

# Capítulo 12

## **DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL NA PERSPECTIVA DA SUBJETIVIDADE**

Da aprendizagem reflexo-associativa  
à aprendizagem como produção criativa

**Roberto Valdés Puentes**

### **Introdução**

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 (Brasil, 1996), o país tem investido na elaboração de políticas públicas, bem como na ampliação e diversificação do volume de recursos humanos, materiais e financeiros para tentar tirar a educação da situação precária em que se encontra. Não obstante, os resultados têm sido insignificantes se comparados com o tamanho do problema. A aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis educacionais, em lugar de melhorar, piorou em muitos aspectos. São inúmeros os fatores internos e externos que têm contribuído para perpetuar essa situação de insucesso escolar que caracteriza a educação. Especificamente, as concepções erradas de aprendizagem, as formas inapropriadas de organização didática e as práticas docentes ineficientes dos professores em sala de aula são os três fatores internos que, em nosso modo de ver, maior prejuízo têm provocado na qualidade das escolas e no desempenho dos alunos.

O conteúdo do presente texto traz resultados de pesquisas teóricas realizadas como parte das atividades do grupo Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI), da Universidade Federal de Uberlândia. O mesmo tem como objetivo, em primeiro lugar, analisar brevemente os pressupostos das principais concepções didáticas (didática do estímulo-reforço, didática da acessibilidade e didática desenvolvimental

da atividade) predominantes na escola e nos discursos educacional e acadêmico brasileiros, com base nos tipos de aprendizagem que as sustentam (aprendizagem reflexo-associativa, cognitiva e desenvolvimental), procurando mostrar, conjuntamente, seus pontos fortes e fragilidades que fundamentam a necessidade de avançar na elaboração das bases de uma nova concepção didática.

Em segundo lugar, procura estabelecer, com base nos princípios da Epistemologia Qualitativa, da Teoria da Subjetividade, do Método Construtivo-interpretativo e do Sistema Didático Integral, os fundamentos de uma didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade que tenha como princípios o caráter gerador do sujeito e a aprendizagem como ato de produção criativa. Serviram de inspiração e referência para este trabalho os estudos prévios de Vigotskii (2010) Davidov (2019a), Talízina (2000), Tunes, Tacca e Mitjáns Martínez (2006) e Faquim e Puentes (2011).

## **As concepções didáticas e da aprendizagem predominantes na educação brasileira**

### **Didática do estímulo-reforço: aprendizagem reflexo-associativa (1950-2019)**

A didática do estímulo-reforço preocupa-se com o ensino, foca-se no trabalho do professor e acredita na aprendizagem reflexo-associativa dos estudantes. Essa vertente tem predominado no âmbito da educação brasileira há, pelo menos, sete décadas (1950-2019); nos primeiros 35 anos, pelo domínio tanto dos paradigmas teóricos sobre os quais foram sendo concebidos os currículos escolares e as propostas didático-pedagógicas, bem como das práticas docentes dos professores em sala de aula (1950-1984). Nos 35 anos restantes, tem estado presente apenas por intermédio do tipo de práticas pedagógicas mais comuns em sala de aula (1985-2019), prova do abismo que separa o discurso político-pedagógico e a teoria científica da docência na escola.

Trata-se de uma concepção que se sustenta no positivismo, na pedagogia tradicional e, sobretudo, na psicologia behaviorista ou comportamental (condutismo).<sup>1</sup> Seus precursores foram o russo I. P. Pavlov, com sua teoria do reflexo condicionado, e o norte-americano E. L. Thorndike, com os trabalhos experimentais em animais sobre a

---

1. É preciso compreender que essa psicologia foi a escola mais forte nos Estados Unidos e a mais influente no resto do mundo, especialmente, na América Latina, entre as décadas de 1950 e 1980. Segundo Galperin (1979), durante esse período, quase todos os psicólogos, em maior ou menor grau, se tornaram condutistas.

aprendizagem e a conduta. Não obstante, J. B. Watson é considerado o criador dessa concepção, ao ter sido capaz de combinar, num só sistema, o espírito pragmático do funcionalismo, o método experimental próprio da psicologia animal e o condicionamento de Pavlov e Thorndike. Depois de Watson, a influência do positivismo sob a psicologia comportamental deu lugar ao surgimento, a partir da década de 1930, de uma versão nova e corrigida chamada de neocondutismo.

O neocondutismo passou por duas etapas distintas, a primeira denominada “condicionamento clássico” e a segunda, “condicionamento operante”<sup>2</sup>. Esta última é considerada a mais fecunda e radical das duas e seu representante principal foi B. Skinner (1904-1990). Caracterizam o neocondutismo, por um lado, a importância dada, durante a análise do processo de aprendizagem, às intervenções (os estímulos) que influenciam o sujeito e às reações de resposta no sentido de tais estímulos (por esse motivo, propõe-se que a estruturação do processo de estudo seja alicerçada na experiência e que as pesquisas psicológicas estejam ao nível da descrição funcional dos fatos observáveis). Por outro lado, ter dado uma orientação biologicista à aprendizagem, ao estudar a conduta sem a psique (Talízina, 2000).

Sobre a base dos postulados biologicistas, o processo de aprendizagem, dos animais ou dos homens, consiste no estabelecimento de relações ou associações determinadas entre os estímulos e as respostas, assim como no reforço dessas relações. Na qualidade de leis básicas da formação e do reforço da relação entre o estímulo e a reação, apresentam-se as leis do efeito, da repetição (do treinamento) e da preparação (Talízina, 2000). Esse tipo de aprendizagem, segundo Davidov (2019b), parte da tese de que uma pessoa adquire certos conceitos ao se fundamentar em seus componentes sensoriais, bem como na comparação de certas noções unitárias.

A teoria neocondutista criou os fundamentos teóricos que a didática precisava para embasar suas práticas e adquirir uma roupagem mais moderna. Ao mesmo tempo, tornou o processo de ensino mais preciso, no que diz respeito a seu conteúdo e ao sistema de reações condutais que deveriam ser produzidas no educando com a determinação das habilidades específicas, por meio das correspondentes ações e operações. Com base nisso, os objetivos passaram a ser redigidos em função do que o aluno faz (ações), ou seja, em termos de aprendizagem e de seu processo antes do resultado final.

Enfim, tanto a psicologia condutista, quanto a didática do estímulo-reforço se preocuparam com as modificações que geram no comportamento – simples, acessível

---

2. Chama-se “condicionamento operante” porque, diferentemente do condicionamento clássico, que se baseia apenas em condutas respondentes, é na própria ação ou operação que se produz a aprendizagem, entendida como a apropriação de condutas, no sentido de tudo aquilo que fazemos para produzir uma mudança em nosso mundo externo.

e descritivo – dos estudantes (respostas) e com determinadas modalidades de ensino (estímulo). Por essa razão, não estavam preocupadas com o estudo do que Luria (2010) tem chamado de entendimento, em seus aspectos evolutivos, das fontes daquelas formas extremadamente importantes de comportamento.

Nesse contexto, havia uma preocupação em relação à organização dos processos de aprendizagem, da qual se ocupavam a didática e as metodologias específicas de ensino. Não obstante, ambas as ciências tinham priorizado os tipos mais gerais de ensino ou os conteúdos e métodos para ensinar determinadas disciplinas, sem levar em consideração como se aprende. Além disso, não se observava um diálogo entre essas ciências pedagógicas, apesar de sua natureza eminentemente interdisciplinar.

A transmissão é o modo de apresentar o conteúdo, nessa perspectiva. A aprendizagem reflexo-associativa é compreendida como o resultado do processo de assimilação, por parte do aluno, dos conhecimentos prontos e acabados que são ensinados pelo professor mediante o método explicativo-ilustrativo. Esses conhecimentos são formais e empíricos porque se memorizam com base na observação e comparação das propriedades externas dos objetos, sem a generalização teórica de seus elementos essenciais e sem o domínio dos modos generalizados de ação que permitem sua aplicação (Elkonin, 2019b).

### Didática da acessibilidade: aprendizagem cognitiva (1985-2019)

A didática da acessibilidade, por sua vez, desenvolveu-se ao longo dos últimos 35 anos, mostrando sua hegemonia nas concepções teóricas sobre as quais estavam sendo alicerçados os parâmetros curriculares nacionais para a educação, inspirados no paradigma das competências, mas sem passar muito perto da sala de aula, dos processos didáticos e das práticas docentes da maioria das escolas brasileiras. Em lugar do ensino e do trabalho do professor, essa didática preocupa-se com a aprendizagem entendida como fruto da atividade individual do aluno e como ato cognitivo. Ela se sustenta nos postulados da psicologia cognitiva, que, diferentemente do condutismo, se encaminha ao estudo do processo interno do aluno como a parte mais importante da aprendizagem.

A psicologia cognitiva pode ser dividida em dois grupos: (a) teoria do processamento da informação, que estabelece semelhanças entre os programas de computação e os processos cognitivos e (b) teoria construtivista. O primeiro grupo considera a aprendizagem como um tipo de processamento da informação e praticamente iguala toda a atividade cognitiva do homem aos processos que ocorrem no computador. O segundo fica no campo da psicologia e explica o processo de aprendizagem

por meio das funções psicológicas básicas, tais como, percepção, memória, pensamento etc. Entre os principais representantes desse segundo grupo está J. Bruner e, especialmente, J. Piaget.

O construtivismo piagetiano, especificamente, passou a ser conhecido no Brasil por intermédio dos estudos, no campo da psicolinguística, da pesquisadora e professora argentina Emília Ferreiro. Em uma de suas obras mais importantes e conhecidas, intitulada *Psicogênese da língua escrita* (1984), a autora defende, com base nas teses de J. Piaget, uma alfabetização ativa, baseada no questionamento do que está estabelecido e na ideia do aluno como uma criança que pensa. Do ponto de vista de J. Piaget, o conhecimento é uma representação da realidade vinculada a uma estrutura psíquica que tem sua origem e que se transforma no processo de adaptação do indivíduo ao meio, ou seja, que se constrói. A explicação desse processo tem, como na concepção condutista, um caráter biologicista, pois o conhecimento é visto como o resultado de uma atividade de construção no aprendiz, como uma adaptação.

A teoria de J. Piaget parte do pressuposto da independência dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Com base em tal princípio, esta última é um processo puramente exterior e até paralelo ao processo de desenvolvimento dos indivíduos. Dessa forma, o desenvolvimento age como pressuposto para a aprendizagem em vez de utilizar de seus recursos para atingir estágios superiores. Ao operar sobre capacidades já estabelecidas, a aprendizagem usa os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e mudar a sua direção. A educação e a aprendizagem, vistas assim, vão atrás do desenvolvimento.

Dentro dessa concepção, cabe à didática organizar o processo de aprendizagem de tal modo que siga e respeite determinadas etapas ou estágios do desenvolvimento. As funções da escola e do professor ficaram destinadas a criar as condições para que o aluno resolvesse de maneira independente situações-problema elaboradas em um nível de desenvolvimento em que as peculiaridades de seu pensamento já estavam maduras. Um dos princípios piagetianos fundamentais que ganhou força na prática pedagógica norte-americana, europeia e latino-americana foi o princípio da “acessibilidade da aprendizagem”, baseado na ideia de que, em cada etapa de aprendizagem, fossem propostos, aos alunos, conhecimentos que poderiam ser imediatamente compreendidos e dominados porque já se tinha desenvolvido o correspondente nível de pensamento (Davydov, 1988).

Vistas da perspectiva de Piaget, as possibilidades reais de os indivíduos assimilarem qualquer conceito dependem do tipo e do nível de estruturas intelectuais operatórias formadas anteriormente. A assimilação de um conceito só pode acontecer como resultado daquilo que é descoberto pelo próprio aluno, enquanto executa ações específicas de transformação do objeto na presença das estruturas que são necessárias

para essa assimilação. Na sua teoria sobre o desenvolvimento da inteligência do aluno, não há lugar para as funções e papéis do professor, pois não é na interação com o outro que se forma a inteligência, mas no processo de interação individual com o mundo das coisas reais. Em outras palavras, o sistema de redes neurais é o protótipo das ações e das operações que sustenta as estruturas intelectuais e não os procedimentos que se utilizam para realizar a atividade humana. Por esse motivo, ainda quando Piaget admite que a experiência factual de comunicação com o outro tem alguma relevância para seu desenvolvimento mental, ela não é a base do desenvolvimento. A comunicação apenas serve para transmitir os conhecimentos cuja assimilação depende das estruturas intelectuais já formadas, não é capaz de predeterminar os caminhos do desenvolvimento dessas estruturas, pois, na melhor das hipóteses, meramente as “exercita” (Davydov, 1988). Piaget ignorou ou subestimou o lugar que ocupam as condições sociais no desenvolvimento do indivíduo, daí sua posição naturalista.

Com base no construtivismo, a didática de acessibilidade levou em consideração as condições sociais na organização do processo de aprendizagem, mas não atribuiu valor significativo às relações humanas que têm lugar em sala de aula entre os alunos e destes com o professor. Do ponto de vista pedagógico, a mediação que permite a estruturação das formas da psique, isto é, a mediação cognitiva dos alunos, não estava condicionada nem determinada pelas mediações didáticas ou pelas mediações sociais. Os seres humanos e as coisas ‘humanizadas’ constituem condições para o desenvolvimento, mas não são responsáveis por ele, não são fontes do desenvolvimento.

### Didática desenvolvimental da atividade: aprendizagem desenvolvimental (1994-2019)

A didática desenvolvimental da atividade, diferentemente das didáticas do estímulo-reforço e da acessibilidade, preocupa-se com a autotransformação dos alunos, centra-se na atividade colaborativa entre os sujeitos que dela participam e sustenta-se na aprendizagem desenvolvimental (colaborativa e autônoma). Esse tipo de didática é muito recente e raro no Brasil, seu início ocorreu na primeira metade década de 1990 (Libâneo, 2014) e seu impacto ainda está limitado ao meio acadêmico. Assim, a sua influência nas políticas educacionais e curriculares, nas formas de funcionamento das escolas e nas diretrizes nacionais para a formação de professores é bastante limitada (Libâneo, 2017).

Nascida na segunda metade da década de 1950, no contexto de gênese e consolidação de um movimento teórico de natureza interdisciplinar (lógica, psicologia, pedagogia, didática, metodologias etc.), a didática desenvolvimental da atividade representa o desejo de estabelecer as bases de um novo sistema educacional na antiga

União Soviética. Seus fundamentos filosóficos estão no materialismo histórico-dialético e no marxismo-leninismo e os psicológicos no enfoque cultural-histórico, na teoria da atividade, na teoria da assimilação das ações mentais e dos conceitos, na teoria da aprendizagem desenvolvimental e na teoria da atividade de estudo. A didática desenvolvimental da atividade organizou-se sobre a base da ideia da aprendizagem desenvolvimental, que, inspirada em teses teóricas de Vigotski, Rubinstein e Leontiev, procura superar a contradição existente entre os processos de educação e de aprendizagem e tem como objetivo encontrar condições didáticas adequadas que aproveitem ao máximo o potencial da aprendizagem para o desenvolvimento psíquico humano.

A teoria da aprendizagem desenvolvimental, concretamente, foi resultado do trabalho desempenhado pelos membros dos sistemas didáticos zankoviano (Puentes; Aquino, 2019) e Elkonin-Davidov-Repkin (Puentes, 2017), bem como das pesquisas experimentais realizadas, pelos grupos de Amonashvili (1986 *apud* Davidov, 1995), sobre o papel da comunicação no desenvolvimento, e de V. S. Bibler (1969), especialmente no campo da ‘escola do diálogo de culturas’. Davydov (1988) definiu a ‘aprendizagem desenvolvimental’ como aquele tipo de “aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento psíquico da criança”. Além disso, estabeleceu como conteúdo desta a formação ou o desenvolvimento nas crianças dos fundamentos do pensamento contemporâneo ou teórico (conceitos científicos e modos generalizados de ação).

Com isso, a didática desenvolvimental da atividade opõe-se aos conceitos empíricos e à memorização de conhecimentos prontos ensinados pela via da transmissão e do método explicativo-ilustrativo. De acordo com seus pressupostos, os conceitos teóricos e os modos generalizados de ação não podiam ser ensinados ou transmitidos. É por isso que Leontiev (*apud* Davidov, 1996), ao escrever sobre as particularidades da abordagem da atividade para aprender, isto é, para as crianças dominarem conceitos na idade escolar, foi o primeiro a afirmar que eles só poderiam ser produzidos na atividade humana.

De acordo com Repkin (1997), Leontiev estava correto porque o surgimento das ações que levam ao conceito depende da emergência de um objetivo, meta ou propósito. O objetivo, como tal, não pode ser proposto, ensinado ou formado de fora para dentro, ele só surge na esfera da transição de uma atividade para outra. Assim, a didática desenvolvimental da atividade passou a considerar, como papel da educação, a criação das condições adequadas para a transformação dos objetivos, motivos e ações existentes na atividade. O desenvolvimento do estudo, como atividade principal nos anos iniciais do nível fundamental, prevê a inclusão dos alunos em um processo colaborativo que pode ser regulado pelo professor, mas jamais formado ou ensinado de fora porque a atividade só surge quando emergem, como parte dela, as necessidades e motivos que geram e regulam a ação humana.

Ao considerar a aprendizagem do ponto de vista da atividade de estudo, a abordagem da aprendizagem desenvolvimental do sistema Elkonin-Davidov-Repkin passou a se diferenciar de todas as restantes teorias, não apenas pelo fato de considerar a atividade de maneira global (com todos os principais componentes), mas também por elaborar uma concepção muito particular de aprendizagem.

De acordo com os representantes desse sistema didático, a aprendizagem desenvolvimental baseia-se, especialmente, na teoria de Vigotskii (2010) sobre a zona de desenvolvimento possível, que parte do pressuposto de que a boa aprendizagem é aquela que estimula e cria as condições necessárias para o desenvolvimento, posto que, em lugar de agir sobre funções já maduras, sem ignorar o nível real atingido pelo aluno, se orienta na direção do amanhã do desenvolvimento, em que as formações psicológicas se encontram na fase inicial de maturação.

A didática desenvolvimental da atividade considera o desenvolvimento real da criança, mas ocupa-se de estabelecer as condições adequadas para o novo desenvolvimento, as quais aparecem no trânsito da aprendizagem reflexo-associativa para a aprendizagem desenvolvimental. Trata-se de colocar o aluno perante situações de estudo cuja solução depende da ajuda do professor em uma atividade especialmente organizada para tal fim. Esse tipo de aprendizagem é identificado com o nome de ‘aprendizagem desenvolvimental colaborativa’ (assistida, orientada ou regulada), tendo em vista a necessidade de participação do outro, especialmente, do professor (Puentes, 2019b), é responsável pelo desenvolvimento por estágios (por idades) que tem lugar na vida das pessoas e caracteriza-se pelas mudanças qualitativas no intelecto bem como em sua reestruturação (Zaporozhets, 1978).

Na aprendizagem desenvolvimental colaborativa, o aluno assume caráter ativo, pois o conteúdo escolar, longe de ser assimilado como produto pronto e acabado, é interiorizado na forma de uma tarefa, a qual faz com que o objeto da assimilação se transforme em uma atividade de estudo. A organização psicológica do conteúdo a ser assimilado é o que garante o êxito do processo pedagógico. Ao se introduzir o conteúdo na aprendizagem, na forma de uma tarefa, este adquire propriedades especiais que, conseqüentemente, não podem ser reduzidas ao seu conteúdo puramente substantivo. Assim, o professor garante certa estrutura da atividade cognitiva do aluno, ou seja, realiza a organização psicológica do material (Repkin, 2019), orienta a atividade do aluno e participa na solução da tarefa.

Os motivos e metas são as condições didáticas adequadas para esse tipo de aprendizagem, dado que ele não se baseia na transmissão de conteúdos prontos para o aluno, mas na solução de tarefas teóricas. Aqui, a ação do aluno não pode resumir-se a copiar as ações do professor, pois prevê a construção da ação por si mesmo, apoiando-se, por um lado, num modelo e, por outro, na ajuda do professor, que vai

interpretar as dificuldades do modelo que estabelece sua ligação com os elementos de uma situação concreta. Para isso, não basta que o aluno seja capaz de realizar determinadas ações, é preciso também que ele tenha interesse e experimente o desejo de fazer isso (Repkin, 1997).

Assim, um dos objetivos fundamentais da didática desenvolvimental da atividade é criar as condições para que se inicie o processo de formação dos interesses cognitivos que permitem a proposição independente da tarefa de estudo. Esse processo tem lugar ao longo dos três primeiros anos do nível fundamental. Quando os interesses cognitivos estiverem formados e adquirirem um caráter estável, o aluno terá condição de propor tarefas de maneira autônoma ou independente. Considerava-se, à época, que só os interesses cognitivos estáveis conseguiam desempenhar a função de motivos ativos. As pesquisas confirmaram que esses motivos estavam solidamente formados no final do nível fundamental. Portanto, ao sair da escola fundamental, o aluno está em condições de agir como professor de si mesmo. Assim, já no começo da segunda fase do nível fundamental (5ª a 9ª séries), o estudante é capaz de abandonar a posição de aluno e transformar-se num parceiro do professor. De acordo com Repkin (1997), o aluno deixa de ser escravo dos acontecimentos e passa a ser um criador de sua própria vida (p. 341).

Contudo, os motivos do desenvolvimento psíquico foram reduzidos a interesses cognitivos, portanto, à relação direta, linear, mediata e determinista entre criança e objeto (conteúdo de estudo). Ignorou-se, com isso, tudo mais que, de igual modo, incita a atividade da criança (a adoção de uma resolução, o sentido do dever e da necessidade etc.) (Bozhovich, 1971). O foco esteve no estudo da influência do motivo, como tal, sobre a atividade das crianças ou sobre o curso de seus processos psíquicos, mas se ignorou, como objeto da pesquisa, o próprio motivo, seu nascimento e seu desenvolvimento, suas modificações e sua ampliação por idades (Bozhovich, 1971). Permaneceram sem explicação as transições de necessidades e motivos da atividade a outros (Elkonin, 2017). Por fim, o motivo foi tratado como se fosse uma função específica a mais, e não como uma qualidade intrínseca à subjetividade (González Rey; Mitjans Martínez, 2017b).

Além dessas, outras limitações da aprendizagem desenvolvimental e da didática desenvolvimental da atividade foram: (1) o caráter determinista do externo (atividade de estudo) sobre o psíquico (produto subjetivo da atividade de estudo); (2) a separação entre cognição e afeto; (3) o negligenciamento das categorias de sujeito e de personalidade; (4) a ênfase no caráter reflexo do psíquico; (5) a transformação da atividade em uma supracategoria capaz de explicar todos os processos psicológicos; (6) o entendimento da aprendizagem como resultado de um processo de assimilação ou interiorização etc. (González Rey, 1990, 1997, 2011; González Rey; Mitjans Martínez, 1996, 2017a; Mitjans Martínez; González Rey, 2017).

## Uma nova concepção didática e da aprendizagem para a educação básica brasileira

### Didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade: aprendizagem criativa (1994-2019)

As bases da didática desenvolvimental, na perspectiva da subjetividade, partem, em primeiro lugar, dos pressupostos fundamentais das teorias da aprendizagem desenvolvimental e da atividade de estudo que ainda conservam vigência após uma análise crítica (autotransformação, atividade, colaboração, diálogo, zona de desenvolvimento possível etc.) e, em segundo lugar, das construções interpretativas elaboradas no interior da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa, do Método Construtivo-interpretativo sobre desenvolvimento, aprendizagem, sujeito, produção de conhecimento, criatividade e, sobretudo, do sistema didático integral elaborado (Mitjans Martínez, 1997; Mitjans Martínez; González Rey, 2017).

A didática desenvolvimental, na perspectiva da subjetividade, orienta-se no sentido de que sua função é organizar o processo de aprendizagem criativo dos alunos, mesmo sabendo que não existe uma relação direta entre as ações intencionais e unidirecionais do professor e o efeito disso na constituição dos estudantes. A aprendizagem sempre tem um caráter subjetivo, o que impede que possamos definir *a priori* o resultado pedagógico desejado, mas isso não anula a possibilidade que têm a didática e o professor de realizar ações que tenham algum efeito (Mitjans Martínez; González Rey, 2017).

Por esse motivo, a didática precisa explorar essa estreita margem de operacionalização que a dimensão subjetiva da constituição humana concede para organizar processos que potencializem ao máximo a capacidade de aprendizagem como produção subjetiva dos estudantes. Isso exige rigor para estabelecer a função da didática, o modo de produção da experiência criativa, seu objetivo, bem como a especificidade da atividade de estudo em uma perspectiva da subjetividade (conceito, conteúdo e estrutura) sobre novas bases epistemológicas, teóricas e metodológicas, que ajudem a superar as limitações do determinismo, das teorias do reflexo e da assimilação, do empirismo, bem como da independência dos processos cognitivos, afetivos e motivacionais, característicos da didática desenvolvimental da atividade e da aprendizagem desenvolvimental.

A didática desenvolvimental, tal e como a concebemos, deve ter por *função* organizar o processo de aprendizagem de forma a contribuir para que as crianças que participam dele produzam de maneira criativa a experiência da atividade acumulada pela humanidade ao longo de séculos e resguardar, com isso, a continuidade do desenvolvimento cultural e histórico da espécie e garantir a inserção delas nos mais diversos tipos

de atividade transformadora e autotransformadora. Enquanto a didática do estímulo-reforço utiliza a transmissão da experiência da atividade reprodutora (conhecimentos prontos) como forma de transferência da aprendizagem, a didática desenvolvimental, na perspectiva da subjetividade, faz isso pela via da recriação, por parte do aluno, da experiência da atividade produtiva em colaboração com o professor. Em lugar de ensinar para os estudantes as regras de realização de uma ou outra ação específica, essa didática prevê que o aluno estabeleça o objetivo e realize a ação com o professor procurando debater com ele, na medida do possível, cada ação subsequente. Como resultado, o aluno não apenas realiza a ação desejada, mas também domina os modos generalizados de ação que estão em sua base, bem como a norma cultural que a guia.

Em lugar de desenvolver a memorização mecânica, estruturas cognitivas ou o pensamento teórico, o *objetivo* dessa didática é preparar os alunos para a *aprendizagem criativa*. Repkin e Repkina (2019) chegaram a uma compreensão do objetivo da didática desenvolvimental muito próxima dessa que defendemos hoje, ao afirmarem 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 sujeitos da aprendizagem desenvolvimental* (p. 35, grifos nossos).

A aprendizagem criativa só pode ser considerada objetivo da didática desenvolvimental quando se reconhece o caráter gerador do sujeito. O modelo de aprendizagem desenvolvimental de Repkin e Repkina (2019) e a Teoria da Subjetividade, do ponto de vista de intenção didático-pedagógica, coincidem no fato de considerarem o sujeito como fonte da atividade de autotransformação. De acordo com Repkin e Repkina (2019), o aluno só é capaz de resolver uma tarefa de estudo definida quando, ao mesmo tempo, é fonte da atividade de estudo voltada para a sua autotransformação. O objetivo da aprendizagem desenvolvimental não é o desenvolvimento dos modos de ação de um aluno, mas 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. Desse ponto de vista, o sujeito criativo não é aluno apenas capaz de realizar a atividade de estudo, mas aquele que a deseja, estabelece para si a tarefa de estudar, como intenção ou propósito, e encontra as formas adequadas de autotransformação por intermédio da solução dessa tarefa (Repkin; Repkina, 2019; Puentes, 2019a).

A Teoria da Subjetividade, por sua vez, define o sujeito como aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação (González Rey; Mitjans Martínez, 2017b, p. 73). Essa noção de sujeito se aplicada ao contexto didático, pois a escola e a sala de aula são microespaços sociais normativos em que a experiência pedagógica acontece e onde o aluno que emerge na condição de sujeito, sem se reduzir a isso, é capaz de abrir uma atividade de estudo

por intermédio do estabelecimento de uma tarefa cuja solução exige o exercício de opções criativas.

A aprendizagem criativa, ou as ‘opções criativas’, emerge em decorrência das experiências vividas na atividade do sujeito realizada ao longo de sua história de vida, do mesmo modo que o sujeito e a própria atividade emergem dessas opções. Trata-se de uma relação de reciprocidade em que uns evocam os outros sem ser sua causa. A final de contas, a atividade contém em si os elementos subjetivos do sujeito dela. Por esse motivo, mesmo quando os autores não fazem referência explícita ao termo atividade no interior do conceito de sujeito, é nela que as experiências acontecem, as opções criativas são exercidas e o próprio sujeito emerge. O sujeito está sempre em atividade em seus diferentes espaços de realização (González Rey, 2007, p. 80).

A didática desenvolvimental, na perspectiva da subjetividade, procura adequar, aos alunos e à organização dos processos pedagógicos, os três princípios fundamentais que a Epistemologia Qualitativa (González Rey, 1997; González Rey; Mitjans Martínez, 2017b) formulou para a pesquisa:<sup>3</sup>

1. Compreender o sujeito, suas ações, seus conhecimentos e seus processos como algo singular, portanto, como algo que só pode ser generalizado do ponto de vista teórico;
2. Considerar o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento que emerge como resultado da atividade de estudo do aluno;
3. Entender a atividade de estudo como processo de comunicação dialógico.

Respeitar o caráter singular do sujeito exige vigilância redobrada em relação à organização didática dos processos de aprendizagem desenvolvimental. Mesmo quando se sabe que esse processo tem caráter colaborativo e grupal, a aprendizagem desenvolvimental sempre diz respeito a cada aluno em particular. Assim, é preciso pensar, simultaneamente tanto no caráter coletivo quanto no individualizado da aprendizagem, de tal modo que o professor possa acompanhar, ao mesmo tempo, as demandas, os desafios, o processo e o produto final da atividade de cada sujeito especificamente.

A aprendizagem escolar do aluno, ainda quando poderia acontecer em um nível reprodutivo, só tem verdadeiro sentido quando é de natureza construtivo-interpretativa. A ideia da aprendizagem do sujeito como processo teórico, interpretativo, que progride no decorrer de construções hipotéticas tem como unidade principal os significados que

---

3. Os princípios da Epistemologia Qualitativa são: (1) o resgate do sujeito como categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento; (2) a ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre a subjetividade; (3) a compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógico (González Rey; Mitjans Martínez, 2017b, p. 29-31).

o aluno produz sobre a base de conteúdos curriculares que não contêm, de maneira explícita, esses significados. A aprendizagem, em lugar de uma coleta de informações prontas, deve representar uma produção criativa e permanente de conhecimentos e modos generalizados de ação. Por esse motivo, a didática desenvolvimental que aqui se propõe, com base nos pressupostos da Teoria da Subjetividade, assume a aprendizagem criativa como um

tipo de aprendizagem na qual a criatividade tem uma presença marcante. Constitui a forma como a criatividade se expressa no processo de aprender e caracteriza-se pela configuração de três elementos: (1) a personalização da informação; (2) a confrontação com o conhecimento; (3) a produção e geração de ideias próprias e “novas” que vão além do conhecimento apresentado (Mitjans Martínez; González Rey, 2017a, p. 62-63).

A produção construtivo-interpretativa do conhecimento é um processo de comunicação dialógica. O aluno aprende não apenas como sujeito do pensamento, mas também como sujeito da emoção, isto é, como o indivíduo intencional, ativo, consciente e emocional (González Rey; Mitjans Martínez, 1989 *apud* González Rey; Mitjans Martínez, 2017b, p. 67). A sala de aula, como lócus de pesquisa, passa a ser entendida como

espaço social, no qual múltiplos e inesperados processos de comunicação emergem de maneira espontânea, colocando [os estudantes] como agentes e sujeitos de um processo rico em novidades e opções imprevistas, que podem ganhar importante relevância para a [atividade de estudo] (González Rey; Mitjans Martínez, 2017b, p. 31).

Os objetivos da didática desenvolvimental, do ponto de vista da subjetividade e da aprendizagem criativa, só se concretizam por intermédio da idealização e realização da atividade de estudo, que, nesta nova perspectiva, pode ser definida como aquele tipo específico de atividade humana cujo resultado gera a transformação do conteúdo, bem como a autotransformação do sujeito que a realiza, no caso, os estudantes.

Há duas diferenças fundamentais entre a atividade de estudo na didática desenvolvimental da atividade e na didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade. A primeira está na transformação do conteúdo – que se dá não apenas pela via da atividade objetual (conteúdo curricular), mas também, e sobretudo, por intermédio da comunicação dialógica entre os sujeitos que dessa atividade participam – e, a segunda, na autotransformação do sujeito dessa atividade. Ressalta-se que este processo não é apenas de caráter psíquico, mas também subjetivo, porque é impossível um tipo de autotransformação sem o outro. Mesmo quando existe uma diferença qualitativa entre esses processos, ambos acontecem simultaneamente e têm uma relação recursiva durante

o processo didático. Parece que podemos afirmar que a atividade com o conteúdo curricular altera o sujeito do ponto de vista psíquico; a comunicação dialógica o modifica do ponto de vista subjetivo.

O conteúdo da atividade de estudo, longe de ser o domínio de certa quantidade de conhecimentos necessários para a atividade profissional futura dos alunos (didática do estímulo-reforço), a assimilação do pensamento empírico (didática da acessibilidade) ou a assimilação do pensamento teórico (didática desenvolvimental da atividade), deve ser o desenvolvimento de recursos subjetivos que permita ao indivíduo câmbios qualitativos em áreas diversas da vida (González Rey; Mitjans Martínez, 2017b, p. 73), entendendo por tal todas as produções, funções e operações de indivíduos e grupos portadores de sentidos, as que se apresentam subjetivamente configuradas.<sup>4</sup> No caso específico do nível fundamental, o recurso subjetivo a ser desenvolvido é o pensamento, mas compreendendo-o como produção e como função que emerge subjetivamente configurada, que é simbólica e emocional ao mesmo tempo, expressão da completa vitalidade do indivíduo que pensa.

A Teoria da Subjetividade remete, em primeiro lugar, a essas formas de organização do psicológico e ao desenvolvimento dos processos simbólicos e emocionais, como unidade inseparável, na atividade humana. Em segundo, às ações indiretas e encobertas da influência das experiências vividas pelo sujeito, que se entrelaçam e se expressam em rápidos desdobramentos simbólico-emocionais, aparecendo estreitamente articulados entre si e gerando cadeias de efeitos que atuam apenas no nível subjetivo. Em terceiro, aos sentidos e configurações subjetivos,<sup>5</sup> que se constituem com base na unidade desses processos simbólicos e emocionais, na qual uns emergem perante a presença dos outros, sem ser sua causa (González Rey, 2013).

Os sentidos subjetivos integram a organização simbólico-emocional que a experiência vivida adquire e manifestam-se nas mais diversas expressões humanas. Eles nunca se revelam em sua integridade em nenhuma dessas expressões, quando são

4. “[...] consideramos que as funções psicológicas passam a ser um recurso subjetivo quando emergem subjetivamente configuradas. Em Vygotsky, há uma ideia, que como muitas outras tantas ficou isolada, quando, em sua obra *Pensamento e fala*, afirmou que o pensamento expressava a completa vitalidade do indivíduo que pensa. É essa vitalidade que aparece quando o pensar se configura subjetivamente. Por exemplo, a capacidade reflexiva é um recurso subjetivo, pois implica a imaginação e a emergência de uma emocionabilidade associada com múltiplos sentidos subjetivos que não se esgotam pelas emoções geradas pelo foco da reflexão” (González Rey; Mitjans Martínez, 2017c, p. 1).

5. Tanto os sentidos quanto as configurações devem ser considerados os dois componentes básicos do recurso subjetivo a serem desenvolvidos no nível fundamental. Claro que o desenvolvimento de outros recursos subjetivos também é importante nesse nível, pois sem eles o desenvolvimento do próprio pensamento não é possível, como, por exemplo, a curiosidade e a responsabilidade dos alunos (Mitjans Martínez; González Rey, 2017).

tomadas em separado, nem se configuram como resultado de experiências externas que se transformam em internas, mas como uma produção subjetiva que se integra em diversas configurações subjetivas atuais em torno das emoções e processos simbólicos<sup>6</sup> que se expressam no decorrer das ações em diversas áreas de sua condição social atual (González Rey, 2013; Mitjans Martínez; González Rey, 2017). Essas configurações subjetivas (da personalidade e da ação),<sup>7</sup> por sua vez, representam as articulações de sentidos subjetivos em que se organizam tanto a subjetividade individual quanto a social.

O último aspecto que gostaríamos de abordar no presente capítulo é a estrutura da nova atividade de estudo. A Teoria da Subjetividade não tem abordado com profundidade nem a atividade de estudo, nem sua estrutura porque não é seu objeto. Mesmo assim, o sistema didático integral de Mitjans Martínez (1997, 2017), sem que tenha considerado os pressupostos teóricos fundamentais da didática e da aprendizagem desenvolvimental, aporta um conjunto importante de elementos, componentes e até conceitos que poderiam ser essenciais na hora de definir a nova estrutura da atividade de estudo na perspectiva da subjetividade, a saber: (1) a formulação e seleção dos objetivos de aprendizagem; (2) a seleção e organização dos conteúdos; (3) a tarefa; (4) a avaliação; (5) a relação professor-aluno; (6) os recursos subjetivos como conteúdo de aprendizagem; (7) a resolução de problemas; (8) a aprendizagem colaborativa etc.

A estrutura da atividade de estudo reflete aquelas ações que asseguram a solução da tarefa de estudo (Davidov, 1996). Os componentes dessa estrutura podem ser a *tarefa de estudo*, que é sua unidade básica (célula), bem como seus elementos estruturais fundamentais inter-relacionados, isto é, ‘os objetivos’, ‘as ações de estudo’, ‘as ações de controle’ e ‘as ações de avaliação’, tal como tinha proposto D. B. Elkonin na década de 1960 (Elkonin, 2019a), mas, desatrelando esses componentes da concepção

- 
6. O simbólico faz referência a todos aqueles processos que substituem, transformam e sintetizam sistemas de realidades objetivas em realidades humanas que só são inteligíveis na cultura. Constituem o simbólico as imagens, a fantasia, a imaginação e tudo aquilo que é capaz de gerar esses processos singulares que resultam irreconhecíveis na experiência vivida de modo direto. O sentido subjetivo, portanto, não existe, não está substancializado, não representa um tipo específico de comportamento ou um conteúdo psíquico concreto. O sentido expressa-se quando é demandado pelo próprio sujeito na atividade humana que realiza (Mitjans Martínez; González Rey, 2017) .
  7. As primeiras são organizações dinâmicas de sentidos subjetivos que têm adquirido uma relativa estabilidade no percurso da história de vida do indivíduo. As segundas fazem menção à emergência de sentidos subjetivos que se configuram no curso da ação, os quais expressam as configurações subjetivas da personalidade. Entre a personalidade e ação não há relação linear de causalidade, porque uma não determina a outra *a priori* (Mitjans Martínez; González Rey, 2017).

de aprendizagem como assimilação e entendendo-os dentro da concepção da aprendizagem como produção subjetiva.

A tarefa de estudo deve estar configurada pelo fato de que seu objetivo e resultado consistem na autotransformação psíquica e subjetiva do sujeito que deseja e atua. A tarefa é resultado da própria atividade que o aluno realiza em colaboração com os colegas e com o professor. Assim, a atividade de estudo deve prever, além das ações que providenciam a solução da tarefa de estudo, as outras ações que permitem sua elaboração de maneira autônoma (Repkin; Dorokhina, 1973; Repkin; Repkina, 2019). A tarefa de estudo não deve ser um ato momentâneo de percepção e aceitação da tarefa colocada pelo professor, mas o resultado da realização, pelo aluno, de um sistema complexo de ações. Os interesses, propósitos, intenções, desejos e emoções que levam um estudante a estabelecer para si a solução de uma tarefa é um ato de produção criativa. Por esse motivo, é correto afirmar que os objetivos da atividade de estudo ou de aprendizagem são dos alunos (Mitjás Martínez; González Rey, 2017), produzidos por eles, não para eles.

Outro aspecto importante que precisa ser considerado, e para o qual já também nos alertaram Repkin e Repkina (2019), é o da natureza dinâmica desse sistema de ações. A estrutura das ações não deve ser linear, mas dinâmica, pelo que a atividade de estudo não deve acontecer apenas em uma sequência estabelecida, mas também, de maneiras distintas, que se complementam umas as outras nos diferentes estágios de formação da tarefa de estudo, sua resolução e avaliação dos resultados (Repkin; Repkina, 2019, p. ???). Assim, uma mesma ação de estudo se realiza durante os diversos estágios da atividade de estudo, relacionando-se com outras e alterando seu conteúdo e funções.

## Considerações finais

Apesar dos enormes esforços dispensados nos últimos vinte anos pela sociedade civil, o Estado e os diferentes governos, o Brasil tem fracassado no esforço de constituir e estabelecer uma educação que garanta o direito constitucional à efetiva universalização do acesso, permanência e sucesso escolar para todos os cidadãos, independentemente de condição econômica, classe social e grupo étnico-racial. Muitas das medidas tomadas na forma de leis, decretos, estratégias, planos, diretrizes, dispositivos legais, programas, parâmetros, projetos, ações, orientações e reestruturações, conforme analisadas em outro estudo (Puentes; Aquino; Longarezi, 2012), não têm sido capazes de fazer avançar o panorama educacional.

Mesmo que sejam numerosos os fatores que contribuíram para perpetuar a situação de insucesso escolar que caracteriza a educação nacional, fatores internos

associados às concepções erradas de aprendizagem, as formas inapropriadas de organização didática e as práticas docentes ineficientes dos professores em sala de aula etc. têm desempenhado um papel relevante para a manutenção dessa situação. As didáticas predominantes (didática do estímulo-reforço, da acessibilidade e desenvolvimental da atividade) e as concepções de aprendizagem a elas associadas (reflexo-associativa, cognitiva e desenvolvimental), em maior ou menor medida, tornaram impossível qualquer possibilidade de sucesso escolar porque ignoraram o sujeito da aprendizagem, o papel da educação no seu desenvolvimento ou porque entenderam esse processo de maneira mecanicista, determinista e meramente cognitiva.

A didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade poderia ser uma alternativa diante dessas outras formas de organização dos processos de aprendizagem, ao entender, com base em alguns pressupostos da própria teoria da aprendizagem e da teoria da atividade e, especialmente, da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa, do Método Construtivo-interpretativo e do sistema didático integral, o caráter gerador do sujeito que estuda, a natureza criativa e produtiva do ato de aprender, a aprendizagem colaborativa como fonte do desenvolvimento psíquico e subjetivo, o pensamento como conteúdo escolar que se expressa como um tipo específico de recurso subjetivamente configurado.

Não foi possível abordar muitos outros aspectos da didática desenvolvimental na perspectiva da subjetividade no presente texto. Ficaram em aberto, por exemplo: (1) o conteúdo de cada um dos componentes da estrutura da nova atividade de estudo; (2) a redefinição do papel do professor de tal modo que contemple, além da organização, coordenação e direção das ações dos alunos (Mitjans Martínez, 1997 *apud* Mitjans Martínez; González Rey, 2017), a sua participação colaborativa na solução das situações de dificuldade que se colocam ao aluno na zona de desenvolvimento possível; (3) as formas e condições do compartilhamento de metas, funções e ações comuns que os alunos e o professor elaboram, redefinem e realizam de maneira colaborativa; (4) o conteúdo da relação recíproca que existe entre desenvolvimento psíquico e subjetivo, os modos em que ela acontece, as condições necessárias e o papel que desempenha a didática desenvolvimental nesse processo; (5) as possibilidades reais que a didática tem de operacionalização do desenvolvimento de um fenômeno humano que é essencialmente social como é a subjetividade, mas que é, ao mesmo tempo, totalmente imprevisível; (6) as características específicas que adquire o processo de formação da atividade de estudo no contexto da escola básica brasileira; (7) o conceito e conteúdo da atividade de estudo autônomo, suas peculiaridades em relação à atividade de estudo colaborativa e os modos pelos quais contribui para o desenvolvimento e autotransformação dos alunos etc.

## Referências

- BOZHOVICH, L. I. El problema del desarrollo de la esfera de motivaciones del niño. *In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHINA, L. V. (Orgs.). Estudio de las motivaciones de la conducta de los niños e adolescentes.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1971, p. 12-55.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.
- DAVYDOV, V. V. Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research. Parte I, cap. 1 – The basic concept of contemporary psychology; cap. 2 – Problems of children’s mental development. *Soviet Education*, New York, aug. 1988.
- DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental.* Moscou: Intor, 1996.
- DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da 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 e V. V. Repkin.* Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a, p. 167-288. (Original publicado em 1991)
- DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da 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 e V. V. Repkin.* Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b, p. 267-288. (Original publicado em 1996)
- ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. *In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental. Antologia.* Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 149-172. (Original publicado em 1971)
- ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. *In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.* Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a, p. 159-170. (Original publicado em 1989)
- ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da 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. Repkin, V. V. Davidov e V. V. Repkin.* Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019b, p. 141-143. (Original publicado em 1961)
- FAQUIM, J. P. S.; PUENTES, R. V. Diferentes concepções de ensino: da didática do estímulo à didática do desenvolvimento. *Revista Eletrônica da Reunião Anual de Ciência*, v. 1, p. 1-15, 2011. Disponível em: <http://www.computacao.unitri.edu.br/erac/index.php/e-rac/article/view/28/25>. Acesso em: 6 dez. 2019.
- GALPERIN, P. Y. *Introducción a la psicología: un enfoque dialéctico.* Espanha: Pablo del Río Editor, 1979.
- GONZÁLEZ REY, F. L. Subjetividade, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica. *Linhas Críticas*, UnB, Brasília, v. 4, n. 7/8, p. 17-22, 1999.
- GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. *Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-graduandos*, PUC/SP, São Paulo, n. 13, p. 9-16, 2001.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural.* São Paulo Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. 2011, v. 1.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTINEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, Espanha, v. 13, p. 3-20, 2017a.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: teoría, epistemología e método*. Campinas: Alinea, 2017b.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Recurso subjetivo*. Comunicação por e-mail com o autor. 6 jul. 2017c.

LIBÂNEO, J. C. Didática e docência: formação e trabalho de professores da educação básica. In: CRUZ, G. B. et al. (Orgs.). *Ensino de didática: entre recorrentes e urgentes questões*. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2014, p. 4-20.

LIBÂNEO, J. C. Prefácio. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 17-24.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010, p. 85-102.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na compreensão da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017, v. 1.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade. *Revista Obutchénie*, v. 1, n. 1, p. 20-58, jan./abr. 2017.

PUENTES, R. V. A noção de sujeito na concepção da aprendizagem desenvolvimental. *Revista Obutchénie*, p. 58-87, 2019a.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 48-70, 2019b.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Ensino desenvolvimental da atividade. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 342-366, 2019.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; LONGAREZI, A. M. A situação do ensino médio em Minas Gerais: uma análise do desempenho no município de Uberlândia. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 17, p. 141-167, 2012.

REPKIN, V. V. Organização psicológica do conteúdo e da estrutura da 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. Repkin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 303-312.

REPKIN, V. V.; DOROKHINA, V. T. “Aceitação” da tarefa no processo de aprendizagem. *Zbornik, Psychology*, Kiev, n. 12, p. 9-16, 1973.

REPKIN, V. V.; REPKINA, N. V. A questão da estrutura da 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. Repkin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a, p. 423-431.

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

TALIZINA, N. *Manual de psicología pedagógica*. México: Editora de la Universidad de San Luís Potosí, 2000.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 109-130, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3285/2969>. Acesso em: 29 nov. 2019.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-118.

ZAPOROZHETS, A. V. O significado dos períodos iniciais da infância para a formação da personalidade infantil. *In*: ANTSIFEROVA, L. I. (Orgs.). *O princípio do desenvolvimento na psicologia*. Moscou, 1978.