos ajuda a navegar pelo mundo social, possibilitando a criação de uma narrativa coerente e organizada sobre os eventos vivenciados ao longo do tempo, especialmente levando em consideração aspectos emocionais (MAR, 2018).

Ribeiro (2019) sugere que estas conversas ao redor do fogo, feitas por nossos antepassados mais longínquos, foram a fonte dos primeiros enredos oníricos, cujo símbolo avança para as narrativas sobre o que se sonha, o que se teme, o que se deseja. O fogo organiza pessoas - que alimentadas, protegidas e agrupadas - contam histórias sobre seus próprios sonhos. É intrigante a compreensão de que os sonhos tiveram papel determinante “na crescente capacidade de narrar a existência humana” (p. 42). A necessidade de falar sobre o sonho esteve na gênese de nossa “capacidade de memorizar, relembrar e recontar” (p. 42).

E, assim, a necessidade de guardar a narrativa contada, por sua vez, esteve na base da invenção do registro escrito, como marcas rupestres ou como caracteres grafados em tábua de argila. A escrita é signo que inaugura a possibilidade da comunicação transgeracional. Ou, como diria Sponville (1997), a palavra escrita habita o espaço “entre a fala e o silêncio, entre a comunicação e a solidão” (p. 35). A escrita eterniza o desejo, exacerba a potência da transmissão, atravessa a morte e constitui a cultura.

Estes estudos recentes iluminam, portanto, a interface que convocamos como central para a elaboração desta discussão: a linguagem é desnudada como unidade entre a biologia e a cultura e carrega a força do desenvolvimento humano conduzido por esta síntese. Por isso, insistimos em retomar o legado de Vigotski cujo conteúdo sustenta, de muitas maneiras, a compreensão de que a linguagem é marca contundente da humanidade que preservamos e que transmitimos. Por isso, nossos esforços até aqui pretendem afirmar que a eleição do critério monista no interior da filosofia materialista pode demarcar a unidade que nunca deveria ter sido rompida nas pesquisas desenvolvidas nos campos da Neurociência e da Psicologia. De outro modo, a não consideração deste critério nos leva para tudo o que temos chamado de biologização e psicologização. À margem desta compreensão, aparentemente óbvia, esmaece o princípio explicativo sem o qual deixamos escapar a substância essencialmente psicológica deste desenvolvimento.

Assim, desde a linguagem, é preciso que voltemos à sua gênese, na infância. Em seu trabalho “A pré-história da linguagem” Vigotski (1931/2000) considera o processo de desenvolvimento da palavra escrita como especialmente caro ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores porque destaca a circunstância histórica e artificial das dimensões culturais que determinam a humanidade que compartilhamos. Diferentemente das características de aprendizagem da palavra falada, radicada no lastro social que nos acolhe desde o nascimento, a aprendizagem da escrita é artificial porque depende de procedimentos externos de vinculação dos elementos sonoros da fala a determinados símbolos grafados na pedra, na argila ou no papel.

Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, comprehende-se que a aprendizagem da palavra escrita requer que um sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma dimensão do seu comportamento singular. Isto significa que é preciso que a “linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança” (VIGOTSKI, 1931/2000, p.185). Este processo, que transcorre da universalidade à singularização, revela a essência dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e conclama a delimitação do que temos anunciado: a cultura conquista a biologia, a transforma e a revoluciona (MARTINS; LAVOURA 2018).

A “pré-história da linguagem escrita”, ou seja, aquela anterior ao estabelecimento do ato motor que grafa traços em superfícies externas, repousa em dimensões primitivas, prenhes da possibilidade da sua aprendizagem no momento em que a criança estabelece os primeiros signos visuais, seus primeiros contatos mediados com o mundo circundante, sustentado por processos de significação que, ulteriormente, serão capazes de desvelar as nuances da sua própria subjetividade. O gesto é, para Vigotski (1931/2000), o primeiro signo visual estabelecido pela criança. Ali, no gesto, está contida a fonte da palavra escrita. Segundo suas próprias elaborações: “o gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, o gesto que se assegura” (p. 186).

É no fundamento da filosofia materialista que se explicita o modo de viver como a gênese da consciência. Não há subjetividade desconectada da materialidade da vida cotidiana, assim como não há vida cotidiana que não se transforme a partir de subjetividades previamente constituídas (GUZZO; RIBEIRO, 2019). Ao transformar a natureza, por meio do trabalho, o homem produz as condições e circunstâncias - objetivas e subjetivas - da própria vida (KOPNIN, 1978). A linguagem é, pois, a gênese da cultura, que demanda o aparato biológico como condição para depois inundá-lo com a potência de suas máximas possibilidades de existência.

4 A alma sensível

O recente e empolgante estudo produzido por Simona Ginsburg e Eva Jablonka (2019) nos convida a refletir sobre esta humanidade que assim se constitui ao apresentar o título “A evolução da alma sensível: aprendizagem e as origens da consciência”. Já no prefácio, elas acentuam que não há nada mais íntimo, acalentador e elusivo do que aquilo que chamamos de experiência subjetiva, ou mais especificamente, consciência (GINSBURG; JABLONKA, 2019).

O estudo e a possível definição do que seja a consciência humana é das tarefas mais controversas já enfrentadas pela Psicologia e por vários outros campos do saber, passando pela Filosofia até a Neurociência e, antes disso, pelos saberes cotidianos produzidos no mundo. É sobre consciência que falamos quando pensamos sobre nossos ancestrais, sobre o fogo, sobre as histórias que contamos e sobre os vínculos econômicos que circunscrevem nossa subjetividade (DE WALL, 2015).

É claro que não pretendemos, no espaço deste artigo, abranger profundamente cada uma das questões que aqui anunciamos. Se retomarmos o objetivo que nos orienta, porém, torna-se evidente a necessidade de que anunciemos as interconexões entre a evolução, a linguagem e a consciência.

A organização histórica da Psicologia já abraçou e rechaçou a possibilidade de que a consciência fosse tomada como seu objeto de estudo. De modo geral, a gênese alemã da Psicologia encarava positivamente a ideia de que o estudo da consciência ou, ao menos, da atividade mental dos sujeitos, fosse tomado como temática de investigação. Já as primeiras tradições estadunidenses de trabalhos psicológicos rechaçaram a intenção de se considerar o possível estudo da consciência. Naquela ocasião, a negação do estudo daquilo que se configurava como obscuro e inacessível significava a chance de que a Psicologia se afirmasse como representante das Ciências Naturais e, portanto, da Ciência propriamente dita (WALSH; TEO; ABDALA, 2014).

Por isso, ao longo da história, o que presenciamos foi, quase sempre, um cenário de luta e oposição. Como se fosse preciso garantir que a Psicologia seja absolutamente Humana ou essencialmente Natural. É como se a especificidade

humana devesse ser garantida como propriedade de uma ou outra acepção, resvalando, exatamente naquilo que Bourdieu (2004) chamou de disputa de campo.

Ora, desde as linhas iniciais deste trabalho, insistimos que as tentativas de superação dessa cisão vigoram e repousam, usualmente, sobre a ontologia materialista, sobre a lógica dialética ou sobre a filosofia monista. É assim que buscam se organizar, não de maneira inequívoca e, sempre controversa, os estudos de Vigotski e de seus interlocutores (YASNITSKY; VAN DER PEER; AGUILAR; GARCÍA, 2016), a obra de Martín-Baró (1986/1998), os apontamentos de Freire (1979) e, até, os trabalhos de Damasio (2021).

Os estudos que se estruturam a partir desta perspectiva compreendem, de uma maneira ou de outra, que o aparato cerebral, desde suas partes mais primitivas até a emergência do mais recente córtex pré-frontal, é base fundante da possibilidade da existência humana. Por outro lado, todos reconhecem que os processos culturais funcionaram - e funcionam - como envoltório propulsor das especificidades mais singulares desta existência (WENTE et al 2016; VANDERVERT, 2018).

Por isso, insistimos, emana da própria Ciência, especialmente, na interface entre a Psicologia e a Biologia, o clamor que insiste na superação das velhas (e ainda novas) dicotomias. Por outro lado, não é raro depararmo-nos com estudos que se debruçam exatamente sobre esta interface sem, no entanto, aprofundarem-se sobre a substância humana a partir de uma perspectiva que não resvale, outra vez, na referida cisão.

Nesse sentido, enfatizamos um trabalho que revela que a atividade de cuidar de crianças atua sobre uma circuitaria cerebral específica, especialmente áreas límbicas e subcorticais relacionadas aos processos de vigilância, recompensa e àquilo que chamamos de empatia. Isto quer dizer que, quando vivenciam a experiência da maternidade ou paternidade, mães e pais têm seus cérebros significativamente modificados. Todavia, para além destas alterações compartilhadas, mães que assumem a posição de cuidadora principal, quando em um relacionamento com homens que atuam como cuidadores secundários, apresentam uma ativação exacerbada da amígdala, uma estrutura cerebral

fortemente relacionada ao processamento emocional. Esta alteração é exclusivamente feminina. Contudo, quando o estudo inclui casais homossexuais, cujo cuidado é compartilhado entre dois homens, observa-se a mesma hiper ativação da amígdala, como acontece com as mães que são cuidadoras principais (ABRAHAM; HENDLER; SHAPIRA-LICHTER; KANAT-MAYMON; ZAGORY-SHARON; FELDMAN, 2014).

Aqui, no bojo das discussões que fizemos, é preciso que reflitamos sobre a magnitude de uma pesquisa como essa. É fundamental que tenhamos a oportunidade de vislumbrar este enredo que vincula a fisiologia do cérebro com a sensação e oferecimento de cuidado e todas as suas nuances possíveis. Todavia, quando habitamos a cisão que nos afasta enquanto representantes das ciências naturais ou partidários das humanidades, há a presença de um risco contundente: a interpretação apressada sobre este resultado pode dizer que, para homens, pais, basta que haja vontade para que sejam cuidadores presentes e engajados.

Ora, para as ciências humanas e sociais, a categoria vontade é historicamente estudada a partir de epistemologias diversas. Importa a percepção do gênero, da sociedade dividida em classes, da organização do trabalho formal e informal, do acesso às políticas de saúde e assistência e de tantas outras circunstâncias essenciais. Logo, importa, primordialmente, se consideramos o constructo vontade como uma espécie de virtude inata ou extra material, ou se a percebemos como parte integrante de um sistema de funções psicológicas que se organizam dialeticamente a partir da atividade e das relações materialmente determinadas. Para esta última opção, no interior da qual nos localizamos, não basta que se apresente ou interprete uma evidência científica sem que se debata o conceito de vontade. Não se trata de culpabilização ou de omissão, mas do entendimento de que aquilo que concebemos como vontade também precisa ser debatido.

Aqui, mais uma vez, o corpo de estudos da Psicologia Histórico-Cultural é crucial para a compreensão do que seja vontade. É evidente que para nos dedicarmos exatamente a esta questão um outro artigo seria necessário. E isso

nos afastaria do nosso objetivo. Para o que aqui nos propomos, o fundamental é entender que a apresentação de uma alteração fisiológica a partir de uma determinada situação da vida cotidiana não pode anunciar a ideia de vontade como se ela fosse independente de toda a conjuntura psicológica do desenvolvimento das funções superiores. Por outro lado, desconsiderar a alteração fisiológica resultaria em uma compreensão psicológica capaz de anunciar apenas a superficialidade de um fenômeno.

Eis a síntese cujos contornos definem a própria existência humana. Entre os limites da matéria e da subjetividade instauram-se a consciência, a personalidade, o pensamento, a volição. Há muito que só compreendemos a dinâmica desta existência no bojo da síntese entre cultura e biologia. Há menos que vislumbramos que a ciência não deve prescindir deste substrato consistente que repousa em um universo de símbolos cuja magnitude define os meandros da própria circuitaria cerebral (RUBINSTEIN, 1978).

Nesse sentido, é notável que o universo simbólico alcance um lastro indiscutível nos processos neuronais no interior dos quais subjazem a substância onírica. E é louvável que os experimentos mais recentes da Neurociência abracem a potencialidade de pesquisa que repousa nesta encruzilhada. Ao debater esta conjuntura, Ribeiro (2019) recupera a história de Touro Sentado, o chefe indígena que guiou, por meio da interpretação de sonhos, seu povo Dakota no confronto com o exército dos Estados Unidos. O Touro integrava a sociedade do Bisão, um grupo de sonhadores místicos recebedores da premonição.

Do âmbito de um olhar científico despojado de arrogância, surgem as perguntas orientadoras que, a partir de uma perspectiva materialista, nos fazem compreender o papel dos sonhos na organização das memórias que fundamentam os processos de aprendizagem, a organização científica que explica a intuição e as nuances contidas no interior dos processamentos emocionais. O cientista acolhe o que a universalidade humana chama de premonição e, por meio das evidências que alcança, acaba por refutá-la. Todavia, ao considerá-la como objeto de estudo, opera no campo da síntese que a comprehende como imprescindível para os sentidos

psicológicos que se constituem a partir de uma experiência do cotidiano. Isto quer dizer que importa investigar como a ideia de premonição, o sonho ou a contação de histórias surgem como expressões das funções psicológicas superiores.

Assim, é imprescindível retomarmos este conteúdo cuja responsabilidade é pavimentar a estrada que conecta a Ciência às máximas possibilidades da existência humana: as teorias psicológicas. Sabemos, há algum tempo, que este abismo não se construiu ao acaso. Colocamo-nos ao lado daqueles que defendem a necessidade desta unidade e percebem sua existência no interior da psicologia Histórico-Cultural (LURIA, 1979).

Obviamente, este argumento não pretende aproximar, indevidamente, estruturas teóricas tão divergentes. Há que se ressaltar, em seus fundamentos, concepções de história distintas, situações sociais díspares e propósitos metodológicos variados. O que pretendemos, portanto, é alcançar sínteses possíveis ou convocar estudos multidisciplinares necessários que não descartem a compreensão sobre o conceito de unidade, essencial à lógica dialética. Ajustes e revisões seriam imprescindíveis. Contudo, a compreensão desta complexidade não deveria nos eximir do enfrentamento da tarefa que avulta. A alma sensível repousa na compreensão do seu lastro evolutivo, é o que nos recordam Ginsburg e Jablonka (2019). A alma sensível emerge de processos evolutivos e, depois, transforma-os. Eis o desafio.

5 Para continuar o debate

O esforço inicial de organização deste trabalho é, na verdade, um convite à reflexão, esperamos, coletiva. Não será a humanidade (ou as humanidades) constitutiva de tudo aquilo que se considera natural? Aquilo que tomamos como natural, nas pessoas, não é uma expressão da síntese biologia-cultura? A alma sensível não é a consequência, sempre em desenvolvimento, sempre em movimento, da evolução como uma lei biológica conectada à sofisticação oferecida pela cultura? A consciência não habita os interstícios desta conexão?

Vale ler e reler as impressionantes palavras de Vigotski (1934/2001), anunciadas quando do fechamento de sua última grande obra:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo está para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 486).

Certamente, que o clamor por esta síntese não pode ser confundido com um arroubo relativista. Temos defendido a importância de reconhecer e estabelecer um critério coeso, fundado, sim, na filosofia materialista. É preciso que não confundamos a essência do movimento dialético como força motriz do desenvolvimento das funções psicológicas com a compreensão escorregadia de que qualquer direção e condição assumida por este desenvolvimento seja, igualmente, saudável. Ao longo do processo de desenvolvimento assim compreendido há evolução e há recuo, mas seu impulso deve ser sempre cuidado e orientado no sentido das suas máximas possibilidades de elaboração. Isso significa a garantia de que cada criança se relate e se aproprie com o conteúdo produzido por nossa universalidade cultural, nas artes, na matemática, nas ciências, na literatura. Isso requer que haja apoio e intencionalidade sem que haja coerção. Isso demanda que os profissionais de psicologia estejam conscientes do que são e como se desenvolvem as funções psicológicas nas suas dimensões da emoção, da vontade, do domínio da própria conduta.

A vontade, assim compreendida, não emerge em mulheres, homens e crianças desconectadas de suas circunstâncias concretas de existência. Não podemos dizer que basta vontade, ao menos não essa vontade aparentemente espontânea, para que um pai seja pai, para que mães também possam ser mulheres ou para que saibamos que tudo isso vale, igualmente, para crianças criadas por dois pais, duas mães ou por conjunturas familiares diversas. A vontade, vislumbrada nos adultos que almejamos ser ou com quem almejamos conviver, habita a possibilidade de desenvolvimento das crianças que educamos e

das quais cuidamos. Vontade é potencialidade social e política e, essencialmente, é o exercício do pensamento como orientador de uma determinada conduta. E, portanto, perpassa também a organização do Estado. Por outro lado, não podemos negar que as marcas desta vontade repousam na circuitaria cerebral desenhada pelo processo evolutivo.

As ideias que apresentamos aqui, desde a Psicologia na História até o seus possíveis e promissores encontros com o campo da Neurociência resgatam as ideias de Charles Percy Snow, segundo as quais as ciências humanas, por vezes, rechaçam conceitos que, supostamente, pertencem às ciências naturais e que os cientistas naturais, supostamente os verdadeiros cientistas, desconhecem as dimensões psicológicas, sociais e éticas dos problemas científicos (SNOW, 2015).

As implicações desta síntese são vastas e profícuas, especialmente, para a interface entre Psicologia e Educação porque, assim como anunciou Davidov (1988), na medida em que as leis do desenvolvimento psíquico constituem-se como objeto de estudo da Psicologia, o processo pedagógico organiza-se como sua condição. Do mesmo modo, o trabalho pedagógico, objeto da Pedagogia, toma como condição o desenvolvimento das funções psicológicas. Por isso, a compreensão da Psicologia a partir de uma síntese entre Biologia e Cultura, afeta, significativamente, a Pedagogia que daqui decorra.

É porque reconhecemos as marcas das mencionadas dívidas perenes que acumulamos, mas, igualmente, porque reconhecemos as valorosas iniciativas que existem para dirimi-las que ousamos nos referir, no título e no corpo deste trabalho, à humanidade cotidiana. A ênfase sobre a vida cotidiana é, como afirmam Hojholt & Schraube (2016), a mediação possível entre as pessoas singulares e as estruturas sociais que as envolvem. Não é redundante. É necessário.

Desarrollo invisible de la humanidad cotidiana: psicología, biología y cultura

RESUMEN:

Este trabajo se organiza como un estudio teórico, cuyo objetivo es discutir las implicaciones de la escisión entre las ciencias naturales y las ciencias humanas para el campo de estudios de la Psicología del Desarrollo. Se reitera que esta división irreflexiva ha sido perjudicial tanto para la construcción como para la interpretación de los resultados de la investigación, especialmente en el contexto de aquellos estudios dedicados al desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Pretendemos rescatar el lastre de la Psicología soviética así como de algunos interlocutores de la neurociencia contemporánea para enfatizar que la necesidad de superar esta ruptura ya había sido anunciada y, en muchos sentidos, continúa alejándose. Destacamos el campo del lenguaje como marco orientador de este análisis en la medida en que reúne dimensiones de la síntesis entre Biología y Cultura. Los desarrollos de esta comprensión contribuyen, especialmente, con discusiones en el campo de la Psicología y la Educación.

Palabras-Clave: Psicología del Desarrollo. Cultura. Psiquismo.

Referências

ARAUJO, D. F. S. Toward a philosophical history of psychology: An alternative path for the future. *Theory & Psychology*, v. 27, n. 1, p. 87–107, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0959354316656062>.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004

CARMODY, R. N.; DANNEMANN, M.; BRIGGS, A. W.; NICKEL B.; GROOPMAN, E. E.; WRANGHAM, R. W.; KELSO, J. Genetic Evidence of Human Adaptation to a Cooked Diet. *Genome Biology and Evolution*, v. 8, n. 4, p. 1091-1103, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1093/gbe/evw059>

COMTE-SPONVILLE, A. *Bom dia, angústia!* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DAMASIO, A. *Feeling and knowing: making minds conscious*. New York: Robinson, 2021

DE WALL, F. *The bonobo and the atheist: In search of humanism among the primates*, New York: W W Norton & Co, 2015.

DE VOS, J. Neuroscience in Psychology Textbooks: Reclaiming our Non-Psychology. In: BESHARA, R. (Org). *A Critical Introduction to Psychology*. New York: Nova Science Publishers, 2019, p. 36-54.

FIVUSH, R; BOOKER, J; GRACI, M. Ongoing Narrative Meaning-Making Within Events and Across the Life Span. *Imagination, Cognition and*

Personality, v. 37, n. 2. p. 127-152, 2017. DOI:
<https://doi.org/10.1177/0276236617733824>

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1979

GINSBURG, S; JABLONKA, E. *The evolution of the sensitive soul: learning and the origins of consciousness*. Cambridge: MIT Press, 2019

GUZZO, R. S. L; RIBEIRO, F. M. Psicologia na Escola: Construção de um horizonte libertador para o desenvolvimento de crianças e jovens. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 19, n. 1, pp. 298-312, 2019. DOI:
<https://doi.org/10.12957/epp.2019.43021>

HOJHOLT, C; SCHRAUBE, E. *Subjectivity and Knowledge: Generalization in the Psychological Study of the Everyday Life*. Los Angeles: Routledge, 2019

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978

LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral: Introdução Evolucionista à Psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979

MAGALHÃES, G. M; MARTINS, L. M. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e psicologia escolar. *Revista Educação em Questão*, v. 58, n. 55 p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19150>

MARTINS, L; LAVOURA, T. Materialismo Histórico-Dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MARTÍN-BARÓ. I. Hacia una psicología de la liberación. In: BLANCO, A. (Org.) *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta, 1986/1998, p. 45-61.

MAR, R. A. Stories and the promotion of social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, v.27, n. 4, p. 257-262, 2018. DOI:
<https://doi.org/10.1177/0963721417749654>

MARQUES, P. N. *O Vygótski incógnito: escritos sobre a arte (1915-1926)*. 2015. 307f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura Russa) faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

PARKER, I. 'Marxist theory and psychotherapy'. In COHEN, B. M. Z. (Org) *Routledge Handbook of Critical Mental Health*. London and New York: Routledge, 2017, p. 244-250

RIBEIRO, S. *O oráculo da noite*. São Paulo: Companhia das letras, 2019

RUBINSTEIN, S. L. *Principios de Psicología General*. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1978

SMITH, R. The history of psychological categories. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, v. 36, p. 55-94, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.shpsc.2004.12.006>

SNOW, C. P. *Duas Culturas*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

TOASSA G. Resistance and submission in the realm of psychology: A short guide. *History of the Human Sciences*, v. 30, n. 1, p.160-163, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0952695116666727>

VANDERVERT, L. How Prediction Based on Sequence Detection in the Cerebellum Led to the Origins of Stone Tools, Language, and Culture and, Thereby, to the Rise of Homo sapiens. *Frontiers in Cellular Neuroscience*, v12, n. 408, p. 1-13, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3389/fncel.2018.00408>

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1991

VIGOTSKI, L. S. *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. Obras Escogidas, Tomo III*. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. 1931/2000

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001

WALSH, R. T. G; TEO, T; BAYDALA, A. *A Critical History and Philosophy of Psychology*. Cambridge: University Press, 2014

WENTE, A.O; BRIDGERS, S; ZHAO, X; SEIVER, E; ZHU, L; GOPNIK, A. How Universal Are Free Will Beliefs? Cultural Differences in Chinese and U.S. 4- and 6-Year-Olds. *Child Development*, v. 87, p. 666-676, 2016. DOI: [10.1111/cdev.12528](https://doi.org/10.1111/cdev.12528)

WIESSNER, P. W. Embers of society: Firelight talk among the Ju/'hoansi Bushmen, *PNAS*, v. 111, n. 39, p. 14027-14035, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1404212111>

YASNITSKY, A; VAN DER VEER, R; AGUILAR, E; GARCÍA, L. N. *Vygotski revisitado: una historia crítica de su contexto y legado*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2016.

ZALTA, E. N. Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2022. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/info.html#author-info>. Acesso em 28 fevereiro 2022.

ZINK, K; LIEBERMAN, D. Impact of meat and Lower Palaeolithic food processing techniques on chewing in humans. *Nature*, v.531, p. 500–503, 2016.
DOI: <https://doi.org/10.1038/nature16990>

Recebido em outubro de 2020.
Aprovado em março de 2022.

Contribuições dos Grupos de Pesquisa do CNPq para a pesquisa na teoria histórico-cultural

Contributions of research groups from CNPq to the research in historical-cultural theory

Daniel Trugillo Martins Fontes¹

Ediane Maria Gheno²

André Machado Rodrigues³

RESUMO

O presente artigo apresenta um panorama quantitativo da pesquisa em teoria histórico-cultural no Brasil a partir dos 96 Grupos de Pesquisa das áreas educação e psicologia cadastrados no diretório do CNPq levantados por Asbahr e Oliveira (2021). Aplicaram-se indicadores bibliométricos e cientométricos de produção e de formação de recursos humanos de 1.963 pesquisadores. A coleta de dados deu-se no Currículo Lattes, utilizando o software *ScriptLattes* para extração. Os pesquisadores dos Grupos de Pesquisa apresentaram uma formação multidisciplinar, com titulação em diversas áreas do conhecimento. Além disso, os resultados permitiram afirmar que não há diferença significativa no número de artigos publicados entre os Grupos de Pesquisa da área de Educação e da área de Psicologia. O artigo contribui para o entendimento do estado da arte da área de pesquisa histórico-cultural a partir de indicadores diversificados sobre o perfil e o desempenho de pesquisadores membros de Grupos de Pesquisa do CNPq.

ABSTRACT

This article presents a quantitative overview of research in cultural-historical theory in Brazil from the 96 Research Groups in the areas of education and psychology registered in the CNPq directory surveyed by Asbahr and Oliveira (2021). Bibliometric and scientometric indicators of production and training of human resources of 1,963 researchers were applied. Data collection took place in the *Lattes Curriculum*, using the *ScriptLattes* software for extraction. The researchers of the Research Groups presented a multidisciplinary formation, with degrees in several areas of knowledge. In addition, the results allowed us to affirm that there is no significant difference in the number of articles published between the research groups in the area of Education and in the area of Psychology. This article contributes to the understanding of the state of the art in the area of cultural-historical theory research area based on diversified indicators on the profile and scientific production of researchers who are members of CNPq Research Groups.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural.

Keywords: Cultural-historical theory.

¹ Licenciado em Física e Filosofia. Mestre e Doutorando no Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4741-2067>. E-mail: daniel.fontes@usp.br.

² Bacharelado em Biblioteconomia. Mestre e Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2743-4557>. E-mail: ghenoediane@gmail.com.

³ Licenciado em Física, Mestre e Doutor em Ensino de Ciências. Docente do Instituto de Física da Universidade de São Paulo, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7109-5295>. E-mail: rodrigues.am@usp.br.

1 Introdução

Na última década, a teoria histórico-cultural – com suas diferentes denominações – vem ganhando espaço no Brasil, com destaque para a Educação em Ciências (GEHLEN e MATTOS, 2009; TOASSA, 2016; CAMILLO e MATTOS, 2019). De outra perspectiva, Roth, Lee e Hsu (2009) também apontaram que, de 1989 a 2009, trabalhos acadêmicos indexados na base de dados *Web of Science* (ISI), da *Clarivate Analytics*, que citam Vigotski, Leontiev e Engeström cresceram exponencialmente. Recentemente, Asbahr e Oliveira (2021) fizeram um levantamento abrangente de Grupos de Pesquisa (GPs) registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na área da teoria histórico-cultural. É diante desse contexto que este trabalho se insere: foram utilizados os dados brutos disponibilizados por Asbahr e Oliveira (2021) para ampliar e aprofundar a caracterização da área de pesquisa da teoria histórico-cultural no Brasil a partir da produção científica e da formação de recursos humanos.

Asbahr e Oliveira (2021, p. 567) realizaram um levantamento dos GPs com o objetivo de “identificar grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP-CNPq) que apontassem a Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico assumido”. Buscando 15 diferentes palavras-chave no nome, descrição do grupo e/ou linha de pesquisa, as autoras foram capazes de identificar 115 diferentes GPs na área da teoria histórico-cultural, dos quais 103 GPs foram classificados na área de Educação e na área de Psicologia. Os outros 12 GPs foram classificados em outras oito diferentes áreas, a saber: administração, antropologia, enfermagem, letras, linguística, física, matemática, e saúde coletiva.

Asbahr e Oliveira (2021, p. 573) encerram seu artigo com a expectativa que a comunidade científica possa dar continuidade ao estudo: “esperamos que os dados brutos abaixo apresentados em ordem alfabética possam servir de material para outras pesquisas sobre a extensão da teoria histórico-cultural no Brasil”.

Desse modo, foram utilizadas as informações dos pesquisadores vinculados aos GPs na área de Educação e de Psicologia para identificar suas principais características a partir da análise das áreas de titulação, da produção científica e da formação de recursos humanos. Nessa perspectiva, este trabalho propõe dialogar e aprofundar o trabalho de Asbahr e Oliveira (2021), além de fomentar estudos que visam produzir uma reflexão sobre as características, a organização e as tendências da própria pesquisa na área da teoria histórico-cultural.

Para alcançar o objetivo proposto, aplicaram-se indicadores bibliométricos e cientométricos. Tais disciplinas compõem os Estudos Métricos da Informação (EMI) que, a partir de indicadores quantitativos das atividades científicas, fornecem importantes informações sobre o crescimento e o desenvolvimento da ciência e permitem avaliar o desempenho de pesquisadores, de instituições e de países (GLÄNZEL, 2003).

A bibliometria é definida como os estudos dos aspectos quantitativos de produção, dispersão e uso da informação registrada, sendo um segmento da Ciência da Informação (TAGUE-SUTCLIFFE, 1992). A Cientometria, por sua vez, é definida como o estudo dos aspectos quantitativos da ciência enquanto uma disciplina ou atividade econômica e é um segmento da Sociologia da Ciência, sendo aplicada para a definição de políticas públicas em Ciência e Tecnologia-C&T (PRICE, 1963; TAGUE-SUTCLIFFE, 1992; GLÄNZEL, 2003).

Nesses termos, ambas as disciplinas, juntamente com as demais que surgiram ao longo dos anos (Informetria, Webmetria, Patentometria e Altmetria), estão presentes nas diferentes áreas das Ciências Humanas. Conforme explica Hayashi (2013), elas se constituem como

campo interdisciplinar dedicado ao estudo quantitativo da ciência e da tecnologia e estão voltados para avaliar a produção científica e tecnológica produzida pela comunidade científica no interior das áreas de conhecimento, representada por artigos, livros, capítulos de livros, trabalhos publicados em anais de eventos, e também patentes (HAYASHI, 2013, p. 66).

Para o presente estudo, a utilização dessas métricas permitirão

compreender as contribuições dos pesquisadores dos GPs das áreas de Educação e de Psicologia do CNPq para a produção de conhecimento científico e para a formação de recursos humanos.

2 Materiais e métodos

Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo, com abordagem quantitativa, que aplica indicadores bibliométricos e cientométricos de produção científica (número de trabalhos publicados), de recursos humanos (número de pesquisadores por área e perfil) e de formação de recursos humanos (número de mestres e de doutores titulados e em andamento) dos membros dos 96 Grupos de Pesquisa do CNPq que desenvolvem pesquisas no campo da teoria histórico-cultural. Conforme explicado anteriormente, a lista desses GPs foi obtida através do estudo realizado por Asbahr e Oliveira (2021). O nível de agregação deste estudo é considerado micro (GLÄNZEL, 2003), pois avalia pesquisadores que compõem os GPs vinculados a Instituições de Ensino Superior do Brasil. Os dados foram coletados nos Currículos *Lattes* dos 1.963 pesquisadores membros dos GPs, cuja coleta foi realizada entre os dias 18/08 e 24/09/2021. No momento do levantamento, sete *links* estavam desativados, o que impossibilitou o acesso aos GPs no DGP-CNPq, portanto o número total considerado foi de 96 GPs, sendo 64 da área de Educação e 32 da área de Psicologia.

Utilizou-se o software *ScriptLattes* (MENA-CHALCO e CESAR JUNIOR, 2009) para a extração de dados dos pesquisadores na plataforma do Currículo *Lattes*. Considerando que a extração dos dados pelo *ScriptLattes* depende do ID *Lattes* dos pesquisadores, a obtenção do ID do Currículo *Lattes* deu-se manualmente a partir do *link* do espelho dos GPs disponibilizado por Asbahr e Oliveira (2021).

Nesses termos, os seguintes campos foram recuperados, levando em conta o período de 2000-2020:

- i) Titulação dos pesquisadores: graduação, mestrado e doutorado (em andamento ou completo);
- ii) Produção científica: artigos completos publicados em periódicos, livros (publicados, organizados ou edições), capítulos de livros e trabalhos completos

publicados em anais de eventos;

iii) Formação de Recursos Humanos (orientações concluídas): mestrado, doutorado e supervisão de pós-doutorado. Para esse caso, a análise ocorreu somente com os Pesquisadores que tiveram orientações no período, os quais representaram 16,0% do total.

2.1 Tratamento e análise dos dados

O software *Excel* e a Linguagem *R* de Programação foram utilizados para tratamento/normalização dos dados e para a realização das análises. Em relação ao tratamento/normalização, as seguintes ações foram feitas:

a) Agrupamento das titulações (graduação) informadas no Currículo *Lattes*. Primeiro, foram retirados da descrição das graduações os termos licenciatura, licenciado(a), bacharelado, bacharel, visto ser irrelevante a ênfase da titulação.

b) Do total de pesquisadores, ficou contatado que 0,3% (seis casos) possuem dois mestrados e 0,2% (cinco casos) possuem dois doutorados. Optou-se por manter a área e o período do último mestrado e do último doutorado informados.

c) As áreas das titulações (graduação, mestrado e doutorado) foram agrupadas a partir de radicais ou terminações comuns das palavras, sendo que o conjunto de letras “enge” sempre estava ligado aos cursos de engenharia. Assim, foram agrupados todos os termos “enge” em engenharia, e esse processo foi repetido diversas vezes para cada nível de titulação a fim de refinar os agrupamentos, utilizando-se como referência as áreas e subáreas da CAPES⁴. Por exemplo, os mestrados e doutorados que são “educação em matemática”, “educação em ciências”, “educação em ciências e matemática”, “ensino de ciências”, “ensino de ciências e matemática”, “educação para ciências”, entre outras combinações, foram todos agrupados dentro da subárea 90201000 Ensino de Ciências e Matemática. Durante esse processo, identificaram-se diversos erros de digitação, visto que, em alguns currículos, as titulações (graduação) estavam assim grafadas: “pedgogia”, “pegagogia”, “bilogia”, entre

⁴ As áreas e subáreas da CAPES estão disponíveis em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf.

outros. Nesses casos, os dados foram padronizados.

d) Identificou-se que 28 pesquisadores (1,4% do total) não informaram em seus respectivos currículos o curso de graduação, embora tenham informado a titulação de mestrado e de doutorado. Para esses casos, não foram contabilizadas as graduações, apenas as outras titulações informadas.

e) Utilizou-se o método de regressão linear multivariada (AGRESTI e FINLAY, 2012) para avaliar a relação entre o número de artigos em periódicos por GPs e a proporção de pesquisadores com títulos de doutor controlado pelas áreas de interesse de educação e psicologia (ver Gráfico 6).

3 Resultados e discussão

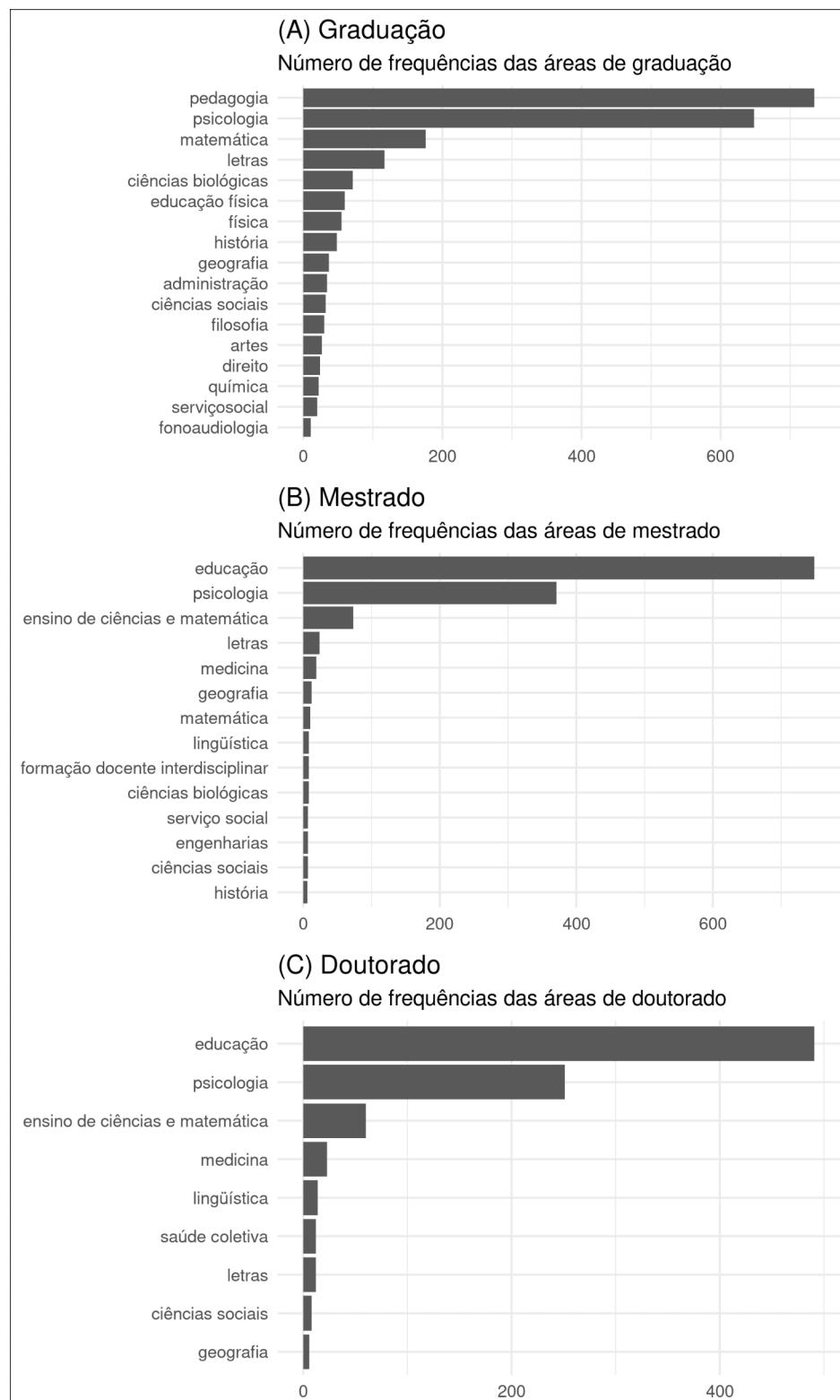
Os resultados foram organizados em três seções: 3.1) Perfil dos Grupos de Pesquisa (Número de GP por área, número de pesquisadores por GP, áreas de titulação dos pesquisadores por GP); 3.2) Produção Científica por GP; e 3.3) Formação de Recursos Humanos.

3.1 Perfil dos pesquisadores que compõem os Grupos de Pesquisa

O total de GPs que foram analisados foi de 96, sendo que 64 foram cadastrados na área de Educação e 32 na área de Psicologia, integrando um total de 1.963 pesquisadores membros. Desse montante de pesquisadores cadastrados, 1.263 são membros da área de Educação e 674 são da área de Psicologia. Contatou-se que 26 pesquisadores estão simultaneamente associados a GPs das duas diferentes áreas, e que a média de pesquisadores por GP é 20,4.

O gráfico 1 (A–C) apresenta as áreas de titulações (graduação, mestrado e doutorado) dos pesquisadores que integram os GPs das áreas de Educação e de Psicologia. Ao todo, identificaram-se 145 cursos diferentes de graduação (Gráfico 1A), o que confere aos GPs uma formação multidisciplinar. Os três cursos de graduação com maior número de frequência foram: Pedagogia ($n = 735$), o que corresponde a 31,2% do total; Psicologia ($n = 648$), o que corresponde a 27,5%; e Matemática ($n = 176$), o que corresponde a 7,5%.

Gráfico 1 – Áreas de titulação dos pesquisadores integrantes dos Grupos de Pesquisa do CNPq das áreas de Educação e de Psicologia: (A) Graduação, (B) Mestrado e (C) Doutorado com maior número de frequência



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados da pesquisa

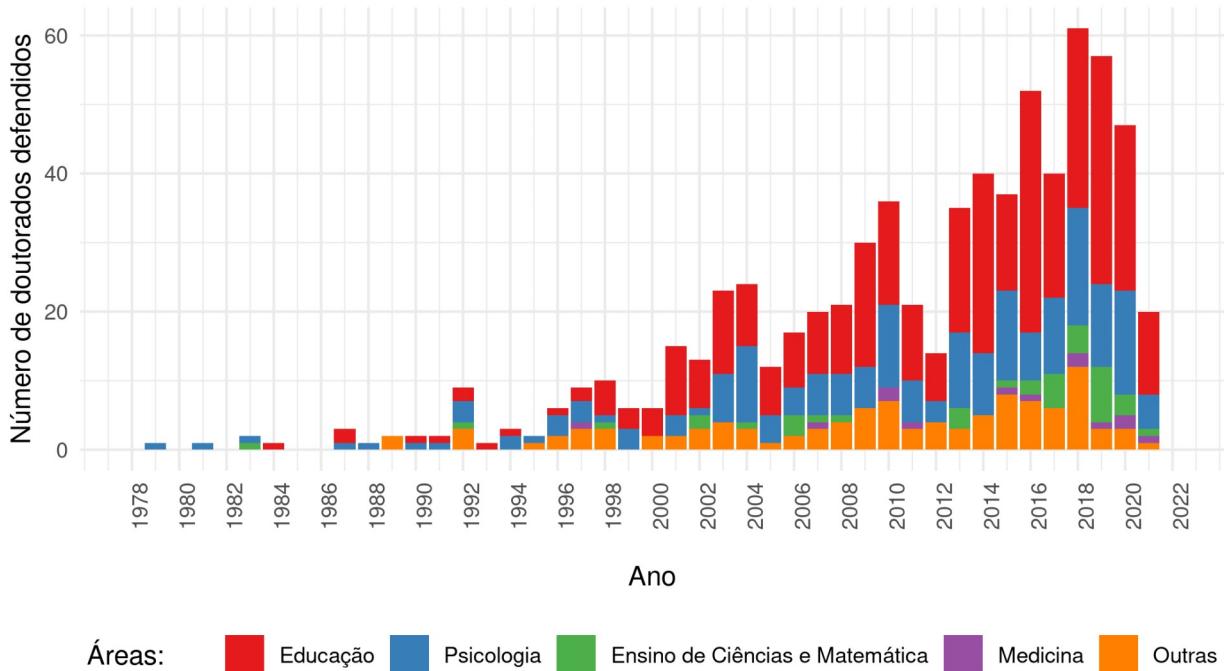
Ao comparar os dados (Gráfico 1A) pelas áreas dos GPs em separado, foi possível observar que, embora os GPs da área de Educação tenham o dobro de membros em comparação aos GPs da área de Psicologia, esse fato não se reflete proporcionalmente nas áreas de graduação. Como resultado, os GPs de Educação abrangem uma maior diversidade de áreas de cursos de graduação tendo caráter mais heterogêneo.

Em relação à Pós-Graduação (Gráfico 1B-C), constatou-se um distanciamento entre as áreas de Educação e de Psicologia, cuja proporção desse distanciamento se mantém tanto no mestrado quanto no doutorado. Esse resultado pode indicar que os pesquisadores que formam os GPs trabalham a teoria histórico-cultural em seu aspecto educacional, com problemas mais ligados à Educação do que a Psicologia, estritamente falando.

Nessa linha, tanto no mestrado quanto no doutorado há destaque para a área Ensino de Ciências e Matemática. A presença considerável de pesquisadores com pós-graduação nessa área é um resultado quantitativo que está em consonância com o apontamento feito por Camillo e Mattos (2019). Os resultados obtidos no presente estudo corroboram também com os resultados obtidos por Bonfim, Solino e Gehlen (2019) acerca do uso de Vigotski como referencial teórico de dissertações e teses na área de Educação em Ciências no Brasil. Para as referidas autoras, houve um crescimento significativo de teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2016 que utilizam conceitos vigotskianos. Na presente pesquisa, a maioria dos pesquisadores defenderam seus doutorados na área de Ensino de Ciências e Matemática a partir de 2016.

Em sequência, o gráfico 2 apresenta a evolução temporal das principais áreas nas quais ocorreram defesas de doutorado, sendo que dos 1.963 pesquisadores dos GPs analisados, 683 (34,8%) pesquisadores têm doutorado completo, titulações obtidas no período de 1979 a 2020.

Gráfico 2 – Número de pesquisadores integrantes dos Grupos de Pesquisa do CNPq das áreas de Educação e de Psicologia com o título de doutor por área e ano de titulação

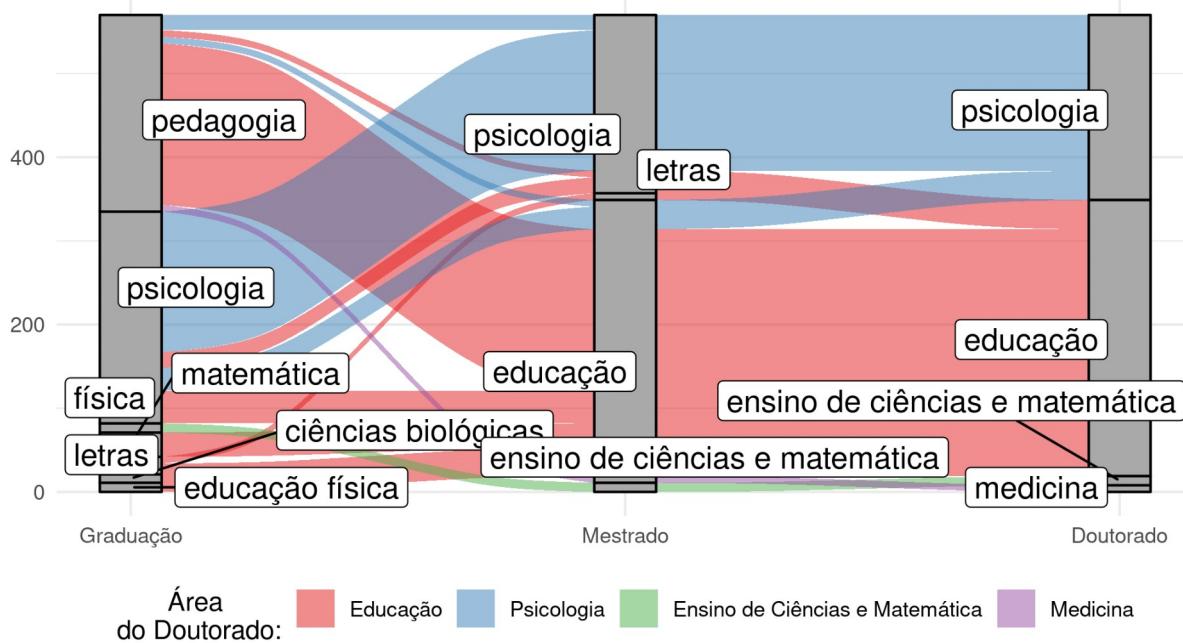


Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados da pesquisa

Nesses termos, o primeiro doutorado foi defendido em 1979, na área de Psicologia. Na área de Educação, o primeiro doutorado seria defendido cinco anos depois, em 1984. Embora haja uma defesa de doutorado em Ensino de Ciências de Matemática em 1983, essa foi uma exceção. Na área de Ensino de Ciências e Matemática, os doutorados estão concentrados, majoritariamente, a partir de 2013. Vale ressaltar que a primeira vez que um doutorado foi defendido em uma área distinta das áreas de Psicologia, Educação, Ensino de Ciências e Matemática e Medicina foi em 1989, porém somente a partir de 1995 que outras áreas começariam a aparecer com mais frequência.

Diante dessa diversidade de titulações dentro dos GPs, importante esclarecer como se deu a trajetória de quem concluiu ou está realizando doutorado. O gráfico 3 indica a movimentação das áreas de titulação de todos os pesquisadores com doutorado completo ou em andamento, sendo que o n = 893 pesquisadores, 45,5% do total.

Gráfico 3 – Movimentação das áreas dos 893 pesquisadores integrantes dos Grupos de Pesquisa do CNPq das áreas de Educação e de Psicologia com doutorado completo ou em andamento

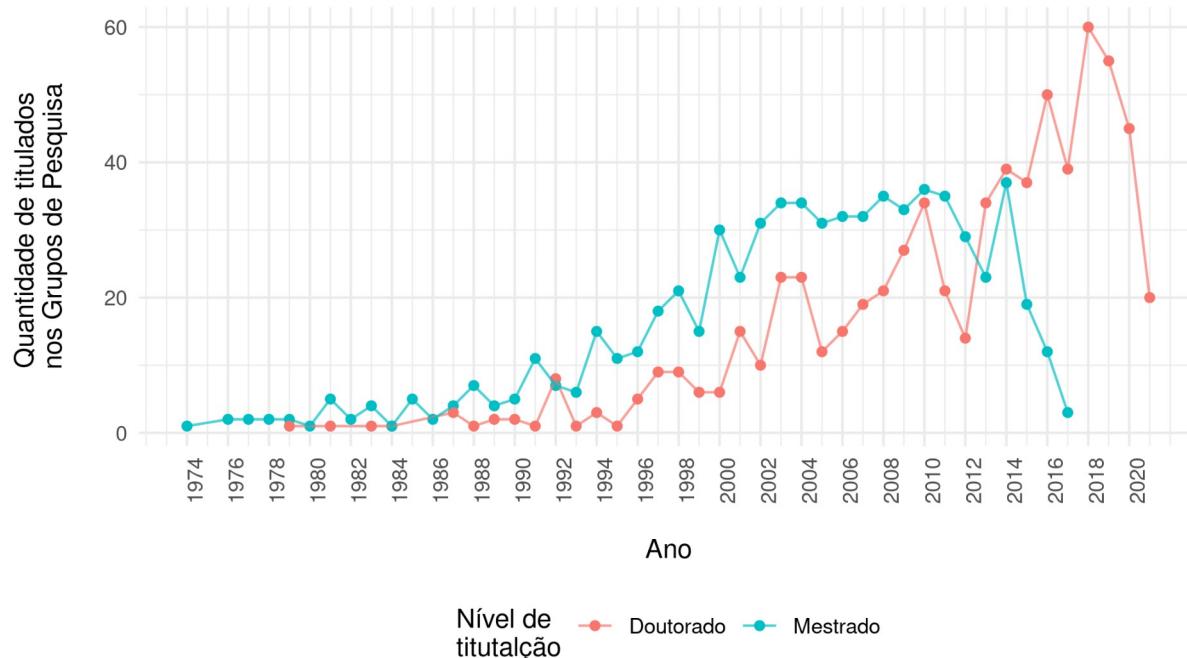


Legenda: As cores utilizadas têm como referência a área do doutorado. Vermelho indica doutorado em educação, ao passo que o azul indica o doutorado em psicologia.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados da pesquisa

A partir do gráfico 3, é possível verificar dois caminhos esperados: 1) graduação em pedagogia implicou um mestrado em Educação e um doutorado em Educação. Esse trajeto de formação acadêmica correspondeu a 193 pesquisadores (21,6%); 2) graduação em psicologia implicou um mestrado em Psicologia e um doutorado em Psicologia para 168 pesquisadores (18,8%). Contudo, o inesperado foi observar que a troca de áreas corresponde a mais da metade dos pesquisadores com doutorado completo ou doutorado em andamento (59,0%). Alguns pesquisadores, por exemplo, começaram a formação em psicologia (graduação), mas acabaram se titulando doutor ou estão realizando doutorado em Programas de Pós-Graduação em Educação. Também importante atentar para a trajetória acadêmica daqueles que possuem mestrado e doutorado em Ensino de Ciências e Matemática: possuem, majoritariamente, a graduação em física (11 pesquisadores). Esses pesquisadores estão concentrados em um único GP. Nessa perspectiva, foram constatados muitos outros caminhos das áreas de titulação até chegar ao doutoramento. O gráfico 4 apresenta as datas de titulação dos pesquisadores que compõem os 96 GPs.

Gráfico 4 – Ano de titulação do mestrado e doutorado dos pesquisadores integrantes dos 96 Grupos de Pesquisa do CNPq das áreas de Educação e de Psicologia do CNPq



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados da pesquisa

Uma interpretação da queda a partir de 2014 para o mestrado e 2017 para o doutorado pode estar relacionada à demora em atualizar, no portal do GP, os currículos de seus membros, além de acompanhar a restrição de verbas das principais agências de fomento de pesquisa científica, conforme apontado por Silva Júnior e Fargoni (2021).

3.2 Produção científica

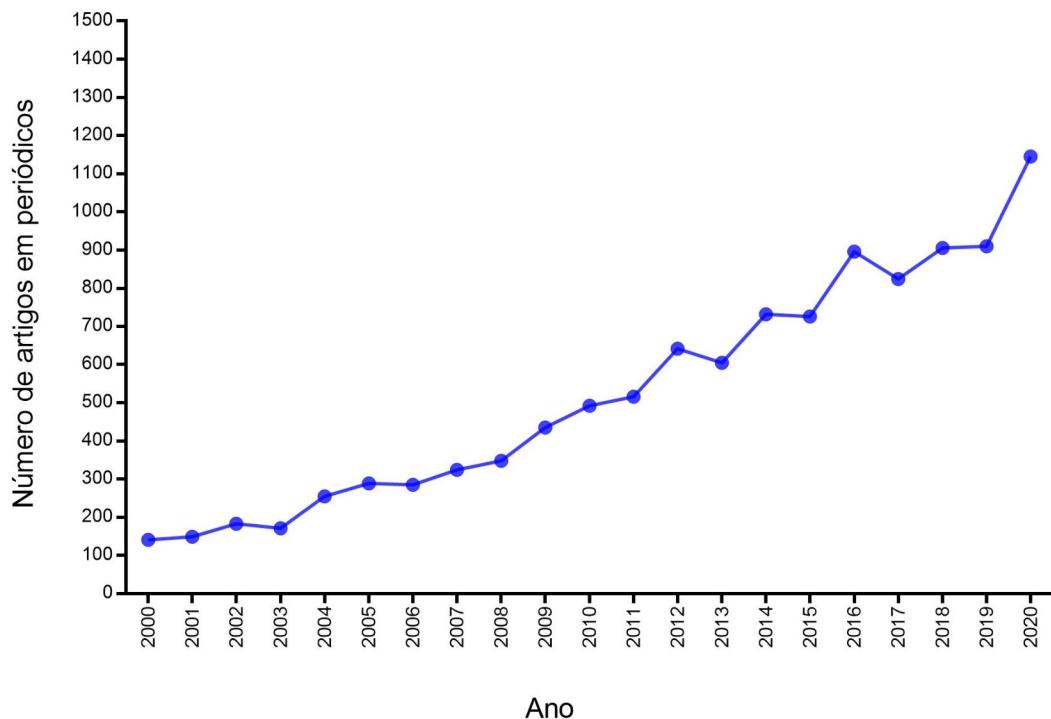
Ao analisar a produção científica dos 1.963 pesquisadores membros dos GPs, de 2000 a 2020, identificou-se um total de 43.876 apresentações de trabalhos em eventos científicos, 2.851 livros, 9.410 capítulos de livros, 13.956 trabalhos completos em anais de congressos e 10.974 artigos completos em periódicos. Os pesquisadores apresentaram, em média, 2 mil trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais, por ano. Vale lembrar que esses números representam a produção científica total por pesquisador. Contudo, há produção científica que possui mais de um autor, e

que ambos autores integram os GPs analisados. Logo, se cada autor incluiu em seu respectivo Currículo *Lattes* a publicação em questão, então ela foi contada mais de uma vez ao fazer o levantamento com o *ScriptLattes*. Assim, uma análise pormenorizada da produção científica *única* está em desenvolvimento para compor futuros estudos.

Em relação à distribuição do número de artigos publicados em periódicos ao longo dos anos, é possível notar um crescimento expressivo, com destaque para dois momentos: i) de 2008 a 2012, ocorreu um crescimento contínuo de artigos publicados, dobrando o número de publicações em relação aos anos anteriores; ii) de 2019 a 2020, houve o maior crescimento percentual de publicações em todo o período, apresentando um aumento de 25,9%.

Com base nesses resultados, não é possível relacionar ou justificar causalidade com os apontamentos feitos na literatura, conforme apontado por Salém (2012), Silva e Hai (2016); e Bonfim, Solino e Gehlen (2019). Segundo os autores, teve um aumento no número de dissertações e teses que utilizam o referencial teórico vigotskiano ao longo das últimas décadas. Com os resultados da presente pesquisa, embora haja um aumento do número de dissertações e teses defendidas, não se pode inferir que este está correlacionado com o número de artigos publicados em periódicos pelos mesmos pesquisadores. Noutras palavras, não se pode garantir que uma justificativa para o crescimento contínuo ao longo dos anos de artigos publicados em periódicos seja fruto do aumento do número de dissertações e teses defendidas.

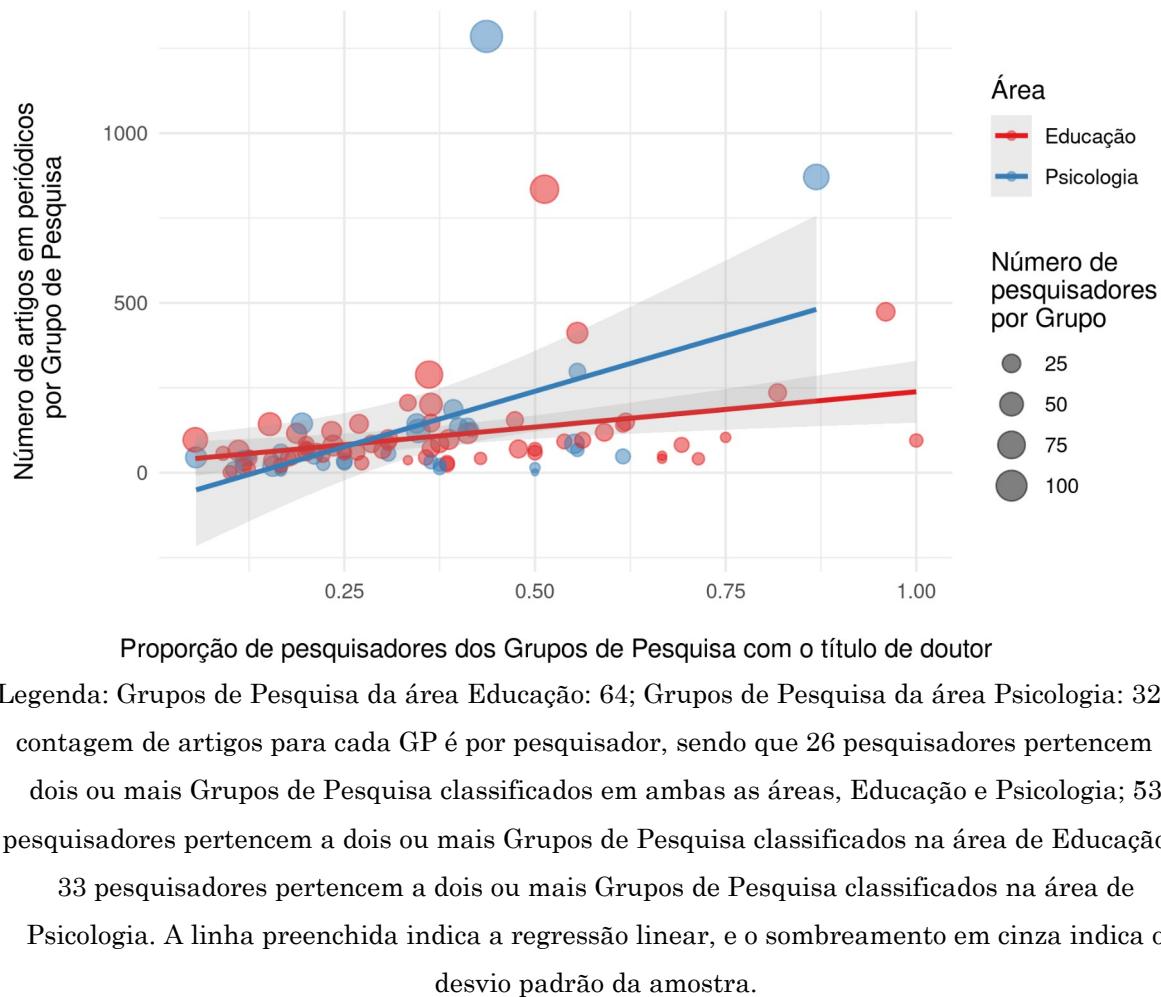
Gráfico 5 – Distribuição do número de artigos em periódicos dos pesquisadores membros dos Grupos de Pesquisa do CNPq das áreas Educação e Psicologia por ano (2000-2020)



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados da pesquisa

Por fim, em relação à produção acadêmica, o gráfico 6 apresenta três variáveis: 1) número de artigos em periódicos por GP, separando os de Educação e os de Psicologia; 2) proporção de pesquisadores com doutorado completo em GP; 3) número de pesquisadores por GP.

Gráfico 6 – Distribuição do número de artigos em periódicos por Grupo de Pesquisa do CNPq das áreas de Educação e Psicologia, de 2000-2020



O gráfico 6 apresenta dois segmentos de reta que representam a média do número de artigos em periódicos por GP. Ambos os segmentos apresentam inclinação positiva, o que indica que, na média, conforme cresce a proporção de pesquisadores com o título de doutor por GP, também cresce o número de artigos publicados pelos GPs. O tamanho da circunferência indica a quantidade de pesquisadores por GP. O menor dos grupos possui dois membros; e o maior, 110.

O tratamento estatístico dos dados presentes no gráfico 6 permite concluir que:

- Não há diferença significativa entre a produção de artigos entre as diferentes áreas de Educação ou Psicologia. Ambas as áreas contribuem

igualmente para a pesquisa na teoria histórico-cultural.

ii) Não há diferença significativa entre a produção de artigos dos diferentes GPs. Apenas três dos 96 GPs apresentaram uma produção muito acima da média.

iii) O número de artigos em periódicos é estatisticamente significativo em relação à proporção de pesquisadores dos GPs com o título de doutor e em relação ao número de pesquisadores por GPs⁵.

Portanto, modo geral, a pesquisa em teoria histórico-cultural, representada pelos GPs de Educação e Psicologia encontrados por Asbahr e Oliveira (2021), vem sendo desenvolvida simetricamente entre as áreas.

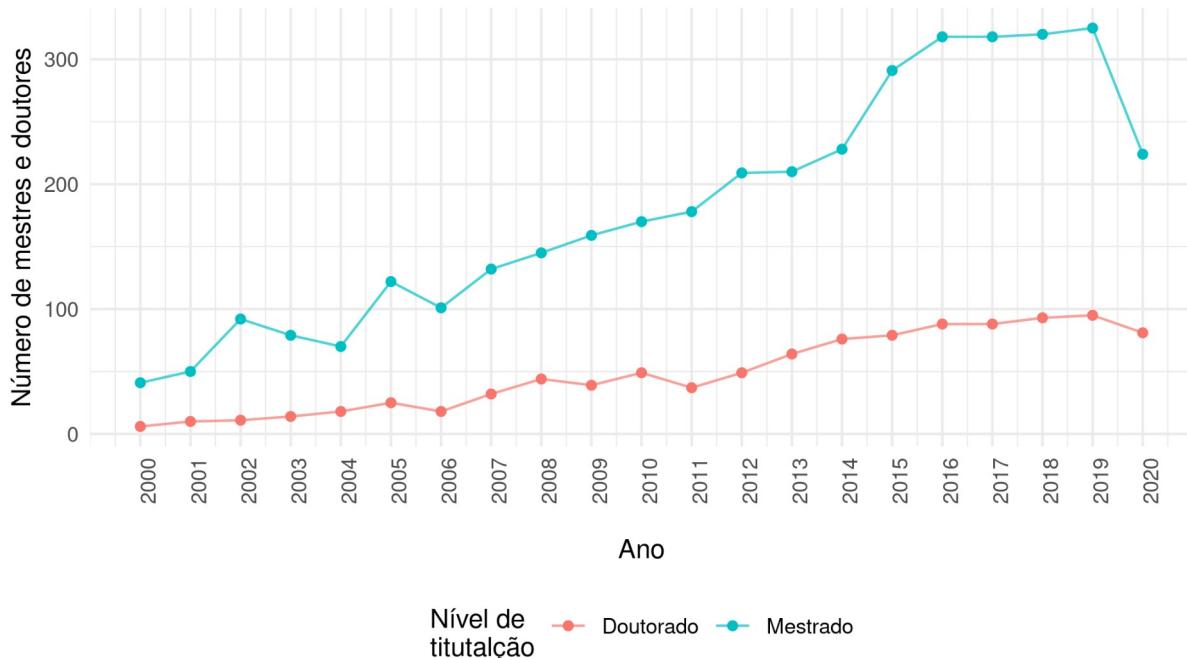
3.3 Formação de recursos humanos

Considerando a expressiva contribuição dos membros dos GPs para a produção de conhecimento científico, surge a necessidade de identificar o número de orientações concluídas ou em andamento pelos pesquisadores-orientadores.

Dos 1.963 pesquisadores que integram os 96 GPs, 315 (16,0%) pesquisadores foram responsáveis pela titulação de 3.782 mestres e 147 (7,5%) pesquisadores foram responsáveis pela titulação de 1.016 doutores de 2000 a 2020, totalizando 4.798 mestres e doutores titulados. Um grupo menor de pesquisadores, 60 (3,1%) foi responsável por supervisionar 178 pós-doutorados. O crescimento no número de mestres e doutores titulados por ano foi linear, conforme Gráfico 7.

⁵ A regressão linear múltipla foi utilizada para prever a *distribuição do número de artigos em periódicos por Grupo de Pesquisa do CNPq das áreas de Educação e Psicologia, de 2000-2020* baseado na *proporção de pesquisadores com título de doutor, número de pesquisadores por grupo, e área de atuação* ($F(3,91) = 87,79$, $p < 0,001$, com $R^2 = 0,74$).

Gráfico 7 – Número de mestres e doutores titulados pelos pesquisadores-orientadores membros dos Grupos de Pesquisa do CNPq das áreas de Educação e Psicologia entre 2000 e 2020



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em dados da pesquisa

A queda no número de mestres e doutores titulados pelos pesquisadores-orientadores membros dos GPs em 2020 pode estar relacionada à pandemia do coronavírus, que modificou a dinâmica das instituições de ensino e de pesquisa. Nesse cenário, alguns programas de pós-graduação, como o Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências (USP) permitiu, em caráter excepcional, uma prorrogação dos prazos para a defesa.

4 Considerações finais

Os resultados desta pesquisa permitiram identificar algumas características da área de pesquisa da teoria histórico-cultural a partir de uma análise dos pesquisadores que compõem 96 Grupos de Pesquisa de Educação e Psicologia cadastrados no CNPq inicialmente levantados por Asbahr e Oliveira (2021). Nessa perspectiva, este trabalho se constitui em um passo adicional para a construção de um panorama dessa área de pesquisa.

Embora esses grupos se identifiquem predominantemente nas Ciências Humanas (Educação ou Psicologia), vale lembrar que a titulação dos pesquisadores é multidisciplinar. Apenas na graduação, por exemplo, há mais de

140 diferentes cursos compondo um amplo espectro que engloba cursos das Ciências Sociais e Ciências Exatas. É provável que este seja um fator que contribua para explicar porque as áreas das titulações de Pós-Graduação não são exclusivamente Educação e Psicologia, com destaque para Ensino de Ciências e Matemática, Medicina e Letras.

Em se tratando da produção científica, é possível afirmar que as duas áreas investigadas, Educação e Psicologia, contribuem, através de seus GPs, igualmente para a realização da pesquisa na área da teoria histórico-cultural. Além disso, os dados indicam que fatores como o tamanho do grupo e a proporção de pesquisadores com o título de doutor impactam significativamente na produção científica. Do ponto de vista da formação de recursos humanos, tem-se que os pesquisadores-orientadores que compõem os 96 GPs têm orientado e titulado mestres e doutores em um número crescente nos últimos 20 anos.

Este artigo consiste em uma primeira tentativa de apresentar um amplo levantamento do perfil dos pesquisadores da teoria histórico-cultural nos aspectos da produção científica e da formação de recursos humanos. Assim como pontuado por Asbahr e Oliveira (2021), há limitações desse levantamento que não cobrem todos os pesquisadores dedicados à pesquisa na teoria histórico-cultural no Brasil, seja porque não participam de Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq, ou porque compõem Grupos de Pesquisa nas quais as áreas predominantes não sejam Educação ou Psicologia (como os 245 pesquisadores em GPs de outras 9 áreas), ou ainda porque compõem GPs criados a partir de 2019.

Os resultados apresentados neste trabalho poderão subsidiar outros pesquisadores da área da teoria histórico-cultural ou, mais amplamente, da psicologia educacional, a compreender um perfil dessa área de pesquisa.

Contribuciones de los grupos de investigación del CNPq para la investigación en la teoría histórico-cultural

RESUMO:

El presente artículo muestra un panorama cuantitativo de la investigación en la teoría histórico-cultural en Brasil a partir de los 96 Grupos de Investigación de las áreas de educación y psicología inscritos en el directorio del CNPq recogidos por Asbahr y Oliveira (2021). Se aplicaron indicadores bibliométricos y cienciométricos de producción y de formación de recursos humanos de 1963 investigadores. Los datos se recogieron a través del Currículo Lattes, utilizando el software ScriptLattes para su extracción. Los investigadores de los Grupos de Investigación presentaron una formación multidisciplinar, con titulación en diversas áreas del conocimiento. Además de eso, los resultados permitieron afirmar que no hay diferencia significativa en el número de artículos publicados entre los Grupos de Investigación del área de Educación y del área de Psicología. Este artículo contribuye al entendimiento del estado del arte del área de investigación histórico-cultural a partir de indicadores diversificados sobre el perfil y el desempeño de investigadores miembros de Grupos de Investigación del CNPq.

Palavras-chave: Teoría histórico-cultural, Grupos de Investigación, CNPq, bibliometria.

Referências

AGRESTI, A; FINLAY, B. *Métodos estatísticos para as ciências sociais*. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ASBAHR, F. S. F; OLIVEIRA, M. L. S. A. M. Inventário dos grupos brasileiros de pesquisa na teoria histórico-cultural a partir do Diretório de Grupos do CNPq. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.* Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 566-587, mai./ago. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61477>. Acesso em: 14 out. 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61477>.

BONFIM, V; SOLINO, A. P; GEHLEN, S. T. Vygotsky na pesquisa em educação em ciências no Brasil: um panorama histórico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 18, n. 1, p. 224-250, 2019. Disponível em: <http://revistas.educacioneditora.net/index.php/REEC/article/view/370/39>. Acesso em: 21 out. 2021.

CAMILLO, J; MATTOS, C. Notas sobre a expansão da teoria da atividade na educação em ciências no Brasil. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, v. 1, n. 2, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://revistashc.org/index.php/shc/article/view/48/20>. Acesso em: 14 out. 2021.

GEHLEN, S; MATTOS, C. Freire e leontiev: contribuições para o ensino de ciências. *Enseñanza de las Ciencias*, n. extra, VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, p. 438-441, 2009. Disponível em: <http://ensciencias.uab.es/congreso09/numeroextra/art-438-441.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GLÄNZEL, W. *Bibliometrics as a research field: a course on theory and application of bibliometric indicators.* [Research Gate do autor]. 2003.

HAYASHI, M. C. P. I. Afinidades eletivas entre a cientometria e os estudos sociais da ciência. *Filosofia e Educação*, v. 5, n. 2, p. 57-88, 2013.

MENA-CHALCO, J; CESAR JUNIOR, R. M. ScriptLattes: an open-source knowledge extraction system from the Lattes platform. *Journal of the Brazilian Computer Society*, v. 15, n. 4, p. 31-39, 2009. Disponível em:
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF03194511>. Acesso em: 15 out. 2021.

PRICE, D. S. *Little science, big science.* New York: Columbia University Press, 1963.

ROTH, W-M; LEE, Y-J; HSU, P-L. A tool for changing the world: possibilities of cultural-historical activity theory to reinvigorate science education, *Studies in Science Education*, v. 45, n. 2, 131-167, 2009. DOI:
<https://doi.org/10.1080/03057260903142269>

SALEM, S. *Perfil, evolução e perspectivas da pesquisa em ensino de física no Brasil.* 2012. 385 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81131/tde-13082012-110821/publico/Sonia_Salem.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

SILVA, J. C; HAI, A. A. O conceito de zona de desenvolvimento proximal na educação infantil: apropriações nas produções acadêmicas e documentos oficiais brasileiros. *PERSPECTIVA*, v. 34, n. 2, p. 602-628, 2016. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p602/32792>. Acesso em: 21 nov. 2021. DOI:
<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n2p602>

SILVA JÚNIOR, J. R; FARGONI, E. H. E. Notas sobre o colapso da ciência no Brasil. *EccoS - Revista Científica*, n. 58, p. 1-18, e20850, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/20850/9253>. Acesso em: 8 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.20850>

TAGUE-SUTCLIFFE, J. An introduction to informetrics. *Information Processing and Management*, v. 28, n. 1, p. 1-3, 1992.

TOASSA, G. Nem tudo que reluz é Marx: críticas stalinistas a Vigotski no âmbito da ciência soviética. *Psicologia USP*, v. 27, n. 3, p. 553-563, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pusp/a/xqtj97v4yTqvGHDw7m5MVBv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140138>

Recebido em fevereiro de 2022.
Aprovado em maio de 2022.

Uma passagem secreta no beco sem saída: o ensino de ciências da natureza e o debate sobre o desenvolvimento do pensamento para alunos da Educação de Jovens e Adultos

Beyond prejudice and the celebration of everyday life: natural science teaching and the development of theoretical thinking in Youth and Adult Education students

Hélio da Silva Messeder Neto¹

Igor Oliveira Tavares²

Lorena de Souza Santos³

RESUMO

É comum na Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma suspeita sobre a capacidade cognitiva dos estudantes, assumindo que eles não conseguiriam aprender ciências da natureza, pois esta seria supostamente uma ciência muito abstrata. Por outro lado, tentando combater essa concepção, muitos trabalhos terminam por advogar que o ensino de ciências da natureza deve se vincular ao dia a dia e apelam para uma valorização do saber espontâneo dos estudantes da EJA, quase desvalorizando o conhecimento escolar, desprezando, assim, a importância que os conhecimentos científicos têm para o desenvolvimento do sujeito para além das suas necessidades e usos imediatos. Entendendo que nenhuma dessas concepções potencializa o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, este trabalho tem como objetivo debater qual o papel do

ABSTRACT

It is common in Youth and Adult Education (EJA) a suspicion about the cognitive capacity of students, assuming that they would not be able to learn natural sciences, as this would supposedly be a very abstract science. On the other hand, trying to combat this conception, many papers end up advocating that the teaching of natural sciences should be linked to everyday life and appeal to an appreciation of the spontaneous knowledge of EJA students, almost devaluing school knowledge, thus disregarding the importance that scientific knowledge has for the development of the subject beyond its immediate needs and uses. Understanding that none of these conceptions enhances the work in Youth and Adult Education, this work aims to discuss the role of scientific knowledge in the thinking of adults and aims, from the

¹ Professor. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Brasil. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6620-2989>. E-mail: helioneto@ufba.br.

² Mestrando. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0080-6093>. E-mail: ioliveir1234@gmail.com.

³ Mestranda. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5688-5501>. E-mail: loresouzas@gmail.com.

conhecimento científico no pensamento dos adultos e visa, a partir dos fundamentos da psicologia histórico-cultural, tensionar visões preconceituosas sobre os alunos da EJA, ao mesmo tempo que evidencia o impacto do conhecimento científico no pensamento dos alunos desse segmento. O artigo é dividido em duas partes, na primeira, apresenta-se uma análise do funcionamento e desenvolvimento do pensamento sobre as teorias de Lev Vigotski e Vasili Davidov, na segunda parte, na mediação com o ensino de ciências da natureza, tratamos das contribuições para o desenvolvimento do pensamento teórico na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Desenvolvimento do pensamento. Ensino de conceitos.

foundations of historical-cultural psychology, to tension prejudiced views about students. of the Youth and Adult Education while showing the impact of scientific knowledge on the thinking of students in this segment. The article is divided into two parts, in the first, an analysis of the functioning and development of thought on the theories of Lev Vigotski and Vasili Davidov is presented, in the second part, in the mediation with the teaching of natural sciences, we deal with the contributions to the development of theoretical thinking in EJA.

Keywords: Youth and Adult Education. Development of Thought. Concept teaching.

1 Introdução

Todo ato pedagógico implica numa concepção, explícita ou implícita, de educando. Diante de qualquer processo educativo, há um estudante de carne, osso e história. Conhecer como esse aluno aprende e se desenvolve é essencial para que possamos pôr em prática qualquer projeto de educação em direção à sociedade que queiramos formar.

Na formação de professores, caberia à psicologia fornecer ferramentas para que o docente saiba quem é esse aluno que ele irá encontrar na sala de aula. No entanto, na maior parte das vezes, vemos fundamentos psicológicos ofertados na formação do professor, os quais contribuem para a construção de uma imagem idealizada do estudante, reforçando preconceitos e/ou apresentando uma visão romantizada do que seja a infância, a adolescência, a juventude ou a fase adulta. Assim, é comum na formação de professores que a psicologia forneça elementos para conhecer o aluno abstrato e não o aluno concreto. Como nos diz Saviani (2004):

[...] na forma como a psicologia vem sendo praticada, pondo foco no indivíduo empírico e não no indivíduo concreto, suas contribuições para a educação resultam praticamente neutralizadas. Isto porque o professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões

precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é síntese de inúmeras relações sociais. [...] O aluno depara-se diante dele [o professor] vivo, inteiro, concreto. E é em relação a esse aluno que ele tem que agir. É esse aluno que ele tem que educar. (SAVIANI, 2004, p. 47)

O preço de não se ter ferramentas para conhecer o aluno concreto é muito alto. Sem o conhecimento das determinações que compõem o aluno concreto numa sociedade de classe, há grandes chances do professor, na sua prática pedagógica, reproduzir preconceitos, visões superficiais, culpabilizantes e meritocráticas a respeito, por exemplo, do fracasso ou sucesso do indivíduo na história. Patto (2008) afirma que:

A crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Às vezes, nem mesmo os pesquisadores munidos de um referencial teórico-crítico estão livres dela. Como vemos, mesmo quando voltam os olhos para escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar. (PATTO, 2008, p. 76)

Se a crença na incompetência acontece para alunos no geral, tratando-se da modalidade da Educação Básica denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA) o cenário é ainda mais assombroso. O público da EJA é composto majoritariamente de pessoas negras, pobres e marginalizadas ao direito da educação (LIMA; MELO, 2019; SILVA, 2019), as quais encontram na escola mais um espaço para legitimar o seu fracasso ou duvidar da sua capacidade cognitiva. Não faltam pesquisas (MACHADO, 1997; HADDAD; DI PIERRO, 2000; PARANHOS, 2017) que apontam para o viés assistencialista, aligeirado, pragmático ou focado na certificação que, muitas vezes, é oferecido aos sujeitos da EJA. Paranhos (2017) faz uma excelente síntese dessas abordagens:

Sobre as concepções de EJA está travada uma discussão que resiste à compreensão da modalidade, e permanece ainda atrelada ao entendimento ligado à suplência, o que se desdobra em

processos formativos aligeirados e fragiliza a ideia que o público da EJA está constituído por sujeitos de direito e não por um público que necessita de processos de recuperação do “tempo perdido”. (PARANHOS, 2017, p. 61)

No entanto, observamos que mesmo os trabalhos que assumem referenciais pedagógicos ou psicológicos críticos chegam em becos sem saídas quando se trata especificamente da EJA, do papel da escola e do ensino de ciências da natureza no desenvolvimento psíquico desses sujeitos. De um lado da moeda, vemos pesquisadores defendendo que a escola seria responsável pelo desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes e que aqueles que não foram escolarizados não teriam desenvolvido tal habilidade de pensar, ficando restritos ao empírico, ao sensorial e aos traços acidentais dos objetos da realidade. Deste modo, tal afirmação concebe que os alunos da EJA não se apropriaram de um “modo” de pensar abstrato e precisariam de uma compensação para, finalmente, pensarem por conceitos. Por vezes, usando o referencial vigotskiano, muitos autores afirmam em suas pesquisas que os estudantes da EJA têm dificuldade de abstração ou não pensam por conceitos, visto que não conseguem responder determinadas questões propostas por eles. Vejamos um exemplo do ensino de ciências da natureza para ilustrar essa afirmação:

Um dos aspectos que consideramos fundamental nos resultados de nosso trabalho de investigação é a constatação da predominância do pensamento por complexo nesse público, que é caracterizada pela dificuldade em abstrair. A intenção em desenvolver, nos alunos jovens e adultos, o pensamento científico deve estar clara para todos os professores. Apesar de a dificuldade que existe nesses alunos em lidar nesse nível de pensamento, pois comprovamos que eles têm dificuldade em evoluir para conceitos verdadeiros e lidam, predominantemente, com os conhecimentos espontâneos, ações deliberadas e conscientes rumo à generalização precisam ser realizadas. (COSTA; ECHEVERRIA, 2013, p. 355)

As autoras chegam nessa conclusão a partir da dificuldade que os alunos tiveram de responder questões relacionadas ao processo de ebulação da água. E afirmam:

No decorrer da discussão, podemos observar claramente que esses alunos lidam, sobretudo, com o pensamento por complexo, baseado em falas descritivas. A dificuldade em saber para onde a água vai ao evaporar ou ebulir em uma panela sem tampa, demonstra que **a capacidade de abstração, de lidar com algo que não está diante dos olhos, é pequena.** (COSTA; ECHEVERRIA, 2013, p. 354, grifo nosso)

No texto, as autoras, de maneira acertada, defendem que a escola precisa ensinar conceitos científicos para os alunos e reforçam que o pensamento dos estudantes não é indiferente aos conceitos que são ensinados. Assim, Costa e Echeverria (2013) declararam que o fato de os estudantes não terem supostamente um pensamento abstrato não significa que a escola não deveria ensinar o conteúdo, ao contrário, ela deve focar no conteúdo científico. No entanto, para fazer essa defesa da escola e do que ela ensina, as autoras precisam simplificar a discussão sobre desenvolvimento e pensamento, apagar a história do adulto e afirmar, sem muita cerimônia, que os sujeitos têm baixa capacidade de lidar com abstração.

Se olharmos uma situação concreta, vemos que a maior parte dos trabalhadores lida com processos imaginativos e com a solução de problemas extremamente complexos. Processos de construção civil, jardinagem e culinária, por exemplo, exigem antever na cabeça o resultado do final do processo e isso implica uma alta capacidade de abstração. Nos parece, então, precipitado dizer que esses alunos “pensam por complexo” ou “tem baixa capacidade de abstração”.

Do outro lado da moeda, vemos pesquisadores celebrando essa capacidade que a classe trabalhadora tem de fazer abstrações do seu trabalho diário, contudo, nessa mesma discussão, tornam a escola dispensável. Celebram as experiências, vivências e motivações cotidianas do estudante, romantizam as experiências do senso comum, a história de luta do trabalhador, argumentam que a escola da vida seria menos opressora e que o conhecimento escolar quase atrapalha o sujeito. Vejamos o seguinte exemplo:

O menino faz uma cadeira na marcenaria e não consegue aprender matemática na escola... Fazer uma cadeira é muito difícil (só quem já fez sabe o quanto é difícil, e não é à toa que tão pouca madeira custe tão caro). Essa não é uma atividade concreta apenas, em oposição à atividade matemática na escola. A madeira no formato da cadeira é a manifestação de um projeto arquitetado pelo marceneiro. E o projeto é muito abstrato e requer conhecimentos muito variados, inclusive cálculo matemático. Por outro lado, o exercício da matemática é apenas um projeto intelectual através do jogo de palavras de linguagem. (CAGLIARI, 1997, p. 198-199)

Neste caso, o autor quase desdenha do conhecimento escolar e, basicamente, afirma que o sujeito já sabe matemática porque faz na sua vida cotidiana um trabalho com marcenaria. Argumentos assim têm como potência o respeito à história do sujeito, mas não conseguem justificar a existência e a importância da escola para a classe trabalhadora e para a EJA, e, ao mesmo tempo, entendem que o conhecimento escolar não faria muita diferença no pensamento do sujeito. O conhecimento seria apenas “um projeto intelectual”, “um conhecimento diferente”, “um jogo de linguagem” que faria pouca diferença no modo do aluno pensar o mundo. Entendemos que isso é um erro, uma vez que sabemos que o conhecimento tem um papel no modo como olhamos, interpretamos e agimos no mundo, e os conhecimentos escolares certamente podem contribuir para isso.

Em síntese, assumindo qualquer uma dessas concepções, estariam em um beco sem saída. De um lado, uma visão simplificada do que é o pensamento do sujeito, como ele se desenvolve e quais suas relações com a vivência concreta, mas com uma valorização legítima da escola dos conhecimentos escolares. Do outro, uma negação da influência do conhecimento científico na vida do sujeito e na sua concepção de mundo, mas um respeito à sua história de vida e suas experiências cotidianas.

Entendemos que este texto vai atrás de passagens secretas nesse aparente beco sem saída. Acreditamos que, se estudarmos melhor como se dá o desenvolvimento do pensamento e suas relações com a aprendizagem de conceitos, conseguiremos encontrar elementos que ajudem o professor de ciências da natureza na realização do seu trabalho pedagógico, firmando um

compromisso político com a classe trabalhadora e com os alunos da EJA. Depreendemos que não se trata de achar um suposto “caminho do meio” entre essas duas perspectivas, mas de **entender o papel dos conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento dos sujeitos para evitar concepções simplificadoras ou que relativizem a importância da escola.**

Para atingir o objetivo deste artigo, o qual está destacado acima, assumimos que essa pesquisa é de caráter teórico, dentro das bases do materialismo histórico-dialético. Em termos procedimentais, seguimos aquilo que Ligia Márcia Martins e Tiago Lavoura (2018) nos ensinam:

Uma vez delimitado o campo teórico de pesquisa, a análise do mesmo pode orientar-se pelos seguintes procedimentos: a) explicitação dos significados dos conceitos apresentados nas obras eleitas e suas correlações tendo em vista a formulação de uma síntese primária em relação ao material em análise; b) identificação da(s) ideia(s) diretriz(es), isto é, das asserções e das ideias explicativas às mesmas (razões) presentes nos textos, ou seja, desvelamento da(s) relação(çõe)s asserção/razão fundamental(is) nas obras; c) diferenciação e análise comparativa das ideias diretrizes entre si a fim de determinar a importância relativa de cada uma delas no conjunto das produções do(s) autor(es) em foco e; d) operação de síntese, isto é, integração racional dos dados descobertos no conjunto organizado das produções sobre o tema em investigação e em resposta ao problema anunciado. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 223)

Especificamente para este trabalho, retomamos os textos de Vigotski e Davidov sobre desenvolvimento conceitual e pensamento teórico, com destaque para as obras *Construção do pensamento e Linguagem* (2009) e *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental* (1988). Com o apoio de outros autores e comentadores dessas obras, fomos tecendo asserções, revisitando o que tais autores da psicologia histórico-cultural trazem sobre o desenvolvimento do pensamento e comparando com as ideias trazidas no campo da EJA. Logo em seguida, avançamos para a análise em que explicitamos a relação que os conceitos estudados tinham com o Ensino de Ciências da Natureza e a Educação de Jovens e Adultos. A operação de síntese passou pela construção deste texto em que são apontadas as contribuições para

pensar um ensino de ciências mais humanizador para o desenvolvimento do pensamento nos jovens e adultos que voltam a frequentar a escola.

A exposição dessa síntese acontecerá neste texto. Assim, para além da introdução e das considerações finais, vamos compor essa exposição sintética em mais duas partes. Na primeira, mostraremos como se dá o processo de desenvolvimento do pensamento, retomando os estudos de Vigotski e do Davidov. Já na segunda, traremos implicações para o Ensino de Ciências da Natureza na modalidade da EJA, tentando abordar questões mais específicas para o trabalho pedagógico compromissado com a classe trabalhadora e a superação da sociedade de classe.

2 O Desenvolvimento do pensamento: contribuições de Vigotski e de Davidov

O objetivo desse tópico é esclarecer as condições e os processos sob os quais o pensamento se forma e se desenvolve ao longo da nossa existência, bem como expor algumas especificidades importantes sobre aspectos e formas de pensar.

Lígia Márcia Martins (2013) pontua que a gênese do pensamento forma uma unidade inseparável entre a cultura na qual o ser humano está inserido e o desenvolvimento biológico herdado da natureza. Segundo a autora:

Por um lado, é resultante de um processo biológico de evolução que conduziu o aparecimento da espécie homo sapiens e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converteu em ser culturalizado. Se a separação entre esses processos esteve presente na filogênese, ontogeneticamente aparecem unidos formando, por seu entrelaçamento, um todo único. (MARTINS, 2013, p. 119)

De modo que “o sistema de atividade humana determina-se, em cada etapa, pelo grau de seu desenvolvimento orgânico e pelo grau de seu domínio sobre as objetivações culturais” (MARTINS, 2013, p. 119).

Conforme o ser humano se desenvolve biologicamente e entra em atividade com essas objetivações culturais, o pensamento, como um processo do psiquismo, atua na formação do reflexo subjetivo da realidade objetiva (MARTINS, 2013). Tal reflexo está longe de ser uma cópia mecânica e sua

qualidade dependerá da nossa maior ou menor capacidade de entender e intervir no real. Nesse sentido, podemos afirmar que, conforme apreendemos a realidade em seu movimento histórico, desenvolvemos o psiquismo e tais mudanças qualitativas provenientes do nosso desenvolvimento ampliam nossa capacidade de compreender a realidade e intervir sobre ela.

No entanto, essas “mudanças qualitativas” que ocorrem no psiquismo e no pensamento não devem ser analisadas como uma parte dissociada do indivíduo histórico social que pensa. Assim, não há um pensamento solto pairando na cabeça dos sujeitos. O que há são seres humanos imersos na prática social, apropriando-se da cultura e desenvolvendo em atividades diversas o seu modo de pensar. Logo, o pensamento, ao longo de toda a vida (do nascimento à velhice), ganha seu caráter relativo de dependência da relação do ser humano com as atividades sociais que ele realiza.

Cabe ao pensamento, na construção da imagem subjetiva, criar um reflexo generalizado da realidade, visando estabelecer conexões entre os fenômenos e objetos que não estão dadas na nossa sensibilidade aparente. Eis a razão de Martins (2013) anunciar que:

Ao pensamento cumpre a tarefa de superar essas condições em que as relações entre os objetos revelam-se superficiais e aparentes, avançando do casual ao necessário, da aparência à essência, promovendo a descoberta de regularidades gerais, de múltiplas vinculações e mediações que sustentam sua existência objetiva. O produto desta descoberta, por sua vez, firma-se como generalização, de modo que pelo pensamento se instala um trânsito do particular ao geral e do geral ao particular. (MARTINS, 2013, p. 191)

Assim, no processo de desenvolvimento humano do pensar, cabe a ele conseguir operar do ponto de vista psíquico e não apenas com aquilo que ele vê, sente ou percebe, ou seja, com uma representação geral do objeto. É graças ao pensamento que ao falamos a palavra “sofá” não estamos presos a um sofá singular da nossa casa, mas a uma imagem generalizada desse aparato, cujos exemplares de diferentes tipos e diferentes singularidades

podem ser reconhecidos. Essa possibilidade de generalizar e estabelecer vínculos cada vez mais complexos e gerais (pensamos em átomos, células, aviões, geometria molecular etc.) entre as coisas e os fenômenos, não nasce conosco, e até podermos, de fato, construir profundas generalizações existe um longo processo que tem sua origem nas sensações e percepções. Assim, à medida que vamos nos apropriando da linguagem e do significado social delas, é que vamos ganhando essa capacidade de generalizar e estabelecer relações. O processo de desenvolvimento desses atos de generalização foi estudado por Vigotski e, no nosso entender, aprofundado por Davidov ao tratarem da formação de conceitos e das formas de pensamento.

É comum, para quem já leu sobre a discussão que Vigotski (2009) faz sobre o desenvolvimento dos conceitos, caracterizar o pensamento em três grandes “estágios” de desenvolvimento: o pensamento sincrético, complexo e por conceitos. A caracterização desses estágios se dá pelo modo como os sujeitos vão sendo capazes de fazer generalizações e como esses estágios de generalização vão se vinculando à linguagem.

No pensamento sincrético, os objetos ou fenômenos são conectados sem nenhuma ordenação lógica, a imagem feita é um agrupamento mental sem sentido algum, mutável e sem nenhuma relação com a palavra que poderia ajudar no ato de generalização.

O primeiro estágio de formação de conceitos, que se manifesta com mais frequência no comportamento de crianças de tenra idade, é a formação da pluralidade não informada e não ordenada, a discriminação de um amontoado de objetos vários no momento em que essa criança se vê diante de um problema que nós adultos, resolvemos com a inserção de um novo conceito. Esse amontoado de objetos a ser discriminado pela criança, a ser unificado sem fundamento interno suficiente, sem semelhança interna suficiente e sem relação entre as partes que o constituem, pressupõe uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra (ou do signo que a substitui) a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões das crianças, mas inteiramente dispersos. (VIGOTSKI, 2009, p. 175)

O segundo estágio do pensamento teria um longo percurso e seria marcado pelo pensamento complexo. Neste estágio de pensamento, os vínculos de generalização dos objetos e fenômenos não são mais fortuitos e subjetivos, eles já estão calcados na realidade, porém, na realidade imediata. Assim, temos um reflexo subjetivo no psiquismo, mas subordinado da empiria imediata. Nas palavras do Vigotski (2009):

O complexo se baseia em vínculos factuais que se revelam na experiência imediata. Por isso ele representa antes de mais nada, uma unificação concreta com um grupo de objetos com base na semelhança física entre eles. Daí decorre todas as demais desse modo de pensamento. **A mais importante é a seguinte; uma vez que esse complexo não está no plano do pensamento lógico-abstrato mas do concreto-factual**, ele não se distingue pela unidade daquele vínculo que lhe servem de base e são estabelecidos com a sua ajuda. (VIGOTSKI, 2009, p. 180, grifo nosso)

A última “etapa” seria a formação por conceito. Neste estágio, o sujeito é capaz de relacionar os objetos por características comuns e demonstra um alto grau de abstração, revelando generalização de determinações essenciais das relações entre objetos e fenômenos, isto é, o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Nas palavras de Martins (2016b, p. 1583), “alcançando esse patamar de desenvolvimento, junto ao qual operam todas as funções psíquicas, o pensamento por conceitos torna-se o guia das transformações mais decisivas do psiquismo e, por conseguinte, da personalidade do indivíduo”. Portanto, nesta fase, o sujeito é capaz de construir verdadeiramente um reflexo consciente da realidade, podendo, então, fazer as conexões lógicas entre os fenômenos percebidos da realidade.

A formação dos conceitos verdadeiros, percorre desde a fase que apresenta conceitos imediatos e espontâneos, que são adquiridos nas práticas cotidianas da experiência pessoal do indivíduo, até a fase dos conceitos científicos, os quais são formados por meio de significados formalizados e sistematizados sobre determinado conhecimento (CAZEIRO; LOMÔNACO, 2011).

Pensar por conceitos, com base na Psicologia Histórico-Cultural, é o meio mais adequado para conhecer a realidade. Afirmamos que é o meio mais adequado porque ele permite um entendimento da essência dos objetos, isto, à medida que a sua natureza não se revela na comparação direta de uma ou outra determinação isolada desse objeto, mas por meio de nexos e das relações que se põem em manifesto na dinâmica do objeto e em seu desenvolvimento vinculado a todo o resto da realidade. Esse vínculo interno das coisas é descoberto com a ajuda do pensamento por conceitos, de forma que, elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de conexões e relações desse objeto com toda a realidade. Significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos do real, ressaltando sua materialidade no mundo.

No entanto, os vínculos essenciais dos objetos ou fenômenos podem ser encontrados de modo parcial, sem que isso se configure, de fato, em encontrar um movimento histórico nesses vínculos e sem perceber as contradições existentes que movimentam o que está sendo estudado no real. A diferenciação entre captar traços mais estáticos e parciais e outros mais dinâmicos é algo que, aparentemente, foi esclarecido mais claramente por Davidov (1988). Para este autor, a lógica pela qual capturamos os nexos internos do objeto também faz diferença no processo de apropriação da realidade. Assim, um pensamento que generaliza questões essenciais, mas que está circunscrito a classificar, numerar, listar e perceber as diferenças e similaridades, entendendo-as como mutuamente excludentes, é um **pensamento empírico**. Ou seja, trata-se de um pensamento sustentado e arraigado na lógica formal.

No caso do **pensamento teórico**, os nexos e relações essenciais são refletidos no pensamento, mas eles ganham movimento e são reconhecidos na sua historicidade, nas contradições que os compõem, nas múltiplas determinações que esse conceito está submetido. O pensamento teórico para Davidov (1988) é aquele que tem a lógica dialética como estofo para desvelar os nexos essenciais dos fenômenos e objetos, é o que consegue entender a universalidade do objeto e, ao mesmo tempo, reconhecer sua manifestação singular; é aquele que opera, de fato, no trânsito do geral para o singular e do singular para o geral.

Nas palavras de Martins (2013),

[...] o pensamento teórico visa representar o real como em formação, tendo em vista chegar à complexidade de manifestações do todo. Por conseguinte, seu objetivo é reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que o objeto do pensamento integra, expressando encadeamento, leis e, fundamentalmente, as relações necessárias entre as coisas singulares e o universal. Esse tipo de pensamento, cujo estofo reside na lógica materialista dialética, mostra-se como condição para uma forma de conhecimento apta a penetrar e identificar as tendências de movimento da realidade. (MARTINS, 2013, p. 208-209)

Assim, a rigor, o pensamento teórico opera, de fato, com os conhecimentos científicos (verdadeiros) trazidos por Vigotski (2009), pois ele é capaz de encontrar os vínculos mais essências do objeto no seu movimento. Os conceitos científicos são o caminho para o entendimento da realidade nos seus vínculos mais universais.

Talvez o texto tenha ficado um tanto quanto abstrato nessas discussões que trouxemos sobre pensamento teórico e empírico. Decerto um exemplo pode ajudar o leitor. Imagine que um estudante está aprendendo o conceito de chuva. É possível que ele pense na chuva a partir de um nexo imediato da sua experiência, evocando, assim, traços do pensamento por complexo para pensar esse fenômeno. Ao entrar na escola e entender o ciclo da água e os processos que o compõem (evaporação, condensação, precipitação...), o estudante não estará, necessariamente, aprendendo a pensar teoricamente, por conceitos científicos. Isso porque, embora esses conhecimentos sejam traços essenciais para pensar a chuva, eles podem ser aprendidos numa lógica descritiva cujos termos até fazem sentido para o estudante (e ele pode até responder questões para o professor na sala de aula), contudo, o pensamento teórico precisa garantir que esse estudante entenda o ciclo da água concreto, reconhecendo que a chuva chove com o mesmo ciclo, mas que os efeitos dela dependem da classe social; que esse ciclo tem efeitos do vento, do relevo; que entender o ciclo da água foi uma conquista histórica da humanidade para poder pensar sua plantação etc. Em outras palavras, o ciclo da água se torna um instrumento psíquico para pensar a realidade concreta que vai além do seu cotidiano imediato e além do universalismo abstrato do ciclo da água apresentado nos livros didáticos.

Partindo desse exemplo, decorre uma colocação importante que gostaríamos de fazer: o conceito científico não é necessariamente aquele que hoje é ensinado na escola. O conhecimento científico é científico conforme explica a realidade nas suas múltiplas determinações, e a escola se tornou, socialmente, o lugar onde isso deve ser feito. Desse modo, não devemos inverter o vetor, o conceito não é científico porque está na escola, mas ao contrário, ele deve estar na escola na sua forma científica.

Outra observação importante que precisamos fazer aqui, e que por vezes causa confusão na obra vigotskiana, é que nenhum conceito é em si espontâneo ou científico. O conceito de cadeira, por exemplo, ganha scientificidade à medida que um profissional, como um arquiteto, estuda a história da cadeira, reconhece seus traços essenciais, suas diversas manifestações para além do cotidiano, seus diversos usos na humanidade. Similarmente, o conceito de átomo pode ser aprendido por um filho de um pai ou de uma mãe química de modo espontâneo, pela aprendizagem assistemática, e não refletida ao longo de conversas com seus pais em casa. Percebemos, assim, que é o tipo de generalização e o modo como essa generalização foi aprendida, assim como o seu alcance em relação a realidade, que faz esse conceito ser reconhecido como complexo, conceito espontâneo ou científico.

Por fim, antes de avançarmos para outra parte do texto, precisamos fazer outra consideração de ordem metodológica. Pois, embora Vigotski (2009) trate de “etapas” do desenvolvimento do pensamento, não significa que o desenvolvimento do pensamento é linear e que ele caminha naturalmente do pensamento sincrético para o pensamento por conceitos. Na verdade, essas formas de pensamentos não desaparecem, como podemos ver abaixo:

Aqui, mesmo depois de ter aprendido a operar com forma superior de pensamento -os conceitos- a criança não abandona as formas mais elementares, que durante muito tempo ainda continuam a ser qualitativamente predominantes em muitas áreas do seu pensamento. Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito frequente o seu pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando, às vezes, a descer a forma mais elementares e primitivas. (VIGOTSKI, 2009, p. 228)

Desenvolveremos melhor essa ideia a seguir, no sentido de superar concepções preconceituosas para a EJA e apontar contribuições para um Ensino de Ciências da Natureza Histórico-Crítico nesse segmento da educação.

3 O Ensino de Ciências da Natureza Histórico-Crítico: contribuições para o desenvolvimento do pensamento teórico na EJA

Como vimos no tópico anterior, o desenvolvimento do processo funcional do pensamento é multifacetado. Entender como o “pensamento pensa” requer superar a dicotomia forma e conteúdo. E o que isso quer dizer? Uma análise detalhada de Vigotski (2009) mostra que o pensamento não é uma estrutura vazia na qual o conhecimento se acomoda. Não existe pensar por conceito ou pensar por complexo como estrutura pronta e totalmente independente do conteúdo, trata-se de um movimento dialético do psiquismo. Eis o motivo pelo qual Vigotski (2009) afirma:

No pensamento adulto também observamos a cada passo um fenômeno sumamente importante: embora o pensamento do adulto tenha acesso à formação de conceitos e opere com eles, ainda assim nem de longe esse pensamento é inteiramente preenchido por tais operações. (...) No pensamento do adulto, observamos a cada passo a passagem do pensamento por conceitos, para o pensamento concreto, por complexos, para um pensamento transitório. (VIGOTSKI, 2009, p. 217-218)

Assim, todos nós, se tivermos vivência na cultura humana e atingirmos as bases psicofísicas necessárias da adolescência, pensamos, em alguma medida, por conceito, por complexo e de modo mais ou menos sincrético. O alcance desse nosso pensamento será distinto para os diferentes objetos do conhecimento e dependerá sempre da relação teórico-prática que temos com determinado conteúdo e do quanto nossas atividades exigem uma imagem mais fidedigna do objeto que estamos analisando. Isso não significa, todavia, que não possamos levar a lógica de um jeito de pensar de um objeto para outro, visto que isso certamente facilita nossa apreensão do real, mas mesmo essa

transposição precisa ser vigilante, pois os objetos específicos têm sua lógica interna. Tal lógica precisa ser sempre analisada com cuidado para que as transposições não causem distorções que possam parecer razoáveis e correspondam a uma imagem fidedigna do objeto em estudo.

Agora, imagine um sujeito que domina os princípios da engenharia dos materiais de modo a conseguir trabalhar em uma equipe que manda robôs para Marte. Ele precisará de um reflexo psíquico aprofundado sobre a natureza dos materiais, suas funcionalidades e, se de fato dominar o pensamento teórico, entender em quais condições históricas esses materiais foram criados, as lutas de classe envolvidas na produção desses materiais, a quem interessa mandar o foguete para Marte, em qual país ele se encontra para que isso seja permitido etc.

No entanto, é possível que diante de uma floresta onde seja necessário achar plantas curativas, por exemplo, esse engenheiro recorra a imagens sensoriais ou pensamento por complexos, como a lembrança de alguma planta usada pela sua avó, ou algo que ele tenha visto em algum livro, porém, pode ser que ele opere com uma imagem mais imprecisa do real do que um botânico especialista em plantas medicinais.

Claro que, dada uma necessidade específica e uma ajuda especializada, o engenheiro, se de fato tiver desenvolvido o pensamento teórico, poderá mobilizar essa forma de pensar para aprender o conteúdo relacionado às plantas e, assim, dadas as condições objetivas, aprenderá mais do que alguém que nunca pode manejá um objeto a partir do pensamento teórico. Quanto mais próximo o objeto for daquele modo de pensar, mais rápido o sujeito poderá apreendê-lo, e isso é simples de ver, como a aprendizagem de uma terceira, quarta ou quinta língua depois de se aprender uma segunda língua; ou de outro tipo de dança, dado que você domine conceitualmente um determinado estilo⁴. Assim, reafirmamos que

⁴ Mais uma vez, estamos cientes de que essas comparações também terão nuances específicas. Por exemplo, o domínio de uma língua latina facilita a aprendizagem de outra, mas não necessariamente é garantia de facilidade de aprendizagem de mandarim. Embora, como sabemos, os princípios gerais da aprendizagem da língua se repetem sejam elas quais forem. O mesmo vale para as ciências naturais, logo, a aprendizagem da Química não garante a aprendizagem da Física, mas princípios de aprendizagem de uma ciência podem ser transpostos para outra, mobilizando, assim, a mesma estrutura de pensamento.

falar em pensamento, a partir da psicologia histórico-cultural, só pode ser feito tomando a relação dialética forma-conteúdo. **Não há pensamento esvaziado de conteúdo, portanto, não é possível falar, de modo concreto, sobre o ato de pensar sem que se tenha claro o conteúdo do pensamento.**

Entender a assertiva acima tem uma importância pedagógica para o Ensino de Ciências da Natureza. Não adianta em nada olharmos para o nosso adolescente e/ou adulto e ficarmos afirmando que ele pensa por complexo ou conceito. Precisamos reconhecer quais traços do pensamento por complexo, conceito espontâneo e conceito científico o estudante mobiliza *com* e *diante* daquele objeto e, assim, trabalhar a partir dele, de modo que ele consiga, através daquele conteúdo, desenvolver seu pensamento teórico, o qual obviamente servirá para outros elementos da realidade não circunscritos àquele objeto.

O entendimento dessa relação entre forma e conteúdo na dinâmica do pensamento de cada sujeito também ajudará o professor/pesquisador de ciências da natureza a não fazer comparações abstratas. Não se trata de dizer, de modo apressado, que quem é escolarizado pensa por conceito e quem não é não pensa. A discussão do tipo de pensamento frente a um objeto tem que ter sempre como horizonte o que o pensamento do sujeito **alcança hoje** e o que ele **poderá alcançar amanhã**. Deste modo, não comparamos o conhecimento de Dona Abigail, que domina a arte de criar remédios com chás, com um sujeito abstrato escolarizado que passou pelas aulas de biologia e química. Precisamos comparar Dona Abigail hoje, aquela que conhece os chás, com o que ela poderia fazer com esses mesmos chás e outras tantas manipulações da matéria se ela soubesse os conhecimentos universalizados da química e da biologia. Assim, diante do conhecimento universal, o conhecimento particular de Dona Abigail poderá ser superado por incorporação e ela poderia, dada as condições materiais adequadas, ser, por exemplo, uma grande farmacêutica contribuindo para o gênero humano na relação com sua experiência prática cotidiana. Assim, o olhar como educador sobre Dona Abigail não é pela falta ou pelo tipo de pensamento que ela supostamente não tem, mas pela possibilidade da escola e do conhecimento

científico oferecer a ela mais do que os limites particulares da sua vida, permitir que ela entenda os objetos da realidade na sua complexidade nas mais diversas áreas e na sua riqueza.

Um professor/pesquisador errará ao comparar um sujeito abstrato escolarizado com outro sujeito abstrato que não frequenta a escola. É preciso ir para a concretude do sujeito e do objeto e, só assim, olhar para esses sujeitos e ver o que eles sabem do que se quer ensinar; o que eles não sabem e precisam saber; e o que eles sabem, mas que, na verdade, é um véu ideológico burguês. Sabendo disso, pode-se, assim, trabalhar para que eles aprendam esse conhecimento nas máximas determinações, tensionando seu conteúdo do senso comum e, ao mesmo tempo, aproveitando o núcleo válido do seu saber. Como nos diz Saviani (2009):

A forma de inserção da educação na luta hegemônica configura dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo que se extraia seu núcleo válido (o bom senso) e lhe dê expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares. (SAVIANI, 2009, p. 4)

Desse modo, não se trata de apenas ensinar sobre água na escola, porque ela é um tema do cotidiano ou porque está na vivência cotidiana do estudante. Trata-se de olhar para a água, ensinar a reconhecê-la, pensar princípios gerais que explicam essa matéria (pode aparecer como líquido ou sólido, tem ponto de ebulação e fusão, viscosidade, tem propriedades explicadas pelas interações intermoleculares etc.) e perceber que essa água, e a falta dela, só existe na concretude da realidade de classe. A água que não chega no sertão por descuido público; a água gasta em abundância pelas indústrias; a água da panela que ferve; a água da chuva; a água na lágrima da mulher negra que chora pelo seu filho morto pela polícia; a água que corre no sangue de todo trabalhador que dá o suor; a água usada em diversas plantações no mundo; a água que fez a diferença entre as civilizações históricas que viveram nas margens do rio etc. Essa é a água concreta que precisamos ter como horizonte. É essa água concreta, rica de

determinações, que permite que saímos da ausência de generalidade típica da água como conceito espontâneo e que impede que tenhamos uma versão verbalista do conceito científico em que a água é repetida como H₂O, que faz ligação de hidrogênio, mas que nada significa do ponto de vista do pensamento teórico do estudante frente à realidade objetiva. Como nos diz Asbahr (2020):

Em outras palavras, não podemos nos contentar com a formação de um sujeito que, do ponto de vista individual, parece ter pleno domínio dos conceitos aprendidos na escola, e verbaliza com precisão, mas que não consegue “usá-los” para entender o mundo e transformá-lo. Precisamos, portanto, ter muita clareza de qual sujeito queremos formar, o que significa compreensão da dimensão ética de nossa ação pedagógica em uma perspectiva da formação de uma “consciência de classe”, de consciência como classe trabalhadora, o que, entre outras coisas, significa visão da totalidade da sociedade em suas contradições e a constituição de um projeto coletivo de sociedade organizada a partir dos interesses da classe trabalhadora. (ASBAHR, 2020, p.86-87)

Fica claro que, dadas as condições objetivas, seria impossível trabalhar as múltiplas determinações de todos os conceitos, mas nos parece que ter isso como horizonte ajudará o professor a não ficar propondo ações assentadas numa abordagem que para na abstração (falando apenas das leis gerais) e nem numa abordagem centrada na aparência empírica puramente escrava do cotidiano do estudante da EJA. Ele poderá organizar sua aula, dentro do possível, fazendo movimentos entre as leis gerais, especificidades, movimentos históricos e contradições do conceito que estão ensinando, isto, levando em consideração os métodos disponíveis, os alunos e seus contextos específicos, assim como a quantidade de tempo que dispõe. A rigor, o que defendemos é que, dentro das condições do professor, ele precisa propor um ensino para ser desenvolvente, ele precisa instaurar a desconfiança, a dúvida sobre a realidade imediata.

Nas palavras de Martins (2016a),

[...] a tensão entre o empírico e o abstrato não resulta espontaneamente. Ela precisa ser provocada, instigada, dado que nos permite afirmar a educação escolar como uma importante condição na geração dessa tensão e o ensino dos

conceitos científicos como criação de “desconfiança” em relação ao imediatamente evidente na realidade concreta. Entendemos que o raciocínio “nasce do ventre” dessa “desconfiança”. O raciocínio, por meio de suas operações lógicas se impõe, então, como necessidade ao conhecimento do objeto, quando esse conhecimento radicado na captação sensível, mostra-se parcial e insuficiente, ou seja, o raciocínio começa quando o conhecimento sensorial revela-se insuficiente no atendimento aos motivos da atividade. (MARTINS, 2016a, p. 19-20)

Quando Martins (2016a) informa que o raciocínio começa quando o conhecimento sensorial se mostra insuficiente na atividade, ela aponta para um outro elemento muito importante sobre pensar o ensino de ciências da natureza: a categoria de necessidade. O ensino de conceitos que queira desenvolver pensamento teórico (um ensino desenvolvente) deve reconstruir em cada indivíduo singular a necessidade histórica que a humanidade tem e teve de trabalhar com esses elementos da realidade. A necessidade histórica da humanidade diante do que está sendo ensinado é, portanto, um eixo norteador de qualquer prática pedagógica que se queira histórico-crítica. Olhar para a história da ciência e perceber que os conceitos que ensinaremos atendem à uma necessidade história e esbarra nos limites que a humanidade tem diante da realidade é algo que parece ser fundamental quando vamos falar de um ensino de ciências da natureza promotor de desenvolvimento. Do ponto de vista psíquico, ao aprender a operar com essa noção de necessidade histórica é possível que os alunos possam construir sentido para o que está sendo estudado nas aulas e se reconhecer como seres do gênero humano, indo além das suas necessidades imediatas.

A partir da apropriação do conceito no seu movimento diante da realidade histórica, o aluno da EJA pode aprofundar e ressignificar sua vida e até mesmo o seu cotidiano, isto, à medida que conhece um mundo maior do que ele, mais amplo, rico de determinações, marcado pela desigualdade material que o situa na história e o coloca como um ser humano da classe trabalhadora. Tal desigualdade material permitiu que muita coisa fosse roubada dele como ser humano – não por culpa individual, mas pelo modo como a sociedade está construída. Assim, o

ensino de ciências da natureza que almeja desenvolver o pensamento teórico, precisa calcar-se no entendimento dessa realidade na sua relação afeto-cognitiva e, para isso, precisa criar nos alunos da EJA a indignação pelo que está posto e a necessidade urgente de criar um novo mundo.

Trata-se, claro, de uma tarefa árdua que só pode ser feita no coletivo, a qual só poderá ser realizada se superarmos o impulso ideológico de menosprezar a classe trabalhadora e passar a olhá-la com a perspectiva de potência, de quem vê ali a possibilidade de se somar na construção de uma classe-para-si⁵.

Como estamos tratando neste texto da especificidade da EJA, ainda precisamos fazer duas considerações que, de certo modo, já foram tratadas aqui. Então, mesmo correndo o risco de sermos repetitivos, achamos importante sublinhar. A primeira se refere à relação da educação com o mundo do trabalho, algo patente quando falamos da EJA. Os sujeitos da classe trabalhadora da EJA, via de regra, carregam as marcas do trabalho alienado da sociedade no corpo, nas mentes e nos corações, e voltam para a escola querendo melhorar de vida. Desconsiderar seus desejos de sair de uma condição de precarização e melhorar de vida não nos parece profícuo de imediato.

No entanto, entendemos também que é desumano fazer promessas e ilusões a partir de uma perspectiva transformadora da escola e que pode resultar em mais uma concepção que naturalize o fracasso do sujeito. Parece-nos aqui que a escola precisa atuar no sentido de descortinar o real e apontar, sempre que possível, alternativas materiais para que o sujeito tenha melhores condições de sobreviver. No entanto, ela também precisa apontar para os limites dessa sociedade e evidenciar o quanto de conhecimento humano nos é roubado diariamente, deixando claro que essa sociedade não deixará que todos sejam plenamente livres e, justamente por isso, ela precisa acabar.

⁵ O conceito de classe-para-si, em Marx, refere-se ao processo em que o trabalhador se reconhece como indivíduo que compõe a classe trabalhadora e passa a agir como sujeito político. Nas palavras do Marx (1982, p. 159): “[...] esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe, mas ainda não o é para si mesma. Na luta [...] esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política”.

Assim, defendemos que, se queremos desenvolver o pensamento teórico nos estudantes, precisamos dialogar com suas necessidades mais prementes, sem, no entanto, nos limitarmos a ela. Em outras palavras, numa difícil, porém necessária, dialética de necessidades imediatas e necessidades mais amplas que estão em todos os segmentos educativos, as quais pulsam com força quando falamos da EJA e da sua urgência de vender sua força de trabalho para sobreviver.

A segunda consideração que não podemos deixar de destacar neste texto refere-se à uma dificuldade costumeiramente relatada nas práticas de professores de ciências da natureza a respeito de ensinarem conhecimentos científicos para alunos da EJA, isto, devido à cristalização de um suposto modo cotidiano de pensar e que tende a querer resolver questões científicas de forma rápida e prática, algo que, por vezes, dificulta o entendimento e a apreensão de certos conceitos científicos. Entendemos que é mesmo uma tarefa árdua, mas a psicologia histórico-cultural também nos dá uma pista para podermos lidar com essa suposta dificuldade. Nos seus estudos sobre defectologia⁶, Vigotski (2011) apontou que para os sujeitos com desenvolvimento não típico, as diferenças na apropriação cultural nunca devem ser pensadas apenas como um entrave, mas ao contrário, pois se trata de usar o que o sujeito tem como potência e, a partir dali, traçar um caminho pelo qual encontramos elementos para criar ações que gerem desenvolvimento.

Trata-se, então, de achar nas atividades formas de pensar, sentir e agir o que esses estudantes foram construindo ao longo da sua vida e profissão, caminhos para ensinar o conceito científico, de modo a fazê-los ressignificar suas experiências e ir além delas, ampliando o arcabouço conceitual. Trata-se de achar nas experiências desses sujeitos os caminhos alternativos de ensino.

⁶ Não estamos dizendo que os alunos da EJA têm alguma deficiência ou algo do tipo, estamos apenas destacando que o caminho apontado por Vigotski (2011) não se restringe à defectologia, mas aponta para leis gerais que nos ajudam a pensar diversos caminhos metodológicos alternativos, atentando para as especificidades de todos os alunos.

Dessa forma, o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2011, p. 869)

Isso é mais do que levar em consideração as chamadas concepções prévias, como costuma dizer o senso comum do Ensino de Ciências da Natureza. Trata-se de olhar esse material de vida acumulado de cada estudante, assim como essas formas e conteúdo de pensamento já enraizados pelas atividades da vida, como uma potência que precisa ser trabalhada para ser melhorada, destruída ou negada por superação dialética. O material de pensamento, memória, sentimento etc., trazido pelo aluno da EJA, é mais do que um ponto de partida, ele é também meio do caminho e chegada, mas uma chegada diferente, ressignificada.

Aqui esperamos ter deixado evidente que mais do que olharmos para uma classe trabalhadora idealizada em livros, ou assumir *a priori* a fraqueza de um suposto pensamento por complexo, um ensino de ciência que se quer revolucionário precisa ver as pendências dos estudantes, mas não se apressar em diagnosticar como um tipo de pensamento ou outro, visto que isso não é possível metodologicamente e nem é o mais importante. Trata-se de buscar, dadas as condições objetivas, as melhores estratégias para um ensino que promova, pela via dos objetos da ciência, o desenvolvimento do pensamento teórico e ajude a classe trabalhadora a entender o mundo na sua concretude – e querer, do fundo do seu arcabouço afeto-cognitivo, transformá-lo.

4 Considerações Finais

Conforme indica este estudo teórico, o entendimento sobre o papel dos conceitos científicos na formação e no desenvolvimento do pensamento revela mais do que um caminho importante para auxiliar os professores de ciências da natureza em suas práticas pedagógicas, pois coloca em evidência que os estudantes da EJA não podem ser resumidos a pensamentos complexos ou

qualquer outro tipo de pensamento. E, em todos os momentos que trabalhamos, falamos ou pesquisamos na/sobre a EJA, é primordial que superemos o nosso preconceito que trata os alunos como incapazes ou com pouco alcance simbólico.

Reafirmamos neste texto que defender o ensino na EJA não é uma questão de assistencialismo, porque se jovens e adultos estão necessitando passar por uma escolarização tardia, isso é reflexo direto das formas com as quais a educação está organizada na sociedade de classes. A educação é um direito de todos, não somente na perspectiva do trabalho, mas como forma e direito essencial de todo ser humano no entendimento da realidade para compreender o mundo no qual habita em sua totalidade. Desse modo, nosso compromisso com a EJA, entendendo a força da classe trabalhadora como a classe revolucionária, é, também, um compromisso de classe.

Nesse sentido, este texto buscou expor as considerações da própria Psicologia Histórico-Cultural sobre o pensamento, visando a compreensão de como ele funciona e, sobretudo, como se desenvolve. Esse momento foi essencial para escaparmos de armadilhas que desvalorizam a escola e/ou os trabalhadores que lá frequentam. Entendemos que a escola é essencial no processo de humanização e formação do ser humano, mas o seu avanço deve ser sempre comparado com ele mesmo e com aquilo que o gênero humano conseguiu alcançar sem separar a dimensão do trabalho manual e intelectual. Assim, o professor de ciências da natureza compromissado com a classe trabalhadora olhará para o estudante com os olhos de uma pessoa não desumanizada, mas com humanidade latente. Uma humanidade que precisa ser produzida e sempre terá como referência o que o sujeito sabe fazer e viveu e que ao mesmo tempo necessita superar concepções arraigadas em senso comum. Uma humanidade que almeja uma reflexão mais radical e de conjunto do mundo.

Esperamos, de verdade, que este texto ajude a quem pensa EJA a achar passagens secretas nos becos sem saída que nós, educadores, sempre iremos nos deparar na prática pedagógica. O caminho para encontrar passagens secretas, a literatura mágica já nos ensina: é sempre questionar o óbvio, o natural, aquilo que nos é apresentado como imutável e acreditar que existe algo melhor atrás da porta que nem sempre vemos de imediato. Encontraremos saídas secretas coletivas.

Un pasaje secreto en el callejón sin salida: la enseñanza de las ciencias naturales y el debate sobre el desarrollo del pensamiento para estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos

RESUMEN:

Es común en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) asumir que los estudiantes son incapaces de aprender las ciencias naturales por suponerlas muy abstractas. Mientras tanto, tratando de combatir esta concepción, muchos trabajos terminan defendiendo el vínculo de la enseñanza de las ciencias naturales con la vida cotidiana y sostienen la valorización del saber espontáneo de los alumnos de la EJA, lo cual va en detrimento del saber escolar y desconoce la importancia que tiene el conocimiento científico para el desarrollo del sujeto más allá de sus necesidades y usos inmediatos. Entendiendo que ninguna de estas concepciones potencia el trabajo en Educación de Jóvenes y Adultos, el presente trabajo tuvo por objetivo debatir el rol del conocimiento científico en el pensamiento de los adultos. Además, se pretende, a partir de los fundamentos de la psicología histórico-cultural, explorar críticamente visiones prejuiciosas respecto de los estudiantes de la EJA, al mismo tiempo que se destaca el impacto del conocimiento científico en el pensamiento de los estudiantes de este segmento. Se ha dividido el trabajo en dos partes: en la primera, se presenta un análisis del funcionamiento y desarrollo del pensamiento según las teorías de Lev Vigotski y Vasili Davidov; en la segunda parte, en relación con la enseñanza de las ciencias naturales, se busca abordar los aportes al desarrollo del pensamiento teórico en la EJA.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Desarrollo del pensamiento. Enseñanza del concepto.

Referências

- ASBAHR, F. A pesquisa sobre a formação do pensamento teórico. *Revista Simbio-Logias*, v. 12, n. 17, p. 85-102, 2020.
- CAGLIARI, L.C. O princípio que virou sapo. In: PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- CAZEIRO, A.P.M.; LOMÔNACO, J.F.B. Formação de Conceitos por Crianças com Paralisia Cerebral: Um Estudo Exploratório sobre a Influência de Atividades Lúdicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 24, n. 1, p. 40-50, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722011000100006>
- COSTA, L. S. O.; ECHEVERRÍA, A. R. Contribuições da teoria sócio-histórica para a pesquisa sobre a escolarização de jovens e adultos. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 2, p. 339-357, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000200008>
- DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, 2000.

LIMA, M. A. C.; MELO, R. de J.S. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Ensino em Re-Vista*, v. 26, n. 2, p. 572-589, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v26n2a2019-13>

MACHADO, M. M. *Política Educacional para Jovens e Adultos: a experiência do PROJETO AJA (93/96) na Secretaria Municipal da Educação de Goiânia*. 1997. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Revista Fórum Linguístico*, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016b. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n4p1572>

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MARX, K. *Miséria da Filosofia: Resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1982.

PARANHOS, R. D. *Ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos: o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira*. 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, M. M. Jovens da EJA na “ilha da magia”: condições de trabalho, educação e migração. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. v. 11, n. 1, p. 162-171, 2019. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.26110>

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>

Recebido em fevereiro de 2022.
Aprovado em maio de 2022.

Para uma compreensão da identidade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural

For an understand of teacher identity from a
Historical- Cultural Psychology

Saulo Rodrigues de Carvalho¹

RESUMO

Este artigo discute a questão da identidade docente a partir das categorias de análise do Materialismo Histórico Dialético. Com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, analisa os nexos entre a atividade motivadora e o desenvolvimento da consciência individual. Para o Materialismo Histórico Dialético as formas de existir (*Daseinsformen*) dos seres humanos definem as suas identidades sociais. Estas se apresentam, numa relação necessária que une a atividade e motivo originando o sentido pessoal da ação. De tal maneira, a constituição da identidade do professor é compreendida a partir das condições históricas e materiais em que se desenvolve a atividade docente, abrangendo as intersecções entre a identidade quanto conformadora de sentido e a sua posição de classe.

Palavras-chave: Identidade Docente. Formação de Professores. Atividade e Motivo. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

This article discusses the problem of teaching identity from the categories of analysis of dialectical historical materialism. Based on the assumptions of historical-cultural psychology, it analyzes the connections between motivating activity and the development of individual consciousness. For the dialectical historical materialism, the forms of existing (*Daseinsformen*) of humans define their social identities. These present themselves, in a necessary relationship that unites the activity and motive leading to the personal meaning of the action. In such a way, the constitution of the teacher's identity has been understood from the historical and material conditions in which teaching activity develops, covering the intersections between identity and conforming meaning and its class position.

Keywords: Teacher Identity. Teacher Training. Activity and Reason. Historical-Cultural Psychology.

1 Introdução

Neste trabalho apresentamos os aspectos constitutivos da identidade docente sob o enfoque do Materialismo Histórico Dialético. Considerando que a discussão em torno da identidade docente está ancorada numa perspectiva idealista, nos propomos a realizar um ensaio teórico problematizando o conceito de identidade a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

¹ Professor Adjunto da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná - UNICENTRO/ Guarapuava. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4365-1463>. E-mail: saulodecarvalho@unicentro.br.

No marxismo, há certa cautela no emprego analítico das questões relativas à identidade. Mesmo tendo se apropriado de conceitos hegelianos, há poucas referências sobre o conceito de identidade na obra de Marx. No entanto, Grespan (2002) ao tratar da “inversão dialética” dos conceitos hegelianos nos leva à uma compreensão original da identidade para o Materialismo Histórico-Dialético apontando que, na dialética hegeliana as categorias são representadas como elementos especulativos do pensamento, uma vez que explicam o real como manifestação das representações mentais. Para Marx as categorias são “formas de ser” (*Daseinsformen*) e existem independentes do pensamento. Elas explicam as contradições por meio das relações contraditórias e essenciais que determinam o “ser” dos fenômenos, por isso que, “se para Hegel a identidade é o ‘momento’ preponderante na determinação da diferença, para Marx, ‘inversamente’, é a diferença que predomina sobre a identidade e a determina, mais do que é determinada” (GRESPLAN, 2002, p. 33). Seguindo esse percurso teórico, buscamos aqui compreender quais são os traços constitutivos que definem a identidade docente.

Com isso destacamos que a identidade é antes de tudo um fenômeno da consciência e que só podemos falar em problemas de identidade num certo nível de organização social e desenvolvimento da consciência humana. Com base nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural procuramos estabelecer os vínculos racionais que organizam a formação da identidade. Deste modo, discutimos os nexos entre a “Atividade e Motivo”, “Motivo e Identidade Pessoal” e “Identidade conformadora de sentido”, para discutir a formação da identidade docente enfatizando a sua relação com a consciência de classes.

2 A identidade sob a perspectiva de Marx

Como tratar o problema da formação da identidade do professor sob a perspectiva de Karl Marx? Não é uma questão fácil de responder, uma vez que na obra de Marx não há uma referência direta à formulação de uma teoria da identidade. Em Marx, a subjetividade é, antes de tudo, uma forma histórica pela qual os seres humanos refletem sua prática sobre o mundo.

Está ligada essencialmente ao modo como os homens produzem suas próprias vidas em sociedade e possui uma conexão inexorável com a objetividade dos processos de transformação da natureza e edificação do seu ser histórico-social sobre tais fundamentos. Deste modo, a subjetividade, tratada especialmente como consciência, aparece em Marx na relação do homem, como sujeito físico pertencente a natureza e como sujeito histórico na constituição de sua própria humanidade.

A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível *mais imediato* e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade. (MARX e ENGELS, 2007, p35)

Por outro lado, a questão da formação da identidade dos sujeitos é discutida por Hegel, já em seus escritos de juventude, como relata Melo (2007). Em “Fragmento do Sistema”, editada no âmbito dos escritos de juventude, Hegel (1984) começa por articular os conceitos fundamentais de relação e oposição como intimamente ligados aos de identidade e diferença. Na superação das oposições, Hegel visa uma identidade final composta pela relação entre as diferenças. À relação, portanto, é conferida predominância no contexto das diferenças, assim como Hegel desenvolveu nos escritos de juventude.

Hegel apresenta, em sua elaboração inicial do sistema, a multiplicidade como composta de duas partes: relação e oposição. A primeira parte, que se mantém em relação, Hegel chama de organização, no qual se insere o indivíduo. É nesse jogo que se forma a identidade do indivíduo. (MELO, 2007, grifos do original)

Para Hegel, a identidade² dos sujeitos se forma em contraposição ao outro numa relação de suprassunção³. Isso significa que o “outro”, enquanto exterioridade do mundo objetivo é o diferente dessa relação, na qual os sujeitos se conflitam com o “ser outro” e, ao fazerem isso, encontram-se consigo mesmos (se identificam) e podem afirmar assim a sua individualidade efetiva. Podemos afirmar que grande parte da teorização sobre a identidade que conhecemos hoje está fundamentada na Dialética Hegeliana. Contudo, como nos explica Grespan (2002)

A “inversão” da dialética hegeliana por Marx consiste, portanto, em que as figuras lógicas – as “determinações da reflexão” de Hegel – “diferença” e “identidade” estão em posições contrárias para cada um dos autores. A “mistificação” idealista, tradicionalmente interpretada como pensar que a base material da sociedade seria produzida pela superestrutura das representações mentais, tem aqui outro sentido, formalmente oposto: a “diferença” seria o externo e aparente, determinada essencialmente, porém por uma unidade ou “identidade” profunda e oculta que a dialética deveria revelar. Como resultado da “inversão” materialista, por outro lado, extrai-se o “caroço racional”, sendo a figura lógica a descoberta da diferença contraditória e fundante de identidades superficiais. (GRESPLAN, 2002, p.32-33)

Para Marx, não é a identidade que determina a diferença senão a diferença que engloba e determina a identidade. Portanto, a identidade não é algo idêntico consigo mesmo, mas sim a “unidade do diverso”, resultado da “síntese de múltiplas determinações” contraditórias, que compreende assim o indivíduo concreto, isto é, o indivíduo inserido historicamente em relações sociais determinadas. Contrário a isso, o problema da identidade como está posto teoricamente na atualidade tende a transformá-la num conceito abstrato especulativo que confere uma falsa autonomia do “mundo da cultura” frente ao “mundo do trabalho”, da produção propriamente dita. É o que observamos quando

² Para citar Hegel (2006, p. 382) “A identidade, que está no impulso como tal, é a certeza subjetiva de si mesmo, segundo o qual, ele [o ser vivo/es] se refere ao seu mundo exterior, que existe de modo indiferente, como a um fenômeno (*Erscheinung*), ou como uma efetividade em si carente de conceito (*begrifflossen*) e inessencial”.

³ O Dicionário Hegel assinala que o conceito suprassunção (*aufheben*) possui três sentidos principais “1. Levantar, sustentar, erguer; 2. Anular, abolir, destruir, revogar, cancelar, suspender; 3. Conservar, poupar, preservar [...]” (INWOOD, 1997, p. 302). Para Hegel o termo significa uma forma de destruição conservadora, em termos lógicos a negação de algo para poder afirmá-lo.

se discute a identidade profissional do professor. O pretenso debate da construção de uma “cultura professoral” fundamentada nas experiências pessoais dos professores, suas histórias de vida e seus interesses particulares, oculta o profundo problema da remodelação capitalista das relações de trabalho, nas quais prevalecem o controle, cada vez mais ampliado do capital sobre o trabalho. Em outras palavras, substitui os problemas da flexibilização do trabalho docente e seu consequente empobrecimento, por problemas de identidade. É claro que a experiência empírica e cotidiana dos indivíduos constitui uma peça importante e indiscutível da constituição de suas subjetividades singulares, instituindo o estofo do enfrentamento político, mas o confinamento da luta política ao “jogo das identidades” leva consequentemente a conclusões arriscadas como a de Hall (2011) que chega a excluir do conflito de classe os problemas de identidade.

As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas. (HALL, 2011, p.21)

Para compreender melhor essa discussão retomaremos a crítica de Marx a Bruno Bauer⁴ na “Questão judaica”. Quando os judeus reivindicaram do Estado cristão alemão sua emancipação política, não estavam eles de certo modo reivindicando o reconhecimento de sua identidade religiosa? Em certa medida, a maioria dos debates identitários se funda na busca pelo reconhecimento de determinadas demandas políticas não suprimidas que se desdobram em conflitos de gênero, etnias, religião e mesmo de consideração a certas categorias profissionais, como o encaminhado pela identidade profissional do professor. É evidente que a resolução dessas questões se constitui em grandes progressos para a vida dos indivíduos, mas são “[...] apenas uma parte da contradição mundana universal entre o Estado político e

⁴ Filósofo e teólogo alemão, foi aluno de Hegel e considerado seu melhor intérprete (NETTO, 2009). Em 1842 escreveu dois artigos em que criticou as reivindicações dos judeus por emancipação política ao Estado cristão da Alemanha.

a sociedade civil” (MARX, 2009, p.59). De acordo com Marx, essas contradições são completamente compatíveis com o Estado político, que ao invés de eliminá-las, “só existe antes no pressuposto delas” (MARX, 2009, p.50). São elas, portanto, questões relativas à emancipação política dos indivíduos. Ainda segundo Marx (2009, p.48) “o limite da emancipação política aparece logo no fato de que o Estado pode libertar-se de uma barreira sem que o homem esteja realmente livre dela, [no fato de] que o Estado pode ser um Estado livre sem que o homem seja um homem livre”. É verdade que não podemos menosprezar a emancipação política, mas seu limite se estabelece, na medida em que sua luta contra os preconceitos, perseguições, discriminações, esbulhos e demais abusos das classes dominantes, se torna a exigência por direitos cíveis e não a luta pelo fim das circunstâncias que geram tais situações. Por isso, a emancipação política não é necessariamente uma emancipação humana.

Só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou ser genérico; só quando o homem reconheceu e organizou as suas *forces propres* (forças próprias) como forças sociais e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força política – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana. (MARX, 2009, p.72)

Na “Questão Judaica”, Marx não havia ainda formulado sua compreensão teórica sobre o comunismo, mas lançava ali as bases de seu pensamento materialista histórico, como atesta Netto (2009, p.25):

(...) a emancipação humana, transcendendo largamente a emancipação política, constituirá o programa do comunismo – ordem societária que inaugura a verdadeira história humana ou, se se quiser, marca o fim da pré-história humana.

Em “Salário, preço e lucro”, Marx (2006, p.137) nos dá uma medida mais precisa destas distensões sociais, reguladas no capitalismo pelos “dois limites extremos da taxa máxima de lucro”, ou seja, o “limite da jornada de trabalho” e o “mínimo físico dos salários” pagos aos trabalhadores. O valor da força de

trabalho seria determinado, portanto, “por dois elementos: um físico e outro histórico e social” (MARX, 2006, p. 135).

Não se trata somente da vida física, mas também da satisfação de certas necessidades que emanam das condições sociais que vivem e se criam os homens. O padrão de vida inglês poderia ser reduzido ao padrão irlandês; o padrão de vida de um camponês alemão ao padrão de um camponês livônio. (MARX, 2006, p. 135-136).

Essas diferenças históricas e sociais veem à tona especialmente quando o capital enfrenta suas crises de lucratividade, momento em que “os capitalistas aproveitam a oportunidade para espoliar os operários” (MARX, 2006, p.128) e estabelecer novos patamares de exploração da força de trabalho. Nesse ínterim, são inúmeros os motivos utilizados pelas classes dominantes para executar a expropriação dos dominados, que varia de acordo com as particularidades da formação histórica e social das classes trabalhadoras em disputa. De outro modo, a identificação destes elementos com a formação de uma consciência de classe não é uma relação imediata. É preciso utilizar-se da mediação da ciência e da história para ir além das aparências das “lutas diárias” da classe trabalhadora – contra os “abusos incessantes do capital ou pelas flutuações do mercado” (MARX, 2006, p.141) – traduzindo-as em um programa político pela emancipação humana.

A classe operária deve saber que o sistema atual, mesmo com todas as misérias que lhe são impostas, engendra simultaneamente as condições materiais e as formas sociais para uma reconstrução econômica da sociedade (...) deverá inscrever na sua bandeira esta divisa revolucionária: “*Abolição do sistema de trabalho assalariado!*”. (MARX, 2006, 141-142, grifo nosso)

A multiplicidade de vetores políticos e a manipulação das classes dominantes sobre a vida cotidiana dos indivíduos, têm tornado essa unidade pela abolição do sistema de trabalho assalariado, cada vez mais complexa, ao mesmo tempo em que se torna cada vez mais necessária. Nesse sentido, encaminhamos para o segundo ponto de nossa exposição, o de buscar compreender à luz do materialismo histórico as determinantes que de certo modo constituem a

identidade docente e de que forma esta identidade individual pode compor a unidade de luta pela emancipação humana. Para isso, iremos nos referenciar nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, nos amparando nas categorias Atividade, Motivo e Consciência.

2.1 Atividade e Motivo

A tese central da Psicologia Histórico-Cultural é a de que o desenvolvimento do psiquismo humano é resultado da atividade vital consciente dos seres humanos. Deste modo, o trabalho enquanto atividade humana mediada é reconhecido como categoria central do processo de humanização do homem. O trabalho, antes de tudo é uma “*atividade criadora e produtiva*”. (LEONTIEV, 2004). Uma atividade mediada por instrumentos, destinada a um fim.

Pela sua atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte. (LEONTIEV, 2004, p.283)

O trabalho é uma atividade, mas nem toda atividade é trabalho. De acordo com Mesquita (2010) a atividade é um “estado de ação”. “Dizemos que uma pessoa ou animal está em atividade quando está agindo, fazendo algo, quando não está em repouso. Atividade é nesses termos, simplesmente a movimentação pela força dos atos” (MESQUITA, 2010, p.50). A atividade é uma característica de todo ser vivo. Mas, a atividade vital humana se diferencia da atividade vital dos demais seres vivos. Nos outros animais a atividade vital se organiza dentro dos limites de suas relações biológicas e instintivas com a natureza.

A atividade do animal não pode exercer-se senão em relação ao objeto de uma necessidade biológica vital ou em relação a estímulos, objetos e suas correlações (de situações) que

revestem para o animal o sentido daquilo que está ligado à satisfação de uma determinada necessidade biológica. (LEONTIEV, 2004, p.66-67)

É neste ponto que destacamos o papel dos motivos na atividade. Toda atividade é orientada por motivos. Os motivos que orientam a atividade animal são puramente biológicos e instintivos. Por sua vez, “o animal não manifesta necessidades novas, e se responde doravante ao sinal condicional é simplesmente porque este sinal age sobre ele como um estímulo incondicional” (LEONTIEV, 2004, p.67). Nos seres humanos algo diferente acontece. À medida que o trabalho medeia a relação dos homens com a natureza, ele também faz com que a resposta a tais necessidades naturais, seja desta forma mediada. Ao agir sobre a natureza por meio do trabalho os homens também agem diretamente sobre o seu ser, produzindo um conjunto de comportamentos específicos, não orgânicos, que só têm sentido numa determinada formação social. Na origem desses comportamentos o “ato instrumental” irá produzir uma resposta qualitativamente nova “posto que entre a resposta da pessoa e o estímulo do ambiente se interpõe o novo elemento denominado signo” (MARTINS, 2013, p.44). Vigotski utilizará a analogia da ferramenta para explicar o emprego do signo na mediação dos comportamentos humanos.

No comportamento do homem surge uma série de dispositivos artificiais dirigidos ao domínio dos próprios processos psíquicos. Com analogia com a técnica, estes dispositivos podem receber com toda justiça a denominação convencional de ferramentas ou instrumentos psicológicos [...]. Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais; estão dirigidos ao domínio dos processos próprios ou alheios, tanto quanto a técnica o está para o domínio dos processos da natureza (VYGOTSKI, 1997, p. 65 *apud* MARTINS, 2013 p.44-45).

A reação humana aos estímulos do ambiente mediada pelo signo não só transforma gradualmente o comportamento dos homens, mas muda ao mesmo tempo a natureza de sua motivação. A atividade humana motivada não só irá satisfazer as necessidades do homem, como também irá criar novas

necessidades especificamente humanas. Assim, os motivos que orientam a atividade humana passam a ser revestidos de significação e a ter um sentido fundamentalmente social.

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau e a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim. (LEONTIEV, 2004, p.102)

Como afirma Leontiev (2004, p.103) “(...) o sentido é antes de mais nada uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”. O sentido torna o sujeito da atividade consciente de seus motivos. Embora os motivos que dirijam a atividade tenham uma significação social, sua relação com os sujeitos da ação possibilita uma apropriação marcadamente pessoal.

Esta relação específica estabelece-se no decurso do desenvolvimento da atividade que religa concretamente os organismos animais a seu meio; é inicialmente biológica e o reflexo psíquico do meio exterior pelos animais é indispensável desta relação. Posteriormente, e pela primeira vez no homem, o sujeito distingue esta relação como sendo *a sua*, e toma consciência disso. De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, *o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim.* (LEONTIEV, 2004, p.103, grifos nossos)

Quando a atividade motivada do homem perde seu sentido, ou seja, quando há a cisão de significado e sentido pessoal da atividade, temos consequentemente uma alteração na estrutura da interna da consciência, originando uma relação de alienação entre significados sociais e sentido pessoal da atividade humana.

2.2 Motivo e identidade pessoal

O motivo faz parte da estrutura da atividade. Ele incita o indivíduo a realizar uma dada atividade a fim de satisfazer uma determinada necessidade. Na atividade animal o motivo coincide diretamente com o fim da ação. No ser humano a atividade motivada não possui uma identificação direta com o seu fim. Pelo contrário ela suscita um conjunto de ações e operações necessárias para a concretização da atividade, mas sem uma relação imediata com sua finalidade. O animal quando tem fome sua motivação é diretamente a caça ou a coleta de algum alimento que o satisfaça. Sua fome torna-se imediatamente o motivo de sua atividade. Com os seres humanos a fome não motiva diretamente sua atividade. Para comer o homem realiza um conjunto de ações que não se identificam diretamente com sua necessidade fisiológica. Assim, para comer, vivendo em uma sociedade mercantilizada, é preciso que o homem consiga dinheiro para comprar os alimentos, que ele possua os objetos necessários ao seu preparo, que tenha um lugar limpo e mobiliário adequado para a realização do ato de comer e só assim comer. A fome do homem socializado o motiva a realizar não só a satisfação de uma necessidade biológica sua, mas ao mesmo tempo, o impulsiona a realizar um complexo de ações que antecedem e procedem ao ato de comer. Uma ação é segundo Leontiev (2004, p.316) “[...] um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto (isto é, com aquilo que visa), pois pertence à atividade em que entra a ação considerada”. As ações possuem tanto um aspecto intencional (o que deve ser feito), quanto um aspecto operacional (como deve ser feito). Necessitam, portanto, de meios objetivos para serem realizadas. Os meios com os quais as ações são executadas são denominados por Leontiev (2004) de *operações*. De outro modo, são os motivos que organizam e unificam as ações e operações de uma dada atividade. Nesse processo “as emoções e os sentimentos estão inseparavelmente ligados às necessidades, de cuja satisfação/insatisfação dependem” (MARTINS, 2007, p.108). Como acentua Martins (2007) pela atividade humana as necessidades se convertem em motivos. Com o desenvolvimento das relações humanas, fundadas no princípio do trabalho, os

motivos se tornam, cada vez mais, puramente sociais, isto é, cada vez mais repletos de significados. Isso produz, consequentemente, nos indivíduos, o aparecimento de distintas necessidades que se transformam em novos motivos. De tal modo, temos aí a formação da estrutura emocional dos indivíduos.

Considerando-se que os sentimentos resultam de uma generalização emocional, que se formam sobre a base da experiência pessoal emocional, esta estrutura de depende das condições de vida, da educação e da própria concepção ideológica do indivíduo ao qual pertence. A estrutura emocional organiza-se em uma espécie de hierarquia dos sentimentos, na qual uns sentimentos são predominantes e influenciam em maior grau o comportamento do indivíduo, outros têm caráter subordinado, e outros, ainda, não têm significação maior que durante um curto período de tempo. Essa organização sustenta a atividade emocional do indivíduo ante a realidade, bem como a carga emocional necessária para que o experimentado se configure como vivência pessoal, ou vivência subjetiva. (MARTINS, 2007, p.108)

A estrutura emocional coloca os indivíduos num contato sensível com o mundo. É por meio dela que os indivíduos tomam para si os motivos e lhes dão um significado pessoal. Convertem as atividades sociais em “suas” atividades individuais. Para que isso aconteça é necessário, portanto, que os indivíduos se identifiquem com os motivos que suscitam a atividade. Não fosse a divisão de classes, não haveria nenhum problema nisso. Como expôs Leontiev (2004), nas sociedades primitivas os motivos que orientavam as atividades dos indivíduos estavam ligados diretamente às necessidades coletivas da comunidade. Embora houvesse funções diferentes para cada indivíduo numa determinada comunidade, não havia desigualdade entre seus membros. Homens e mulheres, crianças e idosos tinham proporcionalmente os gêneros necessários para a vida comunitária. Engels (1975, p.107) ao falar das tribos iroquesas resume bem esse assunto ao afirmar que “Todos são iguais e livres, inclusive as mulheres. Ainda não há lugar para escravos e, como regra geral, não se subjugam tribos estrangeiras”. Com o aparecimento da propriedade privada e a sociedade de classes, surge ao mesmo tempo a necessidade de se diferenciar a vida privada da vida comunitária. A satisfação das necessidades individuais

não mais coincide com a satisfação das necessidades comunitárias. As relações comunitárias dão lugar a relações de submissão. Os motivos que orientam as atividades na sociedade de classes são travestidos pela ideologia das classes dominantes. Assim as atividades passam a ser motivadas por objetivos estranhos aos homens, perdendo por essa via o seu sentido pessoal.

Estas relações são decisivas no plano psicológico. O que ocorre é que para o próprio sujeito a apreensão e realização de objetivos concretos, o domínio dos meios e operações da ação é um modo de afirmar sua vida, de satisfazer e desenvolver suas necessidades materiais e espirituais, objetivadas e transformadas nos motivos de sua atividade. [...]. Em determinadas condições, a falta de coincidência dos sentidos e dos significados na consciência individual pode assumir o caráter de verdadeiro estranhamento entre eles, e inclusive de antagonismo. (LEONTIEV, 2004, p.118)

A perda do sentido da atividade do homem passa a ser preenchida por uma “falsa consciência” da realidade imputada pelas classes dominantes. Basta lembrarmos as pessoas escravizadas, consideradas como objetos de trabalho, dos pressupostos da superioridade da raça ariana, ou mesmo hoje os argumentos contra homossexuais, indígenas, negros, mulheres, que se nutrem de preconceitos religiosos, de considerações superficiais e equivocadas da realidade.

Nessas condições, os sentidos pessoais, que refletem os motivos engendrados pelas relações vitais do homem, podem não encontrar significados objetivos que os encarnem de modo adequado, e então começam a viver como se estivessem vestindo uma roupa alheia. É preciso imaginar a contradição essencial que produz esse fenômeno. Pois a diferença do ser da sociedade, ao ser do indivíduo não é “autofalante”, isto é, o indivíduo não possui linguagem própria nem significados elaborados por ele mesmo; sua tomada de consciência dos fenômenos da realidade só pode operar por meio de significados “acabados” que assimila do exterior, ou seja, conhecimentos, conceitos, opiniões, que recebe na comunicação, numas e noutras formas da comunicação individual ou de massas. Isto cria a possibilidade de introduzir em sua consciência, de impor, representações e ideias tergiversadas ou fantásticas, inclusive aquelas que não têm base alguma em sua experiência, real vital. (LEONTIEV, 1978, p.121)

Podemos dizer que a não-identidade entre motivos e fins da atividade se constituiu numa vantagem para a espécie humana sobre as demais espécies animais. A partir dela os seres humanos puderam decompor e reorganizar suas ações adequando-as infinitamente para se alcançar um determinado objetivo. Mas, isso só foi possível graças à natureza social do trabalho. Isto é, da “atividade adequada a um fim” (MARX, 2010, 2012) e o fim último do trabalho é a transformação da natureza de acordo com suas necessidades especificamente humanas. É no trabalho, portanto, que os homens identificam a sua humanidade. Contudo, o desenvolvimento das formas alienadas do trabalho nas sociedades de classe, embora tenham permitido um desenvolvimento exponencial da capacidade de transformação da natureza, gerou ao mesmo tempo o distanciamento entre o trabalho e a humanização dos homens. Do ponto de vista psicológico, o trabalho alienado transformou a atividade vital dos homens numa atividade sem sentido para as vidas dos indivíduos que trabalham. Não é por menos que Marx (2006, p.37) afirma que as horas de trabalho dos operários não tinham sentido algum para eles mesmos e que suas vidas só começavam ao fim de suas atividades, “[...] à mesa, no bar, na cama”. Mas, o que mantém os homens afeitos as suas atividades, mesmo que elas não lhes façam o menor sentido?

Se é certo afirmarmos que um indivíduo não pode existir como ser humano fora da vida em sociedade, também é possível afirmar que não há consciência individual para além da consciência social. O aparecimento do signo como instrumento da consciência humana, auxiliou a fixar determinadas posições ideológicas na continuidade do ser social – que visam tanto à transformação da natureza, quanto a mobilização dos homens para este fim – ajudou a criar nesse processo também uma consciência social sobre a existência humana. A consciência individual se forma em contato com a consciência social. Quando a sociedade se divide em classes antagônicas a consciência social que prevalece é aquela que predomina sobre as formas de produção social. Isso faz com que a consciência social do modo escravista seja a escravidão, do modo servil a servidão e do modo capitalista o trabalho assalariado. O trabalho assalariado só faz sentido para a consciência social criada pelo sistema capitalista. Mesmo

produzida por motivos inautênticos é a partir desta consciência social que os indivíduos são atados a sua atividade alienada. É nessa direção que chamamos a atenção para o conceito de identidade.

A identidade dos indivíduos é gestada a partir da relação entre a consciência social e a consciência individual, ela é o momento no qual os indivíduos encontram sentido nos significados criados pela atividade histórico social dos homens. Assim, quando nascemos em determinada formação social, nos defrontamos com o idioma, com os símbolos e com as leis, já estabelecidos e consolidados pelo desenvolvimento histórico desta sociedade em particular. É neste momento que nos identificamos com determinada cultura, com determinados valores, que dão um sentido pessoal para nossa atividade e para nossa própria vida. Mas, até aí o que temos é a formação de uma consciência imediata dos indivíduos, uma consciência dos elementos necessários para a convivência em sociedade.

Para Castells (2013, p22) a identidade é um “processo de construção de significado com base no atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”, tal afirmação nos parece acertada, mas esquece, no entanto, que os significados não são unicamente uma construção individual. Inversamente, os indivíduos como já salientamos, são sempre impelidos a se apropriarem de um determinado sistema de significações e só a partir dessa apreensão se pode dizer que é possível criar novos significados. Como aponta Leontiev (2004)

Um mesmo sistema de significações verbais está, portanto, apto para exprimir conteúdos diferentes e até opostos. Razão por que não há necessidade de línguas diferentes, de sistemas diferentes, de significações para exprimir as diferenças radicais de representações e de pensamentos que aparecem inevitavelmente na sociedade de classes. Naturalmente, o escravo e o proprietário de escravos, o camponês e o senhor, o operário e o capitalista têm maneiras diferentes e mesmo contraditórias de representarem o mundo, mas estas diferenças não exigem de modo algum a mesma diferença na sua língua, nas significações verbais que eles possuem e não se reduzem a elas. (LEONTIEV, 2004, p.137)

A identidade não cria significados, estes estão presentes nos “atributos culturais” de determinada formação social. Ela procura dar um “sentido único” à ação dos indivíduos revestindo-os de novo conteúdo bastante particular. O prazer pelo esforço para a burguesia e classes médias tem um conteúdo bem diferente do mesmo prazer para a classe trabalhadora. Um burguês pode se esforçar para ampliar seus negócios e ter prazer nisto, como um indivíduo de classe média pode se esforçar para graduar seus estudos, assim como um operário se esforçar e ter prazer em poder alimentar sua família. Em ambos o prazer e o esforço aparecem como elementos da ação e possuem uma mesma significação que orientam a ação dos sujeitos, embora os conteúdos do prazer e do esforço sejam distintos para as diferentes classes sociais. Para ilustrar o que queremos demonstrar utilizaremos um exemplo da literatura. No romance histórico escrito por Howard Fast (1960), o herói Spartacus descobre essa diferença de conteúdo dos corpos criados para a morte e os para produzir somente a morte e a partir disso assume um sentido pessoal para o seu ódio aos romanos.

A água quente era uma maravilha infinita para ele. Nunca a morte seca da Nubia o lavou inteiramente; e nunca poderia entrar na casa do banho sem refletir sobre o cuidado dado aos corpos daqueles que foram criados para morrer e treinados apenas para produzir a morte. *Quando ele havia produzido as coisas da vida - trigo, cevada, ouro-, seu corpo era uma coisa inútil, sujo, uma coisa de lixo e vergonha, para ser batido, chutado, chicoteado, morto a fome - Mas agora ele havia se tornado uma criatura de morte, seu corpo era tão precioso quanto o metal amarelo que escavara na África.* E, estranhamente, somente agora o ódio começava a fluir. Antes, não havia lugar para ele; o ódio é um luxo que necessita ser alimentado e fortalecido e até mesmo de tempo para uma certa reflexão. (FAST, 1960, p.83, tradução nossa, grifo nosso)

No enredo criado por Fast (1960) a identidade de Spartacus, camponês, trácio, escravo, gladiador, o auxilia a tomar consciência de sua real situação de opressão pelo império romano. Isso de certa forma reorienta a sua ação dando-lhe novo sentido. É certo que não podemos exagerar no exemplo, mas, não é a identidade em si que transforma as ações de Spartacus e sim, o prolongamento de

sua consciência de classe produto de “*uma certa reflexão*”, que lhe foi possível fazer no período de treinamento para as batalhas na arena. Por fim, a identidade não cria significado, mas orienta o sentido da ação podendo auxiliar no desenvolvimento da consciência de classe dos indivíduos.

2.3 Identidade conformadora de sentido

Ligando os pontos entre atividade, motivo e identidade pessoal, podemos dizer que a identidade funciona como um elemento conformador de sentido. Isto é, ela estabelece relações entre as atividades e motivos dos sujeitos, que podem ser autênticos, impulsionando-os a um processo de conscientização, como podem ser inautênticos aprofundando os processos de alienação. Para o primeiro caso a memória exerce uma função fundamental. Sem memória não é possível realizar o registro das experiências pessoais que configuram a estrutura da personalidade de cada indivíduo. Na mesma medida, a memória se constitui na consciência social, pela qual os indivíduos são enlaçados em suas relações. Cada traço de personalidade do indivíduo contém, em linhas gerais, aspectos entranhados no conjunto de suas relações familiares, fraternais, profissionais, etc. Quanto mais acercado de instituições sociais, mais diversificadas e amplas são as suas atividades e motivações. Invariavelmente, as instituições sociais das quais pertencem os indivíduos, por imposição ou livre associação, produzem uma miríade de memórias que persistem, antes mesmo do indivíduo nascer e muitas vezes continuarão após a sua morte. Numa família média, por exemplo, as fotografias, os “causos” contados pelos avós e os objetos do uso cotidiano, constituem-se numa memória social da família, cujos indivíduos pertencentes deverão se apropriar, transformando-as em suas memórias pessoais, assim como, dar continuidade a elas, produzindo pela sua atividade no mundo social, novas memórias. Na família essa produção da memória se dá quase

que de modo “espontâneo”⁵, graças aos laços de consanguinidade que tendem a unir os indivíduos sob um mesmo círculo de significações, mesmo em condições de extrema carência.

No entanto, quando tratamos de categorias profissionais, como a dos professores, esta memória precisa ser intencionalmente produzida. Primeiro, porque os laços das determinações biológicas inexistem em uma categoria profissional. Unicamente, são as determinações sociais impostas historicamente pela divisão social do trabalho que dirigem o processo de desenvolvimento específico de uma categoria profissional. Em segundo, a luta de classes no campo profissional se apresenta de forma mais direta e encarniçada, determinando o aparecimento, desaparecimento, valorização e desvalorização de categorias inteiras em conformidade com o modo de produção da sociedade. Neste sentido, é muito mais complexa a produção da memória de um campo profissional do que familiar. Isso porque entram em cena com maior expressão, os aspectos econômicos que determinam a descontinuidade e a quebra do desenvolvimento geracional das camadas profissionais como um todo.

Podemos dizer que os professores fazem parte de uma categoria profissional que conquistou e consolidou certo prestígio e que por isso conseguiu produzir positivamente uma memória social que reflete, de certo modo, a sua importância no conjunto da sociedade. Contudo, tem se construído um discurso, apoiado pelos meios acadêmicos e a mídia de massa, de obsolescência da atividade docente. Tal discurso, baseado no relato do presente, busca dissociar a identidade docente do ensino, destacando o papel das tecnologias de comunicação e informação na aprendizagem dos alunos. É inegável a influência da tecnologia na aprendizagem das pessoas, mas ela possui um limite e exige, ao mesmo tempo, um conjunto de capacidades intelectuais que são adquiridas por meio da atividade escolar em estrito, do ensino. De fato, esse discurso se processa como uma forma de deslegitimar o trabalho docente, justificando em geral, os ajustes e

⁵ Quando dizemos “espontâneo” não significa que isto seja de alguma forma uma relação natural, muito pelo contrário, o espontâneo carrega em sua dinâmica todo o desenvolvimento histórico-social da humanidade.

desmontes da carreira, realizadas a contento da política neoliberal nas últimas décadas. Em especial, esta desconstrução da docência vem acompanhada da supressão de sua memória social e coletiva. As conquistas técnicas, científicas e políticas da categoria têm sido substituídas por uma propaganda da inovação dos processos, cuja docência deve se identificar como um ator profissional. Em especial, as conquistas trabalhistas dos docentes, a construção de suas entidades de classe e a consolidação de suas especificidades técnicas e políticas, têm sido sistematicamente desqualificadas, face ao momento presente.

A manipulação da memória social e coletiva da categoria docente origina sérios problemas na constituição da memória individual e consequentemente na constituição da identidade docente. A memória individual, como retrata Luria (1991, p.39) se constitui no registro da experiência, “[...] registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios”. Não é nossa intenção aqui discutir o desenvolvimento da atividade mnemônica, mas é importante relatar a relação da memória com outros aspectos da personalidade dos indivíduos e mesmo a sua (in)capacidade de gerar um sentido para o mundo⁶. Quando os elementos que constituem as marcas da experiência de uma categoria profissional são continuamente desgastados, suas interconexões com as experiências individuais perdem o sentido e passam a ser guiadas por motivos inautênticos. Na docência, a realidade do capital reestruturado tem subjugado sua atividade a parâmetros externos de avaliações que lhes impõe como sentido o alcance de índices e metas. Deste modo, compreendemos que o cerne da perda da identidade docente, não está na modificação dos processos de ensino-aprendizagem, mas na alteração dos motivos da atividade docente, impostas pela reestruturação capitalista. A docência deixa de ser uma atividade de ensino, para tornar-se uma atividade de mercado. A medição dos índices dos alunos, das *performances* dos docentes e do *ranqueamento* das escolas, se espelha no modelo de avaliação de mercados, no qual,

⁶ Luria (2006, p.3) apresenta o estudo clínico a respeito de “[...] um homem cuja extraordinária memória” e da qual o autor se dedicou a “[...] não apenas explorar os principais padrões e mecanismos da memória desse homem (que em termos práticos era inesgotável), como também descrever traços de personalidade que essa pessoa extraordinária revelava” (LURIA, 2006, p.3).

de forma abstrata, os especuladores decidem em qual empresa, marca ou nicho de mercado se deve investir. A lógica meritocrática se distancia exponencialmente da vida escolar e isso tem afetado diretamente a categoria docente que tem perdido o sentido de sua ação e consequentemente sua identidade.

Considerando a perda da identidade, como a disjunção entre o motivo e objetivo da atividade, ou seja, a quebra do seu sentido pessoal para os indivíduos; podemos dizer que a identidade docente tem sido desconstruída e acoimada pelas políticas neoliberais que têm buscado dar-lhe um novo sentido. Esse novo sentido, se distancia da função precípua da docência e se assemelha à lógica do mercado, cuja regulação do ensino, da carreira docente e dos investimentos em educação é transferida do Estado para o mercado. No Estado, embora as regras do jogo político sejam construídas de forma a serem desfavoráveis aos interesses da classe trabalhadora, de tempos em tempos, devido ao avanço da organização política de classe, se tornou possível concretizar algumas conquistas, principalmente do campo dos direitos humanos e trabalhistas. No mercado a única lógica aceitável é a da ampliação da lucratividade. Isso só tem sido possível à custa da intensificação e precarização do trabalho assalariado. Aceitar a regulação da atividade docente pelo mercado é adentrar num campo agressivo e desfavorável ao trabalho, no qual impera, independente de qualquer circunstância, a realização do capital. Deste modo, um novo sentido para a atividade docente passa a requisitar, substancialmente, a identificação de elementos que torne sua atividade consciente. Entra em ação, neste momento, um processo de fetichização ao extremo da atividade educativa, relacionando-a, imediatamente, com o crescimento econômico dos países. Ao mesmo tempo, se argumenta sobre a necessidade de modernização da docência, colocando sobre os ombros dos professores o fardo do atraso e do anacronismo de sua atividade.

Na mesma medida, se torna necessário criar uma outra identidade para o professor relacionando-a como um profissional que avalia frequentemente a si mesmo e atua na busca do constante aperfeiçoamento

adaptando-se as circunstâncias. A sustentação rigorosa dessas falsas ideias na educação justifica e explica de algum modo, a desconstrução da identidade docente e a agressão à consciência de classe da categoria. A necessidade dessa construção ideológica esconde fundamentalmente a imposição de um novo patamar de exploração, sob o qual se deve assentar uma determinada consciência integradora dos indivíduos à nova ordem do capitalismo em crise.

2.4 Identidade docente e Consciência de Classes

Leontiev (2004) é taxativo em afirmar que a *consciência é condição necessária da vida*, isto implica em dizer que as relações humanas, em geral, só têm sentido para os indivíduos se os mesmos possuírem alguma consciência delas. Nem sempre a consciência reflete genuinamente as relações sob as quais a humanidade se organiza. Nas sociedades de classe, a exploração do trabalho é sustentada por uma “*falsa consciência*” da realidade capaz de manter exploradores e explorados integrados, mesmo que de forma precária. É fato que a violência exerce um papel descomunal na manutenção desta integração, mas mesmo o seu uso precisa ser justificado de alguma forma por um tipo de consciência. O capitalismo é sem dúvidas a sociedade de classes mais bem elaborada, que procura elevar ao máximo as suas forças produtivas e para isso necessita do consenso da sua superioridade como forma de produção. Os trabalhadores no fundo sabem que são explorados por seus patrões, mas em virtude de uma consciência insipiente da totalidade das relações sociais, consentem com a dominação como se esta resultasse de um objetivo comum entre o capital e o trabalho. Entretanto, o primeiro passo para se ter consciência de algo é a identificação deste algo. A identidade é em si uma forma de consciência dos indivíduos, que ao se identificarem com seus trabalhos e suas profissões tomam conhecimento do que devem desempenhar. É a forma mais imediata da consciência e por consequência a mais suscetível a falsas considerações a respeito da realidade. Por esse motivo toda e qualquer identidade profissional representa a funcionalidade do capital na subjetividade dos indivíduos. Uma representação positiva dessa funcionalidade, que traz,

inevitavelmente o seu avesso, expresso na subordinação de toda atividade profissional ao desiderato alheio do capitalismo.

Naturalmente, uma discussão sensata da identidade docente não pode deixar de tratar das questões relacionadas à consciência de classe dos professores. Evidente que estas questões estão ocultas quando se coloca a identidade profissional do professor como alternativa à crise de identidade. Nessa perspectiva, os problemas de classe se transformam em vícios de procedimento pessoal que podem ser corrigidos por meio de processos de reflexão sobre a prática e “reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000). Mas, poderão questionar, a classe não é uma categoria econômica, o que a sua consciência pode mudar na atividade do professor? Se entendermos a consciência de classe apenas como um epifenômeno das relações econômicas, certamente, não haverá muita coisa a ser acrescentada para a prática docente. No entanto, a consciência de classe extrapola as determinações econômicas, constituindo o próprio ser dos sujeitos da prática. Lukács (2003) entende que:

[...] a consciência de classe do proletariado, a verdade do processo como “sujeito”, está longe de ser estável, ou de progredir segundo leis mecânicas. Ela é a consciência do próprio processo dialético; ela é igualmente um conceito dialético. Pois o aspecto prático e ativo da consciência de classe, sua essência verdadeira, só pode se tornar visível em sua forma autêntica quando o processo histórico exige imperiosamente sua entrada em vigor, quando uma crise aguda da economia a leva à ação. Do contrário, correspondendo a crise permanente e latente ela permanece teórica e latente: confronta as questões e os conflitos individuais da atualidade com suas exigências como “mera” consciência, como “soma ideal”, segundo as palavras de Rosa Luxemburgo”. (LUKÁCS, 2003, p.127)

Quando Marx afirma que a classe operária não pode se libertar sem com isso libertar todas as classes, e que o seu desígnio seria a eliminação de toda sociedade classes, está afirmando o propósito da consciência de classe. Ou seja, o projeto de sociedade da classe trabalhadora. No mundo escravista a luta do escravo contra a dominação de seus senhores, não almejava de modo algum a organização de um outro sistema social. A consciência de classe dos

trabalhadores, ao contrário, tem como tarefa a constituição de uma “classe para si”, capaz de dissolver o poder político e a forma política que origina a luta entre classes antagônicas. Para a identidade do professor, a sua identificação com os elementos da complexa estrutura social, intrínsecos à divisão social do trabalho capitalista, coloca-o em conformidade com as contradições do sistema. É óbvio que a superação desta situação de destruição da formalidade do trabalho e subalternização dos indivíduos que trabalham aos imperativos da empregabilidade não pode advir da realização de uma identidade do professor, nem tão pouco de uma identidade profissional anódina à descaracterização do trabalho docente. Ela terá que vir da luta política travada entre os polos do trabalho e capital.

3. Conclusão

O ser social é ontologicamente diverso, essa diversidade determina, por sua vez, a identidade dos sujeitos. A contraposição entre identidade e diferença nos leva a um equívoco, uma vez que a identidade de cada um é composta por inúmeras diferenças, formando assim uma unidade na consciência dos indivíduos. É sob a base da produção material da vida que se formam tais relações identitárias. A nossa individualidade é sempre uma singularidade, única e irrepetível, mas o que nos liga uns aos outros é a produção humano-genérica universal. O “outro”, o diferente, não é senão um partícipe daquilo que produzimos e necessitamos. Tal constatação, nos leva a dizer que os indivíduos são essencialmente interdependentes uns dos outros e que não existe uma identidade destacada do modo de produção da vida material.

Na sociedade de classes, a divisão social do trabalho se constituiu num obstáculo à efetivação plena das individualidades. Se nas sociedades primitivas a identidade era gestada na relação entre os indivíduos e a comunidade no sentido do *ethos* comunitário, a divisão das classes sociais transforma esta identificação em uma relação fragmentária e conflituosa. Com a prevalência das formas capitalistas de produção, a contradição se amplia, tornando a vida individual ainda mais dependente das relações

sociais, ao mesmo tempo em que se desenrola um processo de afastamento e isolamento dos sujeitos, porquanto que as atividades têm se tornado cada vez mais sem sentido. Do ponto de vista subjetivo, a cisão entre os motivos e os fins da atividade “[...] confere traços psicológicos particulares à consciência” (LEONTIEV, 2004, p.130) que resultam na alienação da sua atividade e da sua própria vida.

A compreensão da identidade parte assim das relações concretas com as quais o professor estabelece a sua atividade. A docência enquanto profissão para o capital se sujeita a legalidade própria da mercadoria força de trabalho, como expressou Marx (2014, p. 586)

[...] mestre escola é um trabalhador produtivo, quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este invista numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação.

Como as fábricas de salsichas tiveram que ser reestruturadas para receber uma produção terceirizada e automatizada na segunda metade do século XX, os professores também tiveram que passar por um processo de reestruturação de sua atividade educativa, contemplando o novo modo ser da produção flexível e da política de Estado neoliberal. A diminuição do Estado Social e a precarização dos trabalhos formais resultou em um processo de descaracterização e desvalorização da docência, que reflete o estado de anomia geral dos professores. No entanto, as teorias que defendem a identidade profissional do professor apresentam como alternativa ao despropósito da crise capitalista, não a resistência aos seus elementos causadores, mas a integração aos processos predadores da reestruturação política e econômica do capital.

Para concluir, a identidade expressa de modo superficial a consciência prática dos indivíduos inseridos em sociedade. Ela unifica o sentido das ações em uma determinada relação social. Contudo, essa geração de sentido produzida por uma identidade pode não revelar a totalidade das relações que a determina, guiando-se por

motivações inautênticas. A identidade profissional do professor aglutina um conjunto de ações que buscam de certa maneira motivar a atividade docente, numa perspectiva integradora aos novos processos de produção. Tal motivação se dá por uma aparente valorização realizada por meio da introdução das competências profissionais e das práticas autoavaliativas. Ao centrar nos aspectos comportamentais da atividade docente individual, mantém intactas as estruturas que produzem a anomização.

Consideramos que, a identidade docente não é o produto da vontade individual, mas das relações em que os professores estão determinados. É a expressão das motivações, técnicas, acadêmicas e políticas da profissão. Por isso a identidade docente não pode se apartar da luta de classes. Para o marxismo a identidade docente necessita discutir as questões relativas à sua consciência de classe, buscando superar concepções simplificadoras e fetichizantes sobre a prática docente.

Para una comprensión de la identidad docente desde la Psicología Histórico-Cultural

RESUMEN:

Este artículo aborda el tema de la identidad docente a partir de las categorías de análisis del Materialismo Histórico Dialéctico. Con base en los presupuestos de la Psicología Histórico-Cultural, analiza los vínculos entre la actividad motivadora y el progreso de la conciencia individual. Observando la relación dialéctica entre actividad-motivo e identidad-conciencia, estructura los rasgos constitutivos responsables de la formación de la identidad docente, presentando el fenómeno de la identidad en sus aspectos psicológico y social. Para el Materialismo Histórico Dialéctico, las formas de existencia de los seres humanos definen sus identidades sociales. Estos se presentan en una relación necesaria que une actividad y motivo, originando el significado personal de la acción. De esta forma, se comprende la constitución de la identidad del docente desde las condiciones históricas y materiales en las que se desarrolla la actividad docente, abarcando las intersecciones entre la identidad como formadora de sentido y su posición de clase.

Palabras clave: Identidad Profesional del Profesor. Formación del Maestros. Actividad y Motivo. Psicología Histórico-Cultural.

Referências

- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Volume II. 8^aed. Tradução Klauss Brandini Gerhardt; São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução Leandro Konder; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- FAST, H. *Spartacus*: was born a roman slave. New York: Bantam Book, 1960. Disponível em: <http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/spartacus-howard.pdf>. Acesso em: 14 de julho de 2016.
- GRESPAN, J. *A dialética do avesso*. In: Crítica Marxista nº 14. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 26-47.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11^aed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- HEGEL, G. W. F. *Ciência da Lógica*. Livro III. A lógica subjetiva. Seção 3. A Idéia. Capítulo 1. A vida. Tradução Marcelo Gross Villanova. In: Trans/Form/Ação. n.29. São Paulo, 2006, p.273-286.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2^aed. Tradução Rubens Eduardo Farias; São Paulo: Centauro, 2004.
- LUKÁCS, G. *História e consciência de classe*: estudos sobre a dialética marxista. Tradução Rodnei Nascimento; São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LURIA, A. R. *A mente e a memória*. Tradução Cláudia Berliner; São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Volume III. 2^aed. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1991.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor*: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução Rubens Enderle, Nélia Schneider e Luciano Cavini Martorano; São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. *O Capital: o processo de produção do capital.* Livro1. Volume I. 27ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MARX, K. *Para a questão judaica.* Tradução José Barata-Moura; São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro.* São Paulo: Expressão Popular, 2006.

MARX, K. *O Capital. O processo de produção do capital.* Livro I, volume II. 27^aed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MESQUITA, A. M. *A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva Histórico-Cultural.* 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97428>.

MELO, F. B. C. Intersubjetividade e metafísica: considerações sobre a abordagem hegeliana. *Revista Eletrônica de Estudos Hegelianos.* Revista Semestral da Sociedade Hegel Brasileira – SHB. Ano 4, n. 06, Junho de 2007. Disponível em: <http://ojs.hegelbrasil.org/index.php/reh/article/view/186/149>. Acesso em: 27 de outubro de 2016.

NETTO, J. P. *Lukács e a crítica da filosofia burguesa.* Lisboa: Seara Nova, 1978.

NETTO, J. P Prólogo à edição brasileira. In: MARX, K. *Para a questão judaica.* Trad. José Barata-Moura; São Paulo: Expressão Popular, 2009. (p.9-38)

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa; Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas.* Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

Recebido em outubro de 2021
Aprovado em dezembro de 2022

Desenvolvimento e Aprendizagem na Base Nacional Comum Curricular à luz da Psicologia Histórico-Cultural: Educação Infantil em foco

Child Development and Learning at the Common National Curriculum Base in the light of Cultural-Historical Psychology:
Early Childhood Education in focus

*Rafaela Renero dos Santos¹
Janaina Cassiano Silva²*

RESUMO

O intento dessa pesquisa foi identificar e analisar as concepções de desenvolvimento e aprendizagem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Além disso, buscamos também compreender as principais correntes teóricas que embasam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma pesquisa documental que teve como fundamento teórico metodológico o materialismo histórico-dialético. Inicialmente, fizemos uma primeira leitura do material a fim de identificarmos e selecionarmos as principais ideias acerca do desenvolvimento infantil e aprendizagem à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Posteriormente, identificamos os autores soviéticos que foram trabalhados no documento e fizemos um estudo dos pressupostos teóricos utilizando a categoria desenvolvimento infantil e aprendizagem como parâmetros para a análise. No documento não há menção a referenciais teóricos e os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem pouco são discutidos no texto. Demonstrando, assim, as contradições do documento e confusão entre as definições dos construtos aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Políticas públicas. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

The aim of this research was to identify and analyze the conceptions of development and learning present in the National Common Curricular Base (BNCC) for Early Childhood Education in the light of Cultural-Historical Psychology. In addition, we also seek to understand the main theoretical currents that underlie the National Common Curricular Base (BNCC). This is a documentary research that had historical-dialectical materialism as its methodological theoretical foundation. Initially, we did a first reading of the material in order to identify and select the main ideas about child development and learning in the light of Cultural-Historical Psychology. Subsequently, we identified the Soviet authors who were worked on in the document and made a study of the theoretical assumptions using the category child development and learning as parameters for the analysis. In the document there is no mention of theoretical references and the concepts of development and learning are not discussed in the text. Thus demonstrating the document's contradictions and confusion between the definitions of the learning and development constructs.

Keywords: Child Education. Public policy. Cultural-Historical Psychology.

¹ Graduanda em Psicologia. Universidade Federal de Catalão, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9470-1729>. E-mail: rafaelarenero@gmail.com.

² Docente no curso de Psicologia – IBIOTEC e no Programa de pós-graduação em Educação-PPGEDUC, Universidade Federal de Catalão, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1145-5820>. E-mail: janacassiano@ufcat.edu.br.

Introdução

Este artigo compõe a pesquisa intitulada “Panorama da Educação Infantil no Sudeste Goiano: concepções, práticas educativas e políticas públicas” que visa realizar um panorama da Educação Infantil na microrregião de um município do sudeste goiano, objetivando identificar e analisar as práticas educativas e as políticas públicas para a Educação Infantil, as concepções de desenvolvimento, aprendizagem e infância à luz dos preceitos da Psicologia Histórico-Cultural.

O estudo do desenvolvimento infantil e das políticas públicas para a Educação Infantil é de extrema importância para o meio acadêmico, a fim de pensarmos uma educação que de fato promova o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, as concepções de criança, desenvolvimento e educação têm sido discutidas nas diferentes correntes teóricas.

Segundo Davidov (1988), para a escola soviética o desenvolvimento psíquico da criança está mediatizado por sua educação desde o seu nascimento. Desse modo, esse desenvolvimento ocorre dentro do processo de ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criando condições para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. De acordo com Elkonin (1969), é por meio dos adultos que a criança assimila os conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, além de aprender habilidades elaboradas socialmente e formas de conduta criadas na sociedade. À medida que apreendem a experiência social se formam nas crianças distintas funções psicológicas.

No tocante às funções psicológicas, Chaiklin (2011, p.666) afirma que nenhuma destas é pura no que se refere a característica ou “[...] módulo biologicamente dado; ao contrário, todas elas foram formadas tanto historicamente, no desenvolvimento filogenético das sociedades humanas, quanto individualmente, no desenvolvimento ontogenético de pessoas no interior dessas sociedades”.

O ingresso na escola muda radicalmente a situação da criança na sociedade, transformando fundamentalmente todo seu sistema de relações com os adultos e com outras crianças. Isso pois, se antes seu maior contato

era com familiares e/ou cuidadores, agora a criança experiencia a ampliação de suas relações, ou seja, passa a compartilhar convivência diária com outros adultos (que possuem um objetivo, o ensino) e com outras crianças de sua idade, assim, tem acesso a uma nova rede que amplifica e potencializa seu desenvolvimento. Segundo Elkonin (1969), a criança começa a apresentar relações sérias e profundas com o professor e os colegas de classe e, em parte com toda a escola, devido à mudança de rotina, a convivência e as mudanças referidas acima.

Conforme Martins (2013) o processo de apreensão das particularidades humanas culturalmente formadas demanda a apropriação do “legado objetivado pela prática histórico-social”. Essa internalização se interpõe entre as relações interpessoais (interpsíquicas) e intrapessoais (intrapsíquicas), ou seja, estabelecem-se a partir de processos educativos, através do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo pela mediação de outros indivíduos.

Para Vygotski (2006b), a transformação dos indivíduos ocorre na internalização dos signos, na qualidade dos signos disponibilizados e nas condições nas quais ocorre. Assim, pensando em uma sociedade de classes e suas condições desiguais, evidencia-se a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção. Desse modo, a educação escolar se faz essencial para se opor à tais desigualdades e é através dela que se pode obter um desenvolvimento justo dos indivíduos – pois é por meio dela se tem acesso a signos de qualidade, isto é, conhecimentos críticos que podem romper, questionar e desvelar a realidade.

Deste modo, o objetivo geral foi identificar e analisar as concepções de desenvolvimento infantil e aprendizagem presente na BNCC para Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Destacamos também como objetivos: compreender as principais correntes teóricas que embasam a BNCC e; identificar os aspectos da relação entre desenvolvimento e aprendizagem contemplados na BNCC.

Visando nos aproximarmos da temática e pesquisas na área, antes de adentrarmos na análise da BNCC quanto aos nossos objetivos, realizamos um Levantamento Bibliográfico nas plataformas de pesquisa BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), no período de 2008 a 2018. Foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: Desenvolvimento Infantil, Base Nacional Comum Curricular, Políticas Públicas e Psicologia Histórico-Cultural.

No levantamento das palavras de modo isoladas, foram encontradas 10.676 publicações na SciELO e 40.373 na BDTD. Assim, realizamos um filtro para aproximar-se da temática proposta cruzando as quatro palavras supracitadas. Não foi encontrado nenhum trabalho acadêmico com as três palavras-chave na plataforma SciELO. Na tabela a seguir apresentamos o resultado do levantamento após o cruzamento das palavras-chave.

Tabela 1 - Levantamento Bibliográfico na BDTD utilizando as palavras-chave: desenvolvimento infantil, Base nacional comum curricular e políticas públicas e, Psicologia Histórico-Cultural.

Levantamento Bibliográfico – BDTD		
Palavras-chave	Número de artigos	Ano de Publicação
Base Nacional Comum Curricular, Psicologia histórico-cultural, Políticas públicas	1	2011
	1	2014
	1	2016
	2	2018
Desenvolvimento infantil, Base Nacional Comum Curricular, Políticas públicas	1	2013
	1 + 1*	2014
	3*	2016
	1	2017
	3*	2018
Desenvolvimento infantil, base comum curricular, psicologia histórico-cultural	1*	2014
	1*	2016
	1*	2018
TOTAL	1**	2013-2018***

Fonte: Organizado pela autora

* As dissertações assinaladas repetem-se, portanto, totalizam 12 publicações.

**Foram encontradas 12 dissertações, contudo, um dos artigos não está disponível, totalizando 11 publicações.

***A pesquisa foi realizada de 2008-2018, porém não foram encontrados artigos de 2009, 2010, 2011, 2012 e 2015

Notamos que existem poucas pesquisas voltadas para a análise da BNCC pelo viés marxista. Acerca das palavras chaves Base Nacional Comum Curricular, Psicologia Histórico-Cultural e Políticas Públicas, encontramos a pesquisa de Silva (2018), a qual tem como finalidade investigar os documentos (incluindo a BNCC) que recomendam ou incorporam as competências socioemocionais identificando os possíveis impactos na educação da classe trabalhadora, tendo como referencial teórico a psicologia histórico-cultural e o materialismo histórico-dialético.

Quando buscamos as palavras chaves Desenvolvimento Infantil, Base Nacional Comum Curricular e Políticas Públicas, localizamos apenas uma dissertação que vai de encontro com o propósito deste trabalho (CICARELLO JÚNIOR, 2018). Cicarello Júnior (2018) centrou-se nos documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses (Joinville, Florianópolis e Blumenau), ao pesquisar o que havia de produção foram utilizadas as palavras “desenvolvimento humano + Educação Infantil”, “desenvolvimento humano” e “desenvolvimento infantil”. Todavia, o autor não encontrou as concepções de desenvolvimento humano em documentos oficiais. Poucas foram as pesquisas que visavam analisar as concepções contidas em documentos orientadores das práticas educativas. De acordo com o autor, é importante analisar os documentos que fundamentam a prática docente pois são “constituídos num contexto sócio-político-econômico marcado tanto por disputas de projetos societários; quanto por diferentes bases epistemológicas que fundamentam as diferentes esferas da vida cotidiana” (CICARELLO JÚNIOR, 2018, p. 18). O autor utiliza do materialismo histórico-dialético para apreender as relações concretas e suas contradições.

As demais pesquisas, nove ao todo, pesquisam a BNCC ou a temática da Educação, todavia, pouco se assemelham a proposta do presente trabalho.

Após esta breve introdução ao tema e pesquisas na área, apresentaremos a fundamentação teórica, posteriormente a metodologia, seguida dos resultados e conclusão.

1. A Psicologia Histórico-Cultural, o materialismo histórico-dialético e o processo de desenvolvimento do psiquismo

Apresentaremos, de modo sucinto, como se dá o processo de desenvolvimento do psiquismo para os autores da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente Leontiev (1978), Martins (2013), Meira (2007), Netto (2011), Tanamachi (2007).

Como dito anteriormente, este trabalho se fundamenta no materialismo histórico dialético, concepção que parte da produção, a qual é a base da ordem social das sociedades históricas, a distribuição de produtos e, consequentemente, a divisão social dos homens em classes é determinada pelo que a sociedade produz, como produz e pelo modo de trocar seus produtos (MEIRA, 2007), a partir disso, desenvolve-se uma superestrutura jurídica e política, a qual correspondem às formas sociais determinadas de consciência (NETTO, 2011).

Quanto mais o trabalhador produz riqueza, mais pobre ele fica tornando-se uma mercadoria ainda mais barata. A desvalorização do mundo humano aumenta com o aumento de valor do mundo dos objetos. O produto não pertence mais ao homem que o produziu e assume uma existência independente. Nesse processo o trabalho aliena a natureza do homem e o homem a si mesmo e a sua espécie (MEIRA, 2007).

A teoria marxista não se posiciona acerca do conhecimento existente para julgá-lo, mas para fazer um exame racional, tornando conscientes os fundamentos, condicionamentos e limites, a partir de processos históricos reais. Para Marx, a teoria reproduz idealmente o movimento real dos objetos através do sujeito que pesquisa, reproduzindo em seu pensamento a estrutura e dinâmica do objeto (NETTO, 2011). Existem dois momentos fundamentais da atividade de conhecer: a da aparência trazida pelos dados e da essência construída através do pensamento teórico. Para que a reflexão seja dialética precisa-se apreender o movimento dos fenômenos, como fatos sociais concretos, de forma a transformar o imediato em mediato (MEIRA, 2007).

Assim, a Psicologia Histórico-Cultural é um importante subsídio para pensar a constituição da individualidade e da subjetividade no contexto do materialismo histórico dialético, da vida real dos indivíduos e como se interioriza as relações sociais. Teorias individualistas são formadas por indivíduos abstratos, fora de seus contextos históricos, acabando por ocultar as relações sociais de produção. Diferentemente, a individualidade deve ser vista como a síntese da relação consciente do sujeito das condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano (TANAMACHI, 2007).

Segundo Tanamachi (2007, p. 80), lidar com essa individualidade “trata-se de situar a singularidade dos indivíduos concretos no interior do contexto histórico e social da humanidade, para que possamos verificar as máximas possibilidades do vir-a-ser de cada sujeito como parte do processo individual de humanização”.

As propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões (LEONTIEV, 1978 p. 257).

Tal afirmação esbarra em um conceito fundamental para entender o ser humano que é o desenvolvimento do psiquismo e, consequentemente, seus importantes usos no campo da educação e para emancipação humana. Leontiev (1978) demonstra que o funcionamento psíquico dos animais e o que possibilitou o desenvolvimento da psiquê complexa do homem, que é, acima de tudo, histórica.

O reflexo psíquico surge por meio da sensibilidade, a irritabilidade em relação aos agentes exteriores, possibilitando a reflexo da realidade circundante nos animais. O autor denomina este primeiro estágio de estágio do psiquismo elementar. Nele, a via geral de modificações passa pela diferenciação e pela multiplicação de órgãos da sensibilidade (LEONTIEV,

1978). Sobre esse estágio, Martins (2013) destaca que este irá marcar a transição à vida pluricelular, movimento diferenciado e excitação mais rápida, além disso, a transição da vida na Terra mudou as condições de sobrevivência, alimentação, obtenção de comida, ficando cada vez mais dependente à recepção de informações do meio exterior. A união entre o desenvolvimento dos órgãos da sensibilidade e do movimento determinou o surgimento do sistema nervoso primitivo, o qual passa a mediar a atividade vital do organismo. A atividade ainda é regulada por estímulos isolados, o que impossibilita a percepção de objetos em sua totalidade.

Já o estágio do psiquismo perceptivo é regido pelas condições do meio, para além das sensações isoladas. As propriedades do objeto se unificam, dando uma imagem total, condicionando novos tipos de respostas. Essas transformações são resultadas de mudanças anatômicas e fisiológicas profundas, funções dos órgãos dos sentidos, destacando-se os órgãos da visão. Provoca-se, assim, saltos qualitativos, especialmente na função mnemônica, na forma de hábitos (operações motoras fixadas pela experiência) (MARTINS, 2013).

O estágio do intelecto se caracteriza pela repetição de determinada experiência, reproduzindo operações, ou seja, problemas semelhantes. Dispensam tentativas por ensaio e erro, sendo que essa transferência de soluções não se limita à natureza do problema, mas também às condições nas quais ele ocorre. Inaugurando, dessa forma, a atividade bifásica (fase de preparação e fase de execução) (MARTINS, 2013).

Desse modo, vemos que o desenvolvimento psíquico é determinado pela necessidade dos animais se adaptarem ao meio e o reflexo psíquico, não é puramente subjetivo sem real significação na vida dos animais, ele nasce e desenvolve-se porque sem ele os animais não poderiam orientar-se no seu meio. Por isso a evolução provoca transformações físicas e aparecimentos de órgãos, pois estes têm função de refletir a realidade circundante (LEONTIEV, 1978).

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica e, consequentemente, o papel da educação aumenta e mais complexo fica. A unidade do homem é praticamente inexistente e isso é produto da desigualdade

econômica, de classes e da diversidade das relações e aquisições as quais encarnam as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas historicamente (LEONTIEV, 1978).

Ademais, outro ponto importante da teoria de Leontiev é o conceito de atividade. Para o autor, há tipos de atividade que são mais importantes e dominantes dependendo da época no desenvolvimento da personalidade e o desenvolvimento do psiquismo depende justamente dessa atividade dominante. Atividade dominante é aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e de sua personalidade num dado estágio. Quando as suas possibilidades superam o seu modo de vida a atividade se reorganiza, cria-se, portanto, uma contradição inerente e, assim, efetua-se a passagem para um novo estágio (LEONTIEV, 1978). As possibilidades de desenvolvimento não se dão biologicamente, mas pela superação das contradições entre formas primitivas e formas culturalmente desenvolvidas de comportamento, através da atividade mediadora (MARTINS, 2013).

A seguir, discorremos acerca da aprendizagem e desenvolvimento para a Psicologia Histórico-Cultural.

2. Aprendizagem e desenvolvimento: são equivalentes ou caminham juntos?

Para compreendermos a aprendizagem e o desenvolvimento mais amplamente é preciso entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e as características específicas desta inter-relação na idade escolar³. O primeiro ponto importante é a área de desenvolvimento potencial, a qual possui pelo menos dois níveis de desenvolvimento (efetivo e potencial). O efetivo que abrange as funções psicointelectuais as quais se adquiriu como resultado específico de um processo de desenvolvimento já realizado. Já o que uma criança faz com o auxílio de um adulto é chamado de zona de desenvolvimento iminente, isto é, podemos observar não só o processo até o momento, mas os processos que ainda estão

³ Vygotski (2006b) destaca que os estágios do desenvolvimento são: crise pós-natal, primeiro ano (dois meses a um ano), crise de um ano, infância temprana (um a três anos), crise de três anos, idade pré-escolar (três a sete anos), crise dos sete anos, idade escolar (oito a doze anos), crise dos treze anos, puberdade (quatorze aos dezessete anos), crise dos dezessete anos, idade adulta.

ocorrendo e desenvolvendo-se. Isso pois, o que a criança faz com o adulto, poderá fazer sozinha posteriormente, determinando os futuros passos e dinâmicas do seu desenvolvimento (VIGOTSKII, 2006a).

Além disso, para Vigotski⁴ o nível de desenvolvimento real representa apenas o início de seu desenvolvimento, já que não promove generalizações, podendo cair inclusive em esquecimento. O ensino deve se organizar levando em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente, o que necessita uma sólida formação dos professores (MARTINS, 2013).

Acerca do desenvolvimento é importante destacar que as funções psicointelectuais superiores aparecem nas atividades coletivas, sociais (interpsíquica) e atividades individuais e internas (intrapsíquica). E é na comunicação que surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento, portanto o campo das inter-relações é imprescindível para tal (VIGOTSKII, 2006a).

Portanto, o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento, isso porque a aprendizagem não é desenvolvimento, mas o aprendizado de uma forma organizada pode produzi-lo, não podendo ocorrer sem ele, sendo uma fonte de desenvolvimento (VIGOTSKII, 2006a).

Vigotski defendia o ensino de conhecimentos científicos, não cotidianos, pois, para ele, a formação de conceitos requalifica o sistema psíquico. Quando isso ocorre, um dos principais papéis da aprendizagem escolar se cumpre: incidir na personalidade dos indivíduos, posto que nela sintetizaram-se todas as propriedades culturalmente formadas. Esse processo de desenvolvimento de conceitos articula-se com diversas funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a comparação, a generalização, a abstração. Por isso, não é simples o processo de instrução escolar que alcança o desenvolvimento, o professor que seguir o caminho da simplificação não conseguirá nada além da simples assimilação de palavras. Os conceitos científicos são porta de entrada para a tomada de consciência dos fenômenos (MARTINS, 2013).

⁴ A grafia utilizada pelas autoras será Vigotski, todavia, no decorrer do texto, serão respeitadas as grafias utilizadas pelos diferentes autores.

Desse modo, a escola como mediadora interpõe-se na relação objeto-sujeito e provoca transformações. Partimos, desse modo, do professor e aluno em suas concretudes, como síntese de múltiplas determinações e a prática pedagógica como uma relação mediada pelas apropriações e objetivações que lhe são disponibilizadas (MARTINS, 2013).

A referência da aprendizagem é o processo de apropriação dos conteúdos escolares, a do ensino é o processo de objetivação das apropriações já realizadas pelo professor. Desse modo, é necessária a problematização da formação do docente com vista à instrumentalização do trabalho pedagógico. O domínio dos conhecimentos científicos são ferramentas imprescindíveis para o professor operar de maneira prática. É preciso estar sintonizada à concreticidade e empiria do pensamento infantil, todavia, sem se fechar a elas. Por isso, é necessário ter superado o pensamento sincrético e os pseudoconceitos, pois como afirma Martins (2013, p. 295) “[...] entre iguais ou quase iguais não se instalaram contradições que movam o desenvolvimento”. Assim, é papel do professor encerrar um profundo conhecimento sobre o pensamento infantil para ter competência para transformá-lo, efetivando uma prática social qualitativamente superior, para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história (MARTINS, 2013).

Ainda em relação ao professor, este cumpre um objetivo social, possibilitando a permanência de conhecimento para o desenvolvimento cultural humano, sendo ele um trabalhador, o que acaba por transformar o sujeito de aprendizagem, mas também, o próprio professor. Essa transformação ocorre, pois o trabalhador em face à transformação de um objeto indaga sobre seu poder de operar transformação, logo, um processo de satisfação de uma necessidade dá início a um processo de análise e síntese que permite avanços no conhecimento. Ademais, nesse caminho ele toma consciência da plasticidade dos processos de ensino e aprendizagem e constrói seu modo de agir (modo geral de realizar o ensino). Forma-se, portanto, personalidades aluno e professor de qualidade nova, desenvolvendo suas funções psicológicas, dando nova qualidade às novas atividades que os sujeitos realizarão (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017).

Para Moura, Sforni e Lopes (2017), desenvolvimento histórico e lógico, ao ser solucionado, produz ferramentas simbólicas que podem ser aplicadas em outras situações similares, por isso, afirmam:

O ensino exige o desenvolvimento lógico do conceito, ou seja, chegar a ações que permitam operar com os conceitos em vários outros contextos, isto é, que permitam os processos de abstração e generalização. Mas o descuido com o conhecimento de sua história retira do aluno o elemento central de sua formação: a compreensão dos processos humanos de produção de conhecimento e os processos mentais envolvidos nessa elaboração (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p.96).

A educação como mediação no seio da prática global possibilita novas gerações incorporarem os elementos herdados para que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais. Para enfrentar tais dificuldades, são indispensáveis a mobilização e a organização de forma a pressionar o Estado e o conjunto da sociedade para que a educação assuma prioridade efetiva e que os recursos sejam destinados (SAVIANI, 2013).

A seguir, apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa.

3. Metodologia

A metodologia deste estudo pauta-se nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Shuare (1990, p.15, tradução nossa) afirma que “o conhecimento filosófico não é de aplicação automática na investigação científica concreta e sim funciona em íntima relação com os outros níveis do saber metodológico”.

Deste modo, os aspectos referentes ao filosófico-metodológico e à Psicologia terão momentos mais produtivos se conseguirem uma profunda reflexão acerca do objeto, dos procedimentos de investigação e das funções do conhecimento psicológico (SHUARE, 1990).

Ademais, ao abordarmos a concepção materialista da dialética devemos considerar, segundo Shuare (1990), dois princípios. O primeiro é referente à vinculação e interdependência dos fenômenos, sendo que este apresenta três implicações. A primeira é a necessidade de determinar as dependências essenciais que mantém o objeto; a segunda consiste na necessidade de superação das limitações inerentes a qualquer determinação, visto que o processo de conhecimento é infinito. Por fim, a necessidade de reconhecer o caráter dialético do conhecimento. Já o segundo princípio refere-se ao fato de que “[...] a fonte de desenvolvimento do objeto (não simplesmente quantitativa, e sim qualitativa) é a unidade e luta de contrários” (SHUARE, 1990, p.18, tradução nossa).

Outros aspectos que também devem ser considerados da filosofia materialista dialética são: a categoria da atividade e a natureza social do homem. Saviani (2008) afirma que para a discussão da categoria de atividade na Psicologia Histórico-Cultural, faz-se necessário que se compreenda um princípio básico do materialismo, o trabalho como essência humana. Ou seja, diferente dos outros animais que necessita apenas se adaptar à natureza para sobreviver; o homem precisa agir sobre a natureza, transformando-a e ajustando-a as suas necessidades. “E esse ato de agir sobre a natureza transformando-a é o que se chama trabalho [...] Portanto, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos [...]” (SAVIANI, 2008, p.225).

Nessa direção, Shuare (1990, p. 21, tradução nossa) destaca o caráter integral da atividade, que “se sintetiza no conceito de prática que inclui as múltiplas formas da atividade humana e que põe na sua base o trabalho como forma superior de manifestação”. Ademais, a atividade não só determina a essência humana como cria o próprio homem, uma vez que é a verdadeira substância da cultura e do mundo humano.

Assim, para a filosofia materialista dialética existem dois momentos importantes, um consiste em que o sujeito da atividade é examinado sócio-historicamente e o outro se refere ao fato da atividade ser conceitualizada materialmente, ou seja, como atividade objetal (SHUARE, 1990).

Trata-se de uma pesquisa documental, que conforme Cellard (2008), tem como princípio apreender a realidade presente em tal documento, as concepções e, por fim os impactos que ele provocou e/ou provoca. Nossa objeto de estudo serão as concepções de desenvolvimento e aprendizagem presentes na BNCC, tendo como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Ou seja, realizamos a leitura do documento e, depois fizemos os recortes dos trechos referentes ao desenvolvimento e aprendizagem e analisamos segundo nosso referencial teórico.

É importante ressaltarmos que parte da pesquisa, de março a julho de 2019, perpassou por um contexto marcado pela pandemia de Covid-19, provocada pelo SARS-CoV-2 (novo coronavírus), o que causou impactos consideráveis na pesquisa, como o calendário suspenso, impossibilidade de orientações presenciais, mas principalmente, a influência do isolamento social na produção em si, na visão de mundo abordada no artigo e na subjetividade das pesquisadoras.

Assim, as etapas da pesquisa consistiram em: 1) levantamento do material a ser analisado na BNCC; 2) leitura exploratória e levantamento das categorias. Fizemos uma primeira leitura do material a fim de identificarmos e selecionarmos as principais ideias acerca do desenvolvimento infantil e aprendizagem à luz da Psicologia Histórico-Cultural; 3) levantamento dos autores soviéticos trabalhados na BNCC e análise. Identificamos no material os autores soviéticos que foram trabalhados no documento e realizamos um estudo dos pressupostos teóricos utilizando a categoria desenvolvimento infantil e aprendizagem como parâmetros para a análise.

A seguir, apresentamos nossos principais resultados e discussões.

4. Resultados e Discussão

Iniciamos o processo de análise na BNCC a partir da realização de buscas das palavras “desenvolvimento” e “aprendizagem” no documento, nas seções “Apresentação”, “Introdução”, “Estrutura da BNCC” e “A Etapa da Educação Infantil”, totalizando cinquenta páginas de análise. Estas seções foram escolhidas pois as primeiras são de abertura e a última refere-se a Educação Infantil, logo,

todas elas são objetos de análise deste trabalho, já que a apresentação, introdução e a estrutura acabam por abarcar aspectos de todas as etapas da educação.

A palavra “desenvolvimento” apareceu referindo-se a diversos sentidos de desenvolvimento (como por exemplo, desenvolvimento da educação), mas também ao objetivo e dever da educação de promover o desenvolvimento, através de aprendizagens essenciais, não conteúdos mínimos. O documento deixa claro que o desenvolvimento não é linear:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14).

No documento, apresenta-se, ainda, que o desenvolvimento deve abarcar a esfera intelectual, afetiva, social, ética, moral e simbólica e que isso deve ser realizado a partir do que a criança já sabe realizar, contendo como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras. Sobre como promover o desenvolvimento, o documento é bem explícito e, apesar de não centrar no conceito em si de desenvolvimento, apresenta em tabelas e esquemas cada ação que deve ser realizada para que este ocorra. Segundo o documento,

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 08).

Notamos que a BNCC não traz de modo explícito o conceito de aprendizagem e desenvolvimento, seus aportes teóricos e autores que sustentam, mas atrela estes conceitos às competências, por isso, optamos por discorrer e compreender estas.

Na citação acima, o documento apresenta dez competências gerais da Educação Básica (ainda que estas não estejam presentes no capítulo destinado à Educação Infantil, e sim na introdução, são indicadas como pensadas para a

Educação Básica, o que engloba também a etapa infantil), as quais têm objetivo de indicar o que os alunos “devem saber” e “devem saber fazer” e, além disso, cita a premissa de “aprender a aprender”⁵.

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na Introdução deste documento, a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2018, p. 23).

O documento divide, posteriormente, no capítulo para Educação Infantil, cinco campos de experiências, os quais são apresentados juntamente com os objetivos aprendizagem de cada um, organizados em faixas etárias, sendo a creche composta pelos bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e pré-escola composta pelas crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A palavra “aprendizagem”, nos trechos encontrados, aparece sob diversas formas, reiterando a aprendizagem de qualidade (destacando-a como “aprendizagens essenciais” compreendendo comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências nos campos da experiência). Ela apresenta-se, por outro lado, como “estratégia para fomentar a qualidade da educação básica”, através da garantia de direitos e estabelecimentos de objetivos. É também eventualmente associada como sinônimo de competência, habilidade, capacidade, o que os alunos devem de fato aprender. Contudo, na BNCC é evidenciado que os alunos devem ser vistos como sujeitos de aprendizagem, considerando, portanto, suas singularidades e diversidades. Estes carecem de ser protagonistas na aprendizagem, tendo o conhecimento aplicado na vida real de forma a acolher experiências concretas da vida cotidiana e seus saberes. Dentro disso, o documento afirma que é preciso acompanhar a trajetória de cada criança e de todo o grupo, com registros feitos pelos professores e pelas crianças para observar

⁵ Na premissa “aprender a aprender” o professor fica em segundo plano, ele passa do que ensina para quem vai auxiliar o aluno com seu próprio processo de aprendizagem. No escolanovismo significa buscar conhecimentos por si mesmo, adaptar-se à sociedade e cumprir seu papel no corpo social (SAVIANI, 2019).

a possível progressão ocorrida. Notamos, assim, que ainda que o conceito de aprendizagem seja citado ao longo do documento, pouco se explicita o que de fato significa e as correntes teóricas que o embasa.

Durante praticamente toda a análise a aprendizagem se mostrou atrelada ao desenvolvimento, considerando que quase sempre aparecem juntos, como “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” e “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Ou em outro momento: “Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências [...]” (BRASIL, 2018, p. 44). Assim como com a palavra “desenvolvimento”, os objetivos e ações a serem desenvolvidas são explicitamente expostos, todavia, nenhum teórico foi apresentado e nenhum conceito foi desenvolvido do que seria de fato aprendizagem e qual sua relação com o desenvolvimento. Eles aparecem como se fossem a mesma coisa, o que contradiz a proposta dos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Segundo Davidov (1988), para a escola soviética (Vigotski, Leontiev, Luria, Blonski, etc) a tese fundamental é que o desenvolvimento psíquico da criança desde o começo está mediatizado por sua educação/ensino. Isto significa que a educação e o ensino se incluem no processo de desenvolvimento da criança e não somente se estrutura sobre este.

Dito de outro modo, o desenvolvimento psíquico das crianças ocorre no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, propiciando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história.

Para Cicarello Júnior (2018), é fato que a educação não é neutra, pois faz parte de um contexto social constituído por diferentes projetos em disputa, investida ideologicamente, de modo que as ações que são pensadas e praticadas são políticas e alinhadas à efetivação de um determinado projeto societário, que trabalha no sentido de manter a ordem e os sistemas de

valores, ou um projeto constituído pela crítica ao modelo vigente. Esses projetos estão implícitos, mas podem ser pensados através das concepções de homem e de mundo apresentados nos documentos caso o leitor esteja atento e o leia de forma crítica.

No entanto, como não há uma teoria que embasa o documento de forma explícita acaba por abrir espaço para outras interpretações, podendo ocorrer diversos equívocos, inclusive correndo o risco de o leitor se equivocar considerando equivalentes teorias opostas. Como o próprio autor afirma, para realizar as reflexões expostas em sua dissertação, ele precisou de um grau de conhecimento sobre elas, os quais, segundo Giuriatti (2018), é extremamente deficitário nos docentes do campo da Educação Infantil.

Giuriatti (2018) realizou um estudo com dezessete docentes e concluiu que há indícios de que a formação inicial é insuficiente para o exercício da docência com crianças pequenas apresentando, portanto, uma formação generalista, podendo conduzir a deslizes, caracterizando os sujeitos da Educação Infantil como alunos e não sujeitos em desenvolvimento. Além disso, a BNCC não faz parte do cotidiano da escola e a maioria desconhece seu conteúdo. Algumas professoras não conseguem enxergar uma relação entre o documento normativo e o que elas realizam na prática. Todas essas dúvidas e falta de compreensão podem comprometer a qualidade da prática pedagógica. Ainda que os textos normativos por vezes se mostrem modernos, na prática ainda parecem ser uma realidade um pouco distante.

Levando isso em conta, é preciso ponderarmos acerca de quão claro o documento se apresenta aos docentes, pois sendo um documento regulador de suas práticas, deve alcançar plenamente esses profissionais, de forma explícita. É preocupante a falta de rigor na formulação dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, pois eles são fundantes de uma prática propulsora de desenvolvimento o qual se configura como direito das crianças.

É preciso pensar, antes de analisar os conceitos trazidos (ou não) pelo documento, quais disputas, contradições e rupturas ele carrega, e lembrar que este é um documento que apresenta indiretamente qual indivíduo se quer formar

para a sociedade. Nesse sentido, é importante realçar que o documento se autodefine na introdução como um “documento de caráter normativo” (BRASIL, 2018, p. 7), o que demonstra fundamentalmente o objetivo deste: normalizar, limitar e definir questões que são de origem plurais.

Pensando nisso, destacamos que a BNCC traz uma visão de aprendizagem por meio das competências e habilidades, o que configura uma perspectiva mercantil e uma capitalização do saber, pois concentra-se no saber pelas competências desconsiderando que o principal nesse ato é se relacionar com o outro. Volta-se para o trabalho técnico, genérico e, o que deveria ser uma inserção cultural e rica, desenvolvimento de cidadania, transforma-se em pragmatismo. Além disso, competência remete ao mundo do trabalho, o que é inconsistente pois, não se tem empregos para todos e enquanto o capital sobrevive tranquilamente sem o trabalhador, este morre de fome e ainda é culpado pelo sistema meritocrático.

A frase a seguir do próprio documento presente na introdução demonstra as colocações apontadas, novamente, focalizando nas competências atreladas ao conceito de aprendizagem:

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Sobre isso, Saviani (2019, p. 437- 438) afirma:

Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas [...] O empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por

isso nas empresas se busca substituir conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade.

Além disso, a BNCC afirma que o objetivo é qualificar-se para o mercado:

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988 apud BRASIL, 2018, p.10).

Justificamos também a análise no conceito de competência por não verificamos uma abordagem clara acerca de aprendizagem e desenvolvimento, mas, principalmente, porque o termo competência demonstra uma perspectiva implícita de como o documento enxerga a aprendizagem infantil (consequentemente nos dá notícias acerca do desenvolvimento, já que se mostram atrelados em praticamente todos os trechos e não são diferenciados pelo documento).

Em relação as habilidades, elas se apresentam para a Educação Infantil como “objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”. Estas se exprimem como extremamente retalhadas e sistematizadas, as quais são separadas inclusive por números e letras, o que nos faz pensar em como se constrói no documento o conhecimento humano. Como já referenciado, o conhecimento se dá de forma dialética, portanto, essa forma seccionada não representa o movimento real do aprendizado.

Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada

ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Nesse trecho percebemos uma alusão à diversidade e enfoque no cuidado para com o desenvolvimento global e pleno, o que é completamente contraditório com o que se apresenta como competências e habilidades.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

No trecho acima identificamos a centralidade no aluno. Tal concepção funda o caráter biológico, que permite educar o indivíduo até os seus limites naturais, independente das ordens econômica e social (SAVIANI, 2019). Essa noção é contrária à concepção marxista que parte de um ensino centrado na mediação intencional e organizada.

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças. (BRASIL, 2018, p. 39).

Vigotski (2006a) afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança nunca acompanha a aprendizagem escolar, como uma sombra segue o objeto que a projeta. Meira (2007) reitera que o aprendizado é necessário e universal no processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Outrossim, Moura, Sforni e Lopes (2017, p. 97) destacam que:

[...] essa, sendo intencional, planejada, com ações direcionadas a um fim, deixa de ser burocrática, não é projeto alheio, e sim de quem o realiza. Um ensino assim organizado significa o controle consciente da própria ação e, portanto, maior possibilidade de desenvolvimento de quem a realiza, neste caso, o professor.

Apesar de considerar as interações e brincadeiras como eixos estruturantes, como nos demais conceitos, a BNCC não as define de forma concreta, apresentando, ao citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs, uma concepção naturalista, como se do mesmo modo que a criança experimenta, observa, ela brinca, como algo próprio e inato. Contrário a esta concepção, Leontiev (2006b, p.120) destaca que a diferença da atividade lúdica dos animais e o brinquedo infantil está “[...] no fato de que a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”. Assim, notamos que “[...] a base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 36).

O documento se atenta, ainda, a explicitar que os grupos etários não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. Isso corrobora com Leontiev (1978), o qual afirma que os estágios têm um lugar determinado no tempo, contudo, seus limites dependem do conteúdo, que é determinado pelas condições históricas concretas, logo, o mais importante não é a idade, mas sim o conteúdo.

Por último, é importante enfatizar que a BNCC se apresenta extremamente antitética, trazendo teorias - ainda que implicitamente - que são discordantes e, por vezes, até contrárias. Não é legítimo considerar uma educação diversa e preocupada com a concretude do sujeito, se o sujeito é representado no documento como mais um trabalhador que será explorado. A educação deve,

portanto, ser emancipadora, para assim materializar o desenvolvimento global referido pelo documento. Ora, é preciso, ainda, pensar em como isso se efetiva na prática, já que como explanado algumas vezes, os professores se mostram aquém inclusive dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que são basilares segundo o documento.

5. Considerações Finais

Os objetivos do estudo foram parcialmente atendidos, uma vez que era nosso intento identificar e analisar as concepções de desenvolvimento infantil e aprendizagem presentes na BNCC para Educação Infantil à luz da Psicologia Histórico-Cultural. Além de identificar as principais correntes teóricas que embasam a BNCC e os aspectos da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Notamos que o documento não explicita os teóricos, bem como as concepções de desenvolvimento e aprendizagem, o que dificultou nossa análise. Porém, nos aproximamos dos conceitos de habilidades e competências para que pudéssemos dialogar com nosso referencial teórico, trazendo aproximações e rupturas.

Destacamos que a BNCC, por sua vez, representa parte da irresponsabilidade da União para com a sociedade nos termos educacionais, além de apresentar-se pouco esclarecedora nos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento se mostra caótico teoricamente e, em alguns momentos, até mesmo contraditória.

Por fim, é imprescindível pensar sobre os termos práticos do documento, pois, ainda que este seja medular para a prática educacional, alguns indícios apontam que ele não é utilizado e/ou, é até mesmo, incompreendido pelos/as educadores/as.

Esta pesquisa possibilitou uma visão abrangente da BNCC e um entendimento mais concreto de suas contradições e movimentos. Somado a isso, a pesquisa viabiliza futuros estudos com essa temática, como por exemplo, o problema identificado entre teoria e prática e as diversas controvérsias existentes

no documento, as quais são extremamente complexas e necessitam de estudos mais detalhados e específicos para compreendê-las.

Desarrollo y Aprendizaje en la Base Nacional Comum Curricular a la luz de la Psicología Histórico-Cultural: la Educación Infantil en el foco

RESUMEN:

El objetivo de esta investigación fue identificar y analizar las concepciones de desarrollo y aprendizaje presentes en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para la Educación Infantil a la luz de la Psicología Histórico-Cultural. Además, también buscamos comprender las principales corrientes teóricas que sustentan la Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Se trata de una investigación documental que tuvo como fundamento teórico metodológico el materialismo histórico-dialéctico. Inicialmente, hicimos una lectura del material con el fin de identificar y seleccionar las ideas principales sobre el desarrollo y aprendizaje infantil basada en la Psicología Histórico-Cultural. Posteriormente, identificamos a los autores soviéticos que fueron trabajados en el documento y realizamos un estudio de los supuestos teóricos utilizando como parámetros de análisis la categoría desarrollo y aprendizaje infantil. En el documento no se mencionan referencias teóricas y los conceptos de desarrollo y aprendizaje no se discuten en el texto. Demostrando así las contradicciones del documento y la confusión entre las definiciones de los constructos de aprendizaje y desarrollo.

Palabras-clave: Educación Infantil. Políticas públicas. Psicología Histórico-Cultural.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 21 dez. 2019.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.
- CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. Traduzido por Juliana Campregher Pasqualini. *Psicologia em Estudo* [online]. Maringá, v.16, n.04, p. 659-675, out/dez, 2011.
- CICARELLO JUNIOR, I. C. *Educação infantil: concepções de desenvolvimento humano em documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses*. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville. Joinville, Santa Catarina, 2018.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Traducido del ruso por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

ELKONIN, D. B Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A; (Org.). *Psicología*. Traducción por Florencio Villa Landa. 3.ed. México: Editorial Grijalbo, 1969. p. 493-560.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 (Coleção textos de psicologia).

GIURIATTI, P. *Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias do século XXI*. 2018. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Caxias do Sul, Programa de pós-graduação em Educação, Caxias do Sul, 2018.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978. 352 p.

LEONTIEV, A. N. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 10. Ed. São Paulo: Ícone, 2006b. p.119-142.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. Prefácio da Segunda Edição. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril, 1983. (Os Economistas) p. 15-21.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MOURA, M. O; SFORNI, M. S; LOPES, A. R. L. A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 71-99.

NETTO, J. P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. Ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Educação socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2. Ed. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008. p. 223-274.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progresso, 1990.

SILVA, M. M. *A Formação de competências socioemocionais como estratégia para a captura da subjetividade da classe trabalhadora*. 2018. 169 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista. Araraquara, São Paulo, 2018.

TANAMACHI, E. R. Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a Psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. *Psicologia histórico cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 63-92.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Panha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006a. p.103-118.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Traducción de Lydia Kuper. Madrid: A. Machado Libros, 2006b. Tomo IV.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madri: Visor, 1995. Tomo III.

Recebido em julho de 2021.
Aprovado em setembro de 2022.