

A criança concreta no centro da aprendizagem coletiva: Subjetividade, jogo simbólico e atividade de estudo em “*Muito além do cognitivo*”

The Concrete Child at the Center of Collective Learning: Subjectivity,
Symbolic Play, and Learning Activity in "Far Beyond the Cognitive"

El niño concreto en el centro del aprendizaje colectivo: Subjetividad, juego
simbólico y actividad de estudio en “*Mucho más allá de lo cognitivo*”

Natalya V. Repkina¹

RESUMO

O artigo apresenta uma análise crítica da monografia *Muito além do cognitivo: articulando aprendizagem, didática e subjetividade*, de Roberto Valdés Puentes e Flávia Pimenta de Souza Carcanholo, dedicada ao problema da formação do sujeito na atividade de estudo em matemática nos anos iniciais da escolarização. A análise concentra-se no diálogo teórico e metodológico entre a Didática Desenvolvimental da tradição Elkonin–Davydov–Repkin e a Teoria da Subjetividade de González Rey. Demonstra-se que os autores da obra procuram superar a interpretação predominantemente cognitiva da aprendizagem desenvolvimental, introduzindo a intencionalidade, a formação de metas, o sentido subjetivo, a fantasia, o jogo simbólico e o envolvimento emocional da criança no centro da análise. Especial atenção é dada ao conceito de atividade de estudo, ao papel da modelação das relações entre grandeza, medida e número, bem como ao problema da generalização teórica na aprendizagem coletiva matemática. Argumenta-se que a obra abre novas perspectivas para a compreensão da matemática não como esfera cognitiva neutra, mas como atividade cultural, simbólica e subjetiva. Ao mesmo tempo, discute-se a tensão teórica presente na monografia entre a lógica da atividade de estudo e a ampliação da problemática da subjetividade, da emoção e da criatividade. Conclui-se que a obra constitui uma importante contribuição para as discussões internacionais contemporâneas sobre aprendizagem desenvolvimental, subjetividade e formação do sujeito na educação.

Palavras-chave: Didática Desenvolvimental; Atividade de estudo; Subjetividade; Aprendizagem coletiva; Educação matemática.

¹ Professora Associada, Departamento de Psicologia, Universidade Nacional de Luhansk Taras Shevchenko, Poltava, Ucrânia. Psicologia Educacional e do Desenvolvimento. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9484-3011>. E-mail: NRepkina@luguniv.edu.ua.

ABSTRACT

The article presents a critical analysis of the monograph *Muito além do cognitivo: articulando aprendizagem, didática e subjetividade* [Beyond the Cognitive: Articulating Learning, Didactics, and Subjectivity] by Roberto Valdés Puentes and Flávia Pimenta de Souza Carcanholo, devoted to the problem of subject formation within mathematics study activity during the early years of schooling. The analysis focuses on the theoretical and methodological dialogue between Developmental Didactics within the Elkonin–Davydov–Repkin tradition and González Rey’s Theory of Subjectivity. It is demonstrated that the authors of the work seek to overcome a predominantly cognitive interpretation of developmental learning by placing intentionality, goal formation, subjective sense, fantasy, symbolic play, and the child’s emotional involvement at the center of analysis. Special attention is devoted to the concept of study activity, to the modeling of the relations between magnitude, measure, and number, as well as to the problem of theoretical generalization in mathematics learning. It is argued that the work opens new perspectives for understanding mathematics not as a neutral cognitive sphere, but as a cultural, symbolic, and subjective activity. At the same time, the article discusses the theoretical tension present in the monograph between the logic of study activity and the expansion of the problematic of subjectivity, emotion, and creativity. It is concluded that the work constitutes an important contribution to contemporary international discussions on developmental learning, subjectivity, and the formation of the subject in education.

Keywords: Developmental Didactics; Study Activity; Subjectivity; Collective Learning; Mathematics Education.

RESUMEN

El artículo presenta un análisis crítico de la monografía *Muito além do cognitivo: articulando aprendizagem, didática e subjetividade* [Mucho más allá de lo cognitivo: articulando aprendizaje, didáctica y subjetividad], de Roberto Valdés Puentes y Flávia Pimenta de Souza Carcanholo, dedicada al problema de la formación del sujeto en la actividad de estudio de las matemáticas durante los primeros años de escolarización. El análisis se centra en el diálogo teórico y metodológico entre la Didáctica Desarrolladora dentro de la tradición Elkonin–Davydov–Repkin y la Teoría de la Subjetividad de González Rey. Se demuestra que los autores de la obra buscan superar una interpretación predominantemente cognitiva del aprendizaje desarrollador, situando en el centro del análisis la intencionalidad, la formación de metas, el sentido subjetivo, la fantasía, el juego simbólico y la implicación emocional del niño. Se presta especial atención al concepto de actividad de estudio, al papel de la modelación de las relaciones entre magnitud, medida y número, así como al problema de la generalización teórica en el aprendizaje matemático. Se argumenta que la obra abre nuevas perspectivas para comprender las matemáticas no como una esfera cognitiva neutra, sino como una actividad cultural, simbólica y subjetiva. Al mismo tiempo, el artículo discute la tensión teórica subyacente en la monografía entre la lógica de la actividad de estudio y la ampliación de la problemática de la subjetividad, la emoción y la creatividad. Se concluye que la obra constituye una importante contribución a los debates internacionales contemporáneos sobre aprendizaje desarrollador, subjetividad y formación del sujeto en la educación.

Palabras clave: Didáctica Desarrolladora; Actividad de estudio; Subjetividad; Aprendizaje colectivo; Educación matemática.

1 Introdução

A educação contemporânea enfrenta de maneira cada vez mais aguda o problema da perda do sujeito no processo educativo. Apesar das constantes discussões sobre aprendizagem centrada no sujeito, criatividade, motivação e desenvolvimento individual, a prática escolar em muitos países continua excessivamente padronizada, orientada para resultados externos e para a assimilação formal do conhecimento. Nessa situação, a criança frequentemente se transforma em executora de procedimentos escolares, enquanto sua posição interna, suas vivências, sentidos e atividade própria permanecem fora do campo da análise pedagógica (GONZÁLEZ REY, 2005; PUENTES, 2020).

Por isso, assumem hoje especial importância as pesquisas que procuram recolocar a criança concreta (concrete child) no centro da aprendizagem coletiva e repensar o próprio processo de surgimento da atividade de estudo como um processo subjetivo.

Nesse contexto, o livro de Roberto Valdés Puentes e Flávia Pimenta de Souza Carcanholo *Muito além do cognitivo: articulando aprendizagem, didática e subjetividade* apresenta grande interesse não apenas para pesquisadores da tradição histórico-cultural e da teoria da atividade, mas também para um público mais amplo de especialistas em didática contemporânea, psicologia da aprendizagem e educação desenvolvimental. Ao mesmo tempo, o livro certamente será relevante para professores, estudantes, pós-graduandos e todos aqueles que buscam compreender a aprendizagem não como um processo formal de transmissão de conhecimentos, mas como um espaço de desenvolvimento do sujeito, do pensamento e da atividade criadora da criança.

O livro não é apenas o resultado de uma pesquisa empírica sobre a aprendizagem coletiva de matemática nos primeiros anos escolares. Antes de tudo, trata-se de uma tentativa de compreender o problema do surgimento do sujeito no processo da atividade coletiva de estudo e de construir um diálogo entre o sistema de aprendizagem coletiva desenvolvimental de V. V. Davidov – V. V. Repkin e a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey (REPKIN, 2019a; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Os autores colocam uma questão fundamental: por que uma mesma situação de aprendizagem coletiva produz nas crianças diferentes níveis de envolvimento, iniciativa, criatividade e aceitação da tarefa? De que maneira intenção (intention), emoção (emotion), imaginação (imagination) e atividade coletiva (collective

activity) constituem um processo único de desenvolvimento do sujeito? E, sobretudo, em que condições a tarefa de estudo se torna internamente significativa para a criança e verdadeiramente constituída como atividade?

O próprio material empírico constitui um dos maiores valores do livro. Os autores trabalham não com esquemas abstratos, mas com o processo vivo da atividade infantil: diálogos, erros, contradições, situações lúdicas, associações inesperadas e diferentes formas de aceitação ou rejeição da tarefa de estudo. É justamente isso que confere força psicológica à pesquisa e permite ver a atividade de estudo não como um mecanismo formal de assimilação do conhecimento, mas como um complexo processo de nascimento de sentido, intenção (intention) e estabelecimento de finalidade (purpose).

Particularmente interessante é a tentativa dos autores de compreender o papel do jogo simbólico (symbolic play), do envolvimento emocional (emotional implication) e da fantasia no surgimento da atividade de estudo. No livro, o jogo aparece não como um recurso motivacional externo, mas como um espaço de surgimento da subjetividade, no qual a criança começa a vivenciar a tarefa como própria. Nesse sentido, a pesquisa toca um problema extremamente relevante da infância contemporânea – o empobrecimento gradual do espaço simbólico do brincar e a transformação das formas de vivência (perezhivanie) e participação infantil na aprendizagem (VIGOTSKI, 2009b; ELKONIN, 2009).

Ao mesmo tempo, consideramos importante destacar que a escola de Kharkiv da aprendizagem coletiva desenvolvimental possui historicamente uma experiência singular de modelagem lúdico-narrativa e de envolvimento emocional dos estudantes, construída em seu campo experimental muito antes das atuais buscas didáticas. A descrição dessas formas de organização da atividade de estudo encontra-se também em publicações recentes dedicadas à história e ao desenvolvimento dos diferentes grupos da tradição Elkonin–Davidov–Repkin (PUENTES; LONGAREZI; DE MARCO, 2022). Nos cursos de alfabetização inicial utilizavam-se personagens conceituais, situações problemático-lúdicas, interações de papéis e formas especiais de modelagem didática, nas quais o conteúdo teórico era revelado à criança por meio da ação simbólica e da discussão coletiva (PROGRAMA EDUCACIONAL..., 2020; PERPELYTSYNA et al., 2020). Além disso, na tradição de Kharkiv o jogo não era entendido como um simples “embelezamento” externo da aprendizagem coletiva, mas como uma condição geneticamente originária de modelagem conceitual, por meio da qual a criança descobria o modo geral de ação e o conteúdo teórico da tarefa de estudo.

Nesse sentido, o livro de Roberto Valdés Puentes e Flávia Carcanholo não aparece como uma negação da tradição da teoria da atividade, mas antes como uma tentativa de interpretar teoricamente e desenvolver alguns de seus potenciais internos por meio das categorias de subjetividade (subjectivity), jogo simbólico (symbolic play) e envolvimento emocional (emotional implication).

Ao mesmo tempo, o livro desperta interesse não apenas por seus resultados empíricos, mas também por sua tentativa de repensar a própria lógica da aprendizagem coletiva desenvolvimental. Os autores procuram mostrar que a aprendizagem coletiva (collective learning) não pode ser reduzida apenas à formação de conceitos ou à assimilação de modos de ação, mas pressupõe um complexo processo de produção subjetiva de sentido, intenção (intention) e participação criadora da criança na atividade.

É justamente essa tentativa de articular a teoria da atividade (Activity Theory) e a Teoria da Subjetividade (Theory of Subjectivity) que torna o livro um acontecimento importante no desenvolvimento contemporâneo da didática desenvolvimental brasileira e abre um novo espaço para o diálogo teórico internacional.

2 Subjetividade e atividade de estudo: pontos de diálogo entre a Teoria da Subjetividade de González Rey e a aprendizagem desenvolvimental

O primeiro capítulo teórico do livro, dedicado à Teoria da Subjetividade de González Rey, apresenta-se conceitualmente coerente e organicamente articulado à lógica geral da pesquisa. Os autores introduzem de maneira consistente as principais categorias dessa teoria – sentido subjetivo, configuração subjetiva, a unidade do simbólico e do emocional, bem como a distinção entre agente e sujeito. É importante destacar que tais conceitos não são apresentados de forma isolada, mas em relação direta com o problema da atividade de estudo e do desenvolvimento da criança (GONZÁLEZ REY, 2005, 2015).

Um dos pontos fortes do capítulo é a tentativa de mostrar que a subjetividade não constitui um “mundo interno” separado da atividade, mas se forma na interação, no diálogo, na vivência e na produção de sentido. Particularmente importante é a ideia de que o emocional e o simbólico não existem separadamente, mas constituem um sistema único de sentido subjetivo. Isso permite aos autores compreender a aprendizagem coletiva não apenas como um processo de assimilação de conhecimentos, mas como um processo de produção interna de sentido pela criança (GONZÁLEZ REY, 2012).

Ao mesmo tempo, em alguns fragmentos percebe-se que a atividade começa a ser compreendida predominantemente como espaço de manifestação e produção da subjetividade. Como consequência, enfraquece-se parcialmente a atenção à estrutura interna da atividade, à lógica da tarefa de estudo e ao modo de ação – isto é, precisamente aos aspectos que tradicionalmente constituem o núcleo central da linha de aprendizagem coletiva desenvolvimental de Kharkiv (REPkin, 2019a; REPkin; REPkina, 2019a). Em certos momentos, surge a impressão de que a atividade aparece mais como espaço de produção subjetiva de sentido do que como uma forma específica de organização do desenvolvimento do pensamento teórico e da autotransformação do sujeito por meio da resolução de tarefas de estudo.

Particularmente interessante é a distinção introduzida pelos autores entre agente e sujeito. Em muitos aspectos, ela dialoga com a concepção de Repkin acerca da diferença qualitativa entre o “portador da atividade” (agente) e o “sujeito da atividade” (sujeito) (REPkin, 1997). É justamente por isso que o livro abre uma possibilidade real de diálogo entre duas tradições teóricas, e não apenas de sua articulação externa.

Uma das ideias mais fortes do capítulo parece ser a tese: “Só existe aprendizagem coletiva genuína – a criativa.”

Os autores afirmam, de fato, que a aprendizagem coletiva não pode tornar-se verdadeiramente desenvolvimental se a criança não atuar como sujeito que produz seu próprio sentido, em vez de apenas reproduzir modos de ação já prontos. Essa ideia possui grande potencial para pesquisas futuras, especialmente em relação aos problemas do jogo, da imaginação, da criatividade e da constituição da subjetividade na infância contemporânea (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012; VIGOTSKI, 2009b).

Também é importante notar que os autores vão gradualmente refinando sua posição em relação a V. V. Repkin. Se no início do livro ainda surge a impressão de que a dimensão emocional está quase ausente na aprendizagem coletiva desenvolvimental, posteriormente o texto torna-se muito mais diferenciado. Os autores afirmam explicitamente que Repkin não ignorava as emoções, mas as compreendia como um momento interno da gênese da própria atividade, relacionado à intenção, à necessidade e à formação do objetivo (REPkin, 2019c; REPkin; REPkina, 2019b).

Nesse contexto, parece particularmente importante a ideia de que o problema não reside tanto em uma “ausência de emoções”, mas em uma insuficiente elaboração específica desses aspectos nas pesquisas da escola de Kharkiv. Tal abordagem cria condições muito mais produtivas para o diálogo entre teorias do que uma simples oposição entre abordagens “cognitivas” e “emocionais”.

De modo geral, o primeiro capítulo teórico produz a impressão de uma tentativa séria e intelectualmente honesta de construir uma ponte teórica entre diferentes direções da tradição histórico-cultural. A parte mais promissora do trabalho parece ser justamente aquela em que subjetividade, atividade, criatividade e aprendizagem coletiva começam a ser compreendidas não como fenômenos separados, mas como processos inter-relacionados de constituição da criança como sujeito de sua própria atividade, pensamento e desenvolvimento.

3 Entre o experimento formativo e o estudo da subjetividade: fundamentos metodológicos da análise da atividade de estudo

O segundo capítulo do livro produz a impressão de uma construção metodológica extremamente bem elaborada. Os autores procuram não apenas combinar mecanicamente diferentes abordagens, mas construir uma lógica integrada de pesquisa, na qual a Didática Desenvolvimental, o Experimento Didático-Formativo e a Metodologia Construtivo-Interpretativa desempenham funções distintas, porém inter-relacionadas (PUENTES, 2019a; GONZÁLEZ REY, 2015).

Um dos aspectos mais fortes do capítulo é a clara consciência da complexidade do próprio objeto de investigação. Os autores colocam diretamente a seguinte questão: como investigar a emergência do sujeito da atividade de estudo se subjetividade, intenção, sentido e envolvimento emocional não podem ser medidos diretamente nem reduzidos ao comportamento observável? É justamente por isso que a crítica às abordagens tradicionais, testológicas e positivistas, parece plenamente justificada neste contexto (GONZÁLEZ REY, 2011, 2015).

É particularmente importante que os autores não abandonem a estrutura da atividade de estudo, mas, ao contrário, tentem articulá-la com uma metodologia qualitativa. Nesse sentido, parece extremamente produtiva a ideia de que o Experimento Didático-Formativo assegura o projeto genético-modelador e a arquitetura didática da atividade, enquanto a Metodologia Construtivo-Interpretativa permite interpretar os processos subjetivos que emergem no interior dessa atividade (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2012).

Outro mérito proeminente do capítulo é a cuidadosa introdução do problema dos microciclos e macrociclos no experimento formativo. Os autores demonstram de maneira convincente que sua investigação constitui precisamente um microciclo – uma pesquisa local, porém detalhadamente projetada, sobre a emergência de determinadas formas de atividade de estudo e subjetividade. Isso confere grande clareza metodológica ao trabalho.

Particularmente interessante é a interpretação da contribuição de V. V. Repkin. Os autores enfatizam que, na tradição de Kharkiv, o centro do experimento formativo desloca-se gradualmente – da formação do conceito teórico para a emergência do sujeito da atividade. Trata-se de uma observação extremamente importante e precisa. De fato, os autores mostram que, para Repkin, o fundamental deixa de ser simplesmente a execução correta das ações de estudo, passando a ser a emergência da intenção interna, da necessidade e do processo de formação de metas pela própria criança (REPKIN, 2019b, 2019c; DOROKHINA, 2026). É justamente aqui que o livro demonstra de maneira mais convincente o potencial real de diálogo entre a escola de Kharkiv e a Teoria da Subjetividade.

Ao mesmo tempo, percebe-se no texto uma certa tensão metodológica. Em alguns momentos, surge a impressão de que a subjetividade começa gradualmente a dominar a própria estrutura da atividade de estudo. Como consequência, existe o risco de que a lógica do conceito, o modo de ação, a construção da tarefa de estudo e a especificidade do pensamento teórico acabem ficando em segundo plano em comparação com a análise das vivências subjetivas e dos sentidos individuais.

No entanto, os próprios autores reconhecem esse problema e procuram equilibrá-lo. É particularmente revelador o esforço de não reduzir a investigação nem à observação do comportamento externo, nem à perda da estrutura didática da atividade. Justamente essa tentativa de manter um equilíbrio entre as dimensões objetual-operacionais e subjetivo-pessoais da atividade de estudo aparece como um dos aspectos mais interessantes e originais do livro.

Também merece atenção especial a própria organização da pesquisa. A observação participante prolongada, a construção do cenário social, o uso de desenhos, bonecos, psicodrama e frases incompletas criam não apenas um procedimento investigativo, mas um espaço singular de interação no qual a criança pode revelar seu próprio modo de vivenciar a situação de aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2015).

Nesse contexto, parece particularmente importante a ideia dos autores de que a aprendizagem coletiva não pode ser compreendida apenas a partir do resultado externo. Uma mesma ação de estudo pode possuir significados subjetivos completamente distintos para diferentes crianças. É justamente por isso que os autores passam da tradicional “coleta de dados” para a construção de indicadores subjetivos qualitativos, destinados a auxiliar na interpretação do processo de emergência do sujeito.

De modo geral, o segundo capítulo produz a impressão de uma tentativa séria de construir um novo modelo metodológico de investigação da atividade de estudo – um modelo no qual desenvolvimento do pensamento, subjetividade, envolvimento emocional e estrutura da atividade são compreendidos como processos inter-relacionados. O aspecto mais promissor parece ser precisamente o esforço dos autores em não abandonar a lógica da atividade, mas ampliá-la por meio de uma atenção cuidadosa à vida subjetiva e semântica interna da criança.

4 Matemática, subjetividade e sentido cultural: contextos didáticos e teóricos da pesquisa

O terceiro capítulo do livro produz a impressão de uma visão panorâmica extremamente rica e bem estruturada do estado contemporâneo da aprendizagem coletiva de matemática na escola primária brasileira. Os autores não se limitam à descrição de documentos oficiais ou metodologias de ensino, mas procuram revelar o contexto mais amplo – teórico, histórico e investigativo – no qual o problema se insere.

Um dos aspectos mais fortes do capítulo é o fato de os autores manterem constantemente a questão central de todo o livro: quem é a criança no processo de aprendizagem matemática – executora de operações propostas ou sujeito de sua própria atividade de estudo? É precisamente a partir dessa perspectiva que tanto a BNCC quanto diferentes abordagens didáticas são analisadas.

Particularmente convincente é a tese de que a abordagem das competências e habilidades define aquilo que a criança deve saber fazer, mas quase não coloca a questão de como surge a atividade de estudo, como o sujeito se constitui e qual é o sentido interno da aprendizagem para a própria criança. Nesse sentido, a contraposição entre a lógica empírica da assimilação de habilidades e a lógica desenvolvimental da autotransformação do sujeito mostra-se extremamente produtiva (DAVYDOV, 1982; REPKIN, 2019c).

Os autores retornam constantemente à ideia de que a criança deve tornar-se fonte de sua própria aprendizagem coletiva. É justamente isso que lhes permite manter a conexão entre matemática, subjetividade e o caráter criativo da aprendizagem.

Outro mérito proeminente do capítulo é a análise de diferentes tradições didáticas – o construtivismo, a etnomatemática, os nexos conceituais e a abordagem de Davydov baseada na modelação das relações geneticamente originárias entre grandezas e medidas. Os autores não apenas enumeram essas direções, mas mostram seus pressupostos teóricos, suas diferentes concepções de desenvolvimento e suas distintas compreensões do papel da criança na aprendizagem.

Particularmente interessante é a crítica ao construtivismo. Reconhecendo sua importância para o desenvolvimento da atividade da criança, os autores enfatizam, ao mesmo tempo, que o sujeito ainda permanece aí predominantemente como uma estrutura cognitiva, e não como portador de sentido próprio e de uma vivência interna da atividade.

Também parece extremamente promissora a linha relacionada à história da constituição do conceito teórico de número. Os autores demonstram de forma convincente que o número não constitui uma construção “neutra” ou puramente técnica, mas possui uma natureza cultural, histórica, simbólica e até imaginativa. É justamente nesse ponto que o livro começa a articular de maneira particularmente interessante matemática, imaginação, jogo, simbolização e sentido subjetivo.

Especialmente forte é a referência a Ifrah e à ideia de que a história do número contém não apenas lógica, mas também fantasia, práticas culturais, experiências humanas e formas simbólicas de apropriação do mundo. Isso permite aos autores, de fato, “humanizar” a matemática, apresentando-a não apenas como um sistema abstrato de operações e transformações simbólicas, mas como formas vivas da cultura humana e do desenvolvimento do sujeito.

Muito interessante também é a ideia de ser matemático em Muniz. Ela se relaciona profundamente com a problemática repkiniana do sujeito da atividade de estudo, uma vez que a criança é compreendida não como portadora universal de funções cognitivas, mas como sujeito singular, com sua própria história, seu próprio modo de vivenciar e de inserir-se na aprendizagem.

Merece atenção especial o consistente estado da arte das pesquisas brasileiras apresentado pelos autores. Trata-se de uma das partes mais valiosas do capítulo. Os autores mostram com grande honestidade tanto os pontos fortes da tradição brasileira e o desenvolvimento ativo da Didática Desenvolvimental, quanto algumas de suas limitações – a fragmentação das pesquisas, a quase ausência de Repkin, a fraca presença de González Rey e a tendência à repetição de esquemas teóricos já consolidados.

Particularmente importante é a observação de que a maioria das pesquisas se concentra seja na estrutura cognitiva da atividade, seja na subjetividade, mas raramente tenta articular organicamente essas duas dimensões. É precisamente aqui que os autores identificam a principal novidade de seu próprio trabalho – a construção de uma ponte teórica e metodológica entre a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade (PUENTES, 2020; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Ao mesmo tempo, reaparece ao longo do capítulo a tensão metodológica que atravessa todo o livro. Em certos momentos, surge a impressão de que o emocional, o subjetivo e o simbólico começam gradualmente a prevalecer sobre a lógica do conceito, a estrutura da tarefa de estudo e a especificidade do pensamento teórico. No entanto, os autores procuram evitar essa redução. É especialmente importante que eles não abandonem os nexos conceituais, a construção histórico-lógica do conceito e a ideia de generalização teórica. É precisamente isso que mantém o livro no campo da lógica desenvolvimental e da teoria da atividade, e não apenas da psicologia das vivências (DAVYDOV, 1982; REPKIN; REPKINA, 2019a).

De modo geral, o terceiro capítulo apresenta-se como uma fundamentação teórica extremamente forte para os capítulos práticos subsequentes. O aspecto mais promissor parece ser precisamente a tentativa dos autores de apresentar a matemática como uma atividade humana, cultural e carregada de sentido, relacionando a formação do conceito à criatividade e à subjetividade sem perder, ao mesmo tempo, a estrutura da atividade de estudo como forma específica de desenvolvimento do pensamento.

5 Jogo simbólico, intenção e emergência da atividade de estudo: formação do critério de classificação em crianças dos anos iniciais

O quarto capítulo produz, talvez, a impressão mais forte de todo o livro. Se os capítulos anteriores construíam predominantemente a estrutura teórica e metodológica da pesquisa, aqui os autores mostram, pela primeira vez, o processo vivo de emergência da atividade de estudo na interação real com as crianças. É justamente por isso que o texto adquire uma força psicológica particular.

O aspecto mais valioso consiste no fato de que a atividade das crianças é apresentada não como uma simples ilustração de proposições teóricas, mas como um processo complexo, contraditório e desigual. Os autores demonstram de maneira muito convincente que a emergência da atividade de estudo não pode ser reduzida apenas à execução correta da tarefa ou à formação bem-sucedida do conceito. No centro da análise encontram-se a aceitação interna da situação de dificuldade, o surgimento da intenção e a capacidade da criança de se apropriar da tarefa (REPKIN, 2019b; BOZHOVICH, 1981).

Particularmente convincente aparece a ideia central da escola de Kharkiv de que a tarefa de estudo não pode simplesmente ser dada externamente à criança. Ela precisa ser aceita, vivenciada e adquirir sentido interno. É precisamente por isso que uma mesma situação provoca nas crianças níveis completamente distintos de envolvimento, interesse e disposição para agir. Nesse aspecto, os autores articulam de maneira extremamente produtiva as ideias de V. V. Repkin, Zaika, Dorokhina, Bozhovich e González Rey (REPKIN, 2019c; ZAIKA; REPKIN; REPKINA, 2019; DOROKHINA, 2026; GONZÁLEZ REY, 2005).

Um dos momentos mais expressivos do capítulo é o papel do jogo simbólico. A história de “Tião Carga Pesada”, o uso da carta da Joanelha e dos fantoches criam não apenas um pano de fundo motivacional, mas um espaço particular de sentido no qual a criança pode inserir-se internamente na tarefa. Os autores demonstram de forma muito convincente que o jogo não funciona aqui como um recurso auxiliar ou como uma simples “decoração” da aprendizagem. Ao contrário, é precisamente por meio da situação simbólica que a criança adquire a possibilidade de vivenciar a tarefa como própria e de inserir-se nela como sujeito (ELKONIN, 2009; VYGOTSKY, 2009b).

Nesse contexto, os casos de Gustavo e Elias, que se recusavam a aceitar a situação de jogo repetindo “isso é mentira”, revelam-se extremamente interessantes. Essa observação possui um enorme potencial teórico. Os autores demonstram, de fato, que as

dificuldades de aprendizagem coletiva podem estar relacionadas não apenas a aspectos cognitivos, mas também ao problema da entrada da criança no espaço simbólico. É justamente aqui que se abre uma questão extremamente importante da infância contemporânea – a crise do jogo, a transformação das formas de simbolização e as dificuldades de inserção no espaço imaginário do brincar.

Mostra-se também extremamente produtiva a construção metodológica que divide a atividade em duas etapas – atividade mental e atividade prática. Os autores testam, de fato, uma hipótese fundamental: se a manipulação prática é suficiente para a emergência da atividade de estudo ou se ela se torna produtiva apenas quando o processo de formação de metas já se constituiu. Os resultados obtidos parecem extremamente convincentes. A atividade prática, por si só, não produz desenvolvimento; sem uma organização prévia de sentido, ela facilmente se transforma em manipulação empírica de objetos. Isso constitui um forte argumento contra modelos pragmáticos simplificados de “aprendizagem pela ação” e contra o construtivismo mecânico (DAVYDOV, 1982).

Nesse contexto, torna-se particularmente importante o fato de que a formação do critério de classificação pressupõe efetivamente a construção de um determinado modelo de relação entre os objetos. É precisamente por isso que a atividade de estudo não pode ser reduzida nem à manipulação prática, nem à atividade externa da criança. O momento decisivo ocorre quando a criança começa a identificar, sustentar e modelar a relação que está na base do agrupamento. Nesse sentido, o jogo simbólico cria um espaço de sentido para a entrada na tarefa, mas é precisamente a modelação que desloca a atividade para o plano da generalização teórica e da atividade de estudo no sentido próprio desse conceito (DAVYDOV, 1982; REPKIN; REPKINA, 2019a).

Sob o ponto de vista psicológico, o caso de Mario é particularmente convincente. Os autores mostram com grande sutileza como a aceitação interna da tarefa emerge a partir da experiência pessoal da criança – a conversa sobre sua própria coleção de brinquedos e os modos de organizá-la. É precisamente essa experiência afetivamente significativa que se torna uma “ponte” para a formação da meta cognitiva. Aqui, o emocional não aparece como um complemento externo do pensamento, mas como um caminho de entrada na atividade de estudo (GONZÁLEZ REY, 2012).

Extremamente importante também é a observação de que a aprendizagem coletiva não se transmite mecanicamente por imitação. Mesmo após a discussão coletiva, as crianças não copiavam umas das outras os modos prontos de agrupamento. Isso confirma de maneira muito consistente a ideia repkiniana de que a atividade de estudo deve ser internamente produzida pelo próprio sujeito. Ouvir o outro pode criar condições para o desenvolvimento, mas não substitui o próprio movimento semântico e ativo da criança (REPKIN, 2019a).

Uma das partes mais fortes do capítulo é o caso de Michel. Os autores mostram de maneira muito profissional e, ao mesmo tempo, profundamente humana os limites das possibilidades da atividade de estudo em uma situação concreta. Eles não tentam artificialmente “provar o sucesso” do experimento, mas demonstram honestamente que, para Michel, a atividade principal continua sendo o jogo simbólico, e não a atividade de estudo. É precisamente por isso que a situação de classificação não se torna para ele uma tarefa de estudo plenamente constituída. Particularmente importante é o fato de que os autores relacionam isso não a um “déficit”, mas à real zona de desenvolvimento possível e à necessidade de considerar a dinâmica individual da criança.

Especialmente heurística parece também a conclusão teórica geral do capítulo: a qualidade da aprendizagem coletiva e o desenvolvimento da subjetividade não se opõem um ao outro, mas constituem “duas faces da mesma moeda”. É justamente aqui que o livro começa a articular de maneira mais orgânica a estrutura da atividade de estudo, o jogo simbólico, a intenção, o processo de formação de metas, o envolvimento emocional e o desenvolvimento conceitual.

Ao mesmo tempo, a certa tensão metodológica característica de todo o livro permanece presente também aqui. Em alguns momentos, surge a impressão de que os indicadores subjetivos são descritos de maneira mais detalhada e convincente do que a própria lógica da formação do conceito de critério e classificação. Contudo, os autores ainda mantêm o equilíbrio, uma vez que não abandonam a estrutura da atividade de estudo, os níveis de formação da meta e o movimento conceitual (REPKIN; REPKINA, 2019a).

De modo geral, o quarto capítulo apresenta-se como extremamente forte e, talvez, o mais convincente de todo o livro. É precisamente aqui que a teoria deixa de ser abstrata

e começa a “funcionar” no material vivo da atividade infantil. Os aspectos mais promissores parecem ser o problema do jogo simbólico, a relação entre intenção e formação de metas, bem como a ideia de que, sem a aceitação interna da tarefa, a verdadeira atividade de estudo não emerge.

6 Emergência do número, medida e atividade de estudo: a formação do conceito de número no processo de medição

O quinto capítulo produz a impressão de ser um dos mais conceitualmente integrados de todo o livro. É precisamente aqui que os autores passam de maneira mais consequente do problema da subjetividade para a própria lógica da formação do conceito matemático. Nesse contexto, assume especial importância o fato de que o número não é tratado como um resultado pronto da assimilação, mas como um processo de emergência gradual de um novo modo de ação e de uma nova maneira de perceber as relações entre os objetos.

A linha mais importante do capítulo consiste na tentativa de mostrar a gênese do número não por meio da manipulação mecânica de algarismos, mas através da descoberta da relação entre grandeza e medida. É justamente por isso que os autores organizam, de maneira consistente, situações nas quais a criança se depara com a impossibilidade da comparação direta e se vê obrigada a procurar um modo mediado de coordenação das ações. Do ponto de vista da aprendizagem coletiva desenvolvimental, isso adquire um significado especial, uma vez que o número começa a aparecer não como um signo externo, mas como relação entre a grandeza medida e a medida escolhida. É precisamente isso que permite compreender a emergência do número como processo de construção de um novo modo de generalização teórica (DAVYDOV, 1982; REPKIN; REPKINA, 2019a).

Particularmente convincente é o fato de que os autores não reduzem a medição a um procedimento técnico. O material da pesquisa permite perceber que a criança gradualmente descobre a conexão interna entre a medida e o resultado da medição. É precisamente por isso que a situação de medir começa a adquirir para as crianças um caráter problemático e carregado de sentido, deixando de permanecer uma simples tarefa prática.

Extremamente importante também é o fato de que os autores mantêm constantemente a relação entre o conteúdo matemático e o processo de emergência da

subjetividade. Em muitos episódios, é possível perceber que a intenção, a aceitação da tarefa e a formação da meta não surgem separadamente do desenvolvimento conceitual, mas no interior dele. É justamente isso que permite aos autores aproximarem-se gradualmente de um problema muito importante para a escola de Kharkiv – a relação entre o desenvolvimento do pensamento teórico e a constituição do sujeito da atividade de estudo.

Mostra-se muito produtiva também a introdução de diferentes modos de medição – com corda, palitos, passos e régua. Os autores efetivamente criam uma situação na qual a criança começa a descobrir os limites da comparação direta e a necessidade de construir um modo mediado de ação. Nesse contexto, assume fundamental relevância o fato de que o centímetro padrão e a régua não são apresentados como um “instrumento correto” pronto, mas surgem gradualmente como resposta ao problema da coordenação das ações humanas.

Merece atenção especial também a descrição das dificuldades das crianças. Os autores demonstram de maneira muito profissional que os erros não são aleatórios nem puramente individuais. Ao contrário, eles frequentemente refletem o próprio processo de reorganização do modo de ação. É precisamente por isso que as imprecisões na medição, as tentativas de “sobrepôr” medidas umas às outras ou de retornar à comparação direta adquirem um grande significado psicológico. Nesse aspecto, é possível perceber não um “déficit”, mas um momento de transição da ação empírica para um novo modo de generalização.

O material do capítulo também permite perceber a importância da atividade prática e da fixação sensório-motora das relações. Contudo, os autores não permanecem apenas nesse nível. A pesquisa conduz gradualmente à ideia de que a ação prática se torna desenvolvimental apenas quando a criança começa a sustentar precisamente a relação entre grandeza e medida. É justamente aqui que intenção, aceitação da tarefa e movimento conceitual adquirem especial importância.

Extremamente produtiva é também a discussão coletiva entre as crianças. Os autores mostram com grande sutileza como, no processo de discussão compartilhada, emergem contradições, esclarecimentos e novos modos de argumentação. Ao mesmo tempo, a coletividade não se reduz a uma simples troca de respostas. O material da pesquisa permite perceber, antes, como o outro participante da atividade começa a atuar como condição para a reorganização do próprio modo de pensar.

Particularmente convincente, do ponto de vista didático, é a introdução das histórias sobre o marceneiro e a costureira. Essas histórias criam uma situação muito natural de

necessidade de coordenação das medidas e dos modos de medir. É precisamente por isso que o problema da medida padrão começa a surgir não como uma exigência matemática abstrata, mas como um problema humano real de coordenação da atividade.

Extremamente interessante é também a associação feita por Elias entre “centímetro” e “sentimento”. Os autores introduzem esse episódio de maneira muito delicada, sem transformá-lo em uma observação “curiosa” ou acidental. Ao contrário, o material permite perceber quão estreitamente podem entrelaçar-se, no pensamento infantil, a experiência linguística da palavra, o envolvimento emocional e o processo de formação de um novo conceito. É justamente aqui que a pesquisa efetivamente se aproxima do problema da unidade simbólico-emocional desenvolvido por GONZÁLEZ REY (2012).

Ao mesmo tempo, os autores não dissolvem o conteúdo matemático nas vivências subjetivas. Isso é particularmente importante. Apesar da significativa atenção dedicada ao envolvimento emocional das crianças, o livro ainda preserva a lógica da formação do conceito de número como linha central da pesquisa. É precisamente por isso que o desenvolvimento conceitual não desaparece sob a descrição da subjetividade, mas continua a permanecer como núcleo da atividade de estudo.

Em alguns episódios, é possível perceber uma aproximação muito próxima da lógica davydoviana de construção do conceito de número por meio da modelação da relação “grandeza – medida – número”. Ao mesmo tempo, os autores nem sempre tornam essa linha teórica completamente explícita. É precisamente por isso que parte do potencial da atividade presente no material se revela mais no processo de interpretação do que na formulação direta dos próprios autores do livro.

De modo geral, o quinto capítulo apresenta-se como um dos mais profundos tanto no sentido teórico quanto psicológico. O aspecto mais promissor parece ser precisamente a tentativa dos autores de mostrar o número não como um objeto abstrato pronto, mas como resultado de uma atividade humana historicamente e culturalmente mediada. Particular importância adquire também a relação entre a formação do conceito de número, o jogo simbólico, a intenção, a formação da meta e a constituição do sujeito da atividade de estudo.

7 Indicadores da verdadeira aprendizagem coletiva: intenção, emoção e a existência mútua do sujeito e da atividade

O sexto capítulo constitui, essencialmente, o núcleo teórico de todo o livro. Se os capítulos anteriores introduziam gradualmente os principais conceitos e apresentavam o material empírico, aqui os autores procuram generalizar os resultados da pesquisa e formular um sistema de indicadores da emergência do sujeito na atividade de estudo. É precisamente por isso que o capítulo se apresenta como o mais conceitualmente denso e, ao mesmo tempo, o mais polêmico.

O aspecto mais forte do capítulo consiste no fato de que os autores não reduzem o problema da aprendizagem coletiva nem aos resultados cognitivos nem ao “bem-estar emocional”. Ao contrário, procuram mostrar de forma consequente como intenção, envolvimento emocional, unidade simbólico-emocional e atividade de estudo constituem um processo único de emergência do sujeito. Nesse sentido, o capítulo revela-se muito mais profundo do que as habituais oposições entre abordagens “cognitivas” e “emocionais”.

Assume fundamental relevância a introdução de três grupos de indicadores – a relação entre intenção e ação, a unidade simbólico-emocional e a existência mútua entre sujeito e atividade. É precisamente através dessas categorias que os autores procuram descrever a emergência do sujeito como um processo que não pode ser explicado apenas pela correção da execução, pelo nível de conhecimento ou pelo comportamento externo da criança.

Mostra-se extremamente interessante também a própria interpretação da intenção. Apoiados em Bozhovich, González Rey e Repkin, os autores apresentam a intenção não como “motivação” em sentido restrito, mas como condição interna para a emergência da formação de metas. Soa particularmente relevante a tese de que a intenção constitui condição da própria possibilidade de percepção da tarefa, e não apenas uma reação a uma situação já proposta. É precisamente aqui que o livro se aproxima de uma das proposições mais importantes da escola de Kharkiv: a tarefa torna-se de estudo apenas quando a criança a assume como sua própria tarefa (BOZHOVICH, 1981; REPKIN, 2019c; GONZÁLEZ REY, 2005).

Ao mesmo tempo, os autores procuram reinterpretar essa ideia através da Teoria da Subjetividade, enfatizando o papel da história afetiva, da fantasia, da posição interna e da produção simbólica de sentido. Muito convincentes também se mostram os três subgrupos de crianças descritos na pesquisa. Particularmente importante é o fato de que

os autores não interpretam as dificuldades como “déficits”, mas as analisam a partir da posição interna, da história da experiência, das formas de implicação e da qualidade da interação. Isso torna a análise psicologicamente muito mais sutil e humanista.

Um dos momentos mais fortes do capítulo é o caso de Laura. Os autores mostram muito bem que a intenção não constitui uma propriedade estável da personalidade. Na atividade de classificação, ela quase não se envolvia, enquanto na situação com a régua passou subitamente a participar ativamente do trabalho coletivo. Isso demonstra de maneira extremamente convincente o papel do ambiente didático, a importância da ancoragem afetiva e a necessidade de relacionar a tarefa com a experiência da própria criança.

Destaca-se também, por sua profundidade teórica, a parte dedicada à unidade simbólico-emocional. Aqui o livro talvez integre de maneira mais orgânica González Rey e o material empírico. Particularmente valioso é o fato de que os autores não interpretam fantasia, associações, personificação ou critérios afetivos como “erros” ou “desvios” do pensamento conceitual. Ao contrário, mostram-nos como mecanismos reais de entrada da criança na situação de aprendizagem.

Mostram-se altamente ilustrativos os episódios nos quais as crianças dizem: “os animais são amigos”, “isso não presta”, relacionam “sentimento” e “centímetro”, personificam a régua ou expressam sua atitude em relação à tarefa por meio de desenhos. Os autores não eliminam esse conteúdo subjetivo em nome do “critério correto”, mas procuram perceber como precisamente o subjetivo se torna ponte para o desenvolvimento conceitual. Este é um dos aspectos mais fortes do livro.

Particularmente interessante é também o fato de que os autores propõem, na prática, uma nova compreensão do papel do jogo e da fantasia na aprendizagem coletiva. O jogo aparece aqui não como um “resíduo pré-escolar” que deve ser superado, mas como condição para a emergência da subjetividade na atividade de estudo. É precisamente nesse ponto que o livro se aproxima da problemática extremamente promissora da relação entre jogo simbólico e desenvolvimento conceitual, bem como da crise contemporânea do jogo e da simbolização (ELKONIN, 2009; VYGOTSKY, 2009b).

Muito importante também se mostra a categoria da existência mútua entre sujeito e atividade. Aqui os autores apoiam-se diretamente numa das ideias centrais de Repkin: o sujeito não existe fora da atividade, assim como a atividade não existe fora do sujeito (REPKIN, 1997). Destaca-se por sua força argumentativa a análise da não reprodução, da expansão da atividade

mental através da prática e da autoria. Os autores demonstram muito bem que a aprendizagem coletiva não constitui uma transmissão mecânica de modos prontos de ação. Mesmo quando as crianças escutam umas às outras, cada uma percorre seu próprio caminho de elaboração conceitual. Trata-se de uma confirmação extremamente forte da lógica da atividade no ensino.

Ao mesmo tempo, é precisamente neste capítulo que se torna mais visível a principal tensão metodológica do livro. Em certos momentos, surge a impressão de que a produção subjetiva de sentido, o envolvimento emocional, a fantasia e o significado simbólico são descritos de maneira muito mais detalhada do que a própria lógica da generalização teórica, a estrutura da tarefa de estudo e o movimento conceitual. Em determinados trechos, o desenvolvimento conceitual parece recuar para um segundo plano diante da descrição das vivências internas e dos sentidos subjetivos das crianças.

Contudo, os autores ainda procuram preservar o equilíbrio. Isso se torna particularmente evidente quando retornam à formação de metas, à estrutura da atividade de estudo e ao papel das ações de estudo. É precisamente por isso que o capítulo não se transforma apenas numa “psicologia das vivências”, permanecendo no campo da Didática Desenvolvimental.

Muito interessante também se mostra a tese final de que toda aprendizagem coletiva humana é criativa. Os autores propõem, na prática, uma reconsideração da tipologia de González Rey e Mitjáns Martínez, afirmando que mesmo a reprodução contém sempre um elemento de recriação subjetiva. Trata-se de uma ideia extremamente heurística e promissora. Ao mesmo tempo, surge aqui uma importante questão teórica: não correria o conceito de “criatividade” o risco de tornar-se excessivamente amplo, caso toda aprendizagem coletiva seja entendida como produção criativa? Ainda assim, essa dimensão polêmica constitui antes uma virtude do livro, pois abre espaço para futuros diálogos teóricos.

‘De modo geral, o sexto capítulo apresenta-se como um dos mais fortes do livro. É precisamente aqui que os autores procuram, de maneira mais consequente, articular a Teoria da Atividade e a Teoria da Subjetividade, mostrando a aprendizagem como produção subjetiva e preservando, ao mesmo tempo, o papel da formação de metas, do desenvolvimento conceitual e da estrutura da atividade de estudo. Os aspectos mais promissores parecem ser a problemática da relação entre jogo, imaginação e atividade de estudo, o papel da intenção na emergência da formação de metas, bem como a tentativa de compreender a aprendizagem como um processo no qual cognição, emoção e produção simbólica constituem um sistema único de desenvolvimento do sujeito.

8 Consequências para a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade

O capítulo final do livro cumpre a função de síntese teórica de toda a obra. Os autores procuram demonstrar quais consequências os resultados obtidos possuem para o sistema Elkonin–Davidov–Repkin, para a Teoria da Subjetividade de González Rey e para a moderna Didática da Matemática. É precisamente por isso que o capítulo se apresenta não apenas como um resumo da pesquisa realizada, mas também como uma tentativa de delinear perspectivas para o desenvolvimento futuro da didática desenvolvimental.

A principal virtude do capítulo consiste no esforço de compreender a formação de metas não apenas como um objetivo cognitivo, mas como expressão do sentido subjetivo. Os autores sublinham de maneira consistente que a tarefa de estudo se torna verdadeiramente orientada pela atividade apenas quando adquire um sentido interno para a criança. Nesse sentido, procuram aproximar a linha de Kharkiv de Repkin e a Teoria da Subjetividade de González Rey (REPkin, 2019c; GONZÁLEZ REY, 2005).

Assume fundamental relevância o fato de os autores enfatizarem a necessidade de considerar o jogo simbólico, a fantasia, a implicação emocional e a ancoragem afetiva no processo de organização da atividade de estudo. O jogo é compreendido aqui não como um recurso motivacional externo, mas como condição para a emergência da subjetividade na aprendizagem coletiva. É precisamente essa ideia que atravessa todo o livro e que, no capítulo final, adquire sua forma mais generalizada (ELKONIN, 2009; VYGOTSKY, 2009b).

Mostra-se metodologicamente relevante também a tese de que a atividade prática não pode substituir a formação de metas. Os autores demonstram de maneira convincente que a manipulação sem intenção se transforma facilmente em empirismo. É precisamente por isso que enfatizam a prioridade da atividade mental, do diálogo e da aceitação interna da tarefa. Nesse sentido, o livro defende de forma consistente uma compreensão da aprendizagem coletiva baseada na atividade, apesar da grande atenção dedicada à subjetividade e à dimensão emocional do desenvolvimento (DAVYDOV, 1982; REPkin; REPkina, 2019a).

Uma das teses centrais do capítulo consiste na afirmação de que: “Toda aprendizagem coletiva genuína é criativa.”

Trata-se de uma ideia extremamente interessante e promissora, uma vez que os autores procuram demonstrar que até mesmo a reprodução contém recriação subjetiva, e que a aprendizagem sempre inclui produção de sentido. É precisamente nesse ponto que o livro alcança o nível de generalizações teóricas mais amplas acerca da natureza da aprendizagem coletiva humana e da criatividade (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2012).

Ao mesmo tempo, é justamente neste capítulo que a principal tensão teórica do livro se torna mais visível. Em alguns momentos, cria-se a impressão de que a produção subjetiva de sentido, as emoções, a fantasia e o conteúdo simbólico começam a predominar sobre a estrutura da atividade de estudo, o movimento conceitual e a lógica da generalização teórica. Em determinados trechos, a vivência interna da atividade parece deslocar para o segundo plano a análise do próprio processo de formação do conceito teórico.

Contudo, os autores ainda procuram preservar o equilíbrio, retornando constantemente à formação de metas, à tarefa de estudo e à estrutura da aprendizagem baseada na atividade. É precisamente isso que impede que o livro se transforme apenas numa psicologia das vivências subjetivas e o mantém no campo da Didática Desenvolvimental (REPKIN, 2019a; REPKIN; REPKINA, 2019b).

Destaca-se, outrossim, o esforço dos autores para compreender a matemática não como uma “esfera cognitiva neutra”, mas como atividade cultural, simbólica e subjetiva. É precisamente por isso que enfatizam a importância das narrativas, das situações simbólicas, do diálogo e dos indicadores subjetivos no ensino da matemática. Isso permite compreender a formação dos conceitos matemáticos não apenas como assimilação de operações, mas como um processo de inserção da criança no espaço cultural e de sentido da atividade humana.

De modo geral, o capítulo final apresenta-se como uma tentativa de formular um novo programa de desenvolvimento da Didática Desenvolvimental – um programa no qual cognição, emoções, produção simbólica de sentido e subjetividade são compreendidas como um sistema único de desenvolvimento da criança. É precisamente essa tentativa de integrar a lógica da atividade, o jogo simbólico, a vivência emocional e a dinâmica do desenvolvimento conceitual que torna o livro uma contribuição importante e promissora para os debates internacionais contemporâneos sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito.

9 A tensão teórica como condição para o desenvolvimento da aprendizagem coletiva desenvolvimental

Um dos resultados mais importantes do livro consiste no fato de que ele recoloca, no centro da discussão didática contemporânea, o problema das contradições internas da própria aprendizagem coletiva desenvolvimental. Os autores não propõem um sistema conceitual acabado ou plenamente harmonizado. Pelo contrário, em muitos fragmentos da obra percebe-se claramente uma tensão entre diferentes formas de compreender a natureza da atividade de estudo, da subjetividade, da criatividade e do desenvolvimento. Entretanto, é precisamente essa incompletude teórica que torna a pesquisa especialmente produtiva.

Ao longo de todo o livro observa-se o esforço de articular duas lógicas de análise. Por um lado, os autores apoiam-se consistentemente na tradição da atividade de estudo de Elkonin–Davydov–Repkin, para a qual são centrais a tarefa de estudo, a generalização teórica, a modelação das relações e a estrutura da atividade de estudo. Por outro lado, ganha progressivamente maior relevância a problemática da subjetividade, da vivência interna, da fantasia, da produção simbólica de sentidos e do envolvimento emocional da criança no processo de aprendizagem.

É justamente aqui que emerge a principal questão metodológica do livro: de que maneira se relacionam a lógica da formação do conceito teórico e a vida subjetiva interna da criança? Os autores demonstram de modo convincente que a aprendizagem coletiva não pode ser explicada apenas pela estrutura externa da atividade ou pela correção da execução das ações de estudo. Ao mesmo tempo, a obra constantemente conduz o leitor a outro risco – a possibilidade de perda da própria lógica da aprendizagem coletiva desenvolvimental quando a experiência subjetiva passa a ser considerada um centro autossuficiente da análise.

Nesse sentido, assume fundamental relevância o fato de os autores não abandonarem o conceito de atividade de estudo. Apesar da grande atenção dedicada às emoções, ao jogo, à fantasia e ao sentido subjetivo, eles continuam compreendendo a aprendizagem como uma forma específica de organização do desenvolvimento do pensamento. É precisamente isso que permite à obra permanecer no campo da aprendizagem coletiva desenvolvimental, sem transformar-se apenas em uma psicologia da experiência individual.

Ao mesmo tempo, a pesquisa abre uma direção extremamente promissora para futuras investigações. De fato, os autores colocam a questão de saber se a atividade de estudo pode ser compreendida fora da análise da subjetividade e se hoje é possível desenvolver a didática da atividade sem incluir a problemática das emoções, da simbolização, do jogo e da aceitação interna da tarefa. É justamente essa formulação do problema que aparece como um dos principais méritos teóricos da pesquisa.

Destaca-se como altamente valioso o fato de a obra não tentar eliminar artificialmente essas contradições. Os autores não ocultam as dificuldades teóricas nem criam a ilusão de uma completude conceitual absoluta. Pelo contrário, o livro demonstra um processo vivo de busca de uma nova linguagem para descrever o desenvolvimento da criança na aprendizagem. Nesse sentido, ele pode ser considerado não apenas como um estudo de um experimento pedagógico específico, mas como uma etapa importante da reinterpretação contemporânea da própria tradição da aprendizagem coletiva desenvolvimental.

Por essa razão, o principal valor do livro não reside apenas na apresentação de novos materiais empíricos ou de soluções metodológicas. Seu significado é muito mais amplo: ele abre espaço para um novo diálogo teórico entre a tradição da atividade, a Teoria da Subjetividade e as abordagens humanitárias contemporâneas da educação. E embora muitas das questões levantadas pelos autores permaneçam em aberto, é precisamente essa abertura que faz da obra um acontecimento importante nas atuais discussões internacionais sobre a natureza da aprendizagem, do desenvolvimento e da constituição do sujeito.

10 Conclusões

O livro *Muito além do cognitivo: articulando aprendizagem, didática e subjetividade* produz a impressão de uma pesquisa conceitualmente coerente, profunda e, ao mesmo tempo, extremamente ousada, que abre um novo espaço de diálogo entre a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade. Sua importância não reside apenas na apresentação de material empírico original, mas também na tentativa de repensar a própria natureza da atividade de estudo, da criatividade e da constituição do sujeito no processo de aprendizagem coletiva.

Um dos principais méritos da obra consiste em recolocar a criança concreta no centro da análise da aprendizagem coletiva. Os autores demonstram de maneira consistente que a atividade de estudo não pode ser reduzida nem à correta organização das ações de estudo, nem ao êxito externo na realização da tarefa. No centro de sua atenção encontram-se a aceitação interna da tarefa, a formação de metas, a unidade simbólico-emocional, a intenção, a fantasia, o jogo e o sentido subjetivo da atividade. É precisamente isso que torna o livro particularmente relevante no contexto da educação contemporânea, em que a aprendizagem se converte cada vez mais em um sistema padronizado de controle de habilidades e resultados.

Assume especial importância o fato de que os autores não se limitam a declarações puramente teóricas, mas demonstram o processo vivo de emergência da atividade de estudo na interação real entre as crianças. As partes mais convincentes do livro são justamente aquelas em que o jogo simbólico, a intenção, o envolvimento emocional e o desenvolvimento conceitual passam a ser considerados como processos inter-relacionados de constituição do sujeito. Nesse sentido, a obra efetivamente propõe uma nova maneira de compreender a educação matemática – não como uma esfera cognitiva neutra, mas como uma atividade cultural, simbólica e subjetiva.

Ao mesmo tempo, uma das contribuições mais importantes do livro reside no fato de que, ao longo do diálogo teórico, os autores gradualmente se afastam de uma visão simplificada da aprendizagem coletiva desenvolvimental como um modelo predominantemente cognitivo. A obra demonstra de maneira convincente que, na tradição de Kharkiv, intenção, emoção, necessidade e formação de metas eram compreendidas não como “acréscimos” externos à atividade, mas como momentos internos da própria atividade (REPKIN, 2019c; REPKIN; REPKINA, 2019b). É precisamente isso que cria condições muito mais produtivas para o diálogo entre a Didática Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade do que a simples oposição entre abordagens “cognitivas” e “emocionais”.

Por outro lado, o livro também revela importantes tensões teóricas. Em determinados momentos, surge a impressão de que a produção subjetiva de sentido, o conteúdo simbólico, a fantasia e o envolvimento emocional começam gradualmente a predominar sobre a estrutura da atividade de estudo, a lógica da generalização teórica e o movimento conceitual. Contudo, é precisamente essa tensão que torna a obra

especialmente produtiva. Os autores não destroem a lógica da aprendizagem coletiva baseada na atividade; ao contrário, procuram ampliá-la por meio da inclusão da problemática da subjetividade, do jogo simbólico e da vivência emocional. Por essa razão, o livro não se apresenta como um “sistema” concluído, mas antes abre um novo espaço para futuras investigações e para o diálogo teórico.

As direções mais promissoras desse diálogo parecem ser a relação entre jogo simbólico e desenvolvimento conceitual, o papel da intenção na emergência da formação de metas, o problema da constituição da subjetividade na atividade de estudo, bem como a questão de como cognição, emoção, imaginação e produção simbólica de sentido formam um sistema unificado do desenvolvimento infantil.

De modo geral, a presente obra de Roberto Valdés Puentes e Flávia Pimenta de Souza Carcanholo constitui uma importante contribuição para as discussões internacionais contemporâneas acerca da natureza da aprendizagem coletiva desenvolvimental. Seu principal valor reside na tentativa de recolocar no centro da educação a criança viva – com suas vivências, fantasias, dificuldades, intenções e formas singulares de inserção na atividade. É precisamente essa atenção ao sujeito concreto que faz do livro não apenas uma investigação teórica significativa, mas também um importante projeto humanista da educação desenvolvimental contemporânea.

Referências

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

BOZHOVICH, LI. The social situation of child development. Journal of Russian and East European Psychology, v. 47, n. 4, p. 59-86, 2009. DOI: <https://doi.org/10.2753/RP01061-0405470403>.

CARCANHOLO, FPS. A aprendizagem criativa do sujeito: um estudo à luz da Didática Desenvolvimental e da Teoria da Subjetividade. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.691>.

DAVIDOV, VV. Tipos de generalização na aprendizagem. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVIDOV, VV. O que é a atividade de estudo. Escola Inicial, n. 7, p. 1-9, 1999a.

DAVIDOV, VV. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, RV; CARDOSO, CGC; AMORIM, PAP (org.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a. p. 215-233.

DAVIDOV, VV. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. In: PUENTES, RV; CARDOSO, CGC; AMORIM, PAP (org.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b. p. 267-287.

DELEUZE, G. Empirisme et subjectivité. Paris: PUF, 1953.

DOROKHINA, VT. A formação do estabelecimento de objetivos como componente da atividade de estudo a depender do tipo de aprendizagem. In: PUENTES, RV; LONGAREZI, AM (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Kharkiv. Bauru: Mireveja, 2026.

ELKONIN, DB. On the structure of learning activity. Journal of Russian and East European Psychology, v. 37, n. 6, p. 84-92, 1999. DOI: <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405370684>.

ELKONIN, DB. Psicologia do jogo. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
GONZÁLEZ REY, FL. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, FL. Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GONZÁLEZ REY, FL. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; SCOZ, BJL; CASTANHO, MIS (org.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 21-41.

GONZÁLEZ REY, FL. Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

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

LEONTIEV, AN. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, AN. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, LS; LURIA, AR; LEONTIEV, AN. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 119-142.

LEONTIEV, AN. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, AM; PUENTES, RV (org.). Ensino desenvolvimental: antologia. Uberlândia: Edufu, 2017. p. 39-57.

LONGAREZI, AM; REPKINA, NV; PUENTES, RV; REPKIN, VV. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo: abordagem na perspectiva do sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras, 2023.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade, personalidade e educação. Campinas: Papirus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; SCOZ, BJL; CASTANHO, MIS (org.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 85-109.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem – uma relação necessária? In: TACCA, MCV (org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2014. p. 69-95.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, FL. O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: pesquisas e reflexões. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; SCOZ, BJL; CASTANHO, MIS (org.). Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 59-83.

PERPELYTSYNA, OA; SOSNYTSKA, NP; STERLIHOVA, AY. Bukvolend: caderno-manual de língua ucraniana para instituições de ensino geral secundário. Kharkiv: NNMC “Rozvyvaiuche navchannia”, 2020.

PROGRAMA EDUCACIONAL... Sistema de aprendizagem desenvolvimental DRiM (V. V. Davidov, V. V. Repkin, S. D. Maksymenko et al.). Kharkiv: NNMC “Rozvyvaiuche navchannia”, 2020.

PUENTES, RV. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, RV; CARDOSO, CGC; AMORIM, PAP (org.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a. p. 31-53.

PUENTES, RV. A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade. Obutchénie, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 50-79, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50555>.

PUENTES, RV. Didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade: da aprendizagem reflexo-associativa à aprendizagem como produção criativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A; TACCA, MCV; PUENTES, RV (org.). Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020. p. 1-30.

PUENTES, RV; AMORIM, PA; CARDOSO, CG. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 267-286, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>.

PUENTES, RV; LONGAREZI, AM; DE MARCO, FF (org.). Teoria da atividade de estudo: contribuições do Grupo de Berlim. Bauru: Mireveja, 2022. 216 p. ISBN 978-65-86638-29-5.

REPKIN, VV. O ser humano como sujeito da atividade. Palestra ministrada para professores do Centro Pedagógico “Experimental”, Riga, Letônia, 1997. Texto inédito.
REPKIN, VV. Ensino desenvolvendo e atividade de estudo. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 85-99, 2014.

REPKIN, VV. O conceito de atividade de estudo. In: PUENTES, RV; CARDOSO, CGC; AMORIM, PAP (org.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a. p. 313-322.

REPKIN, VV. A formação da atividade de estudo como um problema psicológico. In: PUENTES, RV; CARDOSO, CGC; AMORIM, PAP (org.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b. p. 343-352.

REPKIN, VV. A aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, RV; CARDOSO, CGC; AMORIM, PAP (org.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019c. p. 365-406.

REPKIN, VV; REPKINA, NV. A questão da estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, RV; CARDOSO, CGC; AMORIM, PAP (org.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a. p. 423-430.

REPKIN, VV; REPKINA, NV. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, RV; LONGAREZI, AM (org.). Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin. Campinas: Mercado de Letras, 2019b. p. 27-75.

TACCA, MCV; GONZÁLEZ REY, F. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. Psicologia Ciência e Profissão, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000100011>.

VIGOTSKI, LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, LS. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, LS. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009b.

ZAICA, EV; REPKIN, VV; REPKINA, GV. Enfoque estrutural dos níveis de diagnóstico e de formação da atividade de estudo. In: PUENTES, RV; CARDOSO, CGC; AMORIM, PAP (org.). Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019. p. 407-421.

Recebido: julho/2026

Aprovado: agosto/2026