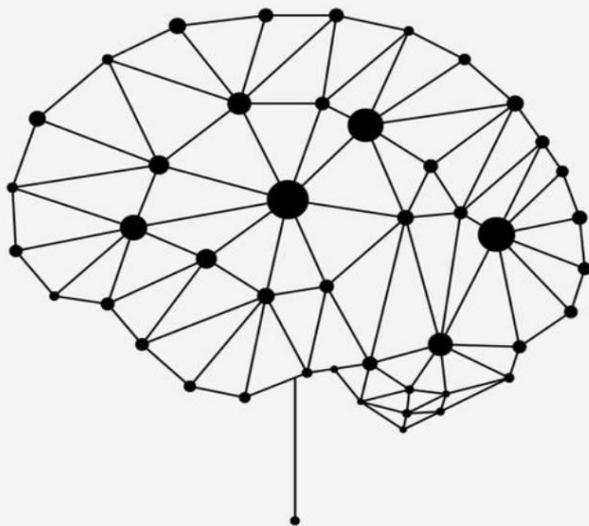


ROBERTO VALDÉS PUENTES
ANDRÉA MATURANO LONGAREZI

ENFOQUE
HISTÓRICO-CULTURAL E
**APRENDIZAGEM
DESENVOLVIMENTAL**
contribuições na perspectiva do Gepedi



Colaboradores

BIANCA CARVALHO FEROLA
CECÍLIA GARCIA COELHO CARDOSO
CLÁUDIA SILVA DE SOUZA
EWELLYNE SUELY DE LIMA LOPES
FLÁVIA PIMENTA DE SOUZA CARCANHOLO
GRASIELA MARIA DE SOUSA COELHO
IONE MENDES SILVA FERREIRA
JOSÉ BARTOLOMEU JOCENE MARRA

LEANDRO MONTANDON DE ARAÚJO
SOUZA
LUCIELLE FARIAS ARANTES
NAÍMA DE PAULA SALGADO CHAVES
PATRÍCIA LOPES JORGE FRANCO
PAULA ALVES PRUDENTE AMORIM
RUBEN DE OLIVEIRA NASCIMENTO
WALESKA DAYSE DIAS DE SOUSA

EDITORA
phillos.
ACADEMY

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi

Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi

Livro I

Série Ensino Desenvolvimental
Volume 14

Colaboradores:

Bianca Carvalho Ferola
Cecília Garcia Coelho Cardoso
Cláudia Silva de Souza
Ewellyne Suely de Lima Lopes
Flávia Pimenta de Souza Carcanholo
Grasiela Maria de Sousa Coelho
Ione Mendes Silva Ferreira
José Bartolomeu Jocene Marra
Leandro Montandon de Araújo Souza
Lucielle Farias Arantes
Naíma de Paula Salgado Chaves
Patrícia Lopes Jorge Franco
Paula Alves Prudente Amorim
Ruben de Oliveira Nascimento
Waleska Dayse Dias de Sousa

Goiânia-GO
2021

EDITORA
phillos.
ACADEMY

DIREÇÃO EDITORIAL: Willames Frank

DIAGRAMAÇÃO: Willames Frank

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.



Todos os livros publicados pela Editora Phillos estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

2021 Editora PHILLOS ACADEMY
Av. Santa Maria, Parque Oeste, 601.
Goiânia-GO
www.phillosacademy.com
phillosacademy@gmail.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S660p

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano,

Enfoque histórico-cultural e aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do gepedi, Livro 1/(Série> Ensino desenvolvimental), Vol. 14 - PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano, - Goiânia: Phillos Academy, 2021.

ISBN: 978-65-88994-48-1

DOI: 10.29327/545065

Disponível em: <http://www.phillosacademy.com>

1. Educação. 2. Psicologia Histórico-cultural. 3. Aprendizagem Desenvolvimental. 4. Atividade de Estudo.
5. Formação de professores. I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

Educação 370

Capítulo 12

Obutchénie por unidades: uma concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental¹¹⁸

Andréa Maturano Longarezi

[...] não queremos que todos os elementos [...] sejam novos. Tal desejo seria absurdo. O novo sempre absorve até certo ponto e transforma o valioso que está contido no antigo. (ЗАХКОВ, 1963, p. 34).

Introdução

No cenário complexo, diverso e heterogêneo no qual se edificam diferentes perspectivas didáticas desenvolvimentais (LONGAREZI, 2020a; PUENTES; LONGAREZI, 2018), assistimos a história da produção de uma nova psicologia fundada nas teses centrais de L. S. Vigotski, posterior e paralelamente, tomadas como objeto de estudo de vários psicólogos soviéticos (S. L. Rubinstein, G. D. Lukov, V. I. Asnin, A. V. Zaporozhets, P. I. Zinchenko, L. I. Bozhovich, entre outros), com desdobramentos para perspectivas psicológicas histórico-culturais distintas (LONGAREZI, 2019a; 2019b; 2020a; 2020b; PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b).

*[...] alicerçadas em alguns princípios comuns à psicologia vigotskiana emerge, então, uma *Psicologia Histórico-Cultural da Atividade*, uma *Psicologia Histórico-Cultural da Personalidade* e uma *Psicologia Histórico-Cultural da Subjetividade*. (LONGAREZI, 2019a, p. 17).*

No Brasil, a psicologia histórico-cultural teve sua entrada marcada, especialmente, por algumas obras de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev. Essa abordagem psicológica do humano acabou sendo fundamento para o

¹¹⁸ Este capítulo apresenta uma síntese, com aprofundamentos de trabalhos precedentes (LONGAREZI, 2017b; 2020b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018). O texto traz dados de pesquisas desenvolvidas com financiamento do CNPq, Capes e Fapemig.

campo educacional pelo acesso a uma parte restrita da produção desses autores; o que, em certa medida, limitou a apreensão do processo de ascensão do pensamento de L. S. Vigotski e A. N. Leontiev, assim como a compreensão da complexa e ampla rede de pesquisa que se estabeleceu à época, a partir da qual a psicologia pedagógica marxista soviética se estrutura.

A didática e a pedagogia marxistas no Brasil (CURY, 1979; MELLO, 1982; LIBÂNEO, 1985, SAVIANI, 1980, 1994, 1995; SEVERINO, 1999; LUCKESI, 1990; FREITAS, 1994; DUARTE, 1993; GASPARIN, 2005; MAZZEU, 1998; entre outros) se alicerçam sob uma abordagem filosófica de educação e ensino. Por esse viés, a escola e os processos educativos a ela associados têm sido tomados como pilares para a construção da democratização e transformação social, pela via do acesso aos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, na defesa de uma pedagogia crítico social dos conteúdos (SAVIANI, 1980, 1994, 1995; LIBÂNEO, 1985; LONGAREZI; PUENTES, 2020; LONGAREZI; PUENTES; SOUZA, 2020a; 2020b etc.). Os processos de apropriação-objetivação, nessa perspectiva, orientam uma abordagem de ensino que assume a humanização como finalidade (DUARTE, 1993; 1996; 2012; MARTINS, 2013; entre outros) e a instrumentalização do homem pela escola, como condição (SAVIANI, 1994; GASPARIN, 2005; MAZZEU, 1998 etc.); sem às quais não se entende possível mudanças concretas nas relações sociais e nos modos político-econômicos de organização da sociedade.

A perspectiva didática marxista histórico-cultural, por sua vez, é mais recente na trajetória da pedagogia brasileira e tem sua entrada no país por um viés psicológico, a partir, fundamentalmente, dos trabalhos de L. S. Vigostki e A. N. Leontiev. A chegada dos didatas soviéticos (V. V. Davidov, V. V. Repkin, G. Repkina, N. V. Repkina, G. A. Zuckerman, P. Ya. Galperin, N. F. Talizina, L. V. Zankov, M. V. Zvereva, N. V. Nechaeva, entre outros) e cubanos (I. B. Núñez, J. Z. Toruncha, H. J. G. Mendoza, O. T. Delgado, etc.), no contexto brasileiro, ganha força somente no final do século XX. Mas, é praticamente no início do XXI que se tem, de fato, aprofundado nos estudos dos então designados sistemas didáticos desenvolvimentais (PUENTES; LONGAREZI, 2020a; 2020b; 2020c; LONGAREZI; PUENTES, 2020), dentre os quais

destacam-se os sistemas 1. Elkonin-Davidov-Repkin, 2. Galperin-Talizina e 3. Zankov. Orientados pelos princípios gerais da Psicologia Histórico-Cultural da Atividade e da Didática Desenvolvimental, esses sistemas se constituem em processos educacionais particulares (LONGAREZI, 2020a; 2020b).

Na trajetória dos estudos brasileiros histórico-culturais, observa-se que a aproximação com essa produção tem sido um esforço de diferentes grupos dedicados à investigação didático-pedagógica de fundamentação materialista histórico-dialética. Essa produção, no campo da psicologia pedagógica, que envolveu um grande número de psicólogos, filósofos, filólogos, fisiólogos, metodólogos, didatas e professores que trabalharam intensamente em torno de uma nova psicologia e uma nova didática, no período soviético (1917-1991), tem sido objeto do trabalho colaborativo de várias pesquisas realizadas no contexto brasileiro (TULESKI, 2008; DELARI JR., 2013; SFORNI, 2015; LAZARETTI; MELLO, 2018; MENDONÇA; ASBAHR, 2018; MELLO, 2015; DUARTE, 2012; SMOLKA, 2009; TOASSA, 2013; LIBÂNEO; FREITAS, 2013; LIBÂNEO, 2004; ROSA E DAMAZIO, 2016; LONGAREZI; PUENTES, 2013, PUENTES; LONGAREZI, 2017c, 2019; entre outros), em interface com pesquisadores cubanos, mexicanos, chilenos, italianos, portugueses, ingleses, dinamarqueses, finlandeses, russos, ucranianos, entre outros; somando esforços para que se ampliem o acesso ao pensamento e à produção da época, inclusive com traduções para diferentes línguas.

Como contribuição para o estudo no campo específico da Didática Desenvolvimental, no Brasil tem-se realizado pesquisas teóricas e de intervenção (LIBÂNEO, 2004; MOURA, 2016; MOURA; ARAUJO; SERRÃO, 2018; CEDRO; MORETTI; MORAES, 2018; LONGAREZI, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b, 2019c; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018; FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2018; ROSA; DAMAZIO; ARAUJO; ASBAHR; MOURA; SERRÃO; EUZEBIO, 2013; MOURA, 2016; PUENTES, 2017, 2018; etc.), com foco para a compreensão da rica e complexa produção didática da época, assim como para a análise e produção de modos particulares de organização didática frente à realidade escolar brasileira, que resguardem os princípios psicológicos e didáticos desenvolvedores, bases e fundamentos a partir dos quais se edificaram os

vários sistemas didáticos soviéticos elaborados desde a segunda metade do século passado.

Nota-se que, quanto mais as iniciativas didático-pedagógicas desenvolvimentais realizadas no Brasil se distanciam dos primeiros encontros com essa abordagem soviética (no início, com uma influência mais psicológica do que pedagógica) e, simultaneamente, mais amplo tem sido o acesso à produção desses psicólogos e didatas, se concretizam mais profundas e consistentes as produções didáticas histórico-culturais no país, reveladas tanto em estudos teóricos, quanto em práticas pedagógicas experimentadas nas escolas públicas brasileiras. Esse esforço tem resultado em produções originais, com especificidades em suas proposições correspondentes ao trabalho de intervenções realizado, no país, em diferentes contextos escolares, envolvendo níveis de ensino distintos e áreas específicas do conhecimento.

Para os propósitos deste capítulo, toma-se a perspectiva de “*Obutchénie*¹¹⁹ por Unidades” (LONGAREZI, 2017b; 2020b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018), produzida no bojo desse movimento de estudos no Brasil, e que, por isso, representa princípios orientadores para uma educação desenvolvimental pensada “neste” e “para este” contexto escolar específico. Assim, nos limites deste capítulo, pretendemos trazer os principais elementos que estruturam essa proposta, elaborada a partir de pesquisas teóricas (SOUZA, 2019; FEROLA, 2019; NASCIMENTO, 2014; LONGAREZI, 2019a, 2019b, 2019c; LONGAREZI; SILVA, 2018; LONGAREZI; PUENTES, 2013, 2017a; 2017b; LONGAREZI; FRANCO, 2013, 2015; LONGAREZI; ARAUJO; PIOTTO; MARCO, 2018, 2019; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b, 2017c, 2019) e de intervenção didático-formativa (LONGAREZI, 2012, 2014; 2017a; 2017b; FRANCO, 2015; DIAS DE SOUSA, 2016; GERMANOS, 2016; COELHO, 2020; SOUZA, 2016; FERREIRA, 2021; MARRA, 2018; JESUS, 2021; FEROLA, 2016; entre outros), que

¹¹⁹ *Obutchénie* é a transliteração da palavra russa *обычение* e “[...] expressa a unidade constitutiva [...] que encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017c, p. 7).. Como a tradução dessa palavra (por ensino, aprendizagem, instrução, treinamento etc.) implica certo limite na apreensão de seu real significado, optamos por mantê-la em sua forma transliterada.

revelam um modo didático desenvolvimental produzido em meio às contradições inerentes à realidade capitalista e neoliberal que, particularmente, caracteriza o Brasil.

Universo conceitual de uma “*Obutchénie* por unidades”

Sob os princípios gerais histórico-culturais e desenvolvimentais soviéticos, a “*Obutchénie* por Unidades” se projeta como novo, entretanto, com base na produção didático-desenvolvimental precedente; uma vez que, assim como o prenúncio com o qual abrimos o presente texto, “o novo sempre absorve até certo ponto e transforma o valioso que está contido no antigo.” (ЗАНКОБ, 1963, p. 34) e, nesse sentido, se constitui, em si, unidade.

“*Obutchénie* por Unidades” pode ser considerada uma perspectiva de educação voltada para o desenvolvimento humano e social que, produzida no contexto educacional brasileiro, tem como princípios as leis da dialética, uma vez que detêm a força propulsora do movimento que gera mudança real nas relações essenciais que compõem o psiquismo humano. Sob tal prisma, essa abordagem didática tem a dialética como seu nuclear e como, “em termos sucintos, pode-se definir [...] a dialética como doutrina da unidade dos contrários.” (KOPNIN, 1978, p.104), pode-se considerar que a “*Obutchénie* por Unidades” se constitui, fundamentalmente, pelo campo das forças contraditórias, enquanto emersão de unidades possíveis.

A compreensão da formação e desenvolvimento humano sob as tensões e choques que compõem o processo dialético no campo da existência contraditória dos fenômenos, fundamenta uma visão de homem cuja constituição histórico-cultural seja também a produção cultural de sua humanidade. Assim, entende-se que a constituição e o desenvolvimento do homem (de sua humanidade) ocorre no processo de constituição e desenvolvimento de sua própria cultura (da humanidade coletiva). Isso porque, imerso em um determinado contexto sócio-histórico, encontra nele os elementos simbólico-mediadores que tecem as possibilidades de sua humanidade, porém, não como em um determinismo mecanicista; afinal o desenvolvimento humano ocorre enquanto “processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal”

(VIGOTSKI, 1996, p. 254) e se faz enquanto processo dialético. Nas palavras de Marx e Engels (1987, p. 56), “[...] as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias.”

Nesse sentido, não só o homem é produzido no limiar de uma dada cultura, mas também a cultura é produzida pela ação material e simbólica do homem. A materialidade dessa relação se dá pela via da educação¹²⁰, pelos processos de apropriação-objetivação nos quais o humano produz a si mesmo e, simultaneamente, à realidade a que se insere.

Tomada a constituição humana e social pela unidade homem-cultura, uma educação escolar que se pretenda dialética e desenvolvedora encontra seus fundamentos nas leis que regem a dinâmica complexa na qual se faz vital a prática social da unidade. Por isso, propomos pensar nos princípios e elementos estruturantes de uma didática que se constitua dialética e desenvolvedora do homem e da sociedade, alicerçada sob as forças contraditórias da existência humano-cultural que se efetivam “como unidade” e “por unidades”.

Nessa abordagem, o desenvolvimento está intrinsecamente vinculado à constituição da própria unidade, uma vez que é no confronto de forças contraditórias que os processos psicológicos encontram impulso e, para os quais, se faz possível a emergência de novas funções, como síntese da luta e das tensões oportunizadas. Por tal princípio, e para além de qualquer tipo de apologia, toma-se como horizonte uma proposta de *obutchénie* que se materialize como unidade dos contrários.

A unidade, lei geral da dialética, presume sua compreensão enquanto síntese, na qual elementos, aspectos e/ou dimensões distintas produzem, pelo choque e confronto, a emergência do novo e se caracteriza, nuclearmente, pelo o que aqui se tem assumido como unidade.

¹²⁰ Educação, originalmente no Russo *Воспитание*, em sua forma transliterada, *vospitânie*, aparece na obra original de Vigotski (ВИГОТСКИЙ, 1991) como “... um tipo mais amplo de educação do sujeito, inclui a formação de valores éticos que constituem seu caráter e sua personalidade, cujo processo se dá nos diversos contextos sócio-culturais nos quais se está inserido (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p.265, nota 2); diferentemente de *obutchénie* (*обучение*) que se refere aos processos educativos que ocorrem especificamente em instituições de ensino que podem ou não ser desenvolvimentais, a depender do modo como são organizadas.

Contudo, uma “*Obutchénie* por Unidades” implica não somente a unidade em si, tal como problematizada, mas também a própria *obutchénie*, que, no sentido empreendido no contexto da psicologia e didática desenvolvimental soviéticas, já se constitui enquanto unidade. Assim, uma “*Obutchénie* por Unidades”, incluída todas as tensões expressas pelas leis fundamentais que a regem enquanto processo dialético, funda-se, em princípio, pelo que designamos de unidade primária, essencialmente, vinculada ao próprio conceito de *obutchénie*.

Uma *obutchénie* desenvolvimental tem sido compreendida como o processo em que se impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante pela via da atividade colaborativa do professor. Davidov (1996) define *obutchénie* como

[...] a interação entre alunos e professores, a inter-relação entre a *utchenia* (aprendizagem) e os esforços profissionais do professor (se essa interação for compreendida com a noção de "atividade", então a *obutchénie* pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica)¹²¹. (ДАВЫДОВ, 1996, p. 252, tradução nossa¹²²).

A *obutchénie*, do modo como apresentado pelo autor, se considerada na perspectiva da Teoria da Atividade, “pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica” (idem). Nesse sentido, não representa-as como partes a serem somadas ou fundidas. *Obutchénie*, nessa perspectiva, expressa a unidade da atividade profissional docente e da atividade de autotransformação dos estudantes.

Porém, mesmo quando se constitua enquanto unidade,

Na *obutchénie*, compreende-se como principal o processo de aprendizagem (ou assimilação), uma vez que os esforços dos

¹²¹ Обучение — это взаимодействие учащихся и учителей, взаимосвязь учения и профессиональных усилий учителя (если последнюю истолковывать с помощью понятия "деятельность", то обучение можно характеризовать как взаимосвязь учебной и педагогической деятельности).

¹²² Todas as traduções da autora, da obra de Давыдов (1996), apresentadas neste texto, foram realizadas a partir de tradução prévia do russo para o português, por Andrii Mishchenko, e fruto de aprofundamentos teórico-conceituais produzidos no interior do Gepedi.

professores são direcionados para a organização intencional desse processo primário¹²³. (ДАВЫДОВ, 1996, p. 252, tradução nossa).

Nesse sentido, o nuclear desse processo é a aprendizagem e, dessa maneira, pode ser entendida como o processo no qual a aprendizagem discente ocorre em colaboração com a ação docente. Portanto, “[...] contempla, ao mesmo tempo, o trabalho ativo, colaborativo, intencional, comunicativo, motivado e emocional, tanto do professor quanto dos alunos, [...], com vista ao desenvolvimento pleno das qualidades humanas dos sujeitos.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017c, p. 12); tendo a aprendizagem como processo primário. Assim, *obutchénie* é tomada enquanto unidade, primeiro princípio que orienta a proposta de “*Obutchénie* por Unidades”.

Não obstante, é importante ressaltar que ela, em si, “[...] não é o mesmo que desenvolvimento.” (ВЫГОТСКИЙ <VIGOTSKI>, 1956, p.449, tradução nossa), não corresponde de modo direto e incondicional a ele. Existem modos distintos de *obutchénie*, por exemplo, a reflexo-associativa e a desenvolvimental.

Apesar da assimilação e sua organização estarem inseparavelmente ligadas, historicamente têm sido criadas de forma separadas as teorias da *utcbenia* (aprendizagem) e do trabalho profissional do professor.¹²⁴ (ДАВЫДОВ, 1996, p. 252, tradução nossa).

Razão pela qual se tem construído compreensões dicotômicas entre as atividades de ensino e as de aprendizagem.

Na história da educação europeia e americana, havia basicamente duas teorias da *utcbenia* (aprendizagem). Os fundamentos da primeira teoria foram formados por conceitos de associação, reflexo, estímulo-resposta (essa pode ser chamada de teoria do reflexo-associativo). A segunda é baseada nos conceitos de ação e

¹²³ В обучении основным выступает процесс учения (или усвоения), поскольку усилия педагогов обращены на целенаправленное управление именно этим первичным процессом.

¹²⁴ Несмотря на то что усвоение и управление им неразрывно связаны друг с другом, исторически были созданы отдельные теории учения и теории профессиональной работы учителя.

tarefa (pode ser chamada de teoria da atividade).¹²⁵ (ЛАВЫЦОВ, 1996, p. 252, tradução nossa).

Desse modo, no sentido para o qual se dirige a proposição de uma “*Obutchénie* por Unidades”, tratar a *obutchénie* na sua relação com o desenvolvimento torna-se essencial para a compreensão de suas finalidades educativas. Assim, da unidade primária expressa no próprio processo de *obutchénie*, emerge uma segunda e imprescindível unidade, *obutchénie*-desenvolvimento, que aqui se constitui o segundo princípio que fundamenta a proposta de “*Obutchénie* por Unidades”.

Esse princípio, resguarda a condição de uma *obutchénie* desenvolvimental, encontra seu principal motivo na tese vigotskiana de que “a única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2010, p. 114) e é nela que a concepção que estamos aqui defendendo se ancora: organizar o processo didático que produza as condições para que o desenvolvimento das máximas possibilidades humanas seja impulsionado. Isso só é possível se a organização didática da educação que promove desenvolvimento, orientar-se tomado o processo de constituição e desenvolvimento humano pela emergência do campo contraditório, enquanto processo dialético de formação e desenvolvimento, potencializadores do homem e da sociedade.

Unidades possíveis numa perspectiva dialética de didática

A proposição de uma “*Obutchénie* por Unidades”, sob a base dos princípios e leis da dialética, enquanto processo que se materializa como na unidade *obutchénie*-desenvolvimento, toma como orientador um processo didático que se organize a partir de unidades que consideramos fundantes de uma perspectiva educacional impulsionadora do desenvolvimento. Com base na unidade primária que contempla a aprendizagem do estudante na colaboração com professor (*obutchénie*) e da unidade *obutchénie*-desenvolvimento, sem as quais não se resguardaria os

¹²⁵ В истории европейско-американского образования сложились лишь две основные теории учения. В основе первой лежат понятия ассоциации, рефлекса, стимула-реакции (она может быть названа ассоциативно-рефлекторной теорией). Вторая опирается на понятия действия и задачи (ее можно назвать деятельностной теорией).

princípios elementares de uma educação desenvolvedora, enunciam-se outras unidades (LONGAREZI, 2017b; LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018), aqui propostas como constituidoras de uma didática dialética e desenvolvedora: unidades conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento.

A unidade conteúdo-forma

[...] o conceito como atividade mental, síntese abstrata do objeto, no caso do conceito científico, [...] síntese de sua abstração teórica, carrega em sua essência o lógico e o histórico do conteúdo científico. (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 461)

A unidade conteúdo-forma tem seu fundamento, por um lado, na categoria de totalidade, considerada central no método materialista histórico-dialético e, por outro, na perspectiva davidoviana de vinculação do método aos conteúdos. Em ambos os casos a compreensão está vinculada à ideia de que a escolha ou proeminência de qualquer uma das partes implica uma visão restrita e que, também por isso, gera uma apreensão incompleta e inconsistente do objeto do conhecimento.

A formação do conhecimento científico e dos modos generalizados de ações (dimensões nucleares para a constituição de um pensamento teórico¹²⁶) implicam a apreensão do conteúdo pelo domínio daquilo que lhe é essencial, das relações que o compõe, para além daquilo que lhe é meramente aparente.

A essência de qualquer conceito, compreendida interfuncionalmente, como um complexo e inesgotável sistema de conceitos, carrega, em seu núcleo, o lógico e o histórico do conteúdo que se reflete como processo e produto de significações humanas. Dominar o conceito em seu campo científico implica, portanto, a apreensão de seu núcleo conceitual,

¹²⁶ O pensamento teórico é o conteúdo da Atividade de Estudo, na perspectiva defendida por V. V. Davidov, um dos principais idealizadores do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin. Contudo, consiste em uma qualidade do pensamento que é tomada como finalidade em uma perspectiva desenvolvimental, em seu sentido geral, mesmo quando não haja consenso quanto às finalidades de uma Didática Desenvolvimental. Ver mais em Repkin; Repkina (2019).

o domínio do lógico e do histórico encarnado nos signos designados à sua constituição.

Segundo Kopnin (1978), a história do desenvolvimento do objeto cria os elementos imprescindíveis constitutivos de sua essência e, nesse sentido, os “fixa” em suas formas de abstração; em seu conceito. Nesse sentido, a história do desenvolvimento do objeto constitui a teoria do objeto.

O lógico, por sua vez, se expressa na “[...] essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações” (Kopnin, 1978, p. 183), é a apropriação do histórico pelo pensamento humano. Por isso, “o lógico é o histórico libertado das casualidades que o perturbam” (Ibid., p. 184). (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 461).

Por isso, nessa perspectiva didática, o trabalho pedagógico inclui a identificação, no conceito, de sua essência. Dito de outro modo, a apreensão do lógico e do histórico encarnados no conceito, na ascensão do abstrato ao concreto. Nesse sentido, o método (a forma) está em unidade absoluta com o conteúdo, diretamente vinculado a ele.

O processo de apreensão do conteúdo (método) passa pelo processo de identificação e apreensão dos nexos conceituais a ele inerentes (outros conteúdos), sempre conectados, compondo uma rede sistêmica complexa e que vai (pela sua apreensão) complexificando o pensamento que se forma e desenvolve não pela apreensão do conteúdo em si, mas pela apreensão das infinitas e infindáveis relações que se estabelecem entre os conceitos, garantidas pelo método. É essa rede conceitual, mediada por signos, cuja compreensão, se dá mediada por outras redes conceituais (sempre em relações signo-signo) que caracterizam a dimensão científica do conceito e resguardam, pela unidade conteúdo-forma, o desenvolvimento do pensamento teórico. Nessa perspectiva, a aprendizagem teórica implica em o estudante

[...] captar o princípio geral, as relações internas de um conteúdo, o desenvolvimento do conteúdo. É aprender a fazer abstrações para formar uma célula dos conceitos-chave, para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos. Para isso: captar o caminho já percorrido pelo pensamento científico como forma de

interiorização de conceitos e aquisição de métodos e estratégias cognitivas. (LIBÂNEO, 2008, 14).

Nesse sentido, a unidade conteúdo-forma trata o domínio conceitual pela via da apreensão de suas relações, porque entende que o “[...] epistemológico do conteúdo contém o epistemológico da ciência na qual ele se insere. “Aprender o conteúdo é, então, interiorizar os modos de pensar, de raciocinar e de investigar próprios da ciência ensinada.” (Libâneo, 2008, p.15).” (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 462).

Essa perspectiva didática que se assegura na unidade conteúdo-forma segue o método dedutivo, em uma linha de apreensão da realidade que vai do abstrato ao concreto. Esse é o método de apropriação do conhecimento, defendido desde as primeiras elaborações da psicologia pedagógica vigotskiana, até as elaborações didáticas que edificaram os vários sistemas pedagógicos desenvolvimentais.

Tomar a unidade conteúdo-forma como princípio para o entendimento do modo de organização didática para a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico pela apreensão das relações que estabelecem o objeto do conhecimento enquanto tal, em unidade com o modo de sua apreensão, permite sinalizar para o essencial na organização didática da *obutchénie* desenvolvimental, tendo na formação do conceito científico, com o estudo do lógico-histórico dos conceitos e dos nexos conceituais que o compõem, a revelação da forma em unidade com o conteúdo, a totalidade do processo educativo que, nessa perspectiva, não encontra ressonância se tratado de forma particularizada.

A unidade imitação-criação

A obutchénie é possível onde existe a possibilidade de imitar. (VIGOTSKI, 2007, p. 358, tradução nossa).

[...] imitação-criação se constitui síntese e se expressa como processo de superação; não é um novo “puro”, sem traços do “antigo imitado”; [...] surge dos processos de confrontos entre elementos distintos e contraditórios; é voltada para o futuro, para o desenvolvimento. (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p.465).

A unidade imitação-criação tem sua célula-mãe na aprendizagem colaborativa, entendida como aquela capaz de transformar, em real, o

nível possível de desenvolvimento do estudante. O desenvolvimento, em potencial, depende, como considerou L. S. Vigotski, dos processos de imitação que ocorrem na colaboração com o outro (mais experiente) na zona de desenvolvimento possível (ZDP) do estudante. Em suas palavras: “Pode-se considerar estabelecido, na moderna psicologia da imitação, que a criança pode imitar apenas o que está na zona de suas próprias possibilidades intelectuais.” (VIGOTSKI, 2007, p. 354, tradução nossa¹²⁷).

A imitação, para o psicólogo bielorrusso, “[...] é a forma principal em que a *obutchénie* influencia o desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2007, p. 357, tradução nossa), respeitado os limites estabelecidos no interstício de seu estado atual e possível de desenvolvimento. L. S. Vigotski observou, por meio de estudos experimentais, diferenças nos processos imitativos, relacionadas aos diferentes estágios de desenvolvimento: “se pudesse imitar tudo o que quisesse, independentemente do estado do seu desenvolvimento, ambas crianças teriam resolvido com idêntica facilidade todos os testes calculados para todas as idades infantis” (VIGOTSKI, 2007, p. 355, tradução nossa).

Dessa maneira, a *obutchénie* pode influir sobre o desenvolvimento se for organizada, intencionalmente para potencializar os processos psíquicos humanos, no intervalo entre os níveis real e potencial do desenvolvimento, ou seja, na zona de desenvolvimento possível (ZDP). Seus estudos comprovaram esse potencial, demonstrando que, com a ajuda e colaboração do outro mais experiente, o estudante pode realizar aquilo que não consegue solucionar sozinho, desde que esteja em seu nível possível de realização. “Dissemos que, em cooperação, uma criança sempre pode fazer mais do que sozinha. Mas devemos acrescentar: não infinitamente mais, [...] apenas dentro de certos limites estritamente definidos pelo estado de seu desenvolvimento e suas possibilidades intelectuais.” (VIGOTSKI, 2007, p. 355, tradução nossa).

¹²⁷ As traduções das citações de Vigotski (2007) são traduções comparadas. Foram realizadas pela autora, a partir da edição argentina de “*Pensamiento y habla*”, confrontada com o original em russo “Исследование развития научных понятий в детском возраст. Опыт построения рабочей гипотезы” (Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Experiência na construção de uma hipótese de trabalho), de Л.С. Выготский (L. S. Vigotski), 1999.

A imitação, portanto, é um mecanismo fundamental para o processo de desenvolvimento, sem a qual só seria possível realizar aquilo que já se tem desenvolvido: “tudo quanto uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender sob a direção ou a colaboração do adulto, ou com a ajuda de perguntas orientadoras, incluímos na área da imitação” (VIGOTSKI, 2006, p. 268).

Atentemo-nos para o que essa perspectiva representa enquanto superação do conceito clássico de imitação, que temos culturalmente consolidado; uma vez que, no sentido atribuído por L. S. Vigotski, imitação não corresponde a uma atividade de reprodução mecânica. Outrossim, refere-se a uma atividade orientada por perguntas que dirigem, em colaboração, a atividade psíquica, para além das respostas que se poderiam dar em um nível real de seu desenvolvimento e, nesse sentido, se constitui atividade criadora. “Ao falar de imitação, não nos referimos a uma imitação mecânica, automática, sem sentido, mas sim a uma imitação racional, baseada na compreensão da operação intelectual que se imita.” (VIGOTSKI, 2006, p. 268). Nesse sentido, a imitação está na esfera de tudo o que não se pode realizar sozinho: “ampliamos o significado do termo, empregando a palavra “imitação” aplicando a toda atividade que a criança não realiza por si só, mas sim em colaboração com um adulto ou outras crianças. (VIGOTSKI, 2006, p. 268).

Nessa perspectiva, a zona de desenvolvimento possível é um conceito fundamental para a concepção de processos desenvolvedores de educação. É decisiva na relação *obutchénie*-desenvolvimento porque, dela, delinea-se o que está ao alcance do estudante. Uma educação e uma escola que se pretendam desenvolvedoras não podem limitar-se ao que a criança já consegue realizar sozinha, mas orientarem-se ao que lhe pode ser acessível em colaboração e orientação do professor. No sentido atribuído por L. S. Vigotski, é preciso a prática da imitação como possibilidade de se influir sob o desenvolvimento e é, por isso, que a imitação (tal como entendida na concepção vigotskiana) se constitui processo fundamental para impulsionar o desenvolvimento.

Cabe ressaltar, no entanto, que a colaboração (processo imprescindível para o entendimento da imitação) não quer dizer atividade de transmissão ou transferência do conhecimento pelo professor (procedimento que caracteriza uma abordagem tradicional de *obutchénie*).

Apesar da dimensão social dos processos educativos, a aprendizagem é uma atividade psíquica e, portanto, um processo mental do sujeito.

[...] o conceito e sua formação não são fenômenos preexistentes, nem ocorrem fora do sistema psíquico do homem; são processos e produtos da atividade psíquica humana. [...] Sua formação e desenvolvimento implica processos psíquicos, que ocorrem no sujeito na unidade com a realidade. Trata-se, portanto, de uma atividade mental, a partir da qual os atributos essenciais do objeto, se constituem em processos mentais e se apresentam sob a forma de pensamento, de conceito. [...] Formar o conceito é, portanto, uma atividade psíquica do sujeito [...] (LONGAREZI, 2017b, p. 193-194).

Nesse sentido, a atividade psíquica se produz, ainda que pela imitação (na colaboração), de forma única e singular. E, por essa razão, é preciso que se reconheça a dimensão criadora da atividade de aprendizagem; uma vez que “[...] todo ato imitativo se produz sob a base da subjetividade de quem imita, e, portanto, se assenta no ‘sujeito sócio-pessoal¹²⁸’ que reinventa; reelabora de maneira criativa impressões e vivências.” (LONGAREZI, DIAS DE SOUSA, 2018, p. 464). A imitação não é, portanto, reprodução, é processo de criação (FERNANDES, 2007). Daí emerge a compreensão da imitação em unidade com os processos criativos produzidos por cada sujeito¹²⁹.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado,

¹²⁸ Em se tratando do campo que se constitui sob as bases da unidade, sujeito sócio-pessoal é “[...] entendido como unidade sujeito social-sujeito pessoal. Tal concepção de constituição humana se dá, primeiramente, porque não se compreende a existência do indivíduo descolada do social. Aqui se faz jus à compreensão fundamental vigotskiana da natureza sócio-histórica do homem. Na mesma medida, assume-se também que o social não é algo imprimido no indivíduo, como se o mesmo não criasse formas próprias de significação e produção do mundo. Dessa maneira, reconhece-se a dimensão da pessoalidade produzida pelo humano que também é o produtor do social. Nessa relação de unidade sujeito-sociedade, propõe-se a compreensão de sujeito social- sujeito pessoal ou sujeito sócio-pessoal.” (LONGAREZI, DIAS DE SOUSA, 2018, p. 460).

¹²⁹ Ver mais em Dias de Sousa e Longarezi (2018).

adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2009, p. 13-14).

Toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. (VIGOTSKI, 2009, p. 13).

Nesse sentido, os processos de *obutchénie*-desenvolvimento se constituem pela unidade imitação-criação, na qual a imitação não é um impulso reprodutor, mas processo criativo, a partir do qual se produz sentidos e emerge como síntese do movimento de constituição humana.

A unidade ruptura-desenvolvimento

Essa unidade é a expressão de que o desenvolvimento só se realiza enquanto processo de ruptura, de síntese, enquanto revelação de superação. (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, p. 466).

A unidade ruptura-desenvolvimento traz em seu nuclear os atributos essenciais que compõem o processo dialético, enquanto revelação da emergência do novo, como síntese da luta/unidade dos contrários; tendo na dialética o princípio e a lei orientadora do desenvolvimento. Se desenvolvimento, no sentido vigotskiano, é a mudança dialética de estágio, expressa como transformação revolucionária e que surge como mudança nas propriedades dos fenômenos; quando levada aos processos psíquicos, o desenvolvimento tem, na ruptura, a manifestação da emergência de um novo pensamento, sob outra qualidade.

Entretanto, não somente o produto, mas todo o movimento do pensamento se constitui processo de ruptura-desenvolvimento.

[...] a construção de uma outra lógica de pensamento. [...], é desencadeadora de mudanças [...] e se deu não pela negação de um ou outro saber, mas pela sua superação.

Tal como concebido no materialismo histórico-dialético, essa superação configura-se em mudança qualitativa. (LONGAREZI, 2006, p. 171-172).

O princípio desse movimento está nas próprias leis da dialética (Lefebvre,1995) e tem sua essência no conceito de unidade tomada como fruto de um movimento de conflito, de luta entre contrários. [...] (LONGAREZI, 2006, p. 170).

O desenvolvimento do pensamento enquanto processo tem, como chave da transformação, a ruptura que emerge dos confrontos entre as forças contraditórias que atuam nos processos psíquicos, em situações de *obutchénie*-desenvolvimento, o que implica mudanças qualitativas.

[...] a ruptura pode ser considerada o ápice do processo de luta e confronto entre os diferentes e contraditórios tipos de conhecimentos; a superação, caracterizando o ponto alto da mudança qualitativa, provocado pelo enfrentamento das contradições inerentes aos fenômenos e processos envolvidos no transcurso da formação-desenvolvimento [...]. A ruptura se constitui, pois, em processo fundamental na passagem da quantidade à qualidade no movimento de desenvolvimento do pensamento-ação [...]. (LONGAREZI, 2017b, p. 213).

Sem rupturas, não há desenvolvimento que se constitua como emergência do novo. Numa perspectiva de educação desenvolvimental, sob a base da Teoria da Atividade, a mudança de qualidade está dirigida, fundamentalmente, ao desenvolvimento do pensamento teórico que inclui a formação de conceitos científicos e de ações mentais.

O processo didático para o qual tal mudança se constitua efetiva presume a educação pela formação de conceitos, processo que pressupõe a mediação por outros conceitos, em uma relação signo-signo, concebido em um complexo sistema de conceitos; elevando o processo psíquico a um nível dedutivo (de análises e sínteses). Esse procedimento permite a formação do conceito e das ações mentais enquanto unidade; permite a formação conjunta de conceitos e ações conceituais, orientando o desenvolvimento, na ascensão do abstrato ao concreto.

Quanto mais complexas as abstrações e relações abstratas mediadoras desses processos (em relações signo-signo), mais generalizadas e generalizáveis se constitui a formação conceitual. Assim, generalização é condição do pensamento conceitual/teórico, uma vez que tem implicações nucleares para o que V. V. Davidov destaca como parte fundante do pensamento teórico, as ações mentais.

Generalização, conforme defende L. S. Vigotski, é tomada de consciência¹³⁰ e, “tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras.” (VIGOTSKI, 2001, p. 275).

Nesse sentido, tomar consciência é fazer no plano da linguagem - do pensamento - o que é plano de ação, é cria-la pela imaginação para que se possa, em pensamento e linguagem, materializá-la em palavra. Dito de outro modo, a tomada de consciência é generalização e, enquanto tal, é a formação de um conceito superior (VIGOTSKI, 2001); portanto, se configura como atividade mental.

Nesse processo de formação conceitual,

Se a tomada de consciência significa generalização, então é evidente que a generalização, por sua vez, não significa nada senão formação de um conceito superior (Oberbegriff- übergeordneter Begriff) em cujo sistema de generalização foi incluído um determinado conceito como caso puro. (VIGOTSKI, 2001, p. 292).

Porém,

A tomada de consciência não surge como um degrau superior e necessário no desenvolvimento a partir de conceitos não-conscientizados, mas é trazida de fora. Um modo de agir simplesmente desloca outro. Como a cobra lança fora a pele velha para cobrir-se de outra nova, a criança lança fora e abandona o modo anterior de pensar porque este dá lugar a um novo. (VIGOTSKI, 2001, p. 282).

A tomada de consciência entra “[...] pela porta dos conceitos científicos.” e “[...] está baseada na generalização dos próprios processos psíquicos, o que conduz ao seu domínio. Nesse processo, o papel decisivo é desempenhado principalmente pela *obutchénie*.” (VIGOTSKI, 2007, p. 315, tradução nossa); portanto, é “peça-chave” na unidade ruptura-desenvolvimento.

¹³⁰ Ver mais em Germanos e Longarezi (2019).

Dessa maneira, fica evidente que o desenvolvimento presume tomada de consciência, em processos de *obutchénie* que promovam a emergência de contradições; condição para rupturas, pelas relações essenciais que caracterizam os fenômenos e que se constituem força motriz do desenvolvimento (pela via da formação do conceito científico e das ações mentais).

A unidade ruptura-desenvolvimento tem suas bases, portanto, no movimento possível, fundado nas leis da dialética, de transformação do pensamento pela *obutchénie* que provoque o confronto [...] e seja propulsor, não apenas de mudanças quantitativas, mas de rupturas que permitam de fato mudanças na essência, que gere desenvolvimento. Essa é uma das teses centrais da Didática Desenvolvimental, a da *obutchénie* que impulsiona o desenvolvimento, orientada pela compreensão de formação e desenvolvimento humanos defendidos pela psicologia soviética da época. (LONGAREZI, 2017b, p. 215).

Em síntese, é na unidade ruptura-desenvolvimento que o desenvolvimento se expressa, pela via da tomada de consciência. O desenvolvimento tem a ruptura como chave da transformação e essa, por sua vez, emerge dos confrontos entre as forças contraditórias que atuam nos processos psíquicos, em situações de *obutchénie*-desenvolvimento, o que implica mudanças qualitativas na essência desses processos. Desse modo, é nessa unidade que o desenvolvimento se expressa enquanto processo de tomada de consciência, generalização abstrata dos atributos essenciais do conceito, mudança na qualidade do pensamento, ruptura-desenvolvimento.

Unidades em movimentos didáticos

Em todas as unidades problematizadas (conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento) fica evidente a centralidade que a unidade *obutchénie*-desenvolvimento assume. Por essa perspectiva, propõe-se três movimentos didáticos considerados imprescindíveis para a materialidade das unidades enquanto processo de *obutchénie* desenvolvimental: 1. diagnóstico, 2. problematização e 3. formação conceitual.

Tomados em sua totalidade, esses movimentos compõem um processo que tem como fonte propulsora as contradições e superações, geradoras de novas crises e se organizam de modo a que os três ocorram simultaneamente, imbricados reciprocamente (FRANCO; SOUZA; FEROLA, 2018); sem qualquer tipo de hierarquia ou linearidade. Os movimentos se constituem em um sistema didático de formação de conceitos e, nesse sentido, contemplam-se reciprocamente seja na sua particularidade, seja na sua generalidade: diagnóstico, problematização e formação conceitual.

O diagnóstico acompanha todo processo didático e tem seu fundamento nos princípios que orientam o conceito de Zona de Desenvolvimento Possível (VIGOTSKI, 1999, 2007); constitui-se, pois, crucial para orientar o tipo de colaboração a ser estabelecido no processo educativo, enquanto unidade imitação-criação. Ele permite identificar o nível real de desenvolvimento dos estudantes frente a um conceito ou a um sistema de conceitos; implica a apreensão das formas hipotéticas de explicação-compreensão que se tem em torno do fenômeno em estudo; e identifica, em todo o processo, o movimento conceitual produzido pelos estudantes, sinalizando novas demandas de colaboração. Assim, o diagnóstico é processual, permite acompanhar o movimento do pensamento, suas crises, transformações e superações e, por isso, se dá também em processo de problematização e formação conceitual.

A problematização, por sua vez, compõem os movimentos de diagnóstico e formação conceitual, assume um papel essencial para tornar consciente as contradições e gerar crises. Esse movimento implica a proposição de um (ou mais) problema(s) científico(s) que coloque(m) em dúvida as hipóteses explicativas consolidadas, que gere(m) a necessidade de outras formas (científicas) de compreensão dos fenômenos, criando condições para a formação-desenvolvimento de uma nova qualidade de pensamento. À medida em que as contradições vão sendo desveladas, vão também sendo criadas as condições para a emergência de novas necessidades, direcionadas ao objeto do conhecimento que, nesse caso, corresponde ao conceito científico.

[...] quando você apresenta um problema ao estudante que desconhece sua solução e as possibilidades intelectuais para

resolver a contradição [...] eles se deparam com o incompreensível [...]. Nessa situação [...] se orientam para realizar uma ação, portanto a contradição que se dá no plano mental devido a situação problema conduz a sua assimilação. Este caráter de impulsionar a busca ativa do conhecimento pelo aluno, instigado pelas situações problema, é considerado [...] fundamental para a estrutura de um processo de ensino-aprendizagem [*obutchénié*]. (FEROLA, 2016, p. 24-25, acréscimo nosso).

A criação da necessidade do conhecimento científico ocorre como processo de crise, o que se apresenta como motivo para a formação conceitual, outro importante movimento no sistema didático desenvolvimental que se orienta pela perspectiva das unidades.

Como vimos, a formação de conceitos constitui-se atividade psíquica; portanto, não é algo externo ao estudante, nem preexiste; é processo criativo que se dá na unidade dialética sujeito social-sujeito pessoal. Nesse sentido, embora o conceito se constitua síntese abstrata do real (objetal ou não), sua formação está na consciência do próprio conceito, por isso é processo de generalização.

Para se compreender o processo de formação conceitual, enquanto movimento didático, um olhar para a constituição do próprio conceito faz-se revelar a unidade conteúdo-forma, a partir da qual se constitui e se efetiva a formação conceitual. O conceito

[...] é caracterizado pelas relações lógicas complexas obrigatórias que estabelece com outros conceitos, [...] só existe enquanto constituinte/constituidor de um sistema de conceitos – ‘a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir.’ (VIGOTSKI, 2001, p. 359). (FEROLA, 2016, p. 34).

A constituição do conceito revela a forma de sua apreensão, fazendo, do movimento de formação conceitual, unidade conteúdo-forma. Dessa maneira, a formação do conceito ocorre como processo de apreensão dos nexos conceituais que constituem o próprio conceito e, por isso mesmo, se efetiva enquanto sistema.

Cada nexo conceitual configura-se um novo conceito científico [...]. De maneira geral, as ações didáticas empregadas [...] - diagnóstico, situações científicas para problematização,

apresentação da definição, discriminação e desenvolvimento de nexos conceituais – foram as ferramentas empregadas para o desenvolvimento de cada nexos interno do conceito. (FEROLA; LONGAREZI, 2017, p. 296).

Em síntese, no movimento didático que se propõe, a organização da *obutchénie* pela formação conceitual é pensada e materializada dentro do sistema de conceitos no qual está presente o conceito em formação, com foco para os vários sistemas internos delineados pelos nexos conceituais que compõe o conceito central em estudo-formação.

Nesse sentido, a organização didática pela formação conceitual se constitui “na” e “a partir da” trama de sistemas na qual o conceito faz parte. Com isso,

as situações ou tarefas de estudo colocam o estudante em uma condição de análise das relações e propriedades dos conceitos, a partir da identificação das suas características essenciais, dos atributos que não se percebem de modo direto. [...] Davidov (1980, p. 91) afirma que tais tarefas ou situações de estudo, necessariamente, precisam exigir dos estudantes determinadas ações de estudo que os façam analisar as relações e os nexos existentes no conceito. (FRANCO, 2015, p.102-3).

Esse processo permite que a formação de conceitos ocorra, juntamente às ações mentais (modos generalizados de ações), enquanto processo de tomada de consciência (generalização).

Pelos movimentos de diagnóstico, problematização e formação conceitual vão se evidenciando contradições, gerando crises, formando conceitos científicos e modos generalizados de ações; fazendo com que esses movimentos se constituam em processos didáticos que promovam superações de formas consolidadas de pensamento, com a criação de condições para a formação-desenvolvimento de novas propriedades que qualificam o pensamento.

Unidades em síntese: breves considerações

Numa perspectiva dialética da *obutchénie*, que se constitua a partir de unidades, o desenvolvimento é expressão de transformações revolucionárias na essência do pensamento-ação dos sujeitos e, portanto,

se materializa sob a base de rupturas, que emergem da formação-desenvolvimento do “novo” (produzido como síntese da luta entre as contradições inerentes aos fenômenos da vida, na condição humana a que se está imerso), em processo de imitação-criação, oportunizado pela unidade conteúdo-forma. Nesse sentido, a “*Obutchénie* por Unidades” se expressa pelo novo que “absorve até certo ponto e transforma o valioso que está contido no antigo.” (ЗАНКОБ, 1963, p. 34), conforme anuncia a epígrafe deste trabalho.

Na concepção histórico-cultural de didática desenvolvimental que estamos defendendo, as unidades conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento se constituem a essência e o prenúncio de uma perspectiva dialética e desenvolvimental factível à realidade sócio-cultural brasileira, com base nos movimentos didáticos de diagnóstico, problematização e formação conceitual.

Pensadas de forma sistêmica e tomadas enquanto totalidade as unidades (conteúdo-forma, imitação-criação e ruptura-desenvolvimento) e os movimentos didáticos (diagnóstico, problematização e formação conceitual), sinalizam, como horizonte, uma proposta de *obutchénie* que pode se materializar como unidade dos contrários, condição *sine qua non* para uma didática que se pretenda desenvolvimental e dialética.

O esforço de muitas pesquisas tem sido no sentido de produzir respostas e novas perguntas às questões educacionais com as quais se deparam cotidianamente na educação escolar brasileira. Produzir processos que avancem em práticas de ruptura-desenvolvimento, que contribuam, pela unidade conteúdo-forma, para o desenvolvimento do pensamento numa qualidade diferente daquela que a vida do cotidiano já imprime, na unidade imitação-criação, em que os processos psíquicos-criativos sejam potencializados pela imitação-colaboração, foi o modo vivenciado pelas pesquisas que têm experimentado uma perspectiva educativa desenvolvedora pela vivência das unidades.

A análise produzida em torno das unidades possíveis como força motriz de uma *obutchénie*-desenvolvimental se revela motivo para a continuidade, a partir da qual espera-se ter, cada vez mais, o ânimo e a força para que os esforços imitativo-criativos sejam lançados ao desafio permanente de rupturas-desenvolvimento, de tal modo que novas sínteses

sejam produzidas como possibilidade de luta e unidade em meio às contradições que caracterizam os contextos nos quais se está inserido.

Não obstante, um olhar para a realidade brasileira, frente à compreensão da diversidade “na” e “pela” unidade, nos permite concluir que a educação no Brasil possui terreno fértil para a proposição de impulsionadores do desenvolvimento dos estudantes, com sentidos e finalidades edificantes de uma educação mais humanizadora; afinal é na contradição que se produzem unidades dialéticas, sem a qual o desenvolvimento não se realiza enquanto processo de superação na emergência de uma nova qualidade psíquica, objetivo precípuo de toda *Obutchénie* Desenvolvimental.

Referências

CEDRO, Wellington L.; MORETTI, Vanessa Dias; MORAES, Sílvia P. G.. Desdobramentos da Atividade Orientadora de Ensino para a organização do ensino e para a investigação sobre a atividade pedagógica. *Linhas Críticas* (ONLINE), v. 24, p. 402-424, 2018.

COELHO, Grasiela M. de S. Trabalho docente e atividade pedagógica: a prospecção da liberdade-felicidade na trama da formação contínua do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) [*Tese de Doutorado*]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

CURY, Carlos R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. [*Tese de Doutorado*]. PUC. São Paulo. 1979, p. 189p.

DELARI JR. Achilles. *Vigotski: linguagem, consciência e subjetividade*. Campinas: Editora Átomo e Alinea, 2013, 238p.

DIAS DE SOUSA, Waleska D. Processos de imitação-criação como constituidores da práxis pedagógica. [*Tese de Doutorado*], Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016.

DIAS DE SOUSA, Waleska; LONGAREZI, Andréa Maturano Imitação-criação no processo de formação para o desenvolvimento profissional docente. *Praxis Educativa*, 2018, vol 13, n.1, p.443-462. Disponível em: <

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10308/6255> > Acesso em: 31.01.2018.

DUARTE, Newton. *A Individualidade Para-Si*. Contribuição A Uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo. 1. ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1993. 227p .

DUARTE, Newton. *Educação Escolar; Teoria do Cotidiano e A Escola de Vigotski*. 1. ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1996. 115p.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "Aprender a Aprender"*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 347p .

FERNANDES, V. L. P. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPed*, Caxambu-MG, 2007.

FEROLA, Bianca de C. Contribuições para a didática desenvolvimental no ensino médio: ações didáticas para a formação de conceitos científicos em biologia. [*Monografia*], Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016.

FEROLA, Bianca de C. O desenvolvimento integral na obra de L. V. Zankov (1957-1977): um olhar para os princípios e orientações metodológicas [*dissertação de Mestrado*]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

FEROLA, Bianca de C.; LONGAREZI, Andréa M. A. Organização do ensino na perspectiva histórico-cultural: possibilidades didáticas para a formação de conceitos científicos em Biologia. *Anais do Congresso Nacional de Ensino de Ciências e Formação de Professores*. Catalão: UFG, 2017.

FERREIRA SILVA, Ione Mendes. Formação de professores e desenvolvimento da personalidade na infância: uma intervenção didático-formativa com professoras da Educação Infantil. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. (Tese de Doutorado). 2021.

FRANCO, Patrícia L.J. O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira. [*Tese de Doutorado*]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2015.

FRANCO, Patrícia L.J; SOUZA, Leandro M. de A.; FEROLA, Bianca de C. Princípios e movimentos didáticos para uma “*Obutchénie* por unidades”. Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções histórico-culturais. *Linhas Críticas*. Vol. 24, 2018, p. 359-380. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19820/20628>> Acesso em: 05.03.19.

FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. [*Tese de Livre Docência*]. Faculdade de Educação da UNICAMP. 1994. Disponível em: file:///C:/Users/Daniela/Downloads/Freitas_LuizCarlosde_LD.pdf, acesso em 02 de outubro de 2019.

GASPARIN, João L. Introdução, capítulo 1, e 2. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

GERMANOS, Erika. Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural. (2016). [*Tese de Doutorado*]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2016.

GERMANOS, ERIKA; LONGAREZI, ANDREA M.. On -becoming-aware- as a key component to teachers? professional development. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 3, 2019, p. 1-11.

JESUS, Sonia F. Ensino desenvolvimental: uma intervenção didático-formativa junto a supervisores de ensino [*relatório de Qualificação*]. Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAZARETTI, Lucineia M.; Mello, Maria Aparecida. Entre ações e emoções: o primeiro ano de vida do bebê e a singularidade da prática educativa. *Nuances*, v. 28, p. 64-82, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n.27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: Veiga, I. P.A. & D'Ávila, C. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013, p. 315-350.

LONGAREZI, Andréa M. Práxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. *Educação e Linguagem*. São Paulo, v.1, n.1. São Bernardo do Campo: UMESp, p.157-175, 2006.

LONGAREZI, Andréa M. Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento [*projeto de pesquisa*]. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/2012, 2012.

LONGAREZI, Andréa M. Didática desenvolvimental: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do ensino fundamental, médio e superior [*projeto de pesquisa*]. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2014.

LONGAREZI, Andréa M. Intervenção didático-formativa: uma proposta metodológica para pesquisas-formação numa perspectiva desenvolvimental [*projeto de pesquisa*]. Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, São Paulo: USP. Pós-doutorado, 2017a.

LONGAREZI, Andréa M. Para uma didática desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. *Obuchenie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. 1(1), 187-230, 2017b. Disponível em:
<[file:///C:/Users/Andrea/Downloads/39912-169768-1-PB%20\(18\).pdf](file:///C:/Users/Andrea/Downloads/39912-169768-1-PB%20(18).pdf)>
Acesso em: 06.07.2018.

LONGAREZI, Andréa M. Prefácio. 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*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2019a.

LONGAREZI, Andréa M. Significado, sentido e Atividade de Estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. GUADALUPE, Sueli. (Org.) *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: UNESP, 2019b. (no prelo).

LONGAREZI, Andréa M. Teoria do experimento formativo. In: PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental*. Sistema Elkonin-Davidov. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019c.

LONGAREZI, Andréa M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação* (UFSM), Santa Maria. Vol. 45, 2020a, p. 1-32.

LONGAREZI, Andréa M. Didática desenvolvimental: um olhar para sua gênese na tradição da teoria histórico-cultural e possíveis desdobramentos para a realidade brasileira. FRANCO, Adriana de Fátima; TULESKI, Silvana Calvo; MENDONÇA, Fernando. *Ser ou não ser na sociedade capitalista: o materialismo histórico-dialético como método da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da determinação social dos processos de saúde e doença*. Goiânia: Editora Phillos, 2020b, p. 54-87.

LONGAREZI, Andréa M.; ARAUJO, Elaine S.; PIOTTO, Debora; MARCO, Fabiana F. Жизнь и творчество Виталия Владимировича Рубцова: теоретика совместной деятельности. (Vida e obra de Vitaly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta). *Культурно-историческая психология* (Psicologia Histórico-Cutural), v. 14, p. 5-19, 2018.

LONGAREZI, Andréa M.; ARAUJO, Elaine S.; PIOTTO, Debora; MARCO, Fabiana F. Vida e obra de Vitaly Vladimirovich Rubtsov: o teórico da atividade conjunta. PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Campinas: Paco Editorial. Uberlândia. Edufu. 2019.

LONGAREZI, Andréa M.; DIAS DE SOUSA, Waleska D. Unidades possíveis para uma *obutchénie* dialética e desenvolvedora. Dossiê Didática desenvolvimental: uma abordagem a partir de diferentes concepções

histórico-culturais. *Linhas Críticas*. Vol. 24, 2018, p. 453-474. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19815/20635>> Acesso em: 05.03.19.

LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia L. J. A.N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

LONGAREZI, Andréa M, FRANCO, Patrícia J.L. A.H. ЛЕОНТЬЕВ: ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА (Vida e obra do psicólogo da Atividade). *Дубненский психологический журнал* (Jornal de Psicologia de Dubna), Dubna/Rússia, n.1, 2015.

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. J.L. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvemental*. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Ensino Desenvolvemental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro I. Uberlândia. Edufu. 2013.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, R.V. (Org.). *Ensino Desenvolvemental*. Antologia. Livro 1 - 9788570784339. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2017a. v. 1. 240p.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvemental*. Uberlândia: Edufu, 2017b.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvemental*. Uberlândia: Edufu, 2017c.

LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. A ascensão do pensamento didático desenvolvimental na obra de José Carlos Libâneo (1976-2020). SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, CHAVES, Sandramara M., ROSA, Valéria Limonta (Orgs.). *Educação como Prática Social. Didática, Formação de Professores. Contribuições de José Carlos Libâneo*. 1ª ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2020, p. 189-247

LONGAREZI, A. M. ; PUENTES, R. V.; SOUZA, L. M. de A. Resenha do Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Resenhas Educativas/ *Education Review*, v. 27, p. 1-10, 2020a.
<https://edrev.asu.edu/index.php/ER/article/view/3107>

LONGAREZI, A. M. ; PUENTES, R. V.; SOUZA, L. M. de A. Review Democratization of public schools: the critical-social pedagogy of contentes. Resenhas Educativas/ *Education Review*, v. 27, p. 1-10, 2020b.
<https://edrev.asu.edu/index.php/ER/article/view/3107/1051>

LONGAREZI, Andréa M; SILVA, Diva S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia: EDUFU. Vol 2, n.3, 2018, p. 571-590. Disponível em:<

<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/47433/25643>>
Acesso em: 21.03.2019.

LUCKESI, Carlos C. *Filosofia da Educação*. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1990. 181p.

MARRA, José B. J. Formação de formadores de professores para e por um Ensino Desenvolvidor de línguas: uma intervenção didático-formativa na educação superior em Moçambique [*Tese de Doutorado*]. 147f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. *O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar*. 1. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2013. v. 01. 336p .

MARX, K. & ENGELS, F. *A ideologia alemã* (Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 6ªed., 1987.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cadernos Cedes*. Campinas. São Paulo: Papyrus, ano 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar. 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau*. da Competência Técnica ao Compromisso Político. São Paulo: Cortez, 1982.

MELLO, Suely A. Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a educação da pequena infância. *Cadernos de Educação* -UFPel (ONLINE), v. 1, p. 01-12, 2015.

MENDONÇA, Ana Bárbara J.; ASBAHR, Flávia da S. F.. Atividade de Estudo e Sentido Pessoal: Uma revisão teórica. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 2, p. 168-174, 2018.

MOURA, Manoel O. de (Org.). *A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

MOURA, Manoel. O.; ARAUJO, Elaine. S.; SERRAO, Maria Isabel B. . Atividade Orientadora de Ensino: fundamentos. *Linhas Críticas* (UNB), v. 24, 2018, p. 339-358.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação - 2014. 416 f. [*Tese de Doutorado*]. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

PUENTES, Roberto V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 1, p. 20-58, 2017.

PUENTES, Roberto V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015) *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017, vol. 1. n.1, p. 20-58. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113/21567>> Acesso em: 06/07/2018.

PUENTES, Roberto V. Elkonin-Davidov-Repkin: etapas no desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo (1958-2018). *Anais 17ª Jornada do Núcleo de Ensino e o 4º Congresso Internacional sobre a Teoria Histórico-Cultural*. Marília: UNESP, 2018. Disponível em: <<http://www.inscricoes.fmb.unesp.br/publicacao.asp?codTrabalho=MjcyNDI>> Acesso em: 07/11/2-18.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. A Didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da Atividade. In: LONGAREZI, Andréa M.; PUENTES, Roberto V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017a.

PUENTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017b, vol. 1. n.1, p. 9-19. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38417/22696>
> Acesso em: 06/07/2018.

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro II. Uberlândia. Edufu. 2017c. Disponível em:
<http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/ebook_ensino_desenvolvimental_livro_ii_2015_0.pdf>
Acesso em: 30.05.2019.

PUNTES, R.V.; LONGAREZI, A.M. (Orgs.) Dossiê Didática desenvolvimental: diferentes concepções histórico-culturais. *Linhas Críticas*, vol. 24, 2018. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/1503>

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M. (Orgs.). *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Livro III. Uberlândia. Edufu. 2019.

PUNTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Sistemas didáticos desenvolvimentais. Precisoões conceituais, metodológicas e tipológicas. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, v. 4, n. 1, p. 201-242, 2020a.

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M.; José Carlos Libâneo: gênese e desenvolvimento de seu pensamento didático. *Ensino em Re-vista*. Uberlândia: Edufu, 2020b.

PUNTES, Roberto V.; LONGAREZI, Andréa M.; José Carlos Libâneo: génesis y desarrollo de su pensamento didáctico. *Ensino em Re-vista*. Uberlândia: Edufu, 2020c.

REPkin, V. V., REPkin, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: *Ensino Desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Orgs: LONGAREZI, Andrea Maturano. PUNTES, Roberto Valdés. Campinas, SP: Mercado das Letras; Uberlândia, MG: Edufu, 2019. cap. 1, p.27-40.

ROSA, Josélia E.; DAMAZIO, Ademir. Movimento conceitual proposto por Davýdov e colaboradores para o ensino. *Educativa* (Goiânia. Online), v. 19, p. 449-473, 2016.

ROSA, Josélia E.; DAMAZIO, Ademir; ARAUJO, Elaine S.; ASBAHR, Flávia S. F.; MOURA, Manoel, O.; SERRAO, Maria Isabel B.; EUZEBIO, J. S. Movimento do Conhecimento Matemático na História Virtual. Verdím e seus Amigos?. Perspectivas da *Educação Matemática*, v. 06, p. 21-41, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo; Cortez: 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 29ª edição. Campinas: Autores Associados, 1995.

SEVERINO, Antonio J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SFORNI, Marta S. F.. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação e Realidade*, 2015, vol.40, n.2, pp.375-397.

SMOLKA, Ana L. B. *Ana Luíza Smolka comenta L'ev Vigótski: Imaginação e criação na infância*. 1. ed. São Paulo: Ática Editora, 2009. 135p.

SOUZA, Leandro. M. de A. A sociologia no ensino médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural. [*Dissertação de Mestrado*]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG., 2016.

SOUZA, Leandro. M. de A. A unidade Personalidade-Psique-Atividade no pensamento de S. L. Rubinstein: contribuições para o campo educacional. [*Tese de Doutorado*]. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG., 2019.

TOASSA, Gisele A. Psicologia pedagógica de Vigotski – considerações introdutórias. *Nuances*, v. 24, p. 64-72, 2013.

TULESKI, Silvana C. *Vygotski e a construção de uma psicologia marxista*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008. v. 500. 207p.

VIGOTSKI, Lev S. *Obras Escogidas*, tomo IV. Tradução Lydia Kuper. Madri: Visor Dist. S. A., 1996.

VIGOTSKI, L.S.. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. Martins Fontes: São Paulo. 2001.

VIGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. *Problemas de la psicología infantil. Obras Escogidas.* (L. Kuper, Trad.). 2 ed. Madrid: Visor, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y habla.* (A. A. González, Trad.). Buenos Aires: Colihue, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na Infância.* (Z. Preste, Trad.). São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., Luria, A. R., Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 10ª edição. São Paulo: Ícone, 2010.

ДАВЫДОВ, В.В. (Davidov, V.V.). *Теория развивающего обучения.* (Teoria do Ensino Desenvolvidor). Moscú: ИНТОР, 1996, p. 544с.

ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте (O problema da *obutchénie* e o desenvolvimento cognitivo na idade escolar). ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) *Избранные психологические исследования* (Estudos psicológicos selecionados). М., 1956, с.438-452.

ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (VIGOTSKI, L.S.) *Педагогическая психология* (Psicologia Pedagógica). Москва: Педагогика, 1991, 480с. ISBN 5-7155-0358-2.

ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (Vigotski, L.S.). Исследование развития научных понятий в детском возраст. Опыт построения рабочей гипотезы (Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Experiência na construção de uma hipótese de trabalho). ВЫГОТСКИЙ, Л.С. (Vigotski, L.S.) *Мышление и речь* (Pensamento e Fala) Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999, pp.172-274.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) *Развитие учащихся в процессе обучения* (I — II классы) (Desenvolvimento de escolares no processo de *obutchénie*) (I — II Ano). Москва: издательство академии педагогичес, 1963.