ENSINO DESENVOLVIMENTAL

vida, pensamento e obra dos principais representantes russos

Livro II

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Organizadores



coleção BPD Biblioteca Psicopedagógica Didática
Série: Ensino Desenvolvimental v. 1

EDUFU

Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos

Livro II

Copyright 2015 © Edufu
Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da editora.

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

E598 Ensino desenvolvimental : vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro 2 / Roberto Valdés Puentes, Andréa Maturano Longarezi, organizadores. Uberlândia : EDUFU, 2017.
v. : il. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimental ; v.3)

ISBN: 978-85-7078-464-3

1. Educação. 2. Didática. 3. Psicologia educacional. I. Longarezi, Andrea Maturano. II. Valdés Puentes, Roberto. Título. II. Série.

CDU: 37.02

UFU Universidade Federal de Uberlândia

EDUFU Editora da Universidade Federal de Uberlândia
www.edufu.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica - Bloco 1S
Cep 38408-100 | Uberlândia - MG
Tel: (34) 3239-4293

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Organizadores

Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos

Livro II

Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática
Série
Ensino Desenvolvimental v.3

EDUFU

UFU Universidade Federal de Uberlândia

REITOR
Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR
Eduardo Nunes Guimarães

DIRETORA DA EDUFU
Joana Luiza Muylaert de Araújo

CONSELHO EDITORIAL
Carlos Eugênio Pereira
Cibele Crispim
Fábio Figueiredo Camargo
Francisco José Torres de Aquino
Guilherme Fromm
Luiz Fernando Moreira Izidoro
Narciso Laranjeira Telles da Silva
Reginaldo dos Santos Pedroso
Sônia Maria dos Santos

EDITORA DE PUBLICAÇÕES
Maria Amália Rocha

COORDENADORA DE REVISÃO
Lucia Helena Coimbra Amaral

REVISÃO DE PORTUGUÊS
Stefania M. Henriques

REVISÃO DE REFERÊNCIAS E CITAÇÕES
Maira Nani França

PROJETO GRÁFICO, EDITORAÇÃO E CAPA
Ivan da Silva Lima

IMPRESSÃO E ACABAMENTO
Divisão Gráfica da UFU

FACED Faculdade de Educação

GEPEDI
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente

COLEÇÃO
Biblioteca Psicopedagógica e Didática

DIREÇÃO
Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

CONSELHO EDITORIAL
Prof. Ms. Achilles Delari Junior– Pesquisador Aposentado – Brasil
Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Profa. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Profa. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Profa. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração Latino-americana – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México
Profa. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Profa. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spíritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Silvia Ester Orrú – Universidade de Brasília
Profa. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
Profa. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

SÉRIE
Ensino Desenvolvimental – Volume 3

DIREÇÃO
Profa. Dra. Andréa M. Longarezi
Prof. Dr. Roberto V. Puentes

coleção BPBD Biblioteca Psicopedagógica Didática
Série: Ensino Desenvolvimental

Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos

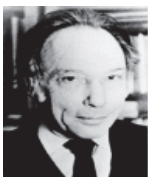
Livro II


Vladimir P. Zinchenko


Anton S. Makárenko

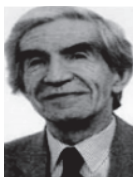

Piotr I. Zinchenko


Lidia I. Bozhovich


Leonid A. Venguer


Boris F. Lomov


Valeria S. Mukhina


Alexei A. Leontiev


Mikhail A. Danilov


Mikhail N. Skatkin


Mirza I. Majmutov

Realização:

GEPEDI
Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente

Apoio:

CAPES

FAPEMIG
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Sumário

Apresentação 9

Prefácio 13

Homenagem a V. P. Zinchenko 45

Capítulo I

Vladimir Petrovic Zinchenko: *in memoriam* *47*
Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi

PARTE I – ensino desenvolvimental com enfoque na pedagogia

Capítulo II

Anton S. Makarenko e a pedagogia revolucionária 77
Cecília Luedemann

PARTE II – ensino desenvolvimental com enfoque na psicologia

Capítulo III

Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969): sua vida e sua obra 127
V.P. Zinchenko
B.G. Mesheriakov

Capítulo IV

L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra 165
Albertina Mitjáns Martínez

Capítulo V

Vida, pensamento e obra de Leonid A. Venguer: o teórico das capacidades cognitivas das crianças pré-escolares 197
Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi

Capítulo VI

Vida e obra de Boris Fedorovich Lomov: o "giro" da psicologia soviética nos anos setenta do século XX 239
Fernando Luis González Rey

Capítulo VII
Valeria S. Mukhina: teoria do desenvolvimento histórico e ontogenético das unidades estruturais de auto-consciência 267
Maria Aparecida Mello
Douglas Aparecido de Campos

Capítulo VIII

Questões de educação e psicologia pedagógica nas obras de A. A. Leontiev 295
Dmitry A. Leontiev

PARTE III – ensino desenvolvimental com enfoque na didática

Capítulo IX

Mikhail A. Danilov: contribuições para a didática científica..... 321
Orlando Fernández Aquino

Capítulo X

Contribuintes al estudio de la didáctica y los métodos de enseñanza.
aproximación a la vida y obra de Mikhail Nikolaevich Skatkin 355
José Zilberstein Toruncha
Silvia Olmedo Cruz

Capítulo XI

Uma introdução à contribuição de Mirza Majmutov para a teoria e prática do ensino problematizador.....379
Ruben de Oliveira Nascimento

Sobre os autores 405

APRESENTAÇÃO

Temos a grata alegria de apresentar aos estudiosos interessados na temática o segundo livro da trilogia intitulada *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. A ideia desse projeto nasceu no segundo semestre de 2011 como parte dos esforços que há seis anos realiza o Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente (GEPEDI) no sentido de ajudar a melhorar no Brasil, as condições materiais necessárias para a pesquisa educacional, por intermédio da divulgação do legado intelectual, acadêmico e científico dos principais representantes da psicologia marxista histórico-cultural e da didática desenvolvimental do período soviético (1917-1991).

O primeiro livro foi publicado em meados de 2013, após dois anos de intenso trabalho na organização do mesmo por meio de contatos com os autores; pela realização do *I Colóquio Internacional sobre Ensino Desenvolvimental* (maio de 2012), em cuja oportunidade foram apresentados cada um dos capítulos; bem como pelo contrato firmado com a Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU). Ao final, a obra inaugurou a Série Ensino Desenvolvimental da Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, que fora criada pelo GEPEDI em 2012 com o propósito de tornar público não apenas o resultado de suas pesquisas, mas também a produção gerada no interior desses campos tanto em âmbito nacional como internacional.

Assim, o livro compõe parte de um projeto editorial em torno da popularização da ciência por meio da divulgação científica da produção no campo acadêmico dos estudos empreendidos por psicólogos e didatas russos.

A trilogia sobre o Ensino Desenvolvimental compõe esse projeto. A proposta desta trilogia emergiu da necessidade de aproximarmos

nossos estudos e pesquisas no campo da didática, dos constructos teóricos elaborados por didatas e psicólogos russos que trazem importantes contribuições para se pensar um ensino desenvolvimental.

Em 2012 tivemos a imensa satisfação de reunir vários desses autores quando realizamos o I Colóquio. Em 2013 vimos materializado esse trabalho com o lançamento do livro *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*, publicado pela Edufu. Essa primeira obra, bem como a trilogia no seu conjunto, está inspirada nos enormes desafios e problemas que enfrentam as escolas, os professores e os gestores em relação às dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes nos diferentes níveis de ensino. Na ocasião, os teóricos estudados foram: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, S. L. Rubinstein, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, L. V. Zankov, A. V. Petrovski, P. Ya. Galperin, V. V. Davídov e N. F. Talizina. A aceitação do livro tem sido tão positiva que já estamos em fase de elaboração de sua terceira edição.

Em continuidade a esse projeto inauguramos agora o segundo livro da trilogia com outros autores que compõem os estudos da teoria histórico-cultural e que trazem também importantes contribuições para o campo do ensino desenvolvimental: A. S. Makarenko, P. I. Zinchenko, L. I. Bozhovich, L. A. Venguer, B. F. Lomov, V. S. Mukhina, A. A. Leontiev, V. P. Zinchenko, M. A. Danilov, M. N. Skatkin e M. Majmutov.

O estudo desses autores foi elaborado por Cecília Luedeman, Vladimir P. Zinchenko, Boris G. Meshcheriakov, Albertina M. Martínez, Fernando González Rey, Maria Aparecida Mello, Douglas Aparecido de Campos, Dmitry Leontiev, José Zilberstein, Silvia Olmedo Cruz, Ruben de Oliveira Nascimento, Roberto Valdés Puentes, Andréa Maturano Longarezi e Orlando Fernández Aquino. Os capítulos que compõem essa obra foram objeto de debate durante a realização do *II Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, no início de maio de 2014.

Este segundo livro, diferentemente do primeiro, que quase tomou de surpresa a todos os interessados na temática, já vem sido aguardado há mais de dois anos. Entretanto, mantém o objetivo inicial do projeto editorial de continuar a divulgar a vida, o pensamento e a obra de psicólogos, pedagogos e didatas marxistas do período soviético pouco ou praticamente desconhecidos no Brasil, com a mesma unidade temática:

a problemática do "ensino desenvolvimental" entendido como ensino voltado para a máxima potencialização do desenvolvimento dos alunos.

Este volume mantém a estrutura inicial. Em primeiro lugar, os autores estudados foram selecionados sob o critério de pertença à tradição teórica e epistemológica da "troika" vigotskiana (Vigotski, Luria e Leontiev). Em segundo, cada capítulo foi escrito consoante um plano comum que considera o contexto histórico da vida e obra de cada autor, suas principais contribuições teóricas e suas implicações para o ensino desenvolvimental. Em terceiro, a obra é escrita por renomados autores conterrâneos daqueles que escreveram o primeiro volume, isto é, advindos do Brasil, Cuba, México e Rússia.

Os onze capítulos que compõem este livro estão organizados de modo que o primeiro se constitui num texto de abertura à obra, em homenagem a V. P. Zinchenko (in memoriam), e os demais distribuídos em três partes: I- Ensino desenvolvimental com enfoque na pedagogia, II- Ensino desenvolvimental com enfoque na psicologia e III- Ensino desenvolvimental com enfoque na didática.

Esse segundo volume da trilogia dedicamos ao querido professor Vladimir Petrovich Zinchenko (1931-2014) que lamentavelmente faleceu no dia 06 de fevereiro de 2014, aos 82 anos. Em forma de homenagem, abrimos o livro com a vida, o pensamento e a obra de V. P. Zinchenko, considerado por muitos como um dos principais e mais originais psicólogos da quarta geração. A ideia de incluir esse capítulo surgiu quando o livro estava quase concluído e se deu a raiz da morte desse importante teórico, dois meses antes de viajar ao Brasil onde participaria do *II Colóquio Internacional sobre Ensino Desenvolvimental* apresentando, junto com o também psicólogo B. G. Mesheriakov, o texto escrito sobre seu pai P. I. Zinchenko.

Dessa maneira, não apenas a abertura do livro, mas também o II Colóquio Internacional e a obra que agora apresentamos, transformaram-se em uma justa, merecida e sincera homenagem a V. P. Zinchenko pelo conjunto de sua obra pessoal, intelectual, acadêmica e docente em prol do fortalecimento e consolidação da psicologia, da educação e do desenvolvimento humano desde uma perspectiva histórico-cultural e marxista.

Além dessa homenagem, os organizadores deste segundo volume gostariam de agradecer às numerosas instituições e pessoas que têm ajudado a tornar realidade este projeto. Em primeiro lugar, às agências

de fomento à pesquisa e à qualificação do pessoal docente, tais como, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, à direção da Faculdade de Educação, ao Conselho Editorial da Editora Universitária da Universidade Federal de Uberlândia e à Associação Brasileira das Editoras Universitárias. Em segundo lugar, a todos os autores dos capítulos: Cecília Luedemann, Boris G. Mesheriakov, Albertina Mitjáns Martínez, Fernando Luis González Rey, Maria Aparecida Mello, Douglas Aparecido de Campos, Dmitry Leontiev, Orlando Fernández Aquino, José Zilberstein Toruncha, Silvia Olmedo Cruz e Ruben de Oliveira Nascimento, pela qualidade teórica de seus trabalhos, pela amabilidade manifesta com o aceite do convite e pela confiança depositada no projeto e em seus idealizadores. Em terceiro lugar, à professora Laura Domínguez García, do Instituto de Psicologia da Universidade de Havana (Cuba), pela riqueza do prefácio com que nos presenteou a todos. Em quarto lugar, a Ermelinda Ribeiro Prestes pela tradução do russo para o português dos textos escritos por Dmitry Leontiev, Vladimir P. Zinchenko e Boris G. Mesheriakov, sobre A. A. Leontiev e P. I. Zinchenko, respectivamente.

Por fim, nossos agradecimentos aos membros do GEPEDI e das comissões de organização e de apoio do *II Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental*, pela participação incansável de toda a equipe que de forma responsável e crédula nos tem apoiado incondicionalmente; e, em especial, para aqueles que tanto dentro quanto fora do Brasil têm acreditado sinceramente neste projeto.

A todos e a todas dedicamos esta obra e desejamos uma ótima leitura.

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Organizadores

PREFÁCIO

A presente obra é parte de uma trilogia que dá continuidade ao primeiro dos livros que integram a mesma, intitulada *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representares russos*, ambos realizados com o propósito de expor as ideias científicas fundamentais contidas na produção de um conjunto de autores soviéticos. Neste livro em específico será feita referência à vida, pensamento e obra dos pedagogos e psicólogos soviéticos: A. S. Makarenko (1888-1939), P. I. Zinchenko (1903-1969), L. I. Bozhovich (1908-1981), L. A. Venguer (1925-1992), B. F. Lomov (1927-1989), V. S. Mukhina (1935), A. A. Leontiev (1936-2004), M. A. Danilov (1899-1973), M. N. Skatkin (1900-1991) e M. Majmutov (1926-2008), desvelando as circunstâncias nas quais transcorreram suas vidas em um contexto sociocultural específico e em determinada época histórica. Ao mesmo tempo, apresenta-se ao leitor os aspectos mais significativos abordados por cada um desses autores em suas obras.

O livro consta de três partes. Na primeira delas, Parte I "Ensino desenvolvimental com enfoque na pedagogia", aparece o trabalho de Cecília Luedemann intitulado *Anton S. Makarenko e a pedagogia revolucionária*.

Na parte II, intitulada *Ensino desenvolvimental com enfoque na psicologia* apresentam-se seis trabalhos que são os seguintes: *Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969): sua vida e sua obra*, dos autores russos V. P. Zinchenko e B.G. Mesheriakov; *Lídia I. Bozhovich: vida, pensamento e obra*, da autora cubana Albertina Mitjáns Martínez; *Vida, pensamento e obra de Leonid A. Venguer: o teórico das capacidades cognoscitivas das crianças pré-escolares*, dos autores cubanos e brasileiros Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, respectivamente; *Vida e obra de Boris Fedorovich Lomov:*

o "giro" da psicologia soviética nos anos setenta do século XX, do autor cubano Fernando González Rey; *Valeria S. Mukhina: Teoria do Desenvolvimento Histórico e Ontogenético das Unidades Estruturais de Auto-Consciência*, dos autores brasileiros Maria Aparecida Mello e Douglas Aparecido de Campos; e, por último, *Questões de educação e psicologia pedagógica nas obras de A. A. Leontiev*, do autor russo D. A. Leontiev. Nesses trabalhos sobressaem os aportes dos autores citados ao campo da Psicologia como ciência e profissão, com ênfase para a Psicologia Pedagógica e das Idades.

O livro conclui com a Parte III *Ensino desenvolvimental com enfoque na didática* que agrupa três trabalhos: *Mikhail A. Danilov (1899-1973): vida, pensamento e obra*, do autor cubano Orlando Fernández Aquino; *Contribuintes al estudio de la didáctica y de los métodos de enseñanza: Aproximación a la vida y obra de Mikhail Nikolaevich Skatkin*, dos autores cubanos e mexicanos José Zilberstein Toruncha e Silvia Olmedo Cruz, respectivamente; e *Uma introdução à contribuição de Mirza Majmutov para a teoria e prática do ensino problematizador*, do autor brasileiro Ruben de Oliveira Nascimento.

Com independência de que as contribuições dos autores soviéticos se vinculem em maior medida ao campo da Psicologia, a Pedagogia ou a Didática, considero que suas obras são portadoras dos princípios, categorias e considerações fundamentais contidas nos trabalhos de L. S. Vigotski, do qual – a meu juízo – são importantes continuadores.

Desejo então começar enfatizando esse vínculo e para tal me apoiarei em algumas considerações dos autores dos trabalhos que se apresentam neste livro.

À luz do Enfoque Histórico Cultural destaco como principal ponto de encontro os seguintes:

1. O conceito ou definição de desenvolvimento psíquico abordado por L. S. Vygotski (1987, p.151) como um "processo dialético, complexo, que se caracteriza por uma periodicidade múltipla, por uma desproporção no desenvolvimento de diferentes funções, pelas metamorfoses ou transformações qualitativas de umas formas em outras, [...] pela entrecruzada relação dos fatores internos e externos".
2. O princípio do determinismo histórico-social dos processos

psíquicos e da personalidade: L. S. Vygotski concebia que tudo o que existe nas funções psíquicas superiores, foi alguma vez externo, porque foi social, concedendo especial importância ao processo de interiorização, à *linguagem*. A linguagem – segundo Vygotski – é o principal instrumento da vida psíquica e, no desenvolvimento ontogenético, transforma-se de meio de comunicação em meio que possibilita ao sujeito organizar e regular seu comportamento.

3. Os princípios da interiorização e da mediatização: o *princípio da interiorização* poderia ser resumido da seguinte forma: "são específicos dos humanos, manifestam-se originariamente como formas da conduta coletiva da criança, como forma de cooperação com outras pessoas; e é só depois tornam-se funções individuais da criança mesmo" (Vygotski, 1935, p.26); isto é, que o desenvolvimento psicológico se produz como trânsito do externo (interpsíquico) ao interno (intrapsíquico).

Este princípio da interiorização, a nosso ver, foi o mais trabalhado e desenvolvido na obra dos psicólogos soviéticos, continuadores da obra de Vygostki (Davidov, 1981, 1987, 1988; Elkonin, 1987; Galperin, 1982a, 1982b, 1987; Leontiev, 1975, 1981; por só citar algum dos mais representativos), enquanto o princípio da mediatização ficou confinado a um segundo plano em maior medida, ainda quando está presente de maneira muito original e apoiado por numerosos resultados de pesquisas nas obras de L. I. Bozhovch e seus colaboradores: L. V. Blagonadiezhina, N. S. Neimark, S. L. Slavina, P. B. Yacobson, N. A. Serebriakova, L. A. Dukats y otros (Bozhovch, 1976, 1983, 1987; Bozhovch; Blagonadiezhina, 1965, 1978).

Em relação ao princípio da mediatização, Vygotski parte da premissa de que as funções psíquicas superiores possuem uma determinação sócio-histórica, ao analisar o papel do meio neste processo destaca que sua influencia não é linear na formação dos processos e funções psicológicas, mas se encontra mediatizada. Nesse sentido expressa três importantes considerações que fundamentam este ponto de vista, contidas em seu trabalho intitulado "O problema do entorno", publicado em 1935, no livro *Fundamentos da pedologia*.

Quarta Conferência publicada (Izdanie Instituto de Leningrado) a que faremos referência a seguir:

O caráter mediatizado das influencias do meio está condicionado por:

a. A idade psicológica, pois "o papel de qualquer fato ambiental varia entre os diferentes grupos de idade", expressando assim que a idade, em termos de nível de desenvolvimento atingido, é um dos aspectos que necessariamente devemos ter em consideração ao ponderar a influência relativa e não absoluta do "entorno" no desenvolvimento psicológico, dado que "o entorno de uma criança, no sentido exato da palavra se mantém mutável em todas as idades", pelo fato de que "cada idade depara à criança um entorno organizado de modo especial, pelo que o entorno, no sentido puramente externo da palavra, manter-se mutável na medida em que a criança passa de uma idade à outra" (Vygotski, 1935, p.2-3).

Vários dos autores tratados no livro estudaram processos psicológicos ou formações da personalidade no contexto da periodização do desenvolvimento, isto é, analisando suas particularidades em distintas idades psicológicas. Neste sentido, V. P. Zinchenko y B. G. Mesheriakov, citando a Piotr. I. Zinchenco apontam que:

> O caminho apontado abre possibilidades nos experimentos com estagiários de várias idades a fim de descobrir as diferenças entre a memorização involuntária e voluntária em função da formação da ação cognitiva e mnemônica. Pois as distinções nestes dois tipos de memorização não podem permanecer inalteradas em todas as etapas do desenvolvimento intelectual da criança (Zinchenko, 1961, p.257).

Da mesma maneira, os trabalhos de Leonid. A. Venguer, segundo Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, dedicaram-se ao estudo da primeira infância e da infância pré-escolar, abordando:

> ideias originais associadas às etapas evolutivas e à periodização do desenvolvimento psíquico e das capacidades cognitivas, à análise

da correlação entre ensino, desenvolvimento psicológico e as particularidades funcionais da maduração cerebral, aos métodos psicológicos e científicos para o estudo do desenvolvimento da criança, ao desenvolvimento intelectual, perceptivo e do pensamento, etc. Em especial, destacam-se suas pesquisas sobre o desenvolvimento da atividade objetal, dos movimentos e ações, e da percepção e formação das representações relacionadas às propriedades dos objetos.

Por sua parte, na opinião de Albertina Mitjáns Martínez, Lidia I. Bozhovich:

> A partir de suas próprias investigações e as de seus colaboradores [...] delineia as regularidades e etapas do desenvolvimento da personalidade desde o primeiro ano de vida até a juventude, dando ênfase ao caráter ativo da personalidade na medida em que vai sendo formada.

No caso do artigo sobre Valeria. S. Mukhina, os autores Maria Aparecida Mello e Douglas Aparecido de Campos, também ressaltam que o trabalho dessa autora tem orientado o estudo das diferentes fases etárias, em diferentes comunidades étnicas e em condições extremas, como podem ser os desastres naturais. A esse respeito assinalam:

> Mukhina é conhecida como especialista no campo da Psicologia na Etno-Psicologia e Psicologia da Personalidade. Seus interesses de pesquisa envolvem: apoio psicológico à criança, adolescente, adulto e idoso; o comportamento do Homem em condições extremas em todas as fases de idade; a identidade étnica no contexto das relações interétnicas ; a estrutura da auto identidade ; mecanismos de formação e desenvolvimento (identificação, isolamento) do homem como uma unidade social e como um indivíduo único; personalidade e grupos étnicos na internalização e aculturação global.

b. As mudanças que se produzem nas exigências impostas à criança desde o social.

Ainda quando o entorno não se altere significativamente, o fato de que a criança mude no processo de desenvolvimento traz como resultado uma

> situação na qual o papel e o significado dos fatores ambientais, que parecem ter se mantido inalterados, experimentam na realidade uma mudança, e os mesmos fatores ambientais que podem ter um significado e desempenhar certo papel durante uma determinada idade, dois anos depois começam a ter um significado diferente e a desempenhar um papel diferente porque a criança tem mudado, em outras palavras, tem se alterado a relação da criança com esses fatores ambientais particulares (Vygotski, 1935, p.3).

Segundo Orlando Fernández Aquino, Mikhail A. Danilov parte de conceber que tanto a Didática quanto a Pedagogia são ciências independentes que estão intimamente relacionadas, e sustenta a ideia do condicionamento social da personalidade, destacando o papel do coletivo na sua formação. A esse respeito, Fernández Aquino escreve:

> Suas preocupações intelectuais [de Mikhail A. Danilov] focaram-se nos campos da Pedagogia e da Didática, enquanto ciências independentes. Nestes âmbitos, desenvolveu investigação sobre metodologia da pesquisa; fundamentos filosóficos da Didática, leis e princípios da Didática; dialética do processo de ensino-aprendizagem, suas contradições e forças motrizes, tarefas da Didática, etc. Com base em ideias como as do desenvolvimento humano, a formação integral do sujeito para a vida, o condicionamento social da personalidade e o papel do coletivo na formação do sujeito, criou o conceito de Educação Básica, o qual mantém a sua vigência. ... trata-se das implicações das condições socioeducativas em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem nos resultados dos alunos. Em quaisquer condições de aprendizagem não se produz o movimento da consciência dos educandos.

c. As mudanças que ocorrem na própria criança durante seu desenvolvimento psicológico: Vygotski destaca a "vivência" ou experiência emocional (*parezhivaniya*) como unidade de estudo da relação entre a personalidade e o meio:

> a experiência emocional (parezhivaniya) constitui uma unidade do entorno e das características pessoais. E é precisamente por essa razão que a experiência emocional (parezhivaniya) é um conceito que permite estudar

> o papel e a influência do entorno sobre o desenvolvimento psicológico das crianças na análise das leis do desenvolvimento (Vygotski, 1935, p.9).

A categoria "vivência" junto com a de "situação social do desenvolvimento" (como combinação particular dos processos internos e externos que possibilita o surgimento das novas particularidades psicológicas próprias de cada período evolutivo), está presente na obra de Lidia I. Bozhovich, tal como assevera Albertina Mitjáns Martínez, quando reconhece que:

> A partir de suas próprias investigações e as de seus colaboradores, a pesquisadora delineia as regularidades e etapas do desenvolvimento da personalidade desde o primeiro ano de vida até a juventude, dando ênfase ao caráter ativo da personalidade na medida em que vai sendo formada. Na sua caracterização da formação da personalidade utiliza os conceitos de vivência e de situação social do desenvolvimento, já definidos por Vygotsky.

Também, segundo Maria Aparecida Mello e Douglas Aparecido, Valeria. S. Mukhina:

> trabalha com importantes conceitos da psicologia do desenvolvimento e da Teoria Histórico-Cultural, tais como: ontogênese; filogênese, internalização; signo atividade fundamental (ou principal); atividade imaginativa; imaginação; atividade lúdica, jogo dramático; linguagem autônoma; linguagem interior; memória; autoconsciência; atenção; motivação; percepção; personalidade; entre outros.

Outro importante aspecto destacado por Vygotski ao analisar as mudanças que se operam na criança, e que explica o caráter mediato das influencias externas em seu desenvolvimento psicológico, é o "nível de compreensão" que adquire em relação aos acontecimentos que se produzem em seu meio. A esse respeito escreve:

> a influência do entorno sobre o desenvolvimento da criança, assim como outros tipos de influências, também terá que ser ponderado considerando o grau de compreensão, bem como a percepção e o discernimento do

> que está acontecendo no entorno. Se as crianças possuem diversos níveis de percepção, isso significa que o mesmo acontecimento terá um significado completamente diferente para elas (Vygotski, 1935, p.10).

Estas considerações em relação ao princípio da mediação se vinculam, a nosso juízo, com outras questões essenciais na explicação e interpretação de L. S. Vygotski sobre o desenvolvimento psicológico especificamente humano e que tem a ver com a importância que confere no processo de apropriação por parte da criança da experiência histórico-social ao "outro" (*adulto ou coetâneo*), assim como ao caráter ativo do sujeito em tal processo.

O papel do "outro" pode também estar representado pelo coletivo. No trabalho destinado à obra de Antón Makarenko, de Cecília Luedemann, a autora afirma que:

> Makarenko tomou o processo pedagógico como objeto da pedagogia soviética e observou que a coletividade geral tinha suas fases de desenvolvimento, crise e estagnação para chegar a um novo salto de desenvolvimento. A partir daí, buscou relacionar o funcionamento das coletividades primárias e o desenvolvimento da coletividade geral, para a compreensão das suas fases de estagnação e a forma adequada de obter novos saltos.

4. O principio da unidade entre o afetivo e o cognitivo: A criança, de maneira seletiva e ativa, "reflete" as influências externas e "constrói" ativamente os conteúdos de sua subjetividade. Neste processo se sustenta o caminho principal do desenvolvimento da personalidade normal e saudável, que é o caminho da conquista por parte do sujeito e da capacidade de autodeterminação de seu comportamento.

Ao se referir à obra de Boris F. Lomov, Fernando González Rey expressa importantes considerações em relação a esta questão, no que diz respeito ao conceito de reflexo psíquico, mediado pelas emoções e pelo sujeito psicológico.

> Lomov mais uma vez revisa o conceito de reflexo a partir das emoções [...] concebe que [...] uma questão central... é a própria condição da pessoa como sujeito do reflexo, o qual é inseparável do próprio processo,

afirmação essa que desconstrói a forma com que esse conceito vinha sendo interpretando na psicologia soviética, algo que, não da forma explícita, direta e contundente em que é feito por Lomov, já tinha sido questionado de forma implícita por Vygotsky com os seus conceitos de "pereshivanie" e "situação social do desenvolvimento" e por Rubinstein com o uso de seu conceito de "refração" para se referir aos processos da personalidade.

Trazer de forma explícita a questão do sujeito do reflexo e a consideração sobre a qualidade desse sujeito como parte do reflexo mesmo, rompe com a ideia do reflexo como relação mimética do externo com o psíquico, na qual o psíquico aparece como secundário, sendo a operação externa o primário; na proposta de Lomov o sujeito passa a ser o elemento central do reflexo, processo este que vai estar qualitativamente definido pelas emoções e a condição do sujeito no momento de se relacionar com o mundo social; a ideia da psique como produção subjetiva sobre a base da experiência vivida, e não como reflexo, fica dessa forma pronta para ser defendida, porém, dado a linguagem dominante daquela psicologia, Lomov opta por manter o conceito, mas destacando com ele apenas o fato de que as produções do sujeito acontecem dentro de sua vida social.

Respeito aos pontos de vista de Lidia I. Bozhovich voltados para a relação entre o afetivo e o cognitivo, Albertina Mitjáns Martínez afirma:

> L. I. Bozhovich teve uma ampla e importante produção científica [...] Seus mais significativos aportes à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano se referem aos temas das necessidades, da motivação, da vontade, dos sentimentos e especialmente da personalidade e sua formação. Na nota à edição cubana de seu livro intitulado de A personalidade e sua formação na idade infantil, a autora claramente define o foco principal de seu interesse científico. Reconhecendo os aportes de Vygotsky em relação à compreensão do desenvolvimento dos processos cognitivos especificamente humanos, afirma: Nós tentamos estudar essas mesmas regularidades do desenvolvimento na esfera afetiva e das necessidades do homem. Desejamos compreender como se formam as necessidades especificamente humanas, as aspirações, os desejos; como surgem sistemas funcionais tão complexos como o sistema dos sentimentos humanos; desejamos compreender como

> os objetivos que o homem conscientemente define adquirem força impulsora e lhe permitem conseguir domínio sobre si mesmo e sobre o meio (Bozhovich, 1981, p.1).

Por sua vez D. A. Leontiev, ao apresentar a obra de seu pai Alexei A. Leontiev, faz referência ao tratamento dado pelo autor estudado aos valores como componentes da subjetividade humana. A esse respeito escreve fazendo menção aos valores universais e nacionais que:

> A. A. Leontiev considera falsa a contraposição deles. Os valores gerais da humanidade – "são aqueles valores que permitem aos portadores de diversas culturas nacionais, diversas religiões e ideologias encontrar "uma linguagem comum", aqueles valores, que permitem às pessoas independentemente de sua origem e sua auto identificação com esta ou aquela cultura, definir objetivos comuns e assegurar seu alcance conjunto, resolver problemas supranacionais, por vezes também globais de modo que esta solução seja a melhor para todos. Estes são aqueles valores que tornam possível o equilíbrio de interesses da pessoa, do povo e da humanidade, no final de contas – sua sobrevivência e movimento progressivo no nosso mundo comum e de fato pequeno" (Leontiev, 2002, p.4-5). Um exemplo deste valor – é o bem estar e a educação dos filhos. Por isso a educação patriótica de maneira alguma se contrapõe à educação no espírito dos valores universais. No texto do programa escolar "Escola 2100" (Leontiev, 2000, p.17) estas ideias estão formuladas da seguinte maneira: "a criança ou o adolescente deve identificar-se simultaneamente de três maneiras: como membro deste ou daquele etnos, portador de cultura nacional, por exemplo a russa; como cidadão de um pais multinacional – a federação russa; e como pessoa simplesmente, europeu, cidadão do mundo". Além disto, ressalta-se a responsabilidade com os sentimentos patrióticos e com a própria pátria: Para que o adolescente ou jovem ame sua pátria, este amor tem que ser recíproco. Para que ele participe ativamente na vida social..., ele deve sentir o interesse da sociedade e do estado pelo seu destino, atenção à sua opinião, seus necessidades e interesses (Leontiev, 2000, p.17).

De igual forma, Orlando Fernández Aquino realiza seus juízos enquanto à forma em que Mikhail A. Danilov concebeu esta unidade cognitivo-afetiva:

> Os principais indícios de sucesso do processo de ensino-aprendizagem não são apenas a quantia dos conhecimentos assimilados e dos hábitos e habilidades acrescidas pelos alunos, senão o seu desenvolvimento intelectual, a sua constante apropriação da essência dos objetos, fenômenos e processos estudados, a sua motivação por aprofundar os conhecimentos e a formação de uma concepção científica do mundo.

Na opinião de José Zilberstein Toruncha e Silvia Olmedo Cruz a relação do cognitivo e do afetivo se reflete na caracterização da atividade criadora que realiza Mikhail N. Skatkin. A esse respeito afirmam:

> Otro elemento esencial que caracteriza a la actividad creadora para el logro independiente, son las emociones, es la formación de la actitud hacia al mundo, hacia las personas, hacia sí mismo. "Si no se toma en cuenta el factor emocional del alumno, pueden enseñarse conocimientos y hábitos, pero es imposible, despertar el interés, la constancia de una actitud positiva (...) la vivencia emocional es el método específico de asimilación de la experiencia emocional acumulada por la sociedad" (Skatkin;Lerner, 1985, p.189). En consecuencia, despertar la motivación e interés por el estudio es otra constante a considerar en los niveles de asimilación.

Por último, também de alguma forma Mirza Majmutov concebe esta unidade ao enfatizar a importância de formar nos escolares a independência cognoscitiva. Sobre essa questão Ruben de Oliveira Nascimentos diz:

> O trabalho de Majmutov é uma contribuição para o ensino de ciências visando à formação do conhecimento científico e o desenvolvimento intelectual do estudante, tendo como centro a formação da independência cognoscitiva dos alunos. Para Majmutov (1983), o ensino deve desenvolver o pensamento do aluno, fazendo seu pensamento avançar para novos níveis de desenvolvimento, partindo do que o aluno já possui de conhecimentos e habilidades, em direção ao que deseja alcançar com a resolução de um problema.

5. Os princípios da atividade e a comunicação: A atividade e a comunicação constituem as principais vias de formação e expressão dos

processos psíquicos e da personalidade. O primeiro destes princípios teve um importante desenvolvimento na Teoria da Atividade de A. N. Leontiev, seus colaboradores e continuadores, enquanto a comunicação ocupou lugar de destaque na obra de L. I. Bozhovich e, muito especialmente, na de B. F. Lomov.

No trabalho de V. P. Zinchenko e B. G. Mesheriakov, relativo à vida e obra de Piotr I. Zinchenko, reconhece-se que este autor parte das posições teóricas e resultados de pesquisas experimentais desenvolvidas por A. N. Leontiev e seus colaboradores no contexto da Teoria da Atividade, dado que:

> o potencial teórico e experimental das investigações de P. I. Zinchenko permite considerar este cientista como um dos fundadores do método da atividade aplicado aos processos cognitivos que descobriram muitos efeitos mnemônicos fundamentais, os quais foram bem mais tarde "redescobertos" na psicologia cognitiva (particularmente o efeito da geração e o efeito da profundidade de processamento).

Enquanto a ênfase no princípio da atividade tem lugar de maneira similar com a obra de Leonid A. Venguer quem, segundo Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, destaca-se por suas:

> pesquisas sobre o desenvolvimento da atividade objetal, dos movimentos e ações, e da percepção e formação das representações relacionadas às propriedades dos objetos..., pois Venguer dedicou em seus estudos especial atenção aos tipos básicos de atividade e sua relação com desenvolvimento psíquico, com ênfase para aquelas atividades que se desenvolvem na idade infantil, particularmente, no período pré-escolar. Suas pesquisas constataram que, embora a atividade principal da criança seja a brincadeira, ela por si só não é suficiente. Isso porque demonstrou que, se a atividade que potencializa o desenvolvimento é a objetal, esta não se efetiva apenas no contexto da brincadeira. Dessa maneira, agrega a ela as atividades de desenho, percepção, construção e trabalhos práticos (Venguer; Venguer, 1993); bem como no final desse período as tarefas didáticas, cujo objetivo é aprender algo novo e estão relacionadas com a aparição dos interesses cognoscitivos.

Alexei A. Leontiev, quem em opinião de D. A. Leontiev destinou parte de sua obra a "problemas da psicolinguística e da comunicação verbal, na interface da filologia e da psicologia...", que "levaram-no a se aprofundar nos problemas puramente psicológicos..." e a se ocupar dos "problemas de ensino de línguas estrangeiras na escola e na universidade" também foram seguidos da Teoria da Atividade, pois:

> desenvolveu com êxito as concepções psicológicas de A. N. Leontiev e de sua escola nos campos interdisciplinares que antes eram muito pouco alcançados pela influência das ideias da psicologia da atividade. Assim surgiram a teoria da atividade da fala e a teoria da convivência, solidamente ligadas ao nome de A. A. Leontiev, bem como toda uma série de outras ideias fecundas.
> [...] As visões de A. A. Leontiev em questões de pedagogia e psicologia pedagógica desenvolveram-se visceralmente da teoria da atividade. Ao mesmo tempo ele jamais foi inclinado a contrapor visões, para ele eram mais importantes as semelhanças nas visões de vários autores e orientações, em particular daqueles que compartilhavam valores comuns e um mesmo ponto de vista sobre o homem; ele acompanhava as origens das visões atuais até as concepções dos clássicos do pensamento pedagógico.

Assim mesmo, José Zilberstein Toruncha e Silvia Olmedo Cruz afirmam que Mikhail N. Skatkin enfatizou a categoria "atividade" dado que:

> Para Skatkin lo esencial del método radica en definir los niveles de actividad cognoscitiva que realizan los alumnos y las actividades que organiza el maestro, como condición para que los estudiantes asimilen los contenidos, por lo que deben establecer con exactitud tanto los procedimientos y medios de la actividad del maestro, como las del alumno, así como también los contenidos de enseñanza y las regularidades de la asimilación de ese contenido. Esto lo consideramos esencial, si bien él habla de una Teoría de la Enseñanza, no deja de reconocer que la enseñanza y el aprendizaje, son procesos indisolubles, es decir forman un par dialéctico.

A diferença da ênfase na categoria "atividade" que está presente na obra de Piotr I. Zinchenko, Leonid A. Venguer, Alexei A. Leontiev e Mikhail N. Skatkin, nos trabalhos de Boris F. Lomov, segundo Fernando González Rey, resgata-se o princípio da comunicação:

> Em importante artigo intitulado "As categorias de comunicação e atividade em psicologia", Lomov (1979) sintetizou algumas das posições expostas nos trabalhos que referimos antes, publicados em 1975, fundamentando o conceito de comunicação não apenas como mais uma categoria da psicologia, mas como um novo princípio sobre o qual começaram a se desenvolver temas que até aquele momento ainda não tinham encontrado uma expressão na psicologia soviética. A relação entre as pessoas sempre tinha se subordinado ao aspecto instrumental da mediação dos signos e das operações com objetos, se centrando mais no aspecto individual da relação, que em seu caráter dialógico.
> O autor claramente se orienta ao estudo da unidade complexa indivíduo-sociedade transcendendo o plano mais imediato da relação do indivíduo com formas concretas de atividade e começa assim a interpretar essa relação não como dois sistemas externos que se relacionam por suas influências recíprocas, mas como um sistema único, onde indivíduo, sociedade e práticas são compreendidos como momentos necessários de um novo sistema, ideia sobre a qual avança por meio do conceito de comunicação.

6. O princípio da dialética materialista contido na obra de Vygotsky acerca de que o geral só se expressa por intermédio do particular, e que as leis de todo fenômeno da realidade seja objetiva ou subjetiva, só podem ser descobertas no processo de seu surgimento e desenvolvimento, expressou-se de maneira particular na abordagem metodológica dos psicólogos russos, bem como por meio do emprego do método experimental, na variante que denominaram "experimento formativo".

Assim é destacado por V. P. Zinchenko e B. G. Mesheriakov, ao se referirem à obra de Piotr I. Zinchenko:

> Do ponto de vista da abordagem da atividade, o "problema" estratégico "do estudo psicológico da memória consiste em que para desvendar as leis da própria atividade do sujeito, ou seja, as leis psicológicas propriamente [...] O estudo das leis da atividade psíquica do sujeito

em função de seu conteúdo e estrutura disciplinar deve levar a uma concretização das condições de formação das associações e da avaliação correta de seu valor no funcionamento e desenvolvimento dos processos da memória (Zinchenko, 1961, p.135).

É importante notar outro acontecimento que teve influência na mudança da temática e da metodologia das investigações da memória. Praticamente todas as investigações de P. I. Zinchenko, descritas na monografia «Memorização involuntária», podem ser tidas como experimentos de laboratório mesmo que elas tivessem sido realizadas nas salas de aula e auditórios. A distinção entre pesquisa de laboratório e de campo (do tipo experimental ou não) estava não tanto em onde se realizava a investigação quanto em que atividade era estudada – fosse a solução de tarefas postas pelo pesquisador (artificiais, isto é que não faziam parte do processo vital natural da atividade), cujas soluções interessam ao próprio investigador, ou se tratasse de etapas de uma atividade real concreta levada a cabo por um sujeito independentemente da vontade e dos interesses do investigador.

Sobre os trabalhos de Leonid A. Venguer, Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi escrevem:

Ao longo desses trinta e dois anos Venguer foi capaz de desenvolver uma teoria das capacidades cognitivas das crianças, como resultado de intensos e demorados estudos experimentais rigorosamente controlados. Ao mesmo tempo, com base em trabalhos precedentes, em especial de Vigotski e Zaporozhets, formulou os princípios básicos da teoria do desenvolvimento da percepção das crianças. [...] Uma das características particulares da atividade de pesquisa de Venguer, que é comum a muitos teóricos russos, tem a ver com o fato de não afirmar nada que não possa ser provado experimentalmente. A verificação experimental permitia demonstrar as hipóteses de trabalho levantadas e logo transformá-las em teses científicas. Essa qualidade foi transmitida aos discípulos e colaboradores mais próximos do laboratório. Embora se admita seu rigor científico e racionalidade teórica para tratar a atividade de pesquisa, Venguer era um homem muito afetivo e emotivo, que liderava com enorme capacidade sua equipe de trabalho e comemorava com ela qualquer resultado obtido no decorrer do estudo.

Neste sentido, Albertina Mitjáns Martínez expressa que Lidia I. Bozhovich:

> defendeu a utilização do método experimental no estudo dos temas aos quais se dedicou. Ela reconheceu que o método experimental, apesar de não possibilitar estudar a complexidade dos problemas em foco, se bem delineado, permite aproximar-se de sua essência. Defendeu que as necessidades e os motivos não podem ser estudados apenas mediante observações e criticou aqueles que consideravam o método experimental inaceitável para seu estudo.
> Assim, a utilização do método experimental não se limitava à constatação das particularidades da personalidade já formada, mas se tentava, por meio do método experimental, formar determinadas particularidades buscando utilizar as condições e influências mais adequadas.

Sobre Valéria S. Mukhina, Maria Aparecida Mello e Douglas Aparecido consideram que:

> No livro "Mistérios da Infância" a autora discute a importância das condições sociais para a apropriação da experiência social, como uma característica específica de desenvolvimento mental humano, o lugar do homem no sistema das relações sociais e a influência dos processos sociais na pessoa como uma unidade social e personalidade, o valor das diversas atividades no desenvolvimento mental e o papel da educação no desenvolvimento humano; a personalidade das crianças, diferenças individuais na personalidade em vários estágios de desenvolvimento mental; as emoções, a imitação.
> Mukhina realizou por 20 anos um estudo sobre o gabinete do psicólogo infantil na Universidade Pedagógica Estatal de Moscou, desenvolvendo o conceito, os materiais de estímulo e os métodos de trabalho do psicólogo da criança e do adolescente.
> Nessa época desenvolveu métodos para: trabalho com crianças e bebês de dois meses a três anos; trabalho com crianças pré-escolares de três a sete anos; estudar a imagem do corpo em Educação Infantil e Ensino Fundamental; kukloterapiya – utilização de bonecas especialmente criadas para diagnóstico e trabalho com crianças de zero a dez anos; reflexão indireta, criada para crianças com problemas de desenvolvimento

de reflexão, desenvolvimento da personalidade, autistas, etc.; e para determinar a prontidão operacional das crianças para a escola.

7. O princípio do caráter reitor do ensino no processo de desenvolvimento psicológico: L. S. Vygotski (1987) indicou a unidade dialética dos processos de ensino e desenvolvimento, o papel reitor do ensino em relação ao desenvolvimento, bem como o caráter mediato de sua influência, em função do reconhecimento do caráter ativo do sujeito que aprende e da existência de "períodos sensíveis" em que um tipo de ensino pode ser mais efetivo, em função das particularidades da "situação social do desenvolvimento" própria de uma idade determinada.

A tese básica derivada da obra de Vygotski e seus continuadores (P. Blonski, D. Elkonin, P. Galperin, G. Kostiuk, A. Leontiev, A. Luria, N. Menchinskaya, A. Mescheriakov e A. V. Zaporozhets, entre outros) e que sustentou as elaborações teóricas e pesquisas empíricas desenvolvidas na Psicologia Soviética, em relação ao problema entre o ensino e o desenvolvimento psicológico, foi a seguinte: o desenvolvimento psíquico da criança, desde o começo , está mediatizado por sua educação e ensino (Davidov, 1988).

Vygotski enfatizou a relação dialética existente entre os processos de desenvolvimento e ensino, na medida em que afirma que se bem o ensinonão vai a zaga do desenvolvimento, pois o precede e dirige; ao mesmo tempo, o ensino e a educação, "não são por si mesmos idênticos aos processos de desenvolvimento psíquico" (Davidov, 1988, p.55).

Estas considerações teóricas gerais se expressam na categoria de "Zona de Desenvolvimento Próximo" (ZDP) proposta por Vygotski.

> O sentido geral do conceito de "zona" consiste em que, em uma determinada etapa de seu desenvolvimento, a criança pode resolver certo grupo de tarefas sob a direção dos adultos e em colaboração com seus companheiros mais inteligentes, mas não por sua própria conta (Vygotski apud Davidov, 1988, p.55).

As tarefas e ações que a criança resolve originalmente sob a direção do outro e em colaboração com este formam a "zona de desenvolvimento próximo", e serão realizadas depois por ele de maneira totalmente independente.

Esta categoria destaca o vínculo que existe entre o nível de desenvolvimento real, isto é, aquilo que a criança pode fazer sozinha, sem ajuda do adulto ou do coetâneo, e o nível de desenvolvimento potencial, que reflete o que a criança pode fazer com a ajuda do outro. Por esta via, é possível diagnosticar o desenvolvimento atual e, por sua vez, conhecer aquelas funções que ainda estão, segundo Vygotski, em "estado embrionário", como "capulhos ou flores do desenvolvimento".

Assim, Vygotski diferencia as formas primárias em que se pode apresentar um determinado processo psíquico ou formação psicológica, daquela forma superior, ideal, que aparece ao final de determinado período, a qual já existe no ambiente desde o princípio. Por exemplo, no referente ao domínio da linguagem, quando a criança ainda só domina suas "formas primárias", encontra-se em contato com a forma superior, presente na linguagem falada dos adultos que o rodeiam (Domínguez García, 2007).

É pelo exposto anteriormente que:

> si no puede encontrarse ninguna forma ideal apropiada en el entorno, y el desarrollo del niño, por el motivo que sea, tiene que producirse fuera de estas condiciones específicas (descritas con anterioridad), es decir, sin ninguna interacción con la forma final, esta forma debida dejará de desarrollarse debidamente en el niño (Vygotski, 1935, p.21).

O princípio do caráter reitor do ensino em sua relação com o desenvolvimento psicológico é um aspecto que está presente na obra de todos os autores russos que se apresentam neste livro. Alguns exemplos se apresentam a seguir.

Segundo Cecília Luedemann, Antón Makarenko:

> concluiu que deveria haver um princípio para dirigir a educação e que o próprio processo pedagógico de formação da coletividade seria o objeto da pedagogia comunista e não o indivíduo. A personalidade coletivista não poderia ser educada isoladamente, nem mesmo pela atividade do trabalho coletivo, deveria ser produto do processo de organização do coletivo de professores e alunos, com objetivos comuns para satisfazer tanto as necessidades imediatas do próprio coletivo, como as necessidades colocadas pela revolução [...]

A obra de Piotr I. Zinchenko de igual forma valora que:

> Em rigorosa conformidade com as leis (experimentalmente fundamentadas) do desenvolvimento das memorizações involuntárias e voluntárias, ele reconhecia que as condições mais favoráveis e racionais para uma assimilação consciente e sólida dos conhecimentos são criadas exatamente lá e quando a tarefa cognitiva pode ser compatibilizada com a diretriz mnemônica "ou, expressando de outro modo, quando os processos cognitivos ativos podem agir como modos de memorização lógica, arbitrária" (Zinchenko, 1961, p.494). De fato, P. I. Zinchenko orientava para uma abordagem flexível que, por um lado levava em conta as peculiaridades etárias e individuais dos alunos, e por outro utilizava os métodos da formação ativa daquilo que entra na zona de desenvolvimento proximal. E embora P. I. Zinchenko não use esse termo de L. S. Vigotski, no fundo suas recomendações para o desenvolvimento da memória e o raciocínio são um programa concreto, erigido em acordo com o princípio da zona de desenvolvimento proximal.

Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi opontam que:

> Leonid A. Venguer também aprofundou em outro aspecto importante da relação entre ensino e desenvolvimento: o conteúdo do ensino. Segundo ele, não é qualquer tipo de ensino que é capaz de gerar desenvolvimento na criança. O ensino que desenvolve deve prever um sistema de conteúdos integrado por três componentes fundamentais, a saber, os conhecimentos (conceitos), as ações mentais (habilidades) e, em especial, os próprios métodos e procedimentos pela via dos quais tem lugar o processo de apropriação desses conhecimentos e habilidades.

Sobre o problema da relação existente entre o ensino e o desenvolvimento na obra de Lidia I. Bozhovich, Albertina Mitjáns Martínez escreve:

> Fiel à sua compreensão acerca da necessidade de que a Psicologia contribua com a educação, Bozhovich reforça sua intenção de vincular os resultados das pesquisas realizadas, à elaboração de programas

educativos e apresenta um conjunto de conclusões gerais que podem ser resumidas da seguinte forma:

- Ao concretizar os objetivos da educação por idades, não é conveniente se orientar na direção das particularidades psicológicas isoladas, mas da estrutura integral da personalidade na sua caracterização psicológica – moral geral, própria das crianças em cada período do desenvolvimento.
- O conteúdo do processo educacional em cada etapa deve ter em conta as forças motoras do desenvolvimento da criança específicas para essa etapa, e as particularidades de sua personalidade em formação.
- A solução exitosa das tarefas educativas exige métodos elaborados considerando a especificidade das condições e das leis da formação da personalidade das crianças nas diferentes idades. Aqui, adquire uma importância especial a organização do coletivo infantil, que desempenha um papel decisivo na formação da orientação social da criança, assim como de toda sua personalidade.
- A interpretação da inter-relação entre a educação e o desenvolvimento da criança, estabelecida sobre a base da investigação, permite distinguir um dos critérios fundamentais pelo qual é possível julgar o progresso das crianças no curso do processo educativo: a aparição neles da tendência estável para atuar em conformidade às exigências da educação em qualquer situação e circunstâncias (Bozhovich, 1981, p.369).

Fernando González Rey reconhece nas considerações de Boris F. Lomov a ideia de que o ensino precede o desenvolvimento e o dirige, destacando a importância da comunicação dialógica, do caráter sistêmico da psique humana e da condição de sistema da personalidade. Neste sentido aponta:

> Lomov avançou sobre três temas centrais que representaram um novo momento no avanço daquela psicologia na elaboração do tema da subjetividade e de uma representação teórica complexa sobre a consciência humana, temas esses que seriam centrais em décadas posteriores na psicologia russa. Esses temas centrais foram: o caráter sistêmico da psique humana, algo já presente em autores clássicos daquela psicologia (Vygotsky; Rubinstein; Ananiev), mas que não tinha sido desenvolvido por eles em profundidade; a comunicação dialógica

em contraposição à atividade com objetos, e a personalidade como sistema em contraposição à ideia da personalidade como estrutura.

De igual forma, Maria Aparecida Mello e Douglas Aparecido, destacam na obra de Valeria S. Mukhina que:

> Uma das principais posições teóricas de Mukhina desenvolve a ideia conceitual de que a personalidade pressupõe desenvolvimento. A personalidade e seu sistema são mediados pela consciência das relações sociais e seu desenvolvimento ocorre no processo de educação e apropriação humana de material básico e cultura.
>
> O conceito de educação e desenvolvimento pessoal é baseado, principalmente, no reconhecimento da unidade dialética de três fatores: 1 – genótipo, características inatas; 2 – condições externas e 3 – posição interna.
>
> Outra base da educação é a caracterização da pessoa humana, nas fases de ontogenia, adaptada à situação social particular – a sua existência e seu desenvolvimento. Uma pessoa é considerada em duas, historicamente em seus ângulos inerentes: como uma unidade social e como um indivíduo único.
>
> As realidades da existência humana determinam as características de sua identidade, os mecanismos de desenvolvimento e existência como seres humanos: a identificação e isolamento.

Por sua parte D. A. Leontiev destaca importantes contribuições de Alexei A. Leontiev à compreensão da relação entre o ensino e o desenvolvimento presentes na elaboração do programa escolar denominado inicialmente "Escola 2000" e depois "Escola 2100":

> Ele realiza uma contribuição determinante para a elaboração do novo programa escolar "Escola 2000", que logo mudou sua denominação para "Escola 2100". O artigo programático no qual A. A. Leontiev lançou as bases dos princípios cruciais deste programa intitulava-se "Pedagogia do bom senso" (Leontiev, 2001, p.379-409). A sustentação no bom senso foi uma das bases mais valiosas desta abordagem. Outra sustentação como esta foi a individualidade. A. A. Leontiev ressaltava que a teoria psicológica de seu pai A. N. Leontiev não é simplesmente uma teoria da

> atividade, mas da atividade – consciência – individualidade, sendo que quanto mais avançava mais esta teoria deslocava sua principal atenção para a individualidade que é a categoria principal nesta tríade (Leontiev, 2001, p.382). Ele propõe chamar seu enfoque de "abordagem variável da atividade e do indivíduo" (Leontiev, 2001, p.400).
>
> [...] Deste modo, A. A. Leontiev supera a tradicional separação entre educação e ensino; a primeira é responsável pela educação da individualidade, e o segundo é "liberado" da individualidade. Ele considera essa dissociação errônea. A individualidade reúne ensino e educação, atua como o eixo da formação. Se indagarmos o que realmente se forma no processo educacional, poder-se-á compreender que o que se forma antes de tudo é a individualidade; a formação é a formação do indivíduo. Ele define formação em vários artigos e documentos da seguinte maneira: "Formação educacional é um sistema de processos de interação das pessoas na sociedade que assegura a entrada do indivíduo nesta sociedade (socialização)" (por ex.: Leontiev, 2001, p.444), enfatizando que isto pode acontecer tanto institucional como não institucionalmente e pode referir-se tanto aos conhecimentos como também ao indivíduo.

No caso de Mikhail A. Danilov, Orlando Fernández Aquino realiza as seguintes considerações:

> Danilov estabelece uma relação unitária entre instrução, ensino e educação. Essas três categorias da Didática – que por razões de conveniência prática também podem ser estudadas como processos independentes –, constituem uma tríade dialética. O ajustamento dessa tríade permite redimensionar o campo da Didática para problemas mais amplos da formação humana, relacionados com a educação.
>
> No processo de ensino-aprendizagem, quando adequadamente organizado e conduzido, se desenvolvem as potencialidades intelectuais dos alunos, assim suas experiências vitais e vivencias a elas relacionadas. O desenvolvimento dos alunos se objetiva em qualidades concretas da personalidade, no desenvolvimento da inteligência e do talento, na contribuição positiva a prática social, na construção de uma vida melhor. Caso essa transformação objetiva dos alunos não aconteça, o processo de ensino-aprendizagem – objeto de estudo da Didática –, não está sendo efetivado.

José Zilberstein Toruncha e Silvia Olmedo Cruz, em relação a Mikhail N. Skatkin, escrevem que para determinar quais conteúdos deveriam se ensinar na escola:

> es fundamental tener en cuenta que, "es posible ejercitar la inteligencia con un cúmulo restringido de conocimientos, pero sin un amplio horizonte en las diferentes esferas del conocimiento científico, no es posible formar una auténtica concepción científica del mundo, no es posible generar necesidades de conocimientos y autoeducación, ni crear una amplia cultura general (Skatkin; Lerner, 1985, p.46). Nótese, a nuestro juicio, su insistencia en enfatizar que el contenido de enseñanza genere necesidades de conocimientos y autoeducación en los estudiantes, algo en nuestra consideración esencial para transformar el proceso de enseñanza aprendizaje de tradicionalista a desarrollador (Castellanos; Reinoso; García, 2000; Silvestre; Zilberstein, 2002; Zilberstein; Silvestre, 2005; Zubiría, 2006).
>
> Otro elemento a destacar en sus planteamientos, en lo que otros autores rusos también coincidieron, es concebir la estructuración del contenido de enseñanza, sobre la base de un enfoque deductivo (de lo general a lo particular), lo cual desarrolla más los procesos de generalización en los alumnos (Davidov, 1988) y permite que su pensamiento opere con generalizaciones y teorías (Zankov, 1984), lo cual favorece sus procesos cognoscitivos (Talizina, 1987) y el desarrollo armónico de su personalidad (Leontiev, 1982). "Se ha tenido en cuenta que, al iniciar a los escolares en los conceptos fundamentales de la ciencia, tiene gran importancia el método deductivo para exponer el material, gracias a lo cual los niños se acostumbran desde el principio a pensar por categorías científicas" (Skatkin; Kraievsky, 1978, p.302).

Em relação à obra de Mirza Majmutov, na qual a categoria Ensino Problematizador (EP) ocupa um lugar relevante, Ruben de Oliveira Nascimento destaca:

> Assim, um *problema* deve desenvolver o pensamento do aluno, fazendo seu pensamento avançar para novos níveis de desenvolvimento, partindo do que o aluno já possui de conhecimentos e habilidades, em direção ao que deseja alcançar com a resolução de um problema. Para

tanto, o problema docente deve se apoiar na *contradição* entre esses dois pontos, ou seja, demonstrar ao aluno a insuficiência do que ele já sabe na tentativa de se resolver novas questões que lhe são colocadas. Essa contradição é que fará o pensamento avançar.

Majmutov (1983) coloca que a formação de conhecimentos científicos tem lugar na solução de *contradições dialéticas* que surgem no processo de conhecimento científico. No caso, revolver tarefas e problemas baseados em diferentes tipos de contradição no processo de conhecimento (ou as contradições do próprio conhecimento) estimulam o pensamento criativo e a independência cognoscitiva do aluno, e isto é uma importante condição para o EP.

Finalmente, gostaria de apontar que há outros elementos que distinguem estes trabalhos baseados no Enfoque Histórico Cultural como fundamento teórico-metodológico e que – a meu juízo – têm constituído limitações no desenvolvimento de tal enfoque. Refiro-me a:

• A ênfase no princípio da atividade em comparação com o da comunicação.

V. P. Zinchenco e B. G. Mesheriakov, em relação à obra de Piotr I. Zinchenko chamam a atenção para a primazia da categoria "atividade".

> O eixo teórico das investigações de muitos anos de P. I. Zinchenko, consagradas à memória das crianças e adultos, é sem dúvida a teoria psicológica da atividade, elaborada por A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein. Contudo, é importante não esquecer que o processo de interação entre teoria desenvolvimental e o empirismo tem um caráter bilateral mutuamente vantajoso. O fato que já os primeiros trabalhos experimentais de Zinchenko (1939a) se baseavam nos conceitos da teoria da atividade tem valor primordial e, deste modo, antecederam as primeiras publicações de A. N. Leontiev, nas quais foram introduzidas as principais noções e princípios da análise psicológica da atividade. E é isto que permite considerar que P. I. Zinchenko não apenas é aliado ou discípulo, mas é também um dos criadores da abordagem da atividade, o que, obviamente, não contradiz o reconhecimento do papel de liderança de A. N. Leontiev. O próprio P. I. Zinchenko lembrava com profunda gratidão a orientação de A. N. Leontiev: "Minhas posições psicológicas formaram-se sob

> a influência de A. N. Leontiev. Sob sua orientação foram feitas também minhas primeiras investigações da memória involuntária" (Zinchenko, 1961, p.6).

Também na obra de Leonid A. Venguer pode ser observada a ênfase na Teoria da Atividade. Assim é evidenciado por Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, quando afirmam que:

> Nesse sentido, os fundamentos a partir dos quais desenvolve seus estudos nesse campo estão solidamente alicerçados sob a base da Teoria da Atividade, desenvolvida inicialmente por Leontiev e Rubinstein, e posteriormente por Galperin, Talizina e Zaporozhets. Apoia-se, portanto, no conceito de Atividade desenvolvido por esses autores, bem como na estrutura da Atividade (sujeito, objeto, objetivo, motivo, ações, operações, condições e meios) e condições da Atividade (1. gênese na necessidade; 2. coincidência entre motivo e objeto).

Uma crítica a esta tendência absolutista em relação à categoria "atividade" é realizada de maneira muito acertada – a meu juízo – por Fernando González Rey quando afirma:

> A tendência hegemônica da psicologia soviética sob o domínio da "Teoria da Atividade" de explicar todos os processos da psicologia em termos da atividade com objetos, e de reduzir esses processos às operações internalizadas da atividade externa é colocada em xeque pelo autor. Essa tendência levou a uma omissão no estudo dos processos subjetivos e simbólicos de caráter social, reduzindo o social à atividade individual com objetos, considerada social pelo fato desses objetos serem socialmente produzidos. Essa limitação contribuiu com o pouco desenvolvimento que a psicologia social teve dentro da psicologia soviética.

E em particular, referindo-se à obra de Boris F. Lomov, González Rey indica:

> Nessa compreensão complexa da pessoa, os conceitos de personalidade e motivação têm um especial destaque na obra de Lomov que, mesmo

tendo como foco principal a psicologia social, compreendeu que sem uma transformação sistêmica dos princípios e conceitos mais gerais da psicologia seria impossível avançar no desenvolvimento da psicologia social.

• A ênfase no estudo dos processos cognitivos em detrimento da pesquisa dos processos afetivos.

Esta ênfase pode ser observada, por exemplo, nos trabalhos de Piotr I. Zinchenko e Leonid A. Venguer. Segundo V. P. Zinchenko y B. G. Mesheriakov, o caminho indicado por Piotr I. Zinchenko:

> abre possibilidade nos experimentos com estagiários de várias idades de descobrir as diferenças entre a memorização involuntária e voluntária em função da formação da ação cognitiva e mnemônica. Pois as distinções nestes dois tipos de memorização não podem permanecer inalteradas em todas as etapas do desenvolvimento intelectual da criança (Zinchenko, 1961, p.257).
> ... Nos pré-escolares o lugar central na fixação por eles da experiência individual é ocupado pela memória involuntária (Zinchenko, 1961, p. 3, 495). 5. Com o aparecimento da memória voluntária, a memória involuntária não só não perde seu valor, como também continua a aperfeiçoar-se (Zinchenko, 1961, p.462). 6. A memorização involuntária como produto da atividade "também é sempre mediada, embora seja de uma forma diferente da memorização voluntária", porquanto "toda atividade na qual se realiza uma memorização involuntária, está sempre ligada também com a presença de recursos correspondentes a seus objetivos e conteúdo" (Zinchenko, 1961, p.125). 7. A tarefa central e inadiável da escola é a formação nos alunos de habilidades do pensamento voluntário, inclusive nas tarefas de compreensão de texto.

Leonid A. Venguer, segundo o ponto de vista de Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, e com base nos resultados de seus experimentos:

> defende que as capacidades cognoscitivas na criança se desenvolvem sobre a base da assimilação de símbolos; da formação das habilidades sensoriais,

> intelectuais, cognitivas e criativas; da capacidade de modelagem; bem como dos elementos do pensamento lógico, dentre outros.
> [...] Em relação ao estudo do desenvolvimento do pensamento, os trabalhos de Venguer sustentaram-se nas teses principais de A. V. Zaporozhets, associadas à periodização do pensamento proposta por seu orientador: pensamento visual por ações (o intelecto em ações concretas), pensamento visual por imagens (o intelecto em imagens concretas) e pensamento lógico-verbal (o intelecto lógico-verbal).

Os trabalhos de Mirza Majmutov, na opinião de Ruben de Oliveira Nascimento:

> Tem como base premissas como: o desenvolvimento intelectual do aluno se dá especialmente pela estrutura do processo de pensamento e do sistema de operações lógicas e mentais do estudante; o aluno deve ser colocado sistematicamente diante de problemas, cuja realização demanda sua ativa participação, não somente para que ele resolva o problema, mas também que o faça de maneira independente; e, partindo-se das necessidades de desenvolvimento da ciência e da técnica, de que a escola deve ensinar o aluno a pensar de maneira criadora, evitando apoiar o processo educacional somente no acúmulo de conhecimento preparado pela ciência ou no desenvolvimento da memória (Lorenz et al., 2004; Majmutov, 1983; Medina, 2012).

O programa "Escola 2100" elaborado sob a direção de Alexei A. Leontiev, a juízo de D. A. Leontiev:

> incorporou muitas ideias progressistas tanto dos clássicos do pensamento pedagógico como dos teóricos e práticos de vanguarda da formação escolar das últimas décadas. As principais bases de valores deste sistema pedagógico são o valor incondicional do homem, a prioridade da personalidade em relação aos conhecimentos, o apoio no bom senso, visão do mundo integral e formas de atividade. Ao mesmo tempo a prioridade do indivíduo não significa conivência e permissividade; na "pedagogia do bom senso" os interesses do indivíduo e os interesses da sociedade encontram uma conjugação harmônica. O sistema pedagógico de A. A. Leontiev é o sistema do

> ensino desenvolvimental no sentido amplo, orientado para o futuro, numa perspectiva significativa distante; pode-se dizer que hoje em dia este sistema é orientado para a prática de massa, incorporou tudo o que é de valor dos outros enfoques similares. Seu autor A. A. Leontiev pode ser por direito colocado entre os teóricos mais brilhantes do pensamento pedagógico dos últimos tempos.

No caso de Lidia I. Bozhovich, tal como assegura Albertina Mitjáns Martínez, há um resgate do estudo dos processos afetivos e, em particular, das formações motivacionais da personalidade, pois:

> seus mais significativos aportes à perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano se referem aos temas das necessidades, da motivação, da vontade, dos sentimentos e especialmente da personalidade e sua formação.

Boris F. Lomov, depois de realizar uma crítica à Teoria da Atividade e à visão fragmentada da personalidade com ênfase em seus aspectos estruturais, concebe a personalidade sob uma visão sistêmica, considerando-a, a critério de Fernando González Rey:

> como uma via para o estudo dos processos sociais... A ideia do estudo das qualidades formadoras do sistema personalidade é central para superar a visão fragmentada e estática de estrutura que tem dominado o uso desse conceito na psicologia. O conceito de qualidades formadoras do sistema é essencial, e mesmo que Lomov não defina que qualidades seriam essas, deixa em aberto uma reflexão que é inseparável da definição da personalidade como sistema da subjetividade individual, assim como para o desenvolvimento do tema da sociedade dentro do enfoque cultural-histórico.

Finalmente, gostaria de apontar que comparto com Fernando González Rey o fato de que "a psicologia soviética do século XX nunca representou uma unidade monolítica livre de contradições", tal como é expresso no seu trabalho contido neste livro. Em minha opinião, o fio de Ariadna que tece e dá luz ao labirinto das obras dos autores soviéticos, é a consideração acerca da existência de uma

relação dialética entre o ensino e o desenvolvimento psicológico – na qual o ensino possui um caráter reitor –, tendo em consideração as condições que devem reunir este processo para se converter em um "ensino desenvolvimental" capaz de potenciar de forma adequada o desenvolvimento da subjetividade humana.

Dra. Laura Domínguez García
Universidade da Havana
Cuba, Julho de 2014

REFERÊNCIAS

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: LA PSICOLOGÍA Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.250-273.

BOZHOVICH, L. I. *Estudio psicológico de los niños en la Escuela-Internado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

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

BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHENA, L. V. *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes*. Moscú: Editorial Progreso, 1978.

BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHENA, L. V. *Psicología de la Personalidad del Niño Escolar*. Editorial Nacional de Cuba. La Habana: Editora del Consejo Nacional de Universidades, 1965.

CASTELLANOS, D.; REINOSO, C.; GARCÍA, S. *Para promover un aprendizaje desarrollador*. La Habana: Centro de Estudios Educacionales Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, 2000. (Colección Proyectos.).

DAVIDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: LA PSICOLOGÍA Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.143-154.

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

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, L. *Psicología del Desarrollo*. Problemas principios y categorías. La Habana: Editorial Félix Varela, 2007.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo en la infancia. In: LA PSICOLOGÍA Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.104-124.

GALPERIN, P. Ya. *Introducción a la Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982a.

GALPERIN, P. Ya. *Psicología del Pensamiento y Teoría de la Formación por Etapas de las Acciones Mentales*. La Habana: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1982b. Material impreso.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: LA PSICOLOGÍA Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.125-142.

KOSTIUK, G. S. El Principio del Desarrollo en la Psicología. In: YLIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. (Comp.). *Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986, p.17-20.

MENCHINSKAYA, N. A.; SABUROVA, G. G. *El Problema de la Enseñanza y el Desarrollo*. La Habana: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana. Material impreso.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1982.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo mental del niño como un proceso de asimilación de la experiencia humana. In: LÓPEZ HURTADO, J.; BERTA DURÁN, G. (Comp.). *Superación para profesores de Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975, p.122-127.

LEONTIEV, A. A. Educação patriótica e formação escolar nacional. *Escola inicial (mais e menos)*, n.4, p.4-5, 2002.

LEONTIEV, A. A. *Escola 2100*: orientações prioritárias do desenvolvimento do programa escolar. 4ª ed. Moscou: Balass, 2000.

LEONTIEV, A. A. *Idioma e atividade oral na psicologia geral e pedagógica*. Moscou: Instituto psíco-social de Moscou; Voronej: Editora NPO "MOTEK", 2001. (Obras psicológicas escolhidas).

LOMOV, B. F. Kategorii obsheniya i dayatelnosti v psykjologii. *Voprocy Filosofii* [Questões de filosofía], n.8, p.34-47, 1978.

LORENZ, L. A. et al. Algunas consideraciones teóricas acerca de la enseñanza problémica. *Revista Humanidades Médicas*, Ciudad de Camaguey, v.4, n.1, ene-abr. 2004. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202004000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 5 jul. 2015.

MAJMUTOV, M. I. *La enseñanza problémica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MEDINA, L. Q. Elementos del Desarrollo de la Enseñanza Problémica en la Enseñanza de Matemáticas y Materias Afines: caso de Cuba, Colombia y México. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, Málaga, p.1-12, ago. 2012. Disponível em: <http://caribeña.eumed.net/elementos-del-desarrollo-de-la-ensenanza-problemica-en-la-ensenanza-de-matematicas-y-materias-afines-caso-de-cuba-colombia-y-mexico/>. Acesso em: 5 jul. 2015.

PETROVSKY, A. V. *Desarrollo de la personalidad y el problema de la actividad rectora*. La Habana: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1988. Folleto.

PETROVSKY, A. V. *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Moscpu: Editorial Progreso, 1980.

PODDIAKOV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. In: LA PSICOLOGÍA Evolutiva y Pedagógica en la URSS. Antología. Moscpu: Editorial Progreso, 1987, p.168-172.

SILVESTRE, M.; ZILBERSTEIN, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

SKATKIN, M. N.; KRAIEVSKY. V. V. Investigaciones didácticas en la URSS y métodos para introducir sus resultados en la práctica. *Perspectivas*, Paris, v.8, n.3, 1978. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000291/029158so.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2015.

SKATKIN, M. N.; LERNER, I. Ya. Métodos de enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. 2ª reimp. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1985, p.189.

TALÍZINA, N. F. *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. La Habana: Ministerio de Educación Superior, 1987.

TALÍZINA, N. F. *Psicología de la Enseñanza*. Moscpu: Editorial Progreso, 1988.

VENGUER, L. A. La relación entre la educación y el desarrollo. In: LÓPEZ HURTADO, J.; BERTA DURÁN, G. (Comp.). *Superación para profesores de Psicología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975, p.115-122.

VENGUER, L. A. *Temas de Psicología Preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

VENGUER L. A.; VENGUER, A. L. *Actividades inteligentes*: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar. Trad. de Marta Shuare. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VYGOTSKI, L. S. El Problema de la Edad. In: PSICOLOGÍA del Desarrollo. Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela, 2001, p.16-41.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: SEGARTE IZNAGA, A. L.; MARTÍNEZ CAMPOS, G. A.; RODRÍGUEZ PÉREZ, M. E. (Comp.). *Psicología del Desarrollo del Escolar*. Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela, 2003, t. I, p.60-71.

VYGOTSKI, L. S. El Problema del Entorno. In: FUNDAMENTOS de la Pedología. Cuarta Conferencia publicada. Leningrado: Izdanie Instituto, 1935. Material digitalizado.

ZANKOV, L. V. La Enseñanza y el Desarrollo. In: YLIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. (Comp.). *Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986, p.29-34.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1984.

ZAPOROZHETS, A. V. El papel de lo biológico y lo social en la ontogénesis de la psiquis humana. In: PSICOLOGÍA en el Socialismo. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1987, p.262-269.

ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M. *Didáctica desarrolladora desde el Enfoque Histórico Cultural*. Mexico: Ediciones CEIDE, 2005.

ZINCHENKO, V. P. *Memorização involuntária*. APN RSFSR АПН РСФСР, 1961.

ZINCHENKO, V. P. The problem of involuntary memory. [S.l.: s.n.], 1939ª, v.1. Scientific Notes of the Kharkov State Pedagogical Institute of Foreign Languages.

ZUBIRÍA, J. *Hacia una Pedagogía dialogante*. Bogotá: Instituto Alberto Merani. Bogotá, 2006.

Homenagem a V. P. Zinchenko

CAPÍTULO I

VLADIMIR PETROVIC ZINCHENKO: *IN MEMORIAM*

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi

A presença do professor V. P. Zinchenko (1931-2014) no *II Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (Uberlândia, dias 05 e 06 de maio) já estava confirmada quando se teve notícia de sua morte. A informação sobre o falecimento chegou-nos por intermédio dos psicólogos Albertina Mitjáns Martínez (cubana) e Dmitry Leontiev (russo, neto de A. N. Leontiev). A confirmação dos fatos em alguns sites russos representou um golpe e também uma enorme surpresa. Apesar da idade avançada e da saúde frágil, Zinchenko continuava trabalhando, pesquisando, escrevendo e publicando como de costume.

Os primeiros contatos com V. P. Zinchenko se estabeleceram exatamente em agosto de 2012, com a ajuda do próprio Dmitry Leontiev. Na época, a nossa intenção era conseguir autorização para traduzir para o português e publicar no Brasil alguns dos trabalhos mais importantes escritos na forma de artigos pelo pai P. I. Zinchenko (1903-1969), como parte de uma antologia com textos dos autores marxistas russos L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. V. Zaporozhets, A. R. Luria, D. B. El'konin, L. V. Zankov, A. V. Petrovski, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov e N. F. Talízina. Essa obra seria parte do volume I da trilogia *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* (Longarezi; Puentes, 2013).

A resposta de Zinchenko não tardaria muito. Felizmente, ela seria positiva em relação ao projeto de tradução de trabalhos escritos pelo

pai e, ao mesmo tempo, ele se colocava imediatamente à disposição para ajudar com prazer no que fosse preciso.

No correio eletrônico seguinte, aproveitamos para falar do conteúdo do primeiro volume da trilogia e apresentamos a proposta para escrever um capítulo sobre o pai para o segundo volume. Uma semana depois ele estava respondendo ter gostado da perspectiva do primeiro livro e aceitar a indicação para escrever sobre o pai. Nessa oportunidade, sugeriu escrever, em colaboração com o colega e amigo Boris Mesheriakov, um texto cujo conteúdo seria especificamente uma comparação entre as pesquisas realizadas por P. I. Zinchenko sobre os fenômenos da memória e os trabalhos norte-americanos mais recentes.

Durante esses quase dezoito meses, a comunicação foi intermitente, escassa e difícil pela questão da língua e, provavelmente, pelos problemas de saúde que ocupavam o professor Zinchenko. Entretanto, ela foi também afável, carinhosa, respeitosa e de reconhecimento em relação ao trabalho que realizávamos com os teóricos russos. Em maio de 2013, perdemos definitivamente o contato com Zinchenko, que só foi retomado em setembro do mesmo ano por Boris Gurevich Meshcheryakov, para encaminhar o texto do capítulo que tinha sido prometido e, depois, para confirmar a notícia da morte de Zinchenko e parabenizar o grupo pelo andamento do projeto de livro.

Dessa maneira, a morte interrompeu abruptamente a carreira profissional desse eminente psicólogo e a sua visita ao Brasil, bem como sua participação no II Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental. O trabalho escrito em parceria com Boris G. Meshcheryakov transformar-se-ia em uma homenagem ao pai no seu 110º aniversário (12 de julho de 2013) e no último texto publicado por Vladimir P. Zinchenko em vida.[1]

O presente texto, longe de pretender uma análise detalhada e aprodundada da obra acadêmica e profissional desse importante teórico no campo da psicologia do desenvolvimento e pedagógica, procura realizar

[1] A versão desse texto foi publicada em russo na forma de artigo pelos autores com o título "К 110-летию со дня рождения П.И. Зинченко Петр Иванович Зинченко (1903-1969): его жизнь и труды" (O 110º aniversário de Pyotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969): Vida e Obra), em Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» *Dubna Psychological Journal*, Moscou, n.2, c.1-23, 2013. ISSN 2076-7099. Disponível em: <www.psyanima.ru>. Acesso em: 2 jul. 2015.

uma homenagem *in memoriam*, abarcando aspectos importantes de sua biografia, tais como atividade docente, principais temas de pesquisa e densa produção científica. O estudo de seu pensamento e obra é uma tarefa que está para além de nossas possibilidades nesse momento, de maneira que se deixa entreaberta uma porta e estabelecidas algumas bases para que esse trabalho possa ser feito em um futuro não muito distante.

DADOS BIOGRÁFICOS

Vladimir Petrovich Zinchenko (Владимир Петрович Зинченко) nasceu no dia 10 de agosto de 1931, na cidade ucraniana de Kharkov. Na época, Kharkov era a capital da República Socialista da Ucrânia (país independente desde 1991), sendo considerada um importante centro comercial, cultural, científico e acadêmico, além de sede do grupo de colaboradores e seguidores de L. S. Vigotski. Aliás, Valdimir nasceu com o Grupo de Kharkov.

Foto – V. P. Zinchenko com os pais. 1933.



Fonte: https://vk.com/album-41008571_161160768.

O pai, Piotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969), que já fazia parte do Grupo de Kharkov na data do nascimento de Vladimir, tinha se estabelecido na cidade desde a década de 1920, quando foi transferido para cumprir o serviço militar obrigatório. Permaneceu na cidade,

constituiu família e ingressou no Instituto de Educação Popular da Universidade de Kharkov em 1927, onde se formou em 1930. Trabalhou durante muitos anos paralelamente no Instituto Ucraniano de Pesquisas Científicas Pedagógicas (IPCPU), no Instituto Estatal de Línguas Estrangeiras de Kharkov (IELEH) e no Departamento de Psicologia do Instituto Estatal de Pedagogia de Kharkov (IEPK) (Zinchenko; Mesheryakov, 2013).

Foto – P. I. Zinchenko e o filho V. P. Zinchenko com oito anos (1939).



Fonte: https://vk.com/album-41008571_161160768.

Vladimir, diferentemente do seu pai, que teve mais doze irmãos, fez parte de uma família bastante pequena. Ele teve apenas uma irmã chamada Tatiana Zinchenko (Татьяна Петровна) que, como o pai e como o irmão, fora psicóloga.[2] Da relação entre os irmãos não se conhece muito.

[2] Tatiana Zinchenko nasceu no dia 24 de abril de 1939 na cidade de Kharkov (Ucrânia) e morreu em São Petersburgo (Rússia) em 2001. Como o pai e o irmão, tornou-se psicóloga e se dedicou à psicologia experimental e cognitiva. Doutorou-se em Psicologia, lecionou por muitos anos na Universidade Estadual de São Petersburgo, foi membro da New York Academy of Sciences e da Associação Europeia de Psicologia Cognitiva. Publicou mais de 170 publicações. Desenvolveu um método de psicodiagnóstico profissional.

Foto – V. P. Zinchenko e T. Zinchenko. 1950.



Fonte: https://vk.com/album-41008571_161160768.

Vladimir Zinchenko realizou estudos básicos na própria cidade de Kharkov. Depois disso, matriculou-se na Faculdade de Filosofia da Universidade Estatal de Moscou em 1948, para seguir o mesmo destino do pai. Em 1953, formou-se pelo Departamento de Psicologia, sob a orientação de A. V. Zaporozhets (1905-1981). Desde então, construiu uma carreira profissional, acadêmica e investigativa ascendente, sólida e brilhante, que fez dele um dos teóricos russos mais prestigiados e conceituados na sua área. Junto a Leonid A. Venguer (1925-1992), N. N. Poddiákov, Ya. Neveróch, T. V. Endovitskaia, G. H. Kisluk e A. G. Rúzskaia fez contribuições importantes no campo da psicologia da atividade e passou a ser considerado um dos principais representantes da terceira geração de seguidores da escola de Vigotski.

Zinchenko obteve as principais titulações científicas entre 1956 e 1966. Primeiro, a pós-graduação em 1956 no Instituto de Psicologia

da Academia de Ciências Pedagógicas, com a tese intitulada *Algumas características dos movimentos das mãos e dos olhos, e seu papel na formação de habilidades motoras* sob a orientação de A. V. Zaporozhets. Na banca de defesa participaram A. R. Luria e P. Ya. Galperin. O grau de Doutor em Psicologia foi obtido em 1966 com o tema *Percepção e ação*, também sob a supervisão de A. V. Zaporozhets. Na banca participaram B. G. Ana'nev, A. A. Smirnov e B. F. Scrap.

Foto – V. P. Zinchenko e sua esposa N. D. Gordeeva e filho Sasha. Ilyinke. 1967.



Fonte: https://vk.com/album-41008571_161160768.

As titulações acadêmicas e os numerosos cargos vieram depois: Professor da Universidade de Moscou (1969), Fundador e Primeiro Chefe do Departamento de Psicologia do Trabalho e Ergonomia (1970), Chefe do Departamento de Ergonomia do Instituto Técnico da URSS (1969-1984), Membro correspondente da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (1974), Vice-Presidente da Sociedade de Psicologia da URSS (1968-1983), Membro da Academia Russa de Educação (1992), Vice-

Presidente do Centro de Ciências Humanas da URSS (1989), Membro Honorário da Academia Americana de Artes e Ciências (1989), Chefe do Departamento de Ergonomia do Instituto de Rádio Engenharia, Eletrônica e Automação de Moscou (1984), etc.

V. P. Zinchenko iniciou a atividade docente como professor de psicologia e lógica em escolas de ensino secundário na cidade de Moscou no período de 1951 a 1956, antes de sua formação na universidade. Já formado, entre 1954 e 1961, desempenhou os cargos de pesquisador júnior e pesquisador sênior do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas. Em 1960, começou a ensinar na Universidade Estatal de Moscou, um ano depois fundou o Laboratório de Ergonomia no Instituto de Psicologia e em 1970 criou a cadeira de psicologia do trabalho e ergonomia na própria Faculdade de Psicologia.

Ao longo de sua carreira docente no ensino superior, lecionou as disciplinas de Psicologia Geral, Ergonomia, Problemas Metodológicos de Psicologia, Introdução à Psicologia, Psicologia Pedagógica, entre outras. Além da Universidade Estatal de Moscou, lecionou também nas universidades de Samara, Ust-Ilin, Yakutsk, Sochi, Krasnoyarsk, Birobidzhan, Riga, etc. No exterior, ministrou cursos e palestras nas universidades de Irvine e São Diego (Califórnia), Clark University, St. Louis (Washington), Von Humboldt (Berlim), bem como em instituições universitárias na Bulgária, Hungria, Letônia, República Checa, Estônia, Polônia, Eslováquia, Espanha, Japão, Cuba, dentre outros países.

Foto – Membros do Conselho Editorial da Revista "Psicologia Histórico Cultural" B. G. Mescheryakov, V. N. Munipov, D. A. Leontiev, V. P. Zinchenko L. F. Obukhov e E. E. Sapogov. Moscou, 02 de setembro de 2011.



Fonte: https://vk.com/album-41008571_161160768.

Além dessas numerosas atividades, Vladimir também desempenhou a função de membro do conselho editorial de numerosos periódicos científicos, tais como *As questões de psicologia*, *Problemas de Filosofia*, *Journal of Russian & East European Psychology* e Культурно-историческая психология (Psicologia histórico-cultural), a qual é publicada pela Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, entre outras. Desta última, foi um de seus fundadores em 2005, e editor-chefe até sua morte.

Foto – Capa da revista científica internacional
Psicologia Histórico-cultural



Fonte: http://psyjournals.ru/kip/2010/n4/free/.

Pela sua trajetória e pelo conjunto de sua obra docente, acadêmica, científica e intelectual, Zinchenko recebeu numerosos e importantes reconhecimentos. Em maio de 2011, foi nomeado Doutor Honoris Causa da Universidade de Tartu, na República da Estônia (antiga República da União Soviética). Em setembro de 2013, recebeu da Escola Superior de Economia de Moscou a Medalha à Honra de II Grau. Em novembro de 2012, recebeu um diploma de reconhecimento do Presidente da Federação Russa. Durante os anos 2011, 2012 e 2013 foi nomeado o melhor professor da Escola Superior de Economia.

Vladimir P. Zinchenko morreu aos 82 anos de idade em uma quinta-feira, no dia 06 de fevereiro de 2014, na cidade de Moscou.

Ao longo de sua extensa carreira intelectual V. P. Zinchenko foi autor de mais de 400 publicações científicas, das quais mais de 100 tiveram lugar no exterior, incluindo 12 monografias em inglês, alemão, espanhol, japonês e outros idiomas. Alguns de seus livros mais importantes trataram sobre os problemas da psicologia da criança, psicologia da percepção, memória, atividade e ação, o pensamento, teoria e método na psicologia, ergonomia, educação, história da psicologia russa, etc.

Além da atividade de pesquisa, Zinchenko desenvolveu uma extensa tarefa de orientação acadêmica no interior da universidade e do laboratório. Sob sua liderança supervisou mais de 50 teses de doutorado e ajudou a formar numerosos doutores em ciência.

A obra investigativa e intelectual de V. P. Zinchenko percorreu diferentes etapas em um longo processo de ascensão teórica e metodológica. Entretanto, é possível perceber, em primeiro lugar, a sua coerência com a psicologia histórico-cultural da atividade que aproxima seu pensamento à obra de L. S. Vigotski e, em especial, à de A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets e P. Ya. Galperin. Em segundo lugar, a produção recorrente em torno de pelo menos quatro eixos temáticos fundamentais: as funções mentais superiores, sobretudo, percepção, imagem visual, pensamento e memória; a história da psicologia; a ergonomia e as questões metodológicas da psicologia.

Nos primeiros trabalhos científicos do autor, é perceptível uma preocupação com o estudo da ontogenia da percepção, sendo que esse interesse investigativo não é abandonado jamais. Como parte do grupo de colaboradores de A. V. Zaporozhets, integrado também por L. A. Venguer, A Rúzskaia e Ya. Neveróvich, o autor pesquisou inicialmente os processos de formação das imagens visuais, bem como o reconhecimento e a identificação dos elementos da imagem.

Com a liderança de Zaporozhets, verificaram experimentalmente que o desenvolvimento sensorial da criança – audição, tato, visão, etc. – não se dá apenas e simplesmente no exercício dos órgãos dos sentidos durante o processo de adaptação dos animadores às condições presentes da realidade percebida, mas pela via da assimilação da experiência sensorial social, da cultura sensorial. Essa assimilação da experiência sensorial social não acontece de maneira passiva, mas ativa, por meio

de ações perceptivas específicas que levam à formação de imagens do objeto (Puentes, 2013).

Alguns trabalhos importantes foram publicados na época como resultado desse esforço em parcería, dentre eles podemos citar: *Percepção e ação* (em co-autoria com A. V. Zaporozhets, L. A. Venguer, A. G. Ruzskaia, Moscou, 1967) e *Percepção, movimento e ação* (em co-autoria com A. V. Zaporozhets, Moscou, 1982). Além desses, V. P. Zinchenko pesquisou em parceria com A. V. Zaporozhets e D. B. Elkonin, na década de 1960, temas relacionados com o desenvolvimento do pensamento. Como resultado desse esforço conjunto foi publicado em russo o capítulo *Desenvolvimento do pensamento*, o qual fez parte da obra intitulada *Psicologia das crianças de idade pré-escolar* (editado por A. V. Zaporozhets e D. B. Elkonin, Moscou, 1964). Uma versão desta obra foi publicada depois nos Estados Unidos (*The psychology of preschool children*. Tradução de John Shybut e Seymore Simon. Cambridge: Mit Press, 1971).

Foto – V. P. Zinchenko, ao centro, com os colegas A. Venguer e B. G. Meshcheryakov.



Fonte: http://www.twirpx.com/file/377955/.

Nos últimos anos de sua carreira, Zinchenko ainda escreve e publica trabalhos relacionados à percepção, ações externas e internas, personalidade, comportamento e pensamento. Entre 2008 e 2012, especificamente, divulga um conjunto numeroso de trabalhos cujas temáticas continuam a ser essas. Como exemplo podemos citar:

Heterogenesis como ato criativo: palavra, imagem e ação (2008); *Pensamento, palavra, imagem, ação: a origem comum e os caminhos de desenvolvimento* (2009); *Pensamento teórico ou polifônico?* (2010); *O corpo como uma palavra, uma imagem, uma ação* (2010); *Experimente pensar sobre o pensar* (2012); *Personalidade, inconsciente, criatividade* (2012); *Formas externas e internas da ação* (2012).

O conhecimento enciclopédico acumulado por Vladimir Zinchenko ao longo de muitos anos de estudos e pesquisas sobre essas temáticas no interior do campo da psicologia histórico-cultural gerou ao menos uma publicação importante para a história da psicologia internacional. Trata-se do *Grande dicionário psicológico* (1983), elaborado em parceria com Boris G. Mescheryakov e que já passou por diversas edições.[3]

Foto – Grande dicionário psicológico (Ed., 1983).



Fonte: http://www.twirpx.com/file/377955/.

[3] O *Grande dicionário psicológico* em 2011 saiu na quarta edição ampliada da obra que, por sua vez, baseou-se nas três edições anteriores em 1983, 1996 e 2003. O dicionário tem sido atualizado pelos autores a cada nova edição e, por tal motivo, reflete a situação atual da psicologia nacional e internacional moderna. Muitos estudantes e professores consideram-no como o principal livro de psicologia do país. Dispõe de 1.600 artigos e trata de mais de 160 autores russos.

Um segundo momento da obra científica e intelectual de Zinchenko é caracterizado pelo seu forte envolvimento com as pesquisas no campo da psicologia aplicada à ergonomia.[4] Em 1961, ele organizou o primeiro Laboratório de Ergonomia na ex-URSS. Além disso, dirigiu por 15 anos o Departamento de Ergonomia do Instituto Técnico e tornou-se autor dos primeiros livros didáticos para as escolas sobre Ergonomia no país, no período de 1971 a 1998. Por esse motivo, Zinchenko pode ser considerado um dos fundadores da Ergonomia na ex-União Soviética. Entretanto, ao analisarmos a produção científica do autor na forma de artigos e livros científicos, observam-se poucos trabalhos dessa natureza publicados e todos eles se encontram no início de sua carreira: *Ensaios de Ergonomia* (organizado junto a D. Panov, 1964), *Base ergonômica para a organização do trabalho* (em co-autoria com V. Munipov e G. L. Smolyan, 1974) e *Os problemas metodológicos da ergonomia* (em co-autoria com V. Munipov, 1974).

A história da psicologia representou outro dos interesses científicos importantes de Zinchenko. Vladimir publicou, entre 2007 e 2013, aproximadamente quarenta trabalhos com foco nessa temática. Alguns deles relacionam-se com as principais correntes e escolas psicológicas internacionais, a gênese da psicologia histórico-cultural na ex-URSS, a obra e o pensamento dos principais representantes dessa escola (Vigostki, A. N. Leontiev, A. V. Zaporozhets, S. L. Rubinstein, P. Ya. Galperin, A. R. Luria, D. B. Elkonin, A. A. Davidov, M. M. Bakhtin, A. Ukhtomsky, N. Bernstein, T. Zinchenko e P. I. Zinchenko), bem como com as contribuições de importantes instituições e grupos científicos vinculados à psicologia histórico-cultural, tais como a escola psicológica de Kharkov e a escola de Moscou de Psicologia.

Por fim, as questões ligadas aos problemas metodológicos da pesquisa psicológica também ocuparam um espaço significativo

[4] Ergonomia é um termo que deriva do grego “ergon”, que significa “trabalho” e “nomos”, que significa “leis ou normas”. A mesma designa o conjunto de disciplinas que estuda a organização do trabalho no qual existe interações entre seres humanos e máquinas. Seu principal objetivo é desenvolver e aplicar técnicas de adaptação do homem ao seu trabalho e formas eficientes e seguras de desempenhá-lo visando a otimização do bem-estar e, consequentemente, o aumento da produtividade. É uma área da ciência econômica que aborda tópicos relacionados ao contexto moderno de trabalho, sobretudo na economia industrial e dois de seus temas cruciais no âmbito da ergonomia são a segurança no trabalho e a prevenção dos acidentes laborais.

na agenda de trabalho de Vladimir Zinchenko durante toda a sua vida científica. Ele pesquisou e escreveu sobre as contribuições metodológicas do construtivismo, as contribuições metodológicas da escola psicológica de Kharkov e de Moscou à psicologia histórico-cultural, e também sobre problemas e perspectivas metodológicas da psicologia em geral. Podemos citar os trabalhos *Cultura e valores: problemas metodológicos da pesquisa psicológica* (artigo em co-autoria com A. V. Huhoreva, 2011), *Tempo-ator* (2012), *Paradoxos da psicologia: liberdade e responsabilidade* (2012), etc.

Será necessária uma análise de toda a produção científica de Vladimir Zinchenko para conseguir dimencionar de maneira adequada seu relacionamento com a psicologia e o ensino desenvolvimental. Pistas importantes para esta investigação podem ser encontradas, por exemplo, em seus trabalhos sobre P. Ya. Galperin (1993, 2011, 2012) e V. V. Davidov (2007, 2010, 2011).

No texto intitulado *Para o octagésino aniversário de V. V. Davidov (1930-1998): a experiência de pensar sobre o pensamento* (Zinchenko, 2011), percebe-se um Zinchenko que, tendo participado do núcleo de colaboradores mais próximos de A. N. Leontiev e sendo um dos principais representantes da terceira geração da psicologia histórico-cultural, iniciou, provavelmente na última etapa de sua vida profissional, um movimento em direção à superação de algumas das limitações mais questionadas atualmente na teoria da atividade. Dentre essas limitações, pode-se citar o materialismo mecanicista e o seu caráter antidialético com respeito à relação entre a psique humana e o meio social; seu extremo intelectualismo; seu foco principalmente nos aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos afetivos, emocionais e motivacionais do desenvolvimento humano; bem como a separação entre o cognitivo e o afetivo. Dessa maneira, Zinchenko identifica-se com dois grandes teóricos: primeiro com Vigotski que, ao longo de sua vida, dividiu-se entre um pensamento materialista objetivo que atribuía à psique apenas a função de reflexo passivo do meio social, e um pensamento dialético subjetivo que concedia à psique um caráter ativo e gerador. Em segundo lugar, Zinchenko indentifica-se com seu professor e orientador, V. V. Zaporozhets que, no começo e no final de sua vida, dedicou-se ao estudo da gênese, função e estrutura dos processos emocionais nas crianças e dos seus sentimentos.

O texto em questão é uma homenagem a seu colega e amigo Davidov e, por tal motivo, não esboça uma crítica direta e explícita à teoria de ensino desenvolvimental idealizada por ele e por D. B. Elkonin na década de 1960 e implantada, mediante a reforma nacional escolar, na rede de ensino de algumas repúblicas soviéticas a partir de 1984. Pelo contrário, Zinchenko reconhece nela uma proposta didática que enfatiza o ensino que desenvolve o pensamento, fundamentando-se em uma tese indiscutível defendida pelo E. V. Iliénkov, segundo a qual "a escola deve ensinar a pensar". Inclusive é este o filósofo que constituiu a fonte de inspiração filosófica de Davidov para os problemas do pensamento dialético.

Entretanto, nas conclusões desse trabalho, Zinchenko adverte que seria uma boa ideia para os seguidores de Davidov, no esforço de superar uma espécie de intelectualismo cognitivo, prestar atenção também à intuição, às emoções e aos sentimentos, além da formação do pensamento teórico. E isto porque, de acordo com ele, o próprio Davidov já tinha iniciado no final de sua vida esse movimento de aproximação entre o cognitivo e o afetivo. Ainda afirma que

> Para ser justo, deve-se salientar que, no final de sua vida, Davidov (aparentemente continuando a tradição de Vigotski; Zaporozhets) tentou ir além de uma descrição lógica do pensamento, incluindo o pensamento teórico, para focar-se cada vez mais em experiências interiores e afetivas (Zinchenko, 2011, p.42).

Ao listar os componentes ou características lógicas que integram o pensamento teórico de Davidov, a saber, a generalização, a análise e a reflexão, Zinchenko explicita que as reflexões não são apenas intelectuais, mas também (talvez até em maior grau) de natureza emocional. Reconhece que, dentro da psicologia, é dada pouca atenção a esse fato e afirma o papel importante da reflexão no início da ação, quando ela assume o caráter de antecipação emocional (L. S. Vigotski; A. V. Zaporozhets) e desempenha a função de "prefácio" à ação, incluindo a própria ação intelectual.

Zinchenko declara com razão que atrás do pensamento está um ser humano, em sua totalidade, com todas as energias de seu espírito, sua alma e seu corpo e "não apenas o intelecto, mas também a vontade

e a paixão" (Zinchenko, 2011, p.8). Por último, defende a unidade inseparável entre o afeto e o intelecto, da mesma forma que Vigotski, segundo o qual:

> O nosso pensamento não nasce de outro pensamento, mas do reino da motivação de nossa consciência, que abrange nossas inclinações e consciência, nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções (Vigotski, 1982, v.2, p.357 apud Zinchenko, 2011, p.32).

PUBLICAÇÕES DE V. P. ZINCHENKO
(Seguindo o princípio cronológico decrescente)

EM RUSSO

Зинченко В. П.; Мещеряков, Б.Г. К 110-летию со дня рождения П.И. Зинченко Петр Иванович Зинченко (1903-1969): его жизнь и труды". Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» Dubna Psychological Journal, № 2, с.1-23, 2013

Зинченко В. П. 80 лет Харьковской психологической школе: ретроспект и проспект. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія, 2013, № 45, С.5-35.

Зинченко В. П. Вклад М.М. Бахтина в психологию сознания. Вопросы психологии, 2013, № 3, С.3-22.

Зинченко В. П. Учителя. В кн.: Поколения ВШЭ. Учителя об учителях. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013, С.51-59.

Осокина Е. С., Чернышева Е. Г., Чернышев Б. В., Зинченко В. П. Влияние БОС-альфа-тренинга на слуховые вызванные потенциалы в зависимости от особенностей темперамента. В кн.: Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции, г. Москва, 22-24 ноября 2012 г. Отв. ред.: А. Б. Купрейченко, В. А. Штроо; науч. ред.: Н. В. Антонова, А. К. Болотова, В. П. Зинченко, Н. Л. Иванова, А. В. Карпов, А. Н. Лебедева, Д. А. Леонтьев,А. Б. Орлов, Е. Н. Осин, В. А. Петровский, А. В. Россохин, В. П. Серкин, Е. Б. Старовойтенко, А. Ю. Чепуренко,Б. В. Чернышев, В. Д. Шадриков, В. Б. Шумский. М. : Логос, 2012, С.339-339.

Зинченко В. П. Внешняя и внутренняя формы действия. В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы / Под общ. ред.: В. П. Зинченко; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М., СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2012, Гл. 5. С.109-120.

Белостоцкая Д. И., Зинченко В. П. Восприятие художественного текста пожилыми людьми и дошкольниками: согласование смыслов. Культурно-историческая психология. 2012, № 3, С.49-59.

Зинченко В. П. Время – действующее лицо. В кн.: Хрестоматия по исследованиям времени в психологии. В трех томах. Под общ. ред.: А. Мелёхин. Т. 1: Методологические проблемы исследования времени в психологии. М. : Lennex Corp, 2012, С.137-162.

Зинченко В. П. Доопытная готовность овладения словом и приобщения к культуре. В кн.: Перспективные направления психологической науки. Отв. ред.: А. К. Болотова; под общ. ред.: В. П. Зинченко, А. Н. Поддьяков, В. Д. Шадриков. М. : Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012, С.20-45.

Зинченко В. П. Духовный организм и его функциональные органы (опыт интегративной работы в психологии). В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы. Под общ. ред.: В. П. Зинченко; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М., СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2012, Гл. 3, С.72-96.

Зинченко В. П. Живое время (и пространство) в течении философско-поэтической мысли. В кн.: Хрестоматия по исследованиям времени в психологии. В трех томах. Под общ. ред.: А. Мелёхин. Т. 1: Методологические проблемы исследования времени в психологии. М. : Lennex Corp, 2012, С.163-197.

Зинченко В. П. Живые метафоры смысла. В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы. Под общ. ред.:В. П. Зинченко; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М., СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2012, Гл. 1, С.29-50.

Рогожина Н. В., Чернышева Е. Г., Чернышев Б. В., Зинченко В. П. Зависимость динамики обучения по методу биологической обратной связи от индивидуальных особенностей темперамента. В кн.: Московский международный конгресс, посвященный 110-летию со дня рождения А.Р. Лурия. Тезисы сообщений. М.: Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, 2012, С.144-144.

Зинченко В. П. К 80-летию Харьковской психологической школы. Вопросы психологии. 2012, № 6, С.133-148.

Зинченко В. П. Как слово становится Домом бытия. Человек. 2012, № 5, С.5-19.

Зинченко В. П., Чернышев Б. В. Кафедра психофизиологии. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012, Т. 9, № 3, С.65-65.

Зинченко В. П. Конструктивизм как умонастроение и как методология. В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы. Под общ. ред.: В. П. Зинченко; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012, Гл. 6, С.121-134.

Зинченко В. П. Личность, бессознательное, творчество. В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы . Под общ. ред.: В. П. Зинченко; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М., СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2012, Гл. 8, С.159-190.

Василюк Ф., Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г., Петровский В. А., Пружинин Б. И., Щедрина Т. Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Под общ. ред.: В. П. Зинченко; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012.

Зинченко В. П. Нужно ли преодоление «постулата непосредственности»?. В кн.: Человек в мире знания: К 80-летию Владислава Александровича Лекторского. Отв. ред.: Н. Автономова, Б. И. Пружинин; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2012, С.360-387.

Зинченко В. П. О методологической культуре психологов (от монизма к плюрализму). Культурно-историческая психология. 2012, № 1, С.59-68.

Зинченко В. П. О методологической культуре психологов (от монизма к плюрализму). В кн.: Харьковская школа психологии: наследие и современная наука / Под общ. ред.: Т. Хомуленко. Х.: ХНПУ, 2012, С.22-39.

Зинченко В. П. О структурном представлении и уровнях анализа деятельности. В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы. Под общ. ред.: В. П. Зинченко; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012, Гл. 4, С.97-108.

Зинченко В. П. Опыт думания о думании. В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы. Под общ. ред.:В. П. Зинченко; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М., СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2012, Гл. 10, С.207-230.

Зинченко В. П. П.Я. Гальперин: от действия с заданными свойствами к свободной мысли. В кн.: Хрестоматия по теории Петра Яковлевича Гальперина. Под общ. ред.: А. Мелёхин. М. : PubMix.com, 2012, С.153-175.

Зинченко В. П. Парадоксы психологии: свобода и ответственност. В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы. Под общ. ред.: В. П. Зинченко; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012, Гл. 7, С.135-158.

Перспективные направления психологической науки. Отв. ред.: А. К. Болотова; под общ. ред.: В. П. Зинченко,А. Н. Поддьяков, В. Д. Шадриков. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2012.

Зинченко В. П. Понимание как философско-методологическая проблема психологии. В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы. Под общ. ред.: В. П. Зинченко; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012, Гл. 9, С.191-206.

Зинченко В. П. Послесловие. В кн.: История психологии. Течения, школы, пути развития. М., Штутгарт : Научный мир, 2012.

Зинченко В. П. Проблема Я и другие тайны (Языковые игры: не с нулевой ли суммой?). В кн.: Проблема «Я»: философские традиции и современность. Под общ. ред.: В. Н. Порус. М. : Альфа-М, 2012, С.157-194.

Зинченко В. П. Проблема Я и другие тайны (языковые игры: не с нулевой ли суммой?). В кн.: Современная реальность и жизненный путь человека. Психологические аспекты. Материалы Международной научно практической конференции (19-20 апреля 2012 г.). Под общ. ред.: Е. Сапогова. Тула: Тульский государственный университет, 2012, С.11-47.

Зинченко В. П. Проект «органической» психологии: от культурно-исторической психологии к культурно-историческому подходу. В кн.: Методология психологии: проблемы и перспективы. Под общ. ред.: В. П. Зинченко; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2012, Гл. 2, С.52-71.

Чернышев Б. В., Безсонова В., Чернышева Е. Г., Осокина Е. С., Трунова М. С., Зинченко В. П. Проявление индивидуальных особенностей темперамента в параметрах поведенческих реакций и когнитивных вызванных потенциалов в ситуации внимания. Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека Дубна. 2012, № 3, С.1-7.

Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции, г. Москва, 22-24 ноября 2012 г. Отв. ред.: А. Б. Купрейченко, В. А. Штроо; науч. ред.: Н. В. Антонова, А. К. Болотова, В. П. Зинченко, Н. Л. Иванова, А. В. Карпов, А. Н. Лебедева, Д. А. Леонтьев, А. Б. Орлов, Е. Н. Осин, В. А. Петровский, А. В. Россохин, В. П. Серкин,Е. Б. Старовойтенко, А. Ю. Чепуренко, Б. В. Чернышев, В. Д. Шадриков, В. Б. Шумский. М.: Логос, 2012.

Илюшина Н. В., Трунова М. С., Чернышева Е. Г., Чернышев Б. В., Зинченко В. П. Успешность прохождения альфа-тренинга в зависимости от показателей Пятифакторного личностного опросника. В кн.: Психофизиологические и висцеральные функции в норме и патологии: Тезисы докл. VI Междунар. науч. конф., посвященной 170-летию кафедры физиологии человека и животных и 100-летию школы электрофизиологии Киевского университета. Отв. ред.:Л. Остапченко. К.: Издательско-полиграфический центр «Киевский университет», 2012, С.96-96.

Рогожина Н. В., Чернышева Е. Г., Безсонова В. Е., Зинченко В. П. Успешность прохождения альфа-тренинга у людей с различными типами темперамента. В кн.: Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции, г. Москва, 22-24 ноября 2012 г. Отв. ред.: А. Б. Купрейченко, В. А. Штроо; науч. ред.: Н. В. Антонова,А. К. Болотова, В. П. Зинченко, Н. Л. Иванова, А. В. Карпов, А. Н. Лебедева, Д. А. Леонтьев, А. Б. Орлов, Е. Н. Осин,В. А. Петровский, А. В. Россохин, В. П. Серкин, Е. Б. Старовойтенко, А. Ю. Чепуренко, Б. В. Чернышев, В. Д. Шадриков,В. Б. Шумский. М.: Логос, 2012, С.344-344.

Зинченко В. П. Александр Владимирович Запорожец: жизнь и творчество (от сенсорного действия к эмоциональному). В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.363-382.

Зинченко В. П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.:Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.231-271.

Зинченко В. П. Алексей Николаевич Леонтьев: от генезиса ощущений к образу мира. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина,Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.341-352.

Зинченко В. П. Блуждание в трех соснах, или тоска по личности // Человек. 2011, № 4, С.5-20.

Зинченко В. П. Василий Васильевич Давыдов: личность и деятельность. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина,Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.437-464.

Трунова М. С., Рамендик Д. М., Чернышева Е. Г., Шитов А. В., Безсонова В. Е., Зинченко В. П. Влияние различной степени эмоциональности на эффективность саморегуляции состояния с помощью биологической обратной связи. В кн.: Нейронаука для медицины и психологии: 7-й международный междисциплинарный конгресс, Судак, Крым, Украина, 3-13 июня 2011 г. Под общ. ред.: Е. Лосева, Н. Логинова. М.: МАКС Пресс, 2011, С.419-420.

Зинченко В. П. Вступительные заметки о живой памяти: Памяти Зинченко Татьяны Петровны. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина,Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.492-508.

Зинченко В. П. Густав Шпет и Михаил Бахтин: оппоненты или единомышленники. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина,Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.272-284.

Зинченко В. П. Живая память в исследованиях Петра Ивановича Зинченко (ретроспект и проспект). В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.:Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.465-491.

Зинченко В. П., Щедрина Т. Г. Живой «разговор». В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.595-614.

Зинченко В. П. Загадка творческого понимания: Штрихи к портрету Даниила Борисовича Эльконина. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.:Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.413-436.

Зинченко В. П. Комментарий психолога к трудам и дням Георгия Петровича Щедровицкого. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина,Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.523-564.

Хухорева А. В., Зинченко В. П. Культура и ценности: методологические проблемы психологического исследования. Дом Бурганова. Пространство культуры. 2011, № 2, С.33-44.

Зинченко В. П. Лев Семенович Выготский:жизнь и деятельность. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.:Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.294-299.

Зинченко В. П. Мераб Константинович Мамардашвили: послесловие к дружбе. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина,Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.513-522.

Зинченко В. П. Мои учителя и Заслуженные собеседники. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.:Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, Гл. Раздел III, С.281-582.

Зинченко В. П. Николай Александрович Бернштейн: психологическая физиология. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина,Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.300-319.

Зинченко В. П. О начале научной работы Майи Ивановны Лисиной. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.:Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.383-386.

Зинченко В. П. Петр Яковлевич Гальперин: от действия с заданными свойствами к свободной мысли. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.:Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.387-411.

Зинченко В. П. Послесловие к книге Федора Дмитриевича Горбова. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.:Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.509-512.

Зинченко В. П. Психология в Российской академии образования. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.:Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.320-340.

Осокина Е. С., Зинченко В. П., Чернышева Е. Г., Чернышев Б. В. Связь факторов темперамента с успешностью выполнения задачи на внимание. В кн.: Всероссийский научный форум с международным участием «Современные тенденции психологической науки и практики», 14-17 апреля 2011 и Международная заочная online конференция «Психология и психотерапия аддиктивной личности», 17-21 октября 2011: сборник материалов. [Б.м.] Отечество, 2011, С.48-48.

Зинченко В. П. Слово о Сергее Леонидовиче Рубинштейне. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.:Т. Г. Щедрина. М.: РОССПЭН, 2011, С.285-293.

Чернышева Е. Г., Чернышев Б. В., Рамендик Д. М., Осокина Е. С., Безносова, В., Зинченко В. П. Слуховые вызванные потенциалы в ситуации внимания в связи с особенностями темперамента у человека. В кн.: Нейронаука для медицины и психологии: 7-й международный междисциплинарный конгресс, Судак, Крым, Украина, 3-13 июня 2011 г. Под общ. ред.: Е. Лосева, Н. Логинова. М.: МАКС Пресс, 2011, С.451-452.

Зинченко В. П. Теоретический мир психологии. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.: Т. Г. Щедрина. М. : РОССПЭН, 2011, С.565-584.

Зинченко В. П. Участность в бытии: Александр Романович Лурия. В кн.: Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Сост.: Т. Г. Щедрина, Б. Мещеряков; науч. ред.:Т. Г. Щедрина. М. : РОССПЭН, 2011, С.353-362.

Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания. Вопросы философии. 2011, № 8, С.85-97.

Белянин А. В., Зинченко В. П. Доверие в экономике и общественной жизни. М.: Фонд «Либеральная миссия», 2010.

Зинченко В. П. Доопытная готовность овладения словом и приобщения к культуре. Культурно-историческая психология. 2010, № 2, С.2-13.

Зинченко В. П., Пружинин Б. И., Щедрина Т. Г. Искусство как феномен культурно-исторического познания (из истории гуманитарной науки в России). Дом Бурганова. Пространство культуры. 2010, № 1, С.9-33.

Зинченко В. П., Щедрина Т. Г., Пружинин Б. И. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст. М.: РОССПЭН, 2010.

Зинченко В. П. Опыт думания о думании. К восьмидесятилетию В.В. Давыдова (1930–1998). Вопросы философии. 2010, № 11, С.75-91.

Зинченко В. П., Рамендик Д. М., Чернышев Б. В., Чернышева Е. Г., Безсонова В. Е. Особенности проявления темперамента и его связи со слуховыми вызванными потенциалами. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010, Т. 7, № 3, С.24-38.

Зинченко В. П. От потока к структуре сознания. В кн.: X Международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: в 3 кн. Отв. ред.: Е. Г. Ясин. Кн. 3. М. : Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2010, С.182-189.

Зинченко В. П. Сознание и творческий акт. М. : Языки славянских культур, 2010.

Зинченко В. П. Тело как слово, образ и действие. Человек. 2010, № 2, С.34-37.

Зинченко В. П. Теоретическое и. или полифоническое мышление. Психологическая наука и образование. 2010, № 4, С.8-29.

Зинченко В. П. Теоретическое и/или полифоническое мышление. Психологическая наука и образование. 2010, № 4, С.8-29.

Зинченко В. П. Человек человеку о человеке. Человек. 2010, № 1, С.126-127.

Большой психологический словарь. Под общ. ред.: В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2009.

Зинченко В. П. Живая память в исследованиях П. И. Зинченко (ретроспект и проспект). Культурно-историческая психология. 2009, № 3, С.2-15.

Зинченко В. П. Культурно-философские истоки проблемы непосредственности (размышления психолога). В кн.: Творческое наследие Г.Г. Шпета в контексте современного гуманитарного знания. Пятые Шпетовские чтения. Томск: Томский государственный университет, 2009, С.102-112.

Зинченко В. П. Мысль, слово, образ, действие, аффект: общее начало и пути развития (от первичной интегральности к богатству душевной жизни). Методология и история психологии. 2009, № 1, С.90-117.

Зинченко В. П. Нужно ли преодолевать постулат непосредственности?. Вопросы психологии. 2009, № 2, С.3-19.

Зинченко В. П. О былом единстве психологов и судьбе С.Л. Рубинштейна. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009, Т. 6, № 3, С.99-103.

Зинченко В. П. О начале научной работы М. И. Лисиной (период 1952-1955 гг.). Вопросы психологии. 2009, № 2, С.125-127.

Зинченко В. П. От потока к структуре сознания. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009, Т. 6, № 2, С.3-36.

Зинченко В. П. Ответ психолога физиологам («Работа по психологии» Г.Г. Шпета). Вопросы психологии. 2009, № 3, С.72-82.

Зинченко В. П. Первая научная работа М.И. Лисиной. Вопросы психологии. 2009, № 2.

Зинченко В. П. Психологическая наука в России: новая хрестоматия. Вопросы психологии. 2009, № 4, С.163-165.

Зинченко В. П. Гетерогенез творческого акта: слово, образ и действие в «котле cogito». В кн.: Современный когнитивный подход: философия и когнитивные науки. М.: Канон, 2008, С.375-434.

Зинченко В. П. Общество на пути к человеку психологическому. Вопросы психологии. 2008, № 3, С.3-10.

Зинченко В. П. Послесловие к дружбе (памяти Э. Г. Юдина). Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008, № 1(75), С.10-13.

Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Проблема объективного метода в психологии. В кн.: Философия. Наука. Культура. «Вопросам философии» 60 лет. М.: Вече, 2008, С.275-287.

Зинченко В. П. Ранние стадии культурного развития ребенка. Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека Дубна, 2008, № 1.

Лонина В. А., Зинченко В. П. Татьяна Всеволодовна Розанова. К 80-летию со дня рождения. Культурно-историческая психология, 2008, № 3, С.121-122.

Зинченко В. П. Шепот прежде губ, или что предшествует эксплозии детского языка. В кн.: Разумное поведение и язык Вып. 1: Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. М.: Языки славянских культур, 2008, С.33-66.

Зинченко В. П. Шепот раньше губ, или что предшествует эксплозии детского языка. Культурно-историческая психология, 2008, № 2, С.2-18.

Зинченко В. П. Александр Владимирович Запорожец. Становление психолога (1905-1981). В кн.: Выдающиеся психологи Москвы: 95-летию Психологического института им.Л.Г.Щукиной и 10-летию Московского городского психолого-педагогического университета посвящается. Издание 2-е, переработанное и дополненное. М.: Психологический институт РАО, 2007, С.273-281.

Зинченко В. П. Алексей Ухтомский, слушатель жизни духа. Psychologies, 2007, № 22, С.140-141.

Зинченко В. П. Готовность к мысли. В кн.: Теория и практика развивающего образования в школе В.В. Давыдова: По материалам Юбилейной конференции, посвященной 75-летию В. В. Давыдова. М. : Научный мир, 2007, С.65-85.

Зинченко В. П. Загадка творческого понимания. К столетию Д.Б. Эльконина. В кн.: Антропологические матрицы XX века. Л. С. Выготский – П. А. Флоренский: несостоявшийся диалог. – Приглашение к диалогу. Под общ. ред.: А. Олексенко,Ю. Громыко, А. Андрюшков, О. Глазунова. М.: Прогресс-Традиция, 2007, С.415-430.

Зинченко В. П., Марголис А., Мещеряков Б., Рубцов В. Культурно-историческая психология. В кн.: Московская психологическая школа: история и современность. В 4 т. Т. 4: Развитие Московской психологической школы в Московском городском психолого-педагогическом университете. М.: МГППИ, 2007, С.14-20.

Зинченко В. П. Л.С. Выготский в контексте культуры XX века. В кн.: Антропологические матрицы XX века. Л. С. Выготский – П. А. Флоренский: несостоявшийся диалог. – Приглашение к диалогу. Под общ. ред.: А. Олексенко, Ю. Громыко,А. Андрюшков, О. Глазунова. М. : Прогресс-Традиция, 2007.

Зинченко В. П. Опыт монтажа (анимации) метафор смысла. В кн.: Культурно-историческая психология: современное состояние и перспективы развития. Материалы международной конференции. Москва. 3-4 сентября 2006 г. М.: ООО «АЛВИАН», 2007, С.219-223.

Зинченко В. П. Плавильный тигль Вильгельма Гумбольдта и внутренняя форма Густава Шпета. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2007, Т. 4, № 3, С.79-97.

Зинченко В. П. Порождение и метаморфозы смысла: от метафоры к метаформе. Точки, 2007, № 1-2.

Зинченко В. П. Порождение смысла: монтаж метафор. Культурно-историческая психология, 2007, № 3, С.17-30.

Зинченко В. П. Толерантность в неопределенности: новость или психологическая традиция. Вопросы психологии, 2007, № 6, С.3-20.

Зинченко В. П. Толерантность в неопределенности: новость или психологическая традиция?. В кн.: Человек в ситуации неопределенности. Под общ. ред.: А. К. Болотова. М.: ТЕИС, 2007, С.254-278.

Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция?. Вопросы психологии, 2007, № 6, С.3-20.

Большой психологический словарь. Сост.: В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков; под общ. ред.: В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.

Зинченко В. П. Мышление и язык: Учебное пособие. [Б.м.] Международный институт природы, общества и человека «Дубна», 2001.

Зинченко В. П. Психология доверия. 2-е исправленное и дополненное издание. Самара: Изд-во СИОКПП, 2001.

Мунипов В. М., Зинченко В. П. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды. М.: Логос, 2001.

Зинченко В. П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). М.: Изд-во УРАО, 2000.

Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций Ч. 1: Живое знание. Самара: Самарский государственный педагогический университет, 1998.

Зинченко В. П. Образ и деятельность. М.: МОДЭК, 1997.

Зинченко В. П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997.

Зинченко В. П. От классической к органической психологии. Вопросы психологии. 1996.

Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995.

Зинченко В. П. Возможна ли поэтическая антропология? М.: Изд-во Российского открытого университета, 1994.

Зинченко В. П., Моргунов Е. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / Издание 2-е, уточненное и дополненное. М.: Тривола, 1994.

Зинченко В. П., Смирнов С. Методологические вопросы психологии. М.: Издательство МГУ, 1983.

Гордеева Н., Зинченко В. П. Функциональная структура действия. [Б.м.] [б.и.], 1982.

Зинченко В. П., Величковский Б., Вучечич Г. Функциональная структура зрительной памяти. М. : Издательство Московского университета, 1980.

Зинченко В. П., Мунипов В. Основы эргономики. М.: Издательство Московского университета, 1979.

Зинченко В. П., Леонова А. Б., Стрелков Ю. К. Психометрика утомления. М.: Издательство Московского университета, 1977.

Гордеева Н., Девишвили В., Зинченко В. П. Микроструктурный анализ исполнительной деятельности. М.: ВНИИТЭ, 1975.

Зинченко В. П., Мунипов В. Методологические проблемы эргономики. М.: Знание, 1974.

Зинченко В. П., Мунипов В., Смолян Г. Л. Эргономические основы организации труда. М.: Экономика, 1974.

Величковский Б., Зинченко В. П., Лурия А. Психология восприятия. [Б.м.] Издательство Московского университета, 1973.

Зинченко В. П., Вергилес Н. Формирование зрительного образа. М.: Издательство Московского университета, 1969.

Запорожец А., Венгер А., Зинченко В. П., Рузская А. Восприятие и действие. М.: Просвещение, 1967.

Ломов Б. Ф. Человек и техника. Очерки инженерной психологии / (под ред.: В. П. Зинченко, Д. Панова). М.: Прогресс, 1964.

EM INGLÊS

BORIS, V. et al. Manifestations of Temperament and Perception in Auditory Evoked Potentials. In: EUROPEAN PERSPECTIVES ON COGNITIVE SCIENCE ISSUE, 2011. *Proceedings*... Sofia: New Bulgarian University Press, 2011, p.1-6.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P.; TALUZINA, N. F. The Problem of Activity in the Works of A. N. Leont'ev. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.21, n.4, p.31-42, 1983.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. P. *Ensino Desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013.

SHCHEDRINA, T.; ZINCHENKO, V. P.; PRUZHININ, B. I. On a Structural Concept and Levels of Analysis of Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.49, n.4, p.66-76, 2011.

ZINCHENKO, V. P. Cultural-historical psychology and the psychological theory of activity: retrospect and prespect. In: WESTSCH, J. V.; RÍO, P. del; ALVAREZ, A. (Ed.). *Sociocultural estudies of mind*. New York: Cambridge University Press, 1995, p.37-55.

ZINCHENKO, V. P. Developing activity theory: the zone of proximal development and beyonf. In: NARDI, B. A. (Ed.). *Context and consciousness*: activity theory and human: computer interaction. Cambridge: Massachusetts Instituto of Technology, 1996, p.283.

ZINCHENKO, V. P. For the Eightieth Anniversary of the Birthday of V.V. Davydov (1930-1998). The Experience of Thinking About Thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.49, n.6, p.18-44, 2011.

ZINCHENKO, V. P. Living memory. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.46, n.6, p.80-91, 2008.

ZINCHENKO, V. P. Thought and Word: The Approaches of L.S. Vygotsky and G.G. Shpet. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Ed.). *The Cambridge Companion To Vygotsky*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p.212-245.

ZINCHENKO, V. P.; PRUZHININ, B. I.; SHCHEDRINA, T. Another Consciousness as the Horizon of Cultural-Historical Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.49, n.4, p.31-36, 2011.

ZINCHENKO, V. P.; SHCHEDRINA, T.; PRUZHININ, B. I. The Living Metaphors of Meaning. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.49, n.4, p.77-96, 2011a.

ZINCHENKO, V. P.; SHCHEDRINA, T.; PRUZHININ, B. I. Problems of the Individual`s Functional Organs. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.49, n.4, p.47-65, 2011b.

ZINCHENKO, V. P.; WERTSCH, J. V. Gustav Shpet's Influence on Psychology. In: TIHANOV, G. *Gustav Shpet`s Contribution to Philosophy and Cultural Theory*. West Lafayette: Purdue University Press, 2009, p.43-53.

MUNIPOV, M.; ZINCHENKO, V. P.; MUNIPOV, V. The influence of Bartlett`s work on Soviet and Russian ergonomics. *Ergonomics*, London, v.51, n.1, p.35-41, 2008.

SOBRE V. P. ZINCHENKO

SEMIONOV, I. N. A evolução da atividade criadora de V. P. Zinchenko: a psicologia da consciência reflexiva e ação criativa. *Psicologia Histórico-Cultural*, [s.l.], n.3, p.5, 2011.

REFERÊNCIAS

PUENTES, R. Vs. Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental*: vida pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013, p.163-202.

ZAPOROZHETS, A. V.; ZINCHENKO, V. P.; ELKONIN, D. B. Desenvolvimento do pensamento. In: ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. (Ed.). *Psicologia das crianças de idade pré-escolar*. Moscou: Prosveshcheniye, 1964, p.186-254.

ZAPOROZHETS, A. V.; ZINCHENKO, V. P.; ELKONIN, D. B. Development of thinking. In: ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. (Ed.). *The psychology of preschool children*. Tradução de John Shybut e Seymore Simon. Cambridge: MIT Press, 1971, p.186-254.

ZINCHENKO, V. P. For the Eightieth Anniversary of the Birthday of V. V. Davydov (1930-1998). The Experience of Thinking About Thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.49, n.6, p.18-44, 2011.

ZINCHENKO, V. P. P. Ya. Galperin (1902-1988): palavra do mestre. *Problemas psicológicos*, [s.l.], n.1, p.31-55, 1993.

ZINCHENKO, V. P.; MESHERIAKOV, Boris M. К 110-летию со дня рождения П.И. Зинченко Петр Иванович Зинченко (1903-1969): его жизнь и труды (O 110 º aniversário de Pyotr Ivanovich Zinchenko (1903-1969): Vida e Obra). Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». *Dubna Psychological Journal*, Moscou, n.2, c.1-23, 2013. ISSN 2076-7099. Disponível em: <www.psyanima.ru>. Acesso em: 2 jul. 2015.

PARTE I

ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM ENFOQUE NA PEDAGOGIA

CAPÍTULO II

ANTON S. MAKARENKO E A PEDAGOGIA REVOLUCIONÁRIA

Cecília Luedemann

A pedagogia de Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), que se tornou célebre pela reeducação de centenas de crianças e adolescentes órfãos e marginalizados durante a guerra civil, está intimamente relacionada à história da Revolução de Outubro. A revolução de 1917 é considerada pelo historiador Eric Hobsbawm como aquela que marcou definitivamente o transcorrer de todo o século XX: "A Revolução de Outubro produziu, de longe, o mais formidável movimento revolucionário organizado na história moderna".

Durante a efervescência cultural dos anos 1920, Makarenko criou uma escola organizada como coletividade autogestionária, na mesma época em que, a partir de 1918, o Estado Soviético criou as escolas experimentais e as Escolas Comunas pelo Estado Soviético. A revolução criada por pedagogos como Makarenko, Moisey Pistrak e Shulgin,[1] no campo da educação, pode ser comparada àquela realizada por Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), na área da Psicologia da Educação, com a criação da teoria da "zona proximal", a qual considera o desenvolvimento da criança sempre mais lento que o aprendizado e defende a ação educativa como forma de antecipação social do conhecimento.

Essa geração,[2] impulsionada pela participação das massas organizadas no primeiro período da revolução, entrou em confronto

[1] Cf. PISTRAK, M. (Org.). *Escola comuna*. Apresentação de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
[2] Cf. SHULGIN, V. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

com as teorias espontaneístas e individualistas, que se baseavam apenas no desenvolvimento do indivíduo pelas suas próprias forças ou, ainda, pelo nível em que este se encontrava. E o resultado foi surpreendente: a possibilidade de transformar os antigos explorados em verdadeiros comandantes da sociedade socialista.

Poema pedagógico, sua obra principal, retrata, por meio de uma narrativa extremamente vibrante, essa verdadeira epopeia dialética das ações de seus personagens principais: as crianças e adolescentes órfãos e marginalizados, comandantes da Colônia Górki, transformados em revolucionários, com senso de dever e honra para a conquista da felicidade pessoal e coletiva em uma sociedade livre.

A PEDAGOGIA NO SOLO DA REVOLUÇÃO[3]

Para compreender o pensamento educacional de Makarenko, é necessário conhecer sua trajetória enraizada na história da Revolução Soviética. Cada momento de constituição do pensamento educacional de Makarenko está vinculado a uma determinada fase da revolução e, em especial, das condições materiais, históricas e culturais da Ucrânia. Fundamentando-se em uma visão panorâmica, podemos dividir sua experiência educacional em três momentos principais: 1. a infância e juventude sob o czarismo e os movimentos pré-revolucionários: a formação de um intelectual de novo tipo, o organizador; 2. os primeiros anos da revolução e o desafio da constituição da nova educação comunista: a Colônia Górki; 3. Comuna Dzerjinski: a luta pela generalização do método de construção da coletividade para vencer o isolamento.

Partimos do conceito de fronteiras criado pelo filósofo Mikhail Bakhtin, com base na análise das produções culturais ao longo da história da humanidade, para entender a conformação da experiência pedagógica de Makarenko: "todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras: nisso reside sua seriedade e importância; abstraído da fronteira, ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre" (Bakhtin, 1990, p.29). As fronteiras que deram forma e conteúdo à coletividade e o movimento revolucionário dos sovietes dos

[3] As antigas escolas czaristas de reeducação de crianças marginalizadas eram denominadas Colônias e depois da revolução passarão a ser chamadas de Comuna.

anos 1920 e início dos 1930, ao entrarem no período do industrialismo do socialismo nacional e de ultracentralização do Estado com Stálin, esvaziaram o sentido revolucionário da coletividade.

O NASCIMENTO DO INTELECTUAL DE NOVO TIPO: O ORGANIZADOR POLÍTICO (1888-1904)

Makarenko nasceu em Belopólie, província de Kharkov, em 13 de março de 1888 (Kumarin, 1975, p.6). A Ucrânia, subordinada ao Império Russo, vivia intensamente as contradições da crise do sistema feudal sob um Estado monárquico e do desenvolvimento das relações capitalistas. Apenas há dezessete anos havia sido decretado o fim da servidão, com a libertação dos camponeses e a migração para as cidades como mão de obra barata.

Foto – Anton Semionovich Makarenko durante os primeiros anos de escola.



Fonte: Kumarin (1975).

Belopólie, fundada no século XVII, servia de centro comercial e de entroncamento ferroviário, mas carregava as marcas da organização do Estado eslavo oriental, conhecida como Rus de Kiev no século XIX.

Assim, Makarenko cresceu sob o impacto do desenvolvimento comercial e industrial e a destruição do feudalismo e do Estado autocrático, convivendo com russos, bielo-russos e ucranianos.

Sua origem social está determinada pela atividade econômica dominante na região. Makarenko pertencia a uma família operária, de quatro filhos, ligada ao sistema ferroviário e às suas oficinas. Seu pai, Semion Grigorievitch Makarenko, era pintor de paredes, filho de operário em Kharkov e, sua mãe, Tatiana Milhailovna, era filha de um soldado do exército czarista. Conheceram-se em Kriúkov, casaram-se e o pai foi trabalhar em Belopólie nas oficinas da rede ferroviária nacional.

> Diariamente, durante dezenas de anos, meu pai se levantava às cinco da manhã, assim que começava a soar a sirene da fábrica. Depois de quinze minutos já ia andando ao lado dos muros cinzentos de nossa miserável rua, levando em suas mãos a marmita com a comida. Regressava para casa às seis da tarde, coberto de pó e sério, depositando cuidadosamente na mesa da cozinha o pano vermelho, no qual há tanto tempo levara sua comida (Kumarin, 1975, p.6).

Anton seria educado para ser um operário da ferrovia, como o pai Semion, se não fosse pelos seus problemas de saúde. Doente desde muito pequeno, ficava em casa com a mãe, ouvindo estórias, afastando-se das brincadeiras das crianças e aproximando-se da leitura com cinco anos de idade. Aos sete anos, em 1895, foi matriculado na escola primária de dois anos de duração para os filhos dos operários.

> Sua aproximação do trabalho intelectual, no entanto, deu-se na perspectiva de manutenção econômica da família. Ou seja, se o filho possuía uma saúde frágil para a realização do trabalho como operário, deveria se encaminhar para o trabalho como funcionário público, militar ou professor primário. As ordens severas de Semion forçaram o menino Anton a assumir sua nova condição: "As escolas urbanas não foram feitas para nós, assim, demonstras o que vales. Se trouxeres notas baixas [...] melhor que nem apareças! Só as melhores! Entendestes?" (Kumarin, 1975, p.7).

Na escola primária iniciou suas relações com os estudos e a cultura de um modo geral. Aproximou-se da literatura, do desenho e

da música, com a qual teve contato nos concertos públicos. A Ucrânia era dominada pelo Império Russo e seus trabalhadores participavam ativamente de movimentos contestatórios. O czarismo reprimia os movimentos surgidos nos campos e nas cidades, mas a revolta crescia com o aumento da fome em todos os cantos do império em crise. Os partidos de oposição, na clandestinidade, organizaram greves, motins e atentados. A violenta repressão às greves de caráter econômico leva a uma radicalização e a uma generalização dos movimentos proletários. No dia 1º de maio de 1900, dez mil operários realizaram uma manifestação política, reivindicando a instauração da jornada de 8 horas de trabalho, além de liberdades políticas.

O movimento operário atingira seu caráter internacional, amadurecia e criava seus órgãos de participação política: o embrião dos sovietes. Surgidos como forma de organização dos movimentos grevistas, na forma de conselhos com delegados dos operários, camponeses e soldados, os sovietes foram sendo multiplicados e fortalecidos politicamente em confronto com o Estado czarista e com a participação dos partidos de oposição.

Foto – Anton Semionovich Makarenko, em 1914, aos 26 anos, estudante do Instituto Pedagógico de Poltava.



Fonte: Kumarin (1975).

Os partidos de oposição ao Estado czarista se organizaram, basicamente, a partir do final do século XIX. O Partido Operário Social-Democrata Russo, de tendência marxista, fundado em 1898, dividiu-se em duas correntes: os mencheviques, sob a liderança de Martov e os bolcheviques, com Lênin. O Partido Socialista Revolucionário, de tendência anarquista, também se dividiu em duas tendências: a tática de atentados e uso de violência contra o czarismo, com Bakunin e, com Kropotkin, o uso da não violência como contestação (contra o pagamento de impostos, etc.). O terceiro principal partido que se manteve na ilegalidade até 1905, no entanto, foi o Partido Constitucional Democrata, representando os interesses de nobres e burgueses que exigiam a participação da burguesia no Estado czarista e a instauração da República Democrática burguesa.

A família Makarenko não se envolvera, no entanto, em nenhum desses movimentos ou atividades partidárias. Era uma família proletária típica da Ucrânia conservadora. Entretanto, a mudança para Kriúkov aproximou Anton das atividades políticas e culturais desse período de lutas anticzaristas. Em 1900, Semion foi transferido para Kriúkov, terra natal de sua esposa, com dez mil habitantes, localizada próxima à cidade industrial de Krementchug e do rio Dnieper, com teatro para peças, operetas e salas de cinema. Mesmo que estivesse mais próximo das atividades culturais, Anton não tinha condições econômicas para frequentá-las, sendo obrigado a economizar para assistir nas plateias populares em situações especiais.

Semion passou, logo em seguida, ao cargo de chefe de manutenção e pintura das oficinas ferroviárias e Anton continuou os estudos na Escola Urbana de Krementchug por mais seis anos junto aos filhos de funcionários públicos, artesãos e operários. Ali, aprendeu russo, aritmética, geografia, história, ciências naturais, física, desenho linear e artístico, canto, ginástica e catecismo. A autocracia czarista proibia o ensino de língua estrangeira, lógica e filosofia para os filhos do proletariado, impedindo, assim, que pudessem cursar o ensino superior.

Entretanto, em Krementchug, Anton teve acesso a um conhecimento científico e cultural mais desenvolvido por meio do estudo de livros das bibliotecas públicas e da participação política. Acentuava-se na cidade mais urbanizada e culturalmente mais desenvolvida, a tendência de aproximação do trabalho intelectual vinculado à educação, principalmente pelo intenso debate sobre o papel político da escola, como lugar de desenvolvimento do conhecimento, da conscientização e

da propaganda anticzarista. Em 1904, ao terminar o curso ginasial aos 16 anos de idade, Anton decidiu-se pela profissão de professor primário, enquanto os colegas escolheram a profissionalização no curso técnico para operários da ferrovia e para a carreira militar.

Era notória a influência das leituras e da participação política estudantil de uma cidade industrial sob o impacto das transformações capitalistas. A organização proletária avançava sobre um Estado em crise e sob o desenvolvimento da exploração capitalista, tornando ainda mais violentas os confrontos de classe no campo, na fábrica, na escola e nas manifestações políticas.

Deste modo, podemos concluir que a definição de Anton pela educação deu-se, inicialmente, como resultado da "fragilidade" diante do trabalho manual e, por outro lado, pela transmissão da tradição cultural por intermédio da influência materna, e da tradição proletária pela influência paterna. Mas, definitivamente, é o caráter político das transformações sociais que eram observadas na Ucrânia que desafiou Anton a se formar como professor primário. Isto quer dizer que as influências políticas não surgiram espontaneamente na família ou na escola, como se pode ler em vários manuais biográficos do período stalinista, nem sua "tendência" ao trabalho intelectual apresentou-se por causa de "aptidões naturais".

Foto – Anton Semionovich Makarenko, diretor da Colônia Górki.



Fonte: Kumarin (1975).

Ao sair do círculo fechado da família, em contato com a vida social através da escola, Makarenko entendeu a necessidade da transformação radical da sociedade. A leitura de obras literárias do naturalismo e do realismo que desmascaravam a vida decadente da nobreza, dos pequenos burgueses, burgueses e burocratas sob o czarismo, e do romantismo ou neorromantismo russo e ucraniano, remetia-o ao pensamento dominante da *intelligentsia*, como os escritores: Grigori Skovorodá, Markian Chachkevitch, Iakiw Gholovatski, Ivan Vaghilevicht, Ivan Frankó, Tarás Tchevtchenko, Nikolái Vasilievitch Gógol (escritores ucranianos) e Alexandr Sergueievitch Púshkin, Pavlovitch Tchekhov e Máximo Górki (escritores russos), além dos escritores europeus como Walter Scott, Victor Hugo e Henryk Sienkiwicz.

Makarenko terminou seus estudos ginasiais em 1904, optando pelo magistério, quando o Estado czarista passou por uma de suas maiores crises políticas. Mais um jovem estudante caminhava para a educação que, como a geração revolucionária de Krupskaia, desejava "fazer tremer e derrubar o czarismo", participando, por dentro da escola, do "Ensaio Geral" da revolução em 1905, como intelectual do tipo organizador, segundo a concepção leninista.

Sua aproximação das obras de Górki, principalmente, demonstra a tendência de educar o "povo" para a rebeldia, para as rupturas com a antiga ordem. O realismo de Tolstói e de Tchecov chegava ao limite de suas propostas estéticas e filosóficas do final do século XIX, não acompanhando as novas transformações políticas com o surgimento gradual e explosivo do proletariado.

Máximo Górki avançou para uma nova perspectiva da literatura, vivendo sob a "utopia cristã" e a luta da "vontade universal", trazendo para a literatura a perspectiva da nova classe em ascensão, o proletariado. Sob os impactos violentos do capitalismo contra o regime de servidão, que joga os camponeses e ex-artesãos para as cidades, Górki retrata a superação dos dramas da aristocracia decadente e da pequena-burguesia, através da alegria, da coragem de personagens míticos: ciganos, antigos cavaleiros e heróis, vagabundos, marinheiros e operários de uma forma geral.

Os operários de *Vinte e seis e mais uma* aparecem como um coletivo que, embora tivesse péssimas condições de trabalho, compartilhava a esperança de uma vida melhor, através da arte. Górki

apresenta seus personagens proletários não como sofredores, como no realismo, mas como artistas (trabalho-arte e não trabalho-destruição), como construtores de uma nova realidade. Górki cria a ligação entre os indivíduos, através da identidade forjada na convivência do trabalho comum, na revolta e no sonho. Não há entre os operários a oposição indivíduo *x* sociedade. A oposição é de classe. Assim, para eles, é possível sonhar e ultrapassar os limites da oficina opressora.

A influência de Górki sobre Anton S. Makarenko é evidente, e isto porque ele observava, da perspectiva de um coletivo de operários e não propriamente de sua família, e também pela ascensão dos movimentos grevistas, a possibilidade de transformação da sociedade. O romantismo ativo de Górki (esse realismo de novo tipo, que busca a superação da realidade existente), foi expressado em Anton pela mesma crença dos "valores do povo", de sua sabedoria espontânea, das canções e lendas, de suas tradições coletivas, fonte de toda esperança e de toda alegria humana.

Anton, em Krementchug, participava como estudante das polêmicas estabelecidas pela social-democracia russa, sintetizadas por Lênin em *O que fazer*. Lênin referia-se ao período de desmobilização da social-democracia, com o refluxo dos movimentos grevistas, e critica os militantes social-democratas que concentraram as suas ações na luta econômica. Neste período, Lênin defende a necessidade de atuação do militante marxista como intelectual, fora do movimento operário, trazendo propostas de organização revolucionária, passando da denúncia econômica para a luta geral, política.

Dessa maneira, contra o espontaneísmo, que via na própria massa operária e em seus movimentos a direção revolucionária em negação à intervenção organizada do militante marxista, Lênin propôs a constituição do partido com base na organização do jornal clandestino, com núcleos de estudo, debates e atividade política geral. O intelectual revolucionário deixava de se ater às lutas econômicas da classe operária, características do movimento operário em sua fase de constituição pelos sindicatos e partidos reformistas, para chegar a todos os setores da sociedade, onde o operariado poderia se transformar em vanguarda da revolução.

Assim, quando Anton, ainda estudante, definiu-se pela educação, ele atendia ao apelo da unidade entre os marxistas. Ao mesmo tempo em que vivia sob o conflito do "romantismo" gorkiano, do espontaneísmo das massas, da vivência positiva e espontânea do

coletivo e do trabalho sagrado, reconhecia a sua tarefa, como intelectual revolucionário, organizador, agitador contra o czarismo e o capitalismo e propagandeador das ideias do socialismo científico.

O ENSAIO GERAL (1905-1916): A DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO CZARISTA

Nesse período, Makarenko iniciou seu trabalho pedagógico e político como professor (1905-1910) e como diretor (1910-1914) da escola primária das oficinas ferroviárias, em Kriúkov (Krementchug) e Dolinskaia, respectivamente. O Império Russo atravessava seus anos de tormenta e destruição, reprimindo violentamente todos os movimentos de contestação. Em 1905, Makarenko fez o curso de magistério e com 17 anos de idade já era considerado professor.

> Sou filho de um operário ferroviário, que trabalhou mais de quarenta anos em uma fábrica de vagões. Eu também trabalhei nessa fábrica desde 1905, mas como professor, depois de ter obtido a formação pedagógica mais rudimentar: terminei os cursos de um ano em uma escola pedagógica primária. Tenho a impressão que atualmente nem existe uma formação tão inferior como essa. Era uma formação tão pobre que só me puderam confiar o cargo de professor na escola primária de categoria menor, com um salário de 25 rublos por mês. Esta era uma escola magnífica, visto lá existir uma comunidade operária muito unida. Eu mesmo era membro dessa comunidade por ser filho de um operário da fábrica. Nessa escola, trabalhei nove anos e esta experiência teve uma grande importância para mim (Makarenko, 1986b, p.10).

A péssima formação para o magistério e o baixo salário aproximou-lhe do movimento de oposição ao czarismo, junto aos jovens educadores, como setor do proletariado. A consciência da falta de conhecimento teórico para o exercício do magistério e, especialmente, para a militância política, levou-o a realizar estudos e a participar dos círculos marxistas de jovens educadores.

Em um primeiro momento, não tinha condições de questionar o currículo da escola primária, pois lhe faltavam elementos teóricos para a crítica. Assumiu as aulas de língua russa e desenho, seguindo o

programa que durava cinco anos, três para conhecimentos primários e dois para a profissionalização nas oficinas ferroviárias. Makarenko, junto a outros quatro professores, ensinava uma classe com cerca de 40 educandos, dos quais a maioria era de meninos. Entusiasmara-se em ensinar o máximo possível aos seus educandos, a torná-los cultos, até onde já pudera alcançar em conhecimentos gerais da língua, literatura e artes, mas em seu terceiro ano de experiência pedagógica passou a compreender a impotência dessa ação no ensino, quando desvinculada de um novo método de educação.

Ao concluir que o seu pior aluno era, ao mesmo tempo, o mais miserável e doente, compreendeu que as transformações no processo de ensino/aprendizagem só poderiam ser efetivadas a partir das transformações sociais. Seria necessário revolucionar a sociedade para que todos pudessem ter uma vida digna, saudável, estudassem e se transformassem em senhores da própria vida e da sociedade.

Por mais que buscasse um novo sentido, a disciplina opressora da escola czarista treinava os alunos para a submissão. Nas escolas primárias ucranianas da ferrovia era proibido o ensino da língua materna e o ensino do russo era sinal da submissão à ordem imperial. Todas as demais matérias eram ensinadas dentro dos limites das "necessidades práticas", diretamente úteis para o trabalho nas oficinas ferroviárias.

Em 1905, essa tendência da generalização das lutas proletárias fez-se presente em um confronto geral e aberto contra o czarismo. Em janeiro de 1905, os trabalhadores de São Petersburgo realizaram uma manifestação pacífica, onde apresentaram uma carta de reivindicações ao czar, e foram massacrados pelo exército czarista. Os operários instauraram a greve geral e amotinaram-se. Rapidamente, os trabalhadores de todo o Império Russo tomaram conhecimento do "Domingo Sangrento" e iniciaram motins, greves e protestos. Iniciava-se o "Ensaio Geral" da Revolução.

No dia 1º de maio, uma manifestação de solidariedade aos trabalhadores perseguidos em São Petersburgo começou, e a greve geral foi lançada como forma de pressão contra o desemprego, a alta dos preços, os salários baixos e pela liberdade de participação política. As greves permaneceram de maio a junho, e permitiram a organização dos comitês dos vários locais de trabalho em um Conselho de Representantes Operários, o Soviete de Deputados. O Partido Operário

Social-Democrata Russo participou diretamente dos movimentos gerais e, principalmente, da organização dos sovietes.

Em agosto, o czar Nicolau II criou, sob pressão, a Duma do Estado que funcionou em caráter precário até junho de 1907. As lutas democrático-burguesas e as lutas proletárias entravam em dissonância. Reformas e acordos, no entanto, não fizeram cessar a tempestade que ruía o Império. Em outubro, 30 mil operários em Kiev saíram às ruas para protestar contra as miseráveis condições de vida nas cidades e nos campos e 500 manifestantes foram assassinados pelo exército czarista. Os jornais de propaganda socialista foram espalhados por todo o Império Russo, denunciando e propondo ações revolucionárias.

O coletivo de jovens educadores de Kriúkov entrou em contato com a literatura revolucionária, nesse mesmo mês, através do periódico legal bolchevique *Nóvaya zhizn* (*A nova vida*). A presença dos escritos de Górki nesse periódico aproximam-no do pensamento de Lênin. Em 25 de janeiro de 1905, na cidade de Genebra, Lênin escreve para o jornal *Vperiod* nº 4: "O começo da revolução na Rússia". A experiência revolucionária de 1905 confirmava as teses leninistas de organização do "exército regular" da vanguarda do proletariado para as lutas insurreicionais que estavam muito próximas de acontecer. Segundo Lênin, era necessário aproveitar esse primeiro ensaio de revolução para educar as massas, seguindo as leis da luta de classes. Deste modo, neste artigo de 1905, Lênin reafirma a coragem e o desejo de derrubar a tirania por intermédio do povo armado. A preparação para o confronto armado dividia a oposição, pois se a burguesia necessitava da derrubada do czar, por outro lado, temia perder o controle do processo revolucionário.

A escola czarista também sofrera dois abalos, por fora, pelos movimentos operários, e, por dentro, pelo questionamento da jovem geração de educadores. Essa geração, vinculada à luta política, procurou questionar o método de ensino criado pelo czarismo e o seu isolamento da vida social. Os jovens educadores marxistas, no entanto, estavam mais preocupados em contribuir para a formação de novos proletários politizados, cultos e engajados nas lutas sociais.

Assim, quando Makarenko afirmou, sobre a sua primeira experiência pedagógica em Kriúkov, que era uma "escola magnífica" porque existia numa "comunidade operária muito unida", seu critério de avaliação foi a possibilidade da escola se desenvolver a partir de

uma referência operária organizada, constituindo um modelo, uma identidade social revolucionária para seus educandos. E a sua inserção nessa escola ocorreu pela mesma origem social, facilitando em grande medida seu trabalho inicial de criação da identidade, mas por outro lado, exigindo um aprofundamento teórico que ainda não tinha.

Os anos seguintes de 1905 até 1910 transcorreram na tentativa de se constituir uma nova educação, que fosse social, com base nas "experiências" na escola primária da ferrovia e dos estudos políticos desenvolvidos em círculos com intelectuais de Kriúkov.

Em novembro de 1910, com a morte de Tolstói, os jovens educadores e a intelectualidade dos círculos realizaram protestos em Kriúkov, para a criação de uma nova escola. Mas, ao contrário de Tolstói, intelectual da aristocracia decadente, anarquista cristão, que tirava os filhos dos camponeses da ignorância das escolas czaristas, trazendo-os para dentro de sua escola em Iasnaia Poliana, Makarenko, intelectual do proletariado nascente, aproveitava o próprio coletivo social de operários da ferrovia para destruir o czarismo por dentro de suas escolas.

Assim, o horror de Tolstói à vida em "manadas" das escolas sob o czarismo e a defesa ao individualismo natural, condição para a liberdade e a harmonia social, são superados por Makarenko por uma vida coletiva na escola e na luta política, em que os indivíduos, conscientes das suas necessidades, não se "dissolvem" em "manadas", mas sim se constituem como indivíduos livres na vida coletiva e na luta de classes.

Makarenko foi transferido para Dolinskaia na função de inspetor da escola ferroviária, como punição às suas atividades educacionais anticzaristas. Anton organizou o coletivo dos professores, dos alunos e dos pais operários. Junto aos professores, realizou mudanças no programa e no conteúdo das matérias, e ampliou o espaço cultural da escola, aproximando-a da comunidade operária. A camaradagem entre professores e alunos constituiu, inicialmente, a unidade da escola para a elaboração da sua nova proposta pedagógica, auxiliado pelo fato dos professores e alunos morarem na própria escola. Em seguida, Makarenko rompeu as fronteiras da escola e da comunidade, abrindo um contato direto com as famílias através de palestras, debates, estudos e atividades culturais.

A realidade linguística de Dolinskaia também facilitou o questionamento da política czarista para o ensino, pois muitos não conheciam o russo e dominavam apenas a língua materna. Assim, com

base no ensino da escrita da língua ucraniana e, em seguida da russa, colocou-se em debate com pais e alunos a proibição do ensino da língua materna, estabelecida pelo czar em 1876.

Em seu projeto cultural, a escola levava o coletivo proletário a experimentar, pela vivência estética e pela arte, o desejo de libertação, educando-o para a luta anticzarista e anticapitalista e para o enfrentamento armado tão próximo de ser realizado. Por isso, não foi por acaso que Makarenko construiu uma encenação que contou com a participação de todos os alunos, professores e trabalhadores de Dolinskaia, tomando como cenário a própria cidade. A tendência de destruição do velho teatro como sala de visita e da divisão entre atores e plateia já vinha sendo experimentada por Meierhold em Moscou, na perspectiva da "arte criando nova vida".

A experiência estética da vitória contra o inimigo comum estreitava os laços de solidariedade de classe, transformando a escola em um coletivo produtor de uma nova concepção de sociedade, na qual a participação ativa do proletariado nas transformações políticas era condição para a solução dos problemas da humanidade. Dessas atividades ainda conseguiu organizar, junto ao grupo de professores e operários, aos domingos, reuniões clandestinas, caracterizadas como piqueniques, nos bosques dos arredores.

Em 1914, Makarenko encerra o seu "ensaio educacional" em Dolinskaia, preocupado com a deflagração da 1ª Guerra Mundial e com a intolerância da burguesia ucraniana, organizada na Rada Central em Kiev, diante da presença do exército alemão em seu território. Makarenko observava o movimento de libertação nacional, criado pela burguesia ucraniana e apoiado pela burguesia alemã, com o objetivo de romper a ligação do proletariado ucraniano com os movimentos revolucionários do proletariado russo para a derrubada do Estado czarista. Nesse período, Lênin denunciou o oportunismo da burguesia em proclamar o direito de independência nacional diante do Império Russo e rejeitou o caráter nacionalista e burguês da proposta de desarticulação do movimento anticzarista da Ucrânia.

Makarenko concordava com a análise de Lênin, pois a transformação da Ucrânia e da Rússia, a transformação da realidade dos camponeses e ex-artesãos, e dos proletários, só seria possível através da manutenção de um Estado comum. Milhares de trabalhadores

atravessavam as fronteiras ucranianas e russas à procura de trabalho nas fábricas, acelerando o processo de industrialização capitalista e de politização dos movimentos anticzaristas. Vivendo as contradições da desagregação do poder czarista e a articulação da burguesia ucraniana aliada aos alemães e aos bandos de marginais que implantavam o medo no meio proletário, Anton deixou Dolinskaia para buscar novos conhecimentos em Poltava.

O ano de 1914 era difícil e poderia servir para estudar, escrever, fazer um balanço de suas experiências e obter uma intervenção política mais avançada. Makarenko retomou a literatura e escreveu para Górki, pedindo a sua opinião, pois ele se propunha a formar uma nova geração de escritores, segundo o seu "romantismo ativo". Górki sugeriu que Makarenko procurasse outros temas, que abandonasse a literatura e estudasse no recém-formado Instituto Pedagógico para a formação de professores para o curso superior, em Poltava. O aprofundamento do estudo de pedagogia, história e filosofia ajudaram-no a compreender suas experiências educacionais e a sistematizar novas propostas.

Os movimentos revolucionários na Ucrânia, entretanto, não cessaram desde 1905, pois, além dos movimentos grevistas dos grandes centros urbanos, existiam os movimentos camponeses liderados por comunistas e, principalmente, por anarquistas. (Makhno, 1988). Em 1916, Makarenko foi convocado para o serviço militar e transferido para o quartel de Kiev, mas auxiliado pelos amigos, os médicos militares confirmaram sua miopia e a impossibilidade para o serviço militar. Com a morte do pai no mesmo ano, passou a trabalhar como professor particular, para ajudar financeiramente a família.

COLÔNIA GÓRKI: A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA COMO COLETIVIDADE (1920-1928)

Durante o ano de 1917, Makarenko retornou a Poltava para concluir seus estudos, habilitando-o como diretor, além de professor do nível secundário. Em fevereiro, a autocracia czarista foi derrubada pela insurreição proletária e um governo provisório, sob direção burguesa, assumiu o poder. A Rússia vivia sob o duplo poder, burguês e proletário e, depois da vitória contra os monarquistas, os operários, soldados e marinheiros, armados, sob a direção dos sovietes e apoio do partido

bolchevique, levaram até o fim a tarefa da revolução socialista, derrubando o Governo Provisório em Outubro, e instaurando o Governo Operário.

Na Ucrânia, o processo revolucionário seguiu o movimento do proletariado russo. Entretanto, teve que enfrentar as tropas alemãs e o *lumpesinato* aliado da burguesia. Mas, somente em dezembro de 1925, o Exército Vermelho pode enfrentar as forças conservadoras na Ucrânia e decretar a sua libertação do antigo Império Russo, passando a ser a República Soviética da Ucrânia. A situação política da Ucrânia complicou-se ainda mais com o domínio do exército alemão. A assinatura do Tratado de Brest-Litovski pelo governo soviético levou, no entanto, à criação de conflitos entre as várias tendências revolucionárias na Ucrânia. As forças revolucionárias da Ucrânia dividiram-se em contra e a favor dos bolcheviques russos, em meio à luta contra os exércitos imperialistas. Em 1918 e 1919, o líder camponês anarquista Makhno, embora estivesse em desacordo político com o Exército Vermelho e os bolcheviques, organizou novas tropas, auxiliado pelos bolcheviques, camponeses e operários, e derrotou a Rada Central ucraniana e todos os generais "brancos", como Deninkin, Koltchak e Wrangel (Makhno, 1988).

Em 1918, foram formados destacamentos de alimentos, visando o recolhimento de cereais sob o poder dos *kulaks*. Uma comissão especial (tcheká) foi criada para prender os sabotadores contrarrevolucionários, com o auxílio das comissões de camponeses para a supervisão da coleta de alimentos, sob a direção do Comissariado do Povo para o Abastecimento (Carr, 1981, p.28). Várias campanhas foram feitas para incentivar a disciplina do trabalho e a produtividade, como os "sábados comunistas", mas a falta de uma vanguarda revolucionária camponesa levou ao triunfo dos *kulaks*, dando fim ao período do "comunismo de guerra" e início ao período da "economia de mercado" (NEP).

A experiência pedagógica de Makarenko, de 1917 a 1928, foi marcada por esses dois períodos: do enfrentamento contra os *kulaks* e a economia de mercado. Em 1918, em Kriúkov, Makarenko foi chamado para trabalhar com os educadores revolucionários, na grande tarefa de alfabetização e educação dos novos comandantes da sociedade soviética. Em um primeiro momento, foi convocado para dirigir uma escola ferroviária transformada em um curso secundário, onde trabalhara pela primeira vez como professor primário. Os educadores ucranianos participavam do debate sobre a revolução cultural e a

construção da escola comunista, a partir das definições propostas pelo Comissariado da Instrução Pública, com Nadejna Krupskaia e Anatoli V. Lunatcharski. Em 1922, em um artigo que explicava o sentido da educação socialista como educação social, Krupskaia afirmava "Em nossa época transitória, a escola deve contribuir por todos os meios para desenvolver os instintos sociais nas crianças e nos adolescentes" (Krupskaia, [19--], p.157-158).

As orientações gerais para a vinculação do trabalho, da autogestão e da vida coletiva na escola pareciam, em um primeiro momento, resolver o problema da constituição da escola socialista. O debate educacional desse período expressava as várias tendências e matizes da orientação de construção da educação socialista. Quando, em 1920, Makarenko foi convocado para assumir a direção de uma Colônia de reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-infratores, compreendeu que se encontrava diante de um gigantesco desafio:

> Em setembro de 1920, o Zavgubnarobraz me convocou à sua presença e disse: [...] O que foi antes da Revolução não presta para nós. Temos que criar o homem novo de maneira nova. [...] Precisamos de um homem novo assim... um que seja nosso! E você trate de construí-lo (Makarenko, 1983, p.11-13).

Desde quando assumiu a direção da Colônia de reeducação de jovens, Makarenko[4] tinha consciência de que seria necessária uma nova teoria pedagógica para o trabalho de educação socialista, mas forjada na práxis educativa:

> Os primeiros meses da colônia foram para mim e os meus companheiros não só meses de desespero e esforço impotente – foram também meses de procura da verdade. Em toda a minha vida eu não li tanta literatura pedagógica quanto naquele inverno de 1920.
> Aquele era o tempo de Vránghel e da guerra polonesa. Vránghel estava ali nas proximidades, perto de Novmírgorod; não longe de nós, em Tcherkássi, lutavam os polacos; a Ucrânia toda estava infestada de bátkos, chefes dos bandos "brancos", e muita gente em volta de nós

[4] Funcionário do Estado Soviético, bolchevique, responsável pela resolução dos problemas sociais no seu distrito.

> se encontrava sob o feitiço da bandeira de Petliúra. Mas nós, na nossa floresta, de cabeça apoiada nas mãos, procurávamos esquecer os trovões dos grandes eventos e líamos livros pedagógicos.
>
> Quanto a mim, o resultado principal dessas leituras foi uma convicção firme e, subitamente, não sei o porquê, fundamental, de que nas minhas mãos não existia nenhuma ciência nem teoria nenhuma, e que a teoria tinha de ser extraída da soma total dos fenômenos reais que se desenrolavam diante dos meus olhos. No começo eu sequer compreendi, mas simplesmente vi, que eu não precisava de fórmulas livrescas, as quais não poderia aplicar aos fatos de qualquer maneira, mas sim uma análise imediata e uma ação não menos urgente (Makarenko, 1983, p.23).

Makarenko aceitou trabalhar como diretor na Colônia de reeducação, porque estava interessado em construir um método geral de educação, buscando na relação entre teoria e prática a constituição de uma teoria educacional superadora da educação burguesa. Aos olhos dos ex-funcionários do czarismo, nacionalistas e burocratas, tratava-se apenas de uma contribuição "heroica" para o fim da marginalidade e para a adaptação dos marginalizados à vida produtiva. As questões mais polêmicas giravam em torno de temas como trabalho, instrução, diretivismo e espontaneísmo, métodos gerais e específicos.

A visão de que todo homem nasce bom e deve se desenvolver, individualmente, pelo trabalho no convívio social revelava o "fetichismo" da educação "social" e do "trabalho" nas orientações do Departamento de Instrução Pública da Ucrânia. A educação espontânea, em uma visão naturalista do ser social e em sua perspectiva individualizante e especifista (a "criança"), embora procurasse diferenciar-se da velha escola, mantinha ainda os hábitos e tradições do antigo regime. Segundo Makarenko, seria necessário realizar uma ruptura radical com a antiga formação da personalidade e centralizar a atividade pedagógica na educação da coletividade e não do indivíduo. Sendo assim, o objeto da pedagogia socialista era o processo dialético de construção da coletividade. Nesse processo dialético, constituir-se-ia o método geral de educação comunista.

Foto – Anton Semionovich Makarenko, o segundo em pé da esquerda para direita, junto ao escritor e padrinho dos colonos, Máximo Górki, sentado ao centro.



Fonte: Kumarin (1975).

Essa experiência de construção da coletividade, a Colônia Górki, de 1920 a 1928, deu-se em três diferentes espaços: *Poltava, Trepke* e *Kuriáj* e cada um deles significou a conquista de determinadas fases de desenvolvimento da coletividade.

1. *Poltava: a definição do objeto da pedagogia socialista: o processo pedagógico de constituição da coletividade escolar, a organização do coletivo para a satisfação das necessidades e a reorganização para a autogestão.*

Makarenko recebeu um pequeno sítio, a seis quilômetros de Poltava, a caminho de Kharkhov, além de um auxiliar de direção e duas educadoras para trabalhar com seis educandos. A relação da colônia com os setores da administração estatal era péssima e revelava a crise de escassez de alimentos gerada pela apropriação da produção agrícola pelos *kulaks*. A fome acirrava ainda mais as práticas de roubo dos educandos e era preciso, ao mesmo tempo, lutar contra a burocracia, os *kulaks* e a indisciplina.

A resistência total dos educandos ao trabalho coletivo levou Makarenko a apelar para a violência, o que chamou de "pedagogia na corda-bamba", obrigando os educandos a trabalharem de qualquer modo. Ele havia reconhecido o erro de perder a paciência, mas observou que essa é sempre a saída mais comum dos educadores sem um método eficiente de educação. Em seguida, percebeu que a orientação do Departamento de Instrução Pública da Ucrânia para a educação de meninos e meninas marginalizados, apenas através do trabalho e sem a instrução, não estava correta e resolveu tornar obrigatória a instrução escolar.

Concluiu que deveria haver um princípio para dirigir a educação e que o próprio processo pedagógico de formação da coletividade seria o objeto da pedagogia comunista e não o indivíduo. A personalidade coletivista não poderia ser educada isoladamente, nem mesmo pela atividade do trabalho coletivo, deveria ser produto do processo de organização do coletivo de professores e alunos, com objetivos comuns para satisfazer tanto as necessidades imediatas do próprio coletivo, como as necessidades colocadas pela revolução:

> Eu também cometi esse erro. A própria palavra trabalho é tão agradável, tão sagrada para nós, goza de tanta reputação que a educação através do trabalho parecia-nos algo absolutamente exato, determinado e correto. Mais tarde resultou que a palavra trabalho não encerrava uma lógica unicamente correta, completa. A princípio o trabalho era percebido como um trabalho simples, como o trabalho de "autosserviço", depois como um processo inútil, improdutivo, como o exercício para consumir energia muscular. E a palavra trabalho iluminava de tal maneira a nossa lógica que ela nos parecia infalível, ainda que a cada passo fosse descoberto que não existe uma verdadeira infalibilidade. Mas acreditávamos tanto na força ética do próprio termo que também a lógica nos parecia sagrada. Entretanto, a minha experiência e a de muitos camaradas de escolas mostrava-nos que é impossível deduzir algum método com base no matiz ético do próprio termo, que o próprio trabalho aplicado à educação pode se organizar de várias formas e em cada caso podem obter-se resultados distintos. Em todo caso, o trabalho sem um ensino que marche a par, sem uma educação política e social que o acompanhe, não produz efeito educativo algum e converte-se em um processo neutral. Podeis obrigar a trabalhar uma pessoa quanto

> quiser, mas se ao mesmo tempo não a educar política e moralmente, se esta pessoa não participar da vida social e política, o trabalho será simplesmente um processo neutral que não dará resultado positivo algum. O trabalho que serve de meio educativo só é possível como parte de um sistema geral (Makarenko, 1986b, p.29-30).

As orientações de Krupskaia e de Lênin sobre a conjugação do trabalho e do estudo recebiam outros sentidos na vida pedagógica, principalmente na Ucrânia conservadora. Os jovens marginalizados deveriam ser "aproveitados" como mão de obra, e o que chamavam de "novo caráter" era apenas um novo nome para a velha ideia de "talentos" ou "aptidões" inatas. Se os pequenos marginais conseguissem contribuir com a nova sociedade socialista como trabalhadores manuais já teria sido alcançado o objetivo da educação comunista. No entanto, não era essa a questão fundamental. Segundo a concepção de Lênin, a educação comunista consistia em transformar o antigo trabalhador, escravo do capitalismo, em comandante da sociedade socialista. Todos os trabalhadores deveriam estudar, lutar, criar ideias, construir a nova sociedade e não apenas "colaborar" com a força muscular.

Com base nisto, Makarenko procurou organizar o coletivo, envolvendo-o na resolução dos problemas para criar um laço mais forte de responsabilidade e solidariedade entre educandos e educadores. Com a criação do *tribunal popular* e das *normas disciplinares* na colônia, o trabalho tornou-se obrigatório, para garantir a alimentação independente do auxílio (escasso) do Estado, e também o estudo. Nesse primeiro momento, os educandos passaram a viver em um novo ambiente de trabalho e estudo, com disciplina, responsabilidade e atividades culturais e recreativas.

Makarenko compreendeu que a vida do coletivo dependia de uma luta política mais geral. E, do período de organização inicial e interna, passou para a constituição de uma solidariedade mais forte entre os educandos, confrontando, na realidade social, os expoliadores da produção agrícola. Era necessário transformar os jovens marginalizados em revolucionários, destinando-lhes tarefas de proteção dos camponeses contra os bandos de ladrões e *kulaks*. A solidariedade de classe aparecia como uma nova experiência em que os educandos protegiam os aldeões, enfrentando os bandidos. Ao serem solicitados como vigilantes da guarda

florestal, os educandos passaram a compreender que toda a madeira que era roubada pelos *kulaks*, de madrugada, era depois vendida aos camponeses pobres. A ação coletiva de enfrentamento da marginalidade e da exploração levou à criação do sentimento de solidariedade na coletividade que se formava junto aos camponeses.

Foto – Capa do livro que reúne artigos de Makarenko com a compilação e apresentação de V. Aranski e A. Piskunov.



Fonte: Arquivo da autora.

Makarenko percebeu a força com que as ideias de Górki penetravam na coletividade e iniciou um trabalho de orientação política por meio da literatura e da arte de forma geral. Górki passou a ser o modelo da coragem, da dignidade, da honra, da esperança e da

mudança para os educandos, devido sua própria história de vida e dos personagens que criava:

> Os vagabundos eram para mim "homens extraordinários", por serem "desclassificados", homens que haviam se separado de seu meio ou haviam sido repudiados por ele, e que, devido a isto, tinham perdido os traços mais característicos de sua classe [...] (Górki, 1984, p.36-37).

Quando a Colônia Górki conquistou alguns sucessos, alcançou, finalmente, o momento propício para o desenvolvimento da experiência de autogestão. O número de colonos havia crescido e não havia espaço e nem terras férteis suficientes para aumentar a produção agrícola. Era necessário "conquistar" um novo local, estabelecer novas metas.

Makarenko percebe, com um número maior de educandos, que não existia um meio para educar cada colono isoladamente, individualmente e, ao mesmo tempo, também não era possível educar o coletivo geral. Havia percebido que a coletividade geral, em autogestão, só poderia ser mobilizada e viver, no dia a dia, na organização de grupos menores, os quais eram chamados de *destacamentos* e ficavam sob a direção de um "comandante", um "coordenador" eleito pelo coletivo.

A origem militar do nome "destacamento" deveu-se à experiência vivida pelos educandos da Colônia Górki, que trabalhavam na coleta de lenha, em uma espécie de jogo que imitava o Exército Vermelho em luta contra os bandos contrarrevolucionários ucranianos. Até mesmo os rituais militares com cornetas, fileiras de "tropas", tinham o sentido da organização, da disciplina militar para a luta armada. No entanto, "destacamento" significava, antes de tudo, "parte do exército", da coletividade geral:

> A experiência me levou a um tipo de organização em que a coletividade primária não só não satisfazia unicamente os interesses da aula, nem os da escola, nem sequer os interesses da produção, mas que era uma célula na qual tanto os interesses escolares como os da produção provinham de diferentes grupos (Makarenko, 1975, p.82).

Makarenko tomou o processo pedagógico como objeto da pedagogia soviética e observou que a coletividade geral tinha suas fases

de desenvolvimento, crise e estagnação para chegar a um novo salto de desenvolvimento. A partir daí, buscou relacionar o funcionamento das coletividades primárias e o desenvolvimento da coletividade geral, para a compreensão das suas fases de estagnação e a forma adequada de obter novos saltos.

Observando o movimento peculiar da vida da coletividade primária notou que o tempo de sua duração, sem mudança de componentes, era de sete a oito anos em média, quando muitos dos educandos eram transferidos para as universidades operárias. Constatava que no período de vida da coletividade primária era produzido um movimento de avanço de toda a coletividade geral, o que levava a marcar o desenvolvimento da coletividade geral em fases de avanço e estagnação. E é justamente a marca social, material, cultural e política de cada uma dessas gerações das coletividades primárias que fizeram parte da história do movimento geral de construção da coletividade geral.

Esses indivíduos, organizados em coletividades primárias, constituíam-se em gerações que imprimiam suas marcas na história da coletividade, porque estavam individualmente responsabilizadas pela vida coletiva. Não poderiam se constituir desse modo se não houvesse um "rodízio" do comando, sem que todos viessem a se tornar um dia"comandantes" e coordenadores da coletividade primária. As antigas formas de comportamento baseadas no acomodamento e no autoritarismo, vividas sob o capitalismo na relação explorado-explorador, deveriam ser arrebentadas por dentro das próprias relações da coletividade:

> O que é uma coletividade? Não é simplesmente um conjunto, um grupo de indivíduos em interação [...] A coletividade é um complexo de indivíduos que têm um objetivo determinado, estão organizados e possuem organismos coletivos (Makarenko, 1975, p.101).

As novas relações sociais na sociedade socialista deveriam se basear nessa nova rede de relações recíprocas provocadas pela "subordinação entre os iguais":

> Eu somente saberei ordenar a um camarada, pedir-lhe algo, despertar sua atividade, obter sua resposta, quando sinto minha responsabilidade ante a coletividade, quando sei que lhe ordenando, cumpro a vontade

> coletiva. Se não sinto isto em mim, somente haverá espaço para o predomínio pessoal, para a ânsia do poder, para a ambição e para todos os demais sentimentos e tendências alheias ao nosso modo de vida (Makarenko, 1975, p.102).

Makarenko continuou sua experiência pedagógica em Poltava, desenvolvendo as partes orgânicas do sistema geral da coletividade: a sala de aula, o trabalho cultural, o trabalho produtivo, as coletividades primárias (destacamentos), o Conselho dos comandantes (coordenadores das coletividades primárias), a Assembleia Geral (onde todos educandos e educadores resolviam os problemas da coletividade geral), o coletivo dos educadores (com a intensa participação no processo pedagógico e cultural) e a constituição de um órgão de ligação com os operários e camponeses organizados em sovietes, o Komsomol.

Em seguida, decidiu pelo pagamento, em salários, do trabalho dos educandos, entrando mais uma vez em confronto com a Comissão de Instrução Pública que via no assalariamento uma forma de "deformação capitalista" do trabalho "sagrado". Ao contrário, Makarenko preocupou-se por não criar um novo tipo de exploração sob a aparência de "trabalho coletivo", pois se todo trabalho produzia valor, o trabalhador deveria receber por ele. Os educandos não eram futuros trabalhadores, mas trabalhadores desde a entrada na colônia.

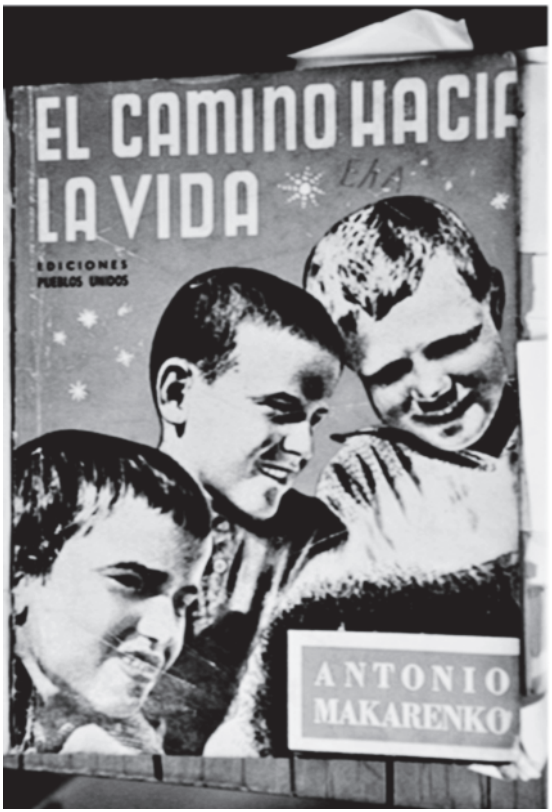
2. TREPKE: O ENGAJAMENTO DA COLETIVIDADE NAS LUTAS SOCIALISTAS

Em 1923, a Colônia Górki transferiu-se para uma fazenda maior em Trepke, próximo a Poltava, em um processo de tomada das terras de um poderoso *kulak*. As terras, aparentemente abandonadas, eram cuidadas e vigiadas por camponeses pobres que pagavam pelo seu aluguel. Os antigos senhores de terras mantinham, ainda sob o novo poder socialista, os camponeses intimidados e amedrontados, obrigados a pagar aluguel pela utilização de equipamentos, cavalos e terras. Nesse período, intensificou-se a participação dos colonos no enfrentamento aos *kulaks*, transformando-os em "modelos" da destruição da propriedade privada para os camponeses. Viviam sob o fim da propriedade privada. Organizada, a coletividade abriu contatos

com os camponeses das aldeias vizinhas através de atividades culturais e serviços úteis à comunidade, antes cobrados pelos *kulaks*.

Durante os invernos foram organizadas apresentações de peças teatrais, levando à mobilização de toda a coletividade para que a cada semana os camponeses encontrassem um novo espetáculo para ser assistido, aproximando-os para um debate cultural e político. Mesmo sob o inverno rigoroso ucraniano, dezenas de camponeses disputavam os melhores lugares do teatro, desenvolvendo o gosto pelas atividades artísticas e pelo debate sobre as questões gerais da vida política no novo regime e das dificuldades da vida cotidiana.

Foto – Capa do primeiro livro da trilogia *Poema Pedagógico* de Anton S. Makarenko.



Fonte: Makarenko (1945).
De Eliza Kaufman, doado pela filha, Fanny Abramovich, pedagoga e escritora.

Quando a produção de bebida alcóolica, proibida pelo Estado, passou a ser realizada clandestinamente pelos *kulaks*, os colonos organizaram-se em destacamentos para apreender os equipamentos e produtos. O mesmo aconteceu quando o Estado ordenou que a produção excedente dos *kulaks* fosse entregue aos conselhos de camponeses, e os colonos apropriaram-se dela e distribuíram-na para os aldeões.

Mas, uma das intervenções mais fantásticas dos educandos de Makarenko, em Trepke, foi a destruição de todos os sinais e marcas externas da propriedade privada. Os gorkianos passavam pelas propriedades, abriam caminhos por todos os terrenos, derrubavam as cercas que impediam o acesso aos atalhos para se chegar à Colônia ou às aldeias. Esse tipo de intervenção concreta na realidade cotidiana dos aldeões produziu um efeito de estranhamento frente às antigas tradições capitalistas no campo. Aos poucos, os colonos foram ganhando a simpatia e o apoio dos camponeses para expulsarem os antigos proprietários rurais do soviete rural, que dominavam sob a aparência de "simpatizantes" da nova ordem.

Em seguida, Makarenko fez um requerimento para a formação de uma célula *Komsomol* na Colônia Górki, lutando contra os preconceitos existentes nos sovietes operários e demais *komsomoles* que não concordavam com a liderança política dos jovens pelo preconceito de terem passado pela vida de marginais. Obteve a permissão da formação do *Komsomol* quando seus colonos, com maior iniciativa, expulsam os contrarrevolucionários do soviete rural e demonstram o imobilismo do komsomol de Poltava (servindo geralmente para reunião festiva dos jovens, com bebidas e bailes). Nesse quarto período, em que Makarenko organizou a coletividade como um sistema geral, com seus órgãos de autogestão, ele partiu para a relação política com a sociedade, através dos confrontos com os *kulaks*, a tomada do soviete e a formação do *komsomol*.

Em 1926, Makarenko observa a aproximação de um período de estagnação da coletividade, mesmo com a obtenção da vitalidade econômica, cultural e política. A produção aumentara, o período de miséria tinha sido superado, a qualidade de vida era melhor, mas a iniciativa dos educandos havia caído. A riqueza se transformava em inimiga do desenvolvimento da coletividade? Makarenko não via uma relação coerente entre a riqueza e o acomodamento, pois estaria negando o princípio do progresso material e coletivo da humanidade.

Mas notava em toda a coletividade vários sinais de estagnação: os educandos estavam mais preocupados com o futuro particular, dissociado da coletividade. Por isso, cresciam os casos de "tragédias amorosas", "retornos românticos à vida familiar camponesa", chegando a um caso de suicídio. Este foi o sinal mais forte, interpretado como um processo de destruição da coletividade.

Makarenko havia descoberto, em sua hipótese, que não se educava individualmente a personalidade coletivista, mas toda a coletividade em seus movimentos particulares e gerais, e que ela necessitava de novos desafios, de novas perspectivas para dar um novo salto. Ou seja, a coletividade tinha por definição o movimento, a constituição de novas propostas de vida, o enfrentamento de dificuldades e a liquidação das resistências a toda iniciativa da nova vida coletiva. As perspectivas, os objetivos a curto, médio e longo prazo, deveriam nortear toda a ação coletiva e a falta de novos objetivos fazia a coletividade estagnar.

Recorrendo à Assembleia Geral, Makarenko expôs o problema para ser discutido entre os educadores e os educandos. Inicialmente, imaginava que o progresso material deveria prosseguir, conseguir novas e maiores instalações, deixar o atrasado trabalho agrícola e iniciar uma nova experiência com o trabalho industrial, criando tecnologia avançada para o avanço da URSS. Mas, a realidade social voltou a ser lembrada como critério fundamental para o estabelecimento das novas perspectivas da coletividade, quando a Comissão de Instrução Pública, mesmo com críticas à "pedagogia dos comandantes", propôs a Makarenko a direção da Colônia de reeducação em Kuriáj, com 500 educandos em estado de total abandono. Nessa época, apesar das discordâncias da utilização de sanções e formas de organização "militares", a instrução pública podia confirmar o sucesso da experiência da educação coletivista de Makarenko.

Mas, não foi com facilidade que Makarenko e os gorkianos compreenderam a necessidade da mudança para Kuriáj. Como eram acostumados com a limpeza, a organização, a estética e a riqueza material, imaginavam estar voltando mais uma vez ao estágio anterior, mais primitivo. Era uma experiência importante, embora perigosa, para testar a capacidade organizativa da coletividade. Teria ela a capacidade de liderar um movimento de educação de um número mais elevado de educandos em estado de abandono?

3. KURIÁJ: O MÉTODO ÚNICO E GERAL DE CONSTRUÇÃO DA COLETIVIDADE

A transferência para Kuriáj foi decidida na Assembleia, e o Conselho, junto com o *komsomol*, preparou a "tomada" da Colônia em estado de destruição. Todos os movimentos de tomada se resumiram na organização da nova colônia por meio do comando dos gorkianos, espalhando os novos educandos nos destacamentos já existentes. As pequenas resistências encontradas quanto à limpeza, estudo e trabalho, foram sendo neutralizadas pelo forte convívio coletivo nos destacamentos, assembleias, salas de aulas e trabalhos produtivos e culturais e, principalmente, pela melhora das condições de vida.

Nesse quinto período, em que a coletividade, de uma pequena e antiga geração, se reproduziu rapidamente no interior de uma nova e grande geração, Makarenko sistematizou seu método geral e único de educação por meio da construção da coletividade para as demais instituições educacionais. Em 1927, a qualidade de vida dos colonos de Kuriáj era muito melhor, trazendo nova vitalidade à coletividade.

Diante do sucesso da experiência da Colônia Górki, Galina Stakievna Salkó, pedagoga ucraniana da Comissão de Instrução Pública, convidou Makarenko, neste momento de desenvolvimento da coletividade, para organizar o trabalho de reeducação das colônias infantis. Embora Galina já tivesse conhecido Makarenko em 1922, somente em 1927 conheceu a Colônia Górki, em Kuriáj, próxima a Kharkov:

> Hoje já está completamente claro que os êxitos e as possibilidades pedagógicas se determinam pela qualidade, quer dizer pelo conteúdo ideológico de todo sistema de educação, pelo nível alcançado na elaboração da metodologia e da técnica (Kumarin, 1975, p.64-65).

Durante os anos de 1926 e 1927, embora tivesse alcançado sucesso em suas propostas pedagógicas, Makarenko foi obrigado a responder a vários processos relacionados ao seu método de trabalho, impedindo o acompanhamento diário da vida da coletividade e o encaminhamento de suas pesquisas teóricas. Ele concluiu que a educação deveria, em primeiro lugar, ter uma orientação política muito clara, sem o impedimento da ação burocrática dos "técnicos e especialistas em

pedagogia". Em seguida, aproximou-se do Exército Vermelho, dos sovietes operários, chegando à Tcheká. Seu interesse maior era estudar suas formas de organização e sua educação política e foi convidado a assessorar a construção de uma instituição para crianças e jovens órfãos sob iniciativa do Exército Vermelho.

Em 1927, Makarenko casou-se com Galina e, em 1928, depois de Górki ter visitado a Colônia em Kuriáj, Makarenko afastou-se da direção da Colônia, sob a coordenação da Comissão de Instrução Pública de Kharkóv, e passou a dirigir a Comuna Dzerjinski, da Tcheká.

Em 1928, Máximo Górki, depois da visita realizada em Kuriáj, escreveu em *Pela união dos sovietes*:

> Quem pôde mudar de forma tão radical e reeducar centenas de crianças tão cruel e ofensivamente deformadas pela vida? Anton Makarenko é o organizador e o diretor da colônia. Não há dúvida que é um pedagogo de talento. Os colonos adoram-no sinceramente e falam dele com tal orgulho que até parece que eles mesmos são seus criadores (Kumarin, 1975, p.60).

COMUNA DZERJÍNSKI: BANDEIRAS SOLITÁRIAS (1928-1935)

No final da década de 1920 e início da década de 1930, a URSS passava por violentas transformações políticas, acirrando as lutas internas no Partido Comunista, depois da morte de Lênin. Segundo Trótski, é nesse período da ausência de um operariado revolucionário, quando a educação da juventude é antes de tudo técnica, nacionalista e "conservadora", que o stalinismo cresce e se desenvolve, tornando-se hegemônico:

> A Revolução de Outubro divide-se, devido à doença e morte de Lênin, em dois períodos que se diferenciam um do outro quanto mais nos afastamos dela. O primeiro período foi a época da tomada do Poder, da instituição e do fortalecimento da ditadura do proletariado, da sua defesa militar, das medidas essenciais a que se teve que recorrer para determinar a sua via econômica. Todo partido tem, nesse momento, a consciência de ser o pilar da ditadura do proletariado; é dessa consciência que tira sua segurança interna.
>
> O segundo período se caracteriza pela existência no país de um número crescente de elementos de dualidade do poder. Por efeito de

> uma série de causas materiais e morais, de ordem interna e externa, o proletariado, que conquistou o Poder em Outubro, é afastado e relegado a segundo plano. Ao lado dele, detrás dele, por vezes mesmo a sua frente, elevam-se outros elementos, outras camadas sociais, facções de outras classes, que açambarcam uma boa parte, senão do poder, pelo menos da influência sobre este. Estas outras camadas: funcionários do Estado, de sindicatos profissionais e das cooperativas, profissionais liberais e os intermediários, formam cada vez mais um sistema de vasos comunicantes. Ao mesmo tempo, pelas suas condições de existência, hábitos e maneiras de pensar, estas camadas estão separadas do proletariado ou separam-se dele cada vez mais. Em definitivo, nesta camada devem ser incluídos os funcionários do partido, na medida em que formam uma casta solidamente constituída que, não tanto pelos meios interiores do partido, como pelos meios do aparelho de Estado, asseguram sua própria inamovibilidade.
>
> Pela sua origem e tradições, pela origem de sua atual força, o poder soviético continua a se apoiar no proletariado, se bem que cada vez menos diretamente. Mas, através das camadas sociais enumeradas, cai cada vez mais na esfera da influência dos interesses burgueses. Essa pressão torna-se tanto mais sensível quanto uma grande parte, não só do aparelho do Estado, mas também do aparelho do partido, se tornam agentes, senão consciente, pelo menos efetivo, das concepções e das esperanças burguesas. Qualquer que seja a sua fraqueza interior, a nossa burguesia tem, e com razão, a consciência de ser uma facção da burguesia mundial e de constituir os mecanismos de transmissão do imperialismo mundial. Mas também a camada inferior da burguesia está longe de ser desprezível. Na medida em que a economia rural se desenvolve sobre as bases individuais do mercado, brota fatalmente do seu seio uma numerosa pequena burguesia rural. O mujik enriquecido, ou que só pensa em enriquecer, e que se choca com as barreiras da legislação soviética, é o agente natural das tendências bonapartistas. Esse fato, demonstrado por toda evolução da história moderna, foi mais uma vez comprovado pela experiência da República Soviética (Trótski, 1981, p.6-7).

Esta análise feita por Trótski em Constantinopla, em 1 de maio de 1929, apontava para as contradições que ficariam ainda mais claras na década de 1930, principalmente com a pressão imperialista

e a organização do proletariado para desenvolver a industrialização e especificamente a indústria bélica. A ideologia do socialismo nacional, o crescimento econômico, e o sentimento de patriotismo contra os inimigos imperialistas, tinham agora uma nova realidade objetiva, que apontava para o ultracentralismo do Estado, o fim das oposições, as perseguições e eliminações políticas, em troca da melhoria das condições materiais de vida.

A Comuna Dzerjínski constituiu-se na experiência pedagógica, contando ainda com parte do antigo coletivo da Colônia Górki, para a realização do último desafio: construir uma escola de formação superior e uma indústria de equipamentos materiais necessários à economia soviética. É o período de maior sistematização da proposta de autogestão e de desenvolvimento de seus órgãos. Instalada em prédios novos, com a aparência de palácios, construídos pelo Exército Vermelho, a Comuna passou por três momentos fundamentais: o trabalho de marcenaria para a acumulação de dinheiro e implantação de uma indústria moderna, a indústria de fabricação de furadeiras com tecnologia nacional e a de produção de máquinas fotográficas para exportação.

A Comuna apresentava um novo tipo de educando: além de algumas crianças que viveram nas ruas, roubando ou se prostituindo, havia muitas que trabalhavam em subempregos e viviam fora de casa. Com base nisto, Makarenko foi desafiado a pensar sobre as formas de educação da personalidade coletivista no meio familiar, defendendo a tese de que era possível organizar a família como uma coletividade. Mais tarde escreveu o *Livro dos pais,* juntamente com Galina Makarenko, para discutir o papel da família como uma das coletividades da sociedade soviética.

Em *As Bandeiras nas Torres,* Makarenko narra na forma de ficção os resultados dessa experiência entre os anos 1932 a 1935, quando então se afasta para trabalhar em Moscou. Aqui, no entanto, está claro o isolamento em que caíram as experiências revolucionárias no campo da educação. A exigência do desenvolvimento econômico acelerado levou a educação a ser encarada como uma fábrica de novos "combatentes" da URSS. O conceito de produtividade do taylorismo e, em seguida, do fordismo entrou por todos os poros da experiência de Makarenko nesse período. Os educandos são chamados de "matérias-primas" e aqueles que não se transformam em "coletivistas" são chamados de "refugos", "produtos com defeitos de fabricação".

Ao mesmo tempo, a preocupação estética, já presente em suas propostas pedagógicas desde 1905, se tornará tão forte, como se seu objetivo fosse criar a sensação de conquista de uma nova relação social, em uma nova sociedade, um novo mundo. A Comuna Dzerjínski aparece como uma ilha em meio aos destroços do mundo socialista da era stalinista:

> O miliciano e Igor chegaram rapidamente ao fim da clareira. O miliciano estava contente por terminar a sua missão. Igor também estava contente: "vida nova" abria-se diante dele.
>
> Por meio do atalho, viam-se telhados, e o caminho desembocou logo em um campo, um verdadeiro campo de centeio aromatizado, com flores nas margens. Para além do campo, a floresta cobria todo o horizonte, e a colônia encostava-se aos bosques. Em um dos edifícios, em altos mastros, flutuavam duas bandeiras. Bandeiras de uma forma especial, estreitas e compridas, como Igor tinha visto outrora nos palácios e nas imagens dos contos (Makarenko, 1981a, p.45).

Quando Makarenko, fora do controle da Comissão de Instrução Pública da Ucrânia e com o apoio material inicial da Tcheká, pode levar às últimas consequências as suas propostas pedagógicas, chegou à verificação, ideal, detalhada e exaustiva do método geral e único da coletividade como educadora da personalidade coletivista.

Makarenko, no processo de cristalização do socialismo nacional, da centralização do Estado e sem um movimento que partisse da participação efetiva do proletariado na vida social e individual, no final dos anos 1930, preocupou-se em discutir a falta de iniciativa de educandos e educadores na criação nova vida, socialista. Vivendo sob o impacto da modernização o que parecia ser o "movimento de avanço rápido, verdadeiro, efetivamente de massas", não compreendeu o avanço na economia, com a coletivização do campo e a rápida industrialização e, ao mesmo tempo o retrocesso na participação do proletariado. A questão não poderia ser respondida no campo estrito da pedagogia, mas sim da política.

Retomou Lênin, no período inicial da revolução, para buscar os princípios da "pedagogia dos comandantes". O grande desafio da revolução bolchevique era manter a participação ativa das

massas e desenvolvê-la para a construção da sociedade socialista. O proletariado deveria aprender a comandar a sua própria vida, a produção, o consumo e toda a vida socialista. E, no entanto, até então o operário, o camponês, o intelectual, só realizavam as tarefas colocadas pelos capitalistas, sem participar das decisões e sem o direito de se apropriar do fruto do seu trabalho. A revolução chamava o proletariado ao comando. E isto significava aprender a subordinar os antigos senhores da sociedade.

> Agora uma das mais importantes tarefas, senão a mais importante, é desenvolver tão amplamente quanto possível esta iniciativa independente dos operários e de todos os trabalhadores e explorados em geral na obra criadora do trabalho organizativo. Custe o que custar é preciso destruir o velho preconceito absurdo, selvagem, infame e odioso, de que só as chamadas "classes superiores", só os ricos ou os que passaram pela escola das classes ricas, podem administrar o Estado, dirigir a construção organizativa da sociedade socialista.
> [...] Os operários e os camponeses são ainda "tímidos", ainda não estão habituados à ideia de que são eles agora a classe dominante, ainda são insuficientemente decididos. A revolução não podia criar de repente estas qualidades em milhões e milhões de homens, obrigados pela fome e pela necessidade a trabalhar debaixo de chicote toda a vida. Mas a força, a vitalidade, a invencibilidade da revolução de outubro de 1917 consiste precisamente em que ao despertar estas qualidades, quebra todos os velhos obstáculos, rompe as velhas peias, conduz os trabalhadores ao caminho da criação independente da nova vida (Lênin, 1980, p.446).

A dificuldade em se desenvolver a iniciativa do proletariado em sua tarefa de gestão da nova sociedade baseava-se na sobrevivência das formas de organização capitalistas que ainda não haviam sido destruídas. Lênin havia observado o fato das massas trabalhadoras não estarem ainda, em sua maioria, organizadas em comunas ou que as comunas existentes não tivessem ainda a força da iniciativa e do comando do proletariado. Nisto reside o empenho de Makarenko, ao buscar construir o método de desenvolvimento das coletividades. Desde o seu nascimento e em toda a sua vida, a coletividade deveria desenvolver a autogestão consciente e planejada.

Nessa perspectiva, a autogestão deveria ser estudada em seu aspecto teórico e prático na própria constituição das coletividades nas fábricas, fazendas, escolas, etc. A compreensão dos problemas surgidos em cada um desses coletivos e a criação de novas propostas com a participação de todos os trabalhadores, no processo de autogestão, criaria uma nova geração de proletários comandantes. Em 1938, Makarenko pode ainda reconhecer os erros da inculcação política e a formação de trabalhadores sem iniciativa:

> Em minha prática tenho diferenciado, e continuo a fazê-lo, a instrução política e a educação política e creio que cometem um grande erro os pedagogos que se dedicam exclusivamente à instrução política. Há muitos pedagogos, komsomóis e guias de pioneiros, convencidos de que se um garoto ou garota conhece as noções políticas, a história da Revolução de Outubro, [...] a história dos últimos anos da construção do socialismo, nosso potencial militar e industrial, em seu juízo, estas crianças estão politicamente educadas.
>
> Lamentavelmente presenciei em minha prática que estes conhecimentos por si só não realizam a educação política do homem. Há casos em que um rapaz sabe muito bem o que corresponde ao programa escolar, lê os periódicos e pode fazer informes e expressar-se em suas intervenções com agradável correção, mas por sua conduta, por sua atitude diante da coletividade, da colônia ou comuna, da coletividade de todo o Estado, aparece com uma fisionomia não soviética.
>
> Em outra situação, tenho conhecido casos contrários, um garoto ou garota aparentemente atrasados na instrução política, que confundem as datas dos congressos e não têm clareza às vezes sobre questões fundamentais da história política, mas que por seu caráter, por sua alma, por toda sua personalidade, eram para mim claramente "nossos" (Makarenko, 1975, p.247).

A instrução e a educação políticas são partes diferenciadas de uma mesma iniciativa: a transformação da classe trabalhadora de subordinada, em comandante. Não há a possibilidade de existir uma sem a outra se pretende transformar a sociedade em uma autogestão de trabalhadores. E o método encontrado por Makarenko foi o de organizar a vida cotidiana com a participação proletária por meio da disciplina, da organização coletiva e da criatividade.

Assim, radicaliza a autogestão e especializa os seus órgãos, sofisticando o trabalho de sala de aula, os círculos culturais e, principalmente, o seu conceito de estética como expressão simbólica das novas relações sociais. Mais uma vez, nesse período, o "espírito" fala no lugar da história:

> Zakharov também passou por esta rude escola, a do otimismo. O novo nascia em uma ganga espessa de antigo: as velhas desgraças, a fome, a inveja, os corações azedos, a balbúrdia e a confusão humanas, e outras coisas mais perigosas ainda: as velhas vontades, os velhos hábitos e as velhas concepções da felicidade. O velho revelava-se sob mil formas, e não queria morrer em paz, inchava, atravessava-se na estrada, enrolava-se em roupagens e em palavras novas, insinuava-se por toda a parte, pronunciava discursos e confeccionava leis sobre a educação. Até se lembrava de escrever artigos onde se armava em defensor da "pedagogia soviética".
>
> Foi um tempo em que este espírito do passado, usando as expressões mais novas, cobria de sarcasmos a obra de Zakharov, enquanto exigia dele prodígios e milagres. Empenhava-se em propor-lhe enigmas de uma burrice fabulosa, formulados em termos requintadamente científicos, e quando ele sucumbia sob um peso real, o passado apontava-o a dedo, gritando: – Fracassou!
>
> No decorrer de todos esses mal entendidos, os anos passavam, trazendo consigo muito de novo que fornecia já ampla matéria para pensar. De toda a parte, de todos os acontecimentos de que o país era teatro, de cada linha impressa, de todo o maravilhoso desenvolvimento dos sovietes, de cada homem soviético vivo afluíam à colônia ideias, exigências, normas e padrões de medida.
>
> [...] A nova pedagogia não era o parto tormentoso de um espírito de gabinete, mas nascia de uma atividade viva, humana, das tradições e das reações no seio de uma coletividade real, com suas formas de amizade e de disciplina. Esta pedagogia tinha nascido em todo território da União, mas não se encontrava em toda parte a paciência e a perseverança necessárias para colher os seus primeiros frutos (Makarenko, 1981a, p.156).

Makarenko retomou o passado, na luta contra as expressões sociais do capitalismo e sua ideologia, e espiritualizou a luta de classes

através do "velho" e do "novo". O que seria o velho? Como definir o novo? O sentimento de que o velho não queria morrer e se vestia de novo, era o retrato da desfiguração da revolução, no duplo poder que Trotski havia analisado. Mas, como saber que o velho fora enterrado e que o novo triunfara? As forças sociais revolucionárias, o novo, nascido do velho, não teriam sucumbido sob a direção de um Estado conservador?

Assim colocado, o problema da revolução não pode ser resolvido, pois para os países atrasados, como no início da URSS, o novo era o próprio processo de desenvolvimento do capitalismo e sua implantação, a racionalização do trabalho e o aumento da produtividade. Até mesmo os sindicatos eram instituições recentes e um Estado que respondesse às necessidades sociais básicas, era quase que "um sonho otimista", para aqueles que viveram sob o Estado czarista.

Na verdade, no período da Comuna Dzerjínski, Makarenko comemora o triunfo de um método e não da realização plena da coletividade e do socialismo. Isto porque, a coletividade, método geral e único de educação da personalidade coletivista, organismo social constituído na luta de classes, só poderia ter seu desenvolvimento pleno sob as pressões reais, "tormentosas", dos confrontos vividos nos períodos anteriores. Ao contrário da Colônia Górki em que a vida da coletividade na revolução era cheia de lutas gerais e saltos de qualidade, a Comuna Dzerjínski, colada às determinações do Estado, viveria um desenvolvimento econômico e uma "harmonia" idealizada, pois era isolada. Voltada para si própria, a coletividade desenvolveu ao máximo seus organismos de autogestão, chegando a um nível de "preciosismo", de "triunfalismo" típico de meados dos anos 1930.

No final de sua experiência, Makarenko procurou entender o funcionamento desse sistema complexo. Na obra *Metodologia para a organização do processo educativo*, observou os órgãos de autogestão em suas constituições específicas e em suas relações de dependência, para o desenvolvimento da coletividade: a) a Assembleia Geral, b) o Conselho dos Comandantes, c) o Centro Pedagógico, d) o Coletivo de Professores.

Era o período do desenvolvimento da "lógica", do "método", voltado para si próprio, como uma experiência "científica", voltada para a "experimentação prática" e não como o produto de um "parto tormentoso de um espírito de gabinete". O pragmatismo valorizado pela era stalinista, no lugar da produção de propostas com base na

experimentação, participação ativa do coletivo e debate político, assegurava à Makarenko a radicalização de suas concepções chegando ao extremismo da negação do trabalho do pedagogo, teórico, desvinculado de uma experiência prática direta. Somente quando alcançou os resultados esperados, Makarenko olhou em volta de si e descobrir-se isolado. Seguindo os conselhos de Górki, para que escrevesse sobre sua experiência pedagógica, Makarenko buscou divulgar, reproduzir e ampliar a pedagogia da dialética da coletividade. Viajando pela URSS, principalmente na Rússia e na Ucrânia, lamentou a inexistência da "paciência e da perseverança" entre os demais educadores, necessárias para "colher os seus primeiros frutos" da educação socialista: a formação de uma nova geração de jovens coletivistas que trabalharão para o Estado, em suas indústrias, em seus hospitais, em seu exército, como "cidadãos soviéticos".

No entanto, o sentimento de vitória e as bandeiras nas torres não eram ainda um sentimento verdadeiro. A vitória deu-se dentro de algumas escolas comunas, além da coletividade educativa na Ucrânia. E o que teria ocorrido em milhares de escolas por toda vastidão da URSS? Estava já cético da necessidade de implantação do estudo do taylorismo na sala de aula, pois o considerava um meio "capitalista" de produção e não uma concepção "científica" do processo de trabalho.

A questão do taylorismo nas escolas e fábricas soviéticas surgiu, de modo polêmico, no primeiro período da revolução. Nas propostas leninistas, a teoria de Taylor deveria ser pesquisada para o aumento da produtividade e a viabilização da nova sociedade. A influência dessa teoria no aumento da produtividade nas propostas leninistas apareceu como reflexo de um período de transição em que o capitalismo, retornando aos processos manuais de trabalho, parecia ter dado um novo salto científico. Ao invés de avançarem, em um plano desenvolvido, as técnicas tayloristas de produção estavam recuando diante da incapacidade de revolucionar as forças produtivas como um todo. No entanto, para a URSS esse recuo à "manufatura taylorista" era um avanço em relação à sociedade czarista, pois até a produção fabril era ainda recente. Assim, as orientações de Lênin no sentido de conhecer as técnicas capitalistas de aumento da produção foram levadas de modos diferenciados para dentro das escolas.

> Aprender a trabalhar – esta é a tarefa que o Poder Soviético deve colocar em toda sua envergadura perante o povo. A última palavra do capitalismo neste aspecto, o sistema de Taylor – tal como todos os progressos do capitalismo –, reúne em si toda a refinada crueldade da exploração burguesa e uma série de riquíssimas conquistas científicas no campo da análise dos movimentos mecânicos no trabalho, a supressão dos movimentos supérfluos e inábeis, a elaboração dos métodos de trabalho mais corretos, a introdução dos melhores sistemas de registro e controle, etc. A República Soviética deve adotar a todo o custo as conquistas mais valiosas da ciência e da técnica neste domínio. A possibilidade de realizar o socialismo é determinada precisamente pelos nossos êxitos na combinação do Poder Soviético e da organização soviética da administração, com os últimos progressos do capitalismo. Tem que se criar na Rússia o estudo e o ensino de Taylor, a sua experimentação e adaptação sistemáticas. Ao mesmo tempo, caminhando para a elevação da produtividade do trabalho, é preciso ter em conta as particularidades do período de transição do capitalismo para o socialismo, que exigem, por um lado, que sejam lançadas as bases da organização socialista da emulação e, por outro lado, exigem a aplicação da coação para que a palavra de ordem da ditadura do proletariado não seja maculada por uma prática de brandura excessiva do Poder Soviético (Lênin, 1980, p.574).

Makarenko, observando a validade de novos meios que desenvolvessem a produtividade, levou a experiência taylorista para a Comuna Dzerjínski e junto com os educandos concluiu que no próprio processo de trabalho, segundo a nova divisão do trabalho, dificilmente poderiam obter um conhecimento científico amplo, sobre as transformações ali ocorridas. Compreendeu que no momento exato da realização do trabalho produtivo não poderia desenvolver o conhecimento científico e a ampliação cultural das novas gerações. Separou o momento da produção e das necessidades de aumento da produtividade, para a sobrevivência da própria coletividade, do momento anterior e seguinte, do planejamento e do estudo científico na sala de aula.

> Convenci-me de que a rigorosa divisão do trabalho em pequenos processos é de muita utilidade. Quando observamos apenas

> frontalmente este processo produtivo em ação, causa-nos uma impressão deprimente, mas quando temos em conta seus resultados futuros, não vemos nele nada de estranho. Certo que cada garoto ou garota faz em um momento dado uma só operação que, a primeira vista, não lhe proporciona nenhuma qualificação, mas quando o educando passava vários anos na comuna, realizava uma infinidade de operações distintas, culminando com o entalhamento definitivo do objeto como operação mais complicada e outras que fazem dele um trabalhador qualificado, necessário na ampla produção social, não para a produção artesanal (Makarenko, 1975, p.256).

A coletividade assumiu o caráter de desenvolvimento e conquista das novas condições materiais através do controle autogestionário dos meios de produção. As forças produtivas foram desenvolvidas até o limite das condições gerais da URSS, isolada em seu socialismo nacional. O trabalhador, como comandante, na Comuna Dzerjínski, experimentou as novas condições da divisão de trabalho, preocupado em resolver os problemas de produção para a própria coletividade e para o Estado.

Assim, Makarenko buscou formar a nova geração de comandantes, não como profissionais qualificados, mas como trabalhadores capacitados politicamente no desenvolvimento das forças produtivas e no comando da nova sociedade. Mas, antes de tudo, a força social da coletividade era seu próprio movimento autogestionário, subordinando-se ao coletivo.

O limite entre o trabalho com fins capitalistas e o trabalho para a construção da sociedade sem exploração era quase que imperceptível e muitas vezes a educação pelo trabalho na URSS transformava-se na educação para o trabalho capitalista. Deste modo, Makarenko reafirmava a necessidade de retomar os rumos da revolução a partir da organização da escola como coletividade, além de toda a sociedade socialista. O coletivo deveria ter força suficiente para dominar e direcionar as tarefas capitalistas, desenvolvendo as forças produtivas e arrebentando com todas as relações sociais anteriores. A coletividade deveria garantir, em sua estrutura e funcionamento, o aumento da iniciativa e do comando, impedindo que no desenvolvimento da produção renascessem os antigos chefetes e seus subordinados sob as técnicas ainda capitalistas.

Ao mesmo tempo, a preocupação estética, já presente em suas propostas pedagógicas desde 1905, tornar-se-ia tão forte, como que para criar a sensação de conquista de uma nova relação social, em uma nova sociedade e em um novo mundo. A Comuna Dzerjínski aparece como uma ilha em meio aos destroços do mundo socialista da era stalinista. A estética de Makarenko reafirmava o sentido ético de novas relações socialistas. Quando Górki esteve na Comuna Dzerjínski, observou essa preocupação estética:

> Além da colônia de Kuriáj, vi também a colônia de Dzerjínski, próxima de Kharkóv. Nesta última, somente havia uma centena ou uns cento e vinte meninos e era evidente que havia sido fundada para demonstrar o ideal de uma colônia infantil de trabalho para "infratores da lei que são um perigo para a sociedade". [...] As crianças vestem uma cômoda roupa de trabalho, os dormitórios são espaçosos, boa roupa de cama, banhos, duchas, salas limpas e claras para as classes, salão de reuniões, uma rica biblioteca, abundância de manuais de estudo, onde existe brilho e limpeza, tudo é exemplar, "demonstrativo" e tem as crianças tão sãs que parecem ter sido escolhidas "para expô-las". Na colônia podem aprender muito os organizadores dessas instituições. Anexo a ela tem uma rica fazenda coletiva, em cujos campos as crianças trabalham no verão (Kumarin, 1975, p.62).

A educação pelo sinal estético fazia parte do estilo dominante da vida coletiva, na concepção de Makarenko:

> Quando chegamos à estética como resultado do estilo, como seu índice, começamos a contemplá-la já como um fator por si mesmo educacional [...]

A coletividade tem que embelezar-se exteriormente. Por ela, inclusive quando a nossa era pobre, a primeira coisa que fiz foi construir um campo de flores sem preocupar-me com o seu custo. E cultivamos especialmente rosas, não florzinhas de má sorte. Contávamos sempre com uma grande área com flores, das maiores e mais formosas. Flores que adornavam os dormitórios, refeitórios, aulas, salas de reunião e também as escadas.

> Mas quanto ao uniforme, estive disposto a ir mais longe. Imagino que as crianças devem vestir com tal gosto e elegância que inspirem admiração. Em tempos passados, eram as tropas as que vestiam os melhores uniformes. Era um luxo das classes privilegiadas. Em nosso país, a camada privilegiada da sociedade, que tem direito a vestir melhor que todos, devem ser as crianças. Eu não me deteria perante nada contanto que cada escola fosse vestida com um magnífico uniforme. Isto unifica admiravelmente a coletividade (Makarenko, 1975, p.209).

Em 1935, ao deixar a Comuna Dzerjínski, Makarenko procurava compreender a razão da destruição do "mundo" que criara. Era o tempo em que Makarenko afirmava não ter certeza de educar a nova personalidade coletivista se o "inimigo" já estava mascarado de "camarada".

Nos anos seguintes, por meio de palestras e da publicação de livros, procurou recriar a discussão pedagógica dos anos 1920. Durante seu trabalho de direção da Comuna Dzerjinski, Makarenko, nos anos 30, escreveu a maior parte de seus livros: *A marcha dos anos 1930* (1930), a novela *FD-1* e a peça *Tom maior* (1933), *Poema pedagógico* (1933 a 1935). A experiência pedagógica de Makarenko foi popularizada pela publicação de seus livros e pela exibição de *O Caminho da vida,*[5] em 1931, primeiro filme sonoro soviético, dirigido por Nikolai Ekk (ator do teatro de Meyerkhold) e em 1934 Makarenko tornou-se membro da União dos Escritores Soviéticos, sob a direção de Górki.

Participou, ainda em 1935, como assistente de direção do Departamento das Comunas de Trabalho do Comissariado do Povo do Interior da República Socialista Soviética da Ucrânia e escreveu a *Metodologia para a organização do processo educativo*. Mudou-se para Kiev e, em seguida, para Moscou, com Galina e seu filho adotivo, escrevendo artigos para jornais como *Pravda* e *Izvestia* e realizando palestras. Em 1937, as C*onferências sobre a educação familiar* foram transmitidas pela rádio de Moscou e em 1938 o *Livro dos Pais*, ainda incompleto, foi publicado.

Em janeiro de 1939, foi condecorado com a ordem da Bandeira Vermelha do Trabalho e, em fevereiro, requisitou, junto à União dos Escritores Soviéticos, sua admissão no Partido Comunista. Morrera

[5] O filme *Caminho da vida* pode ser assistido pela internet: http://www.youtube.com/watch?v=Qj1Kc89Te6g&list=PL43CAl8Cj7BP6s5xFTm2I6Ctidnf6bwfi.

antes, em março de 1939, de ataque cardíaco, durante uma viagem de trem, de Golitsino a Moscou. Mesmo ano do início da Segunda Guerra Mundial e morte de Nadejna Krupskaya.

As bandeiras hasteadas nas torres da Comuna já não tremulavam, pois os ventos de Outubro não sopravam mais. Deixou-nos, entretanto, sua obra literária e pedagógica, como *Poema pedagógico*, a narrativa poética, com a verdadeira força do romantismo ativo gorkiano, que narra o método pelo qual os meninos e meninas se tornaram comandantes de suas próprias vidas para um mundo livre de exploração.

OBRAS DE MAKARENKO

EM PORTUGUÊS

MAKARENKO, A. S. *Bandeira nas torres*. Lisboa: Horizonte Pedagógico, 1981a. 2 v.

MAKARENKO, A. S. *Livro dos pais*. Lisboa: Horizonte Pedagógico, 1981b. 2 v.

MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

MAKARENKO, A. S. *Problemas da educação escolar*. Moscou: Progresso, 1986a.

MAKARENKO, A. S. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981c.

EM ESPANHOL:

MAKARENKO, A. S. *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

MAKARENKO, A. S. *Artículos sobre la metodología de la educación*. Moscú: Editorial Progreso, [19--].

MAKARENKO, A. S. De mi experiencia de trabajo. In: KUMARIN, V. *Anton Makarenko*: su vida y labor pedagógica. Moscú: Editorial Progreso, 1975, p.312-325.

MAKARENKO, A. S. *Problemas de la educación escolar soviética*. Moscú: Editorial Progreso, 1986b.

OBRAS COMPLETAS EM RUSSO:

макаренко Антон Семенович. Собрание сочинений в 8 томах. Disponível em: <http://makarenkoas.blogspot.com.br/>. Acesso em: 18 fev. 2014.

SOBRE MAKARENKO

CAPRILES, R. O caminho de um pedagogo soviético: centenário do nascimento de Makarenko. *Caderno Rio Arte*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 1988.

CAPRILES, R. *Makarenko*: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

KUMARIN, V. *Anton Makarenko*: su vida y labor pedagógica. Moscou: Editorial Progreso, 1975.

LUEDEMANN, C. da S. *Anton Makarenko, vida e obra*: a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUEDEMANN, C. da S. *Makarenko*: a escola como coletividade. 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1990.

CALDART, R. (Org.). *Escola em movimento*: Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

CAMINI, I. *Escola itinerante*: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CAPRILES, R. O caminho de um pedagogo soviético: centenário do nascimento de Makarenko. *Caderno Rio Arte*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 1988.

CAPRILES, R. *Makarenko*: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CARR, E. H. *Historia de la Rusia Soviética*: el interregno 1923-1924. Madrid: Macmillam, 1977.

CARR, E. H. *A revolução bolchevique*. Porto: Afrontamento, [1977].

CARR, E. H. *A revolução russa de Lênin a Stalin (1917-1929)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DEUTSCHER, I. *A revolução inacabada (Rússia 1917-1967)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

GÓRKI, M. *Artículos y panfletos*. Moscú: Ediciones en Lenguas Estrangeras, 1950.

GÓRKI, M. *A batalha da vida*. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

GÓRKI, M. *Como aprendi a escrever*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

GÓRKI, M. *Como se forja un mundo nuevo*: la transformacion social de Rusia. Valencia: Biblioteca de Estudios, [193-?].

GÓRKI, M. *Em guarda*: aspectos da Russia Soviética. Rio de Janeiro: Anderson, 1934.

GÓRKI, M. *Górki por ele próprio*. Porto: Nina, 1964.

GÓRKI, M. *Leão Tolstói*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

GÓRKI, M. *Lenine*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, [193-?].

GÓRKI, M. *Psycologia do povo russo*. Rio de Janeiro: Minha Livraria, [1936].

GÓRKI, M. *La revolucion de la era bolchevista*. Madri: Biblioteca Nueva, [19--].

GÓRKI, M. *Três russos*: Tolstoi, Andreev, Tchecov. Rio de Janeiro: Pongetti, 1945.

HOBSBAWM, E. *História do Marxismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KRUPSKAIA, N. *Acerca de la educación comunista*. Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras, [19--].

KRUPSKAIA, N. *Biografía*. (colectivo de autores soviéticos). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

KRUPSKAIA, N. *On Labour-Oriented Education and Instruction*. Moscu: Editorial Progreso, 1985.

KRUPSKAIA, N. *Reviver Lenine*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1974.

KONNIKOVA, T. E. *Metodologia de la labor educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

KUMARIN, V. *Anton Makarenko*: su vida y labor pedagógica. Moscú: Editorial Progreso, 1975.

LÊNIN, V. I. *La literatura y el arte*. Moscú: Editorial Progreso, 1972.

LÊNIN, V. I. *Materialismo e empirocriticismo*. Lisboa: Avante, 1982.

LÊNIN, V. I. *Obras escolhidas*. Lisboa: Avante, 1985, 6v.

LÊNIN, V. I. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1980, 3v.

LINHART, R. *Lênin, os camponeses, Taylor*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

LOIS, J. M.; PÉREZ, M. G. *Ética pedagógica*. La Habana: Editoria Pueblo y Educación, 1989.

LUEDEMANN, C. da S. *Anton Makarenko*: vida e obra: a pedagofia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

LUEDEMANN, C. da S. *Makarenko*: a escola como coletividade. 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen (Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento)*. São Paulo: Cortez, 1994.

LÖWY, M. *Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1990.

MAKARENKO, A. S. *Artículos sobre la metodología de la educación*. Moscú: Editorial Progreso, 1941.

MAKARENKO, A. S. *Bandeira nas torres*. Lisboa: Horizonte Pedagógico, 1981a, 2v.

MAKARENKO, A. S. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981c.

MAKARENKO, A. S. De mi experiencia de trabajo. In: KUMARIN, V. *Anton Makarenko*: su vida y labor pedagógica. Moscou: Editorial Progreso, 1975.

MAKARENKO, A. S. *Livro dos pais*. Lisboa: Horizonte Pedagógico, 1981b, 2v.

MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. São Paulo: Brasiliense, 1983, 3v.

MAKARENKO, A. S. *Problemas da educação escolar*. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

MAKARENKO, Anton S. *Vida colectiva*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1945.

MAKHNO, N. *A "Revolução" contra a Revolução*. A Revolução Russa na Ucrânia (março de 1917-abril 1918). São Paulo: Cortez, 1988.

MORAES NETO, B. R. de. *Marx, Taylor, Ford*: as forças produtivas em discussão. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, v.1.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. *Crítica dos programas socialistas de Gotha e de Erfurt*. [Portos: s.n., 1974].

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

MEYERHOLD, V. *Mundo atual*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PAIROL, G. E. V.; REYES, G. L. *Pedagogia*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1991.

PETROVSKI, A. *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

PINKEVICH, A. *Biblioteca de ideas y estudios contemporaneos*. Madrid: M. Aguilla, 1931.

PINKEVICH, A. *A educação na Rússia Soviética*. São Paulo: Argus, 1945.

PISTRAK, M. (Org.). *Escola comuna*. Apresentação de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PISTRAK, M. (Org.). *Escola comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

PINKEVICH, A. *A escola de trabalho socialista*. Rio de Janeiro: Athena, [19--].

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PINKEVICH, A. *Modernas teorias pedagógicas y la nueva educacion en la URSS*. México. Fuente Cultural, 1941.

PINKEVICH, A. *Nueva educación en la Rusia Soviética*. México: Fuente Cultural, 1939.

PONCE, A. *Educacion y lucha de clases*. La Habana: MINED, 1973.

REED, J. *Os dez dias que abalaram o mundo*. São Paulo: Global, 1982.

SHULGIN, V. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SNYDERS, G. *Educação progressista*. Lisboa: Moraes, 1978.

STALIN, J. *O marxismo e o problema nacional e colonial*. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

SUCHODOLSKI, B. *Teoria marxista da educação*. Lisboa: Estampa, 1976.

SUKHOMILINSKI, V. *Escuela Soviética y el amor ao trabajo*. Moscú: Academía de Ciencias Pedagógicas de la URSS, [19--].

SUKHOMILINSKI, V. *Pensamento pedagógico*. Lisboa: Horizonte, 1975.

TOLSTOI, L. N. *Obras pedagógicas*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

TROTSKI, L. *História da revolução russa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

TROTSKI, L. *O que foi a Revolução de Outubro?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

TROTSKI, L. *A revolução desfigurada*. São Paulo: Global, 1981.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1988.

WARDE, M. J. A favor da educação, contra a positivização da filosofia. *Em Aberto*, Brasília, n.45, p.27-33, jan./mar. 1990.

WARDE, M. J. *Liberalismo e educação*. 1984. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.

PARTE II

ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM ENFOQUE NA PSICOLOGIA

CAPÍTULO III

PIOTR IVANOVICH ZINCHENKO (1903-1969): SUA VIDA E SUA OBRA[1]

V. P. Zinchenko[2]
B. G. Mesheriakov

Nenhuma escola científica e nenhum cientista podem surgir do nada. Toda a ciência europeia tem suas raízes na Atenas antiga. Os historiógrafos da ciência investigam essas raízes. A psicologia russo-ucraniana tem suas próprias tramas e interseções.

A vida e a atuação geográfica de P. I. Zinchenko está estreitamente ligada à cidade de Harkov na Ucrânia, que como a Rússia, nos anos de sua atuação científica, fazia parte da União Soviética. Desde então o mapa geopolítico mudou drasticamente. A Ucrânia e a Rússia tornaram-se estados independentes, donos de um passado e uma herança comum gigantesca. As investigações psicológicas de P. I. Zinchenko, assim como as obras da escola de psicologia de Harkov, são exemplos notáveis dessa herança.

Historicamente, o surgimento dessa escola e de sua principal obra, o método da atividade, ocorreu graças à colaboração dos alunos e

[1] O presente texto se constitui numa das últimas produções de Vladmir P. Zinchenko. Foi entregue em outubro de 2013, poucos meses antes de sua morte. O texto original foi elaborado para essa obra, mas seus autores o publicaram na sua língua de origem em Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», № 2, с.1-23, 2013, Disponível em www.psyanima.ru.

[2] Tradução para o português da versão original em russo por Ermelinda Ribeiro Prestes

seguidores de L. S. Vigotski (sobretudo de A. N. Leontiev e A. R. Luria) e dos psicólogos de Harkov no começo dos anos 1930. Surge daí a pergunta, onde nasceu e se desenvolveu o método da atividade? Em Moscou? Em Harkov? Estamos totalmente de acordo com os alunos de P. I. Zinchenko em Harkov: "a psicologia felizmente não é a frota do mar negro e não estamos dispostos a dividi-la" (Lactionov; Sereda, 1993, p.103).

Deixando de lado muitos detalhes, recordemos alguns dos fatos mais essenciais da história externa do surgimento dessa colaboração moscovita-harkoviana.[3]

Não vamos debater as causas pelas quais no começo dos anos 1930 os moscovitas se sentiram incomodados em Moscou e foram atraídos pela capital da Ucrânia, Harkov.[4] De um modo ou de outro L. S. Vigotski, A. N. Leontiev e A. R. Luria foram convidados para irem a Harkov. Todos, menos L. S. Vigotski, foram parar em Harkov, na Academia de Psiconeurologia, e depois eles "ocuparam" também outras instituições nas quais propagaram o "contágio da psicologia". Obviamente que mesmo antes de sua chegada na antiga cidade universitária de Harkov (a universidade fora fundada em 1804) havia suas tradições psicológicas. Basta lembrar A. A. Potebnia a quem os psicológos, linguistas, filólogos e até os filósofos consideram um colega, o pedólogo A. S. Zalujni, o psicofisiólogo do trabalho F. R. Dunaevski entre outros. Os psicólogos chegados de Moscou (aos acima citados deve-se acrescentar ainda M. S. Lebedinski, L. I. Bojovich, e A. V. Zaporojetz) foram recebidos em Harkov pelos psicólogos P. Ia. Halperin, A. I. Rosenblium, V. I. Asnin, F. V. Bassin, P. I. Zinchenko, G. D. Lukov, O. M. Kontzevaia e outros.

BIOGRAFIA DE P. I. ZINCHENKO

Piotr Ivanovich Zinchenko nasceu em 12 de julho de 1903 em uma família numerosa no povoado de Nikolaevskaia no baixo Volga.[5] Na família havia 13 filhos, entretanto somente seis viveram até a velhice

[3] De forma suficientemente detalhada e documental a história do surgimento da escola de psicologia de Harkov é coberta em uma série de publicações de Anton Iasnitski (2008, 2009).

[4] Harkov era a capital oficial da Ucrânia Soviética nos anos 1919-1934.

[5] De Sloboda propriamente conservou-se apenas o cemitério, todo o restante encontra-se no fundo do reservatório de água de Voronej (primeiramente chamado de reservatório de Stalingrad). Os moradores foram transferidos para 9 km rio Volga abaixo, onde agora está a cidade Nikolaevsk.

e apenas um deles recebeu educação superior. A origem camponesa não o impediu de concluir a escola local. Desde 1921, P. I. Zinchenko trabalhou como professor e depois como inspetor da educação escolar.

Pode-se pressupor que em seu trabalho como professor e depois como inspetor ele interessou-se pela memória (e pela psicologia), que não é suficiente nos alunos (pelo menos do ponto de vista dos pedagogos) quando estes têm que assimilar o material escolar. Possivelmente, ele foi surpreendido pelo contraste entre a fraqueza da memória arbitrária dos alunos e a memória viva grandiosa de sua mãe analfabeta, Tatiana Petrovna, que viveu até os noventa anos e morreu no mesmo ano que ele. Talvez a memória não tenha apenas lhe interessado, mas arrebatado com o seu mistério e a revelação desse segredo tenha se tornado o seu destino.

Foto – Piotr Ivanovich Zinchenko.



Fonte: http://rushkolnik.ru/docs/index-5170893.html?page=5.

Na Rússia, nestes casos, costuma-se dizer: "Era um predestinado" (Zinchenko, 2011, p.466). No caso de P. I. Zinchenko, essa expressão proverbial tem de fato um fundamento curioso codificado na forma interna de seu sobrenome (Mesheriakov, 2013). O sobrenome Zinchenko tem a ver com um tipo difundido de sobrenomes ucranianos e é formado a partir do nome Zinovii. Este por sua vez veio da palavra do grego antigo *zenobeus* composto de "Zeus" e "bios" e significa literalmente "o que vive

de bem com Deus" ou "o que vive como Zeus". E da mesma forma como Zeus se apaixonou por Mnemozina, que como se sabe é a personificação da memória, também Piotr Ivanovich estava apaixonado pela memória. Da união de Zeus com Mnemozina nasceram as musas, e do amor de Piotr Ivanovich pelo objeto de suas investigações de muitos anos, nasceram formidáveis descobertas e alunos – psicólogos, que continuaram essas pesquisas não só em Harkov, mas também em outros centros científicos. Deixemos a mitologia e voltemos para a realidade biográfica.

Na segunda metade dos anos 1920, Piotr Ivanovich tentou ingressar na faculdade de psicologia (que então se chamava de pedologia) da Segunda Universidade Moscovita, na qual lecionavam P. P. Blonski, L. S. Vigotski, G. G. Shpet, A. R. Luria, e possivelmente A. N. Leontiev, além de muitos outros renomados psicólogos. Entretanto a universidade não aceitava professores do baixo Volga. Tivesse sido bem sucedida sua tentativa, ele teria estudado junto com seus futuros amigos e colegas, que mais tarde se tornariam alunos famosos de L. S. Vigotski – V. I. Asnin, L. I. Bojovich, A. V. Zaporojetz, R. E. Levina, N. G. Morozova e L. S. Slavina.

P. I. Zinchenko retornou para sua terra natal, mas logo foi recrutado pelo exército. Por casualidade foi parar em uma das cidades mais culturais da União Soviética – Harkov. Depois do serviço militar, em vez de voltar para casa, ingressou em 1927 no Instituto de Educação Popular de Harkov (um curto "estágio de metamorfose" da universidade de Harkov no período de 1921 a 1933) vindo a concluí-lo em 1930. No mesmo ano, A. V. Zaporojetz e outros concluíam a universidade em Moscou. Aqui outra vez houve um golpe do destino. Em Harkov, ele foi "alcançado" pelos companheiros e alunos de L. S. Vigotski.[6]

E não foi de forma alguma por acaso que P. I. Zinchenko escolheu como orientador o seu coetâneo A. N. Leontiev (1903-1979), que já era responsável pelo livro *O desenvolvimento da memória*, publicado nominalmente em 1931. Os interesses científicos dos dois cientistas entraram em ressonância e a primeira dissertação de P. I. Zinchenko foi dedicada à memória dos alunos de escola não tanto para a memorização, como para o esquecimento ("semidesintegração") dos conhecimentos dos alunos. O título desta dissertação foi *Acerca do esquecimento e reprodução dos conhecimentos dos alunos* e sua

[6] O próprio Vigotski visitou várias vezes a cidade de Harkov e colaborou com o estabelecimento da escola de psicologia de Harkov.

defesa ocorreu em 1935, sendo-lhe outorgado o título de doutor em 20 de março de 1936. O motivo principal e o resultado desse trabalho (Zinchenko, 1939b) revela que o esquecimento da forma como se transmite os conhecimentos escolares não é uma tragédia. Conserva-se a essência e o significado dos conhecimentos recebidos. Vale notar que, já nesse trabalho, ele considerava o esquecimento não como um mergulho passivo dos conteúdos da memória em certo "fundo de fisicalidade" imaginável, mas como um trabalho de transcodificação, transformação de significados (de semiótica). O esquecimento ajuda o conhecimento institucionalizado a tornar-se parte do conhecimento vivo, por exemplo, tal qual aquele que um bom pedagogo possui. Não é provável que P. I. Zinchenko conhecesse o livro de Bartlett (1932). Somente no seu livro de 1961 é que aparece referência àquele.

Já depois da defesa de sua pesquisa de dissertação, P. I. Zinchenko voltou-se para o estudo da memorização, que era considerada e investigada com base nas ideias de L. S. Vigotski acerca dos processos psíquicos como ações enérgicas mediatizadas pela semiótica e no enfoque estrutural-ativo dos processos psíquicos. Em um relatório feito em 11 de março de 1976, A. N. Leontiev caracterizou esse trabalho da seguinte maneira:

> O trabalho de Piotr Ivanovich Zinchenko acerca da memorização involuntária é muito importante. Eu me refiro particularmente à primeira publicação surgida infelizmente apenas em 1939. Acredito que a defesa desse trabalho foi em 1938 ou 1937, bem deve ter sido na mesma época da dissertação de Piotr Iakovlevich (Halperin – V. P., B. M.) se não me falha a memória. Qual era a ideia inspiradora? O objeto ocupa o lugar do objetivo – um efeito, ocupa o lugar estrutural da condição – outro efeito: esta era a essência, a principal para nós, pelo menos. Assim surgiu (! – V. P., B. M.) a noção e ao mesmo tempo o desmembramento, distinguiram-se os conceitos propriamente de atividade, motivo, depois vieram, meta, condições; em suma, este arsenal de conceitos originalmente expressado, os quais eu descrevi muitas vezes nos últimos anos, e pela primeira vez um pouco antes (Leontiev, 1986, p.116).

Deste modo, o destino e o acaso fizeram de P. I. Zinchenko um participante legítimo da escola de psicologia de Harkov e o ligou por toda vida (menos os anos penosos da Segunda Guerra Mundial) a seus

amigos e colegas, parte dos quais tendo depois mudado para Moscou. A ida para Moscou de A. N. Leontiev (em 1936-37) e de A. R. Luria (em 1934), e mais tarde de A. V. Zaporojetz e de P. Ia. Halperin obrigou-o a se tornar, após 1945, um líder informal da escola de Harkov. Ele desempenhou esse papel de forma honesta, responsável, porém sem satisfação. Ele tinha bem mais prazer no trabalho pedagógico com os estudantes e orientandos e na investigação experimental da memória.

Porém, a primeira publicação de P. I. Zinchenko, que se chamava *A escola de pedagogia de Harkov e a psicologia* (1934, em idioma ucraniano, na revista "Educação comunista") e que não foi incluída por ele na lista de publicações, era dedicada a outro tema. Anton Iasnitzki analisa bem detalhadamente o contexto sociopolítico intrincado e o conteúdo desse artigo de P. I. Zinchenko (Iasnitzki, 2009). O artigo é dedicado à crítica, em particular, das visões reflexológicas de A. S. Zalujni. Na opinião de A. Iasnitzki (2009, p.98-99), "pode-se admitir que a publicação do artigo de P. Zinchenko no final das contas exerceu um papel estratégico de exclusiva importância para o estabelecimento dos psicólogos harkovianos, que se distanciavam de forma consequente tanto da pedologia como da reflexologia, bem como também de outras orientações de pesquisa politicamente duvidosas".

Foto – P. I. Zinchenko à direita com um grupo de colegas pesquisadores.



Рис. 20. Харьковские психологи. Конец 40-х
Слева направо: П.И.Зинченко, О.М.Концевая, Е.В. Гордон, В.И. Аснин(?), Д.М. Дубовис-Арановская

Fonte: http://psyberia.ru/data/1207.

Após a conclusão da pós-graduação em 1933 no Instituto de Pesquisas Científicas de Pedagogia Ucraniano (IPCPU), P. I. Zinchenko acumulou a partir de 1934 o trabalho naquele instituto de pesquisa (até junho de 1936),[7] o ensino de psicologia no Instituto Estatal de Línguas Estrangeiras de Harkov (IELEH) e o trabalho no instituto estatal de pedagogia de Harkov (IEPH) no departamento de psicologia que era chefiado por A. N. Leontiev (desde a fundação em 1933 até primeiro de dezembro de 1937), e depois por A. V. Zaporojetz (Iasnitzki, 2009, p.99).

No IELEH ele trabalhou (com o intervalo do tempo da guerra) até a fusão do instituto com a universidade de Harkov (1960). Com os dois artigos no primeiro volume das "anotações científicas" do instituto (Zinchenko, 1939a, 1939b) teve início um ciclo de muitos anos de publicações de P. I. Zinchenko sobre a memória (ver adiante). Os afazeres científicos e pedagógicos foram interrompidos pela guerra. De 1941 até 1945, P. I. Zinchenko esteve nas operações do exército, primeiro como soldado raso e foi promovido a comandante de pelotão de sapadores e subcomandante da companhia de engenheiria.

Após a guerra P. I. Zinchenko organizou e liderou em Harkov uma filial do instituto de psicologia aberto em Kiev.[8] As reuniões científicas da filial, que ocorriam mais frequentemente no apartamento de seu líder, eram frequentadas não raramente por A. V. Zaporojetz, P. Ia. Halperin e A. N. Leontiev. Criaram-se relações científicas, e depois também amistosas, especialmente cordiais entre P. I. Zinchenko e A. A. Smirnov e seus colaboradores que trabalhavam em problemas próximos de memória e compreensão.

P. I. Zinchenko defendeu sua dissertação de doutorado em 1958. Em 1961 foi publicada a principal obra de sua vida – *Memorização involuntária*. Em 1963 ele fundou na universidade estatal de Harkov

[7] "No verão de 1934 a UNDIP transferiu-se para a nova capital da Ucrânia - Kiev, e a estrutura que ficou em Harkov recebeu nome de Instituto de Pesquisas Científicas de Pedagogia de Harkov (ХНИИП)" (Iasnitki, 2009, p.99).

[8] Conforme o dossier pessoal de P. I. Zinchenko dos arquivos da região de Harkov (informação pessoal de Anton Iasnitski. – 22/09/2013), ele até setembro de 1941 era docente do ХГПИИЯ, de novembro de 1941 até agosto de 1945 ele serviu no exército soviético, de setembro de 1945 – novamente foi docente do ХГПИИЯ. Além disso, de janeiro a dezembro de 1949 ele dirigiu em Harkov o laboratório de psicologia que tinha (possivelmente em caráter não oficial) o status de filial do Instituto de pesquisas científicas de psicologia de Kiev (organizado em 1946).

(UEH)[9] o departamento de psicologia, que dirigiu até a sua morte em 17 de fevereiro de 1969. Foi na UEH que pela primeira vez P. I. Zinchenko passou a ter não apenas estudantes de graduação, mas também alunos de pós-graduação e colaboradores científicos, que passaram a desenvolver seu programa de investigação da memória. Desde o início dos anos 1960, esse adquiriu uma nova orientação prática. Acrescentou-se à tradicional orientação pedagógica, a problemática dos estudos de engenharia e psicologia da memória que eram financiados pela indústria da defesa (Zinchenko, 1970).

É importante notar outro acontecimento que teve influência na mudança da temática e da metodologia das investigações da memória. Praticamente todas as investigações de P. I. Zinchenko, descritas na monografia *Memorização involuntária*, podem ser tidas como experimentos de laboratório mesmo que elas tivessem sido realizadas nas salas de aula e auditórios. A distinção entre pesquisa de laboratório e de campo (do tipo experimental ou não) não estava tanto em onde se realizava a investigação, mas em que atividade era estudada – fosse a solução de tarefas postas pelo pesquisador (artificiais, isto é que não faziam parte do processo vital natural da atividade), cujas soluções interessam ao próprio investigador, ou se tratasse de etapas de uma atividade real concreta levada a cabo por um sujeito independentemente da vontade e dos interesses do investigador.

Como assinala N. V. Repkin (2009, p.86), os resultados das investigações, generalizadas na monografia "*Memorização involuntária*" (1961), foram tratados por P. I Zinchenko apenas como um primeiro passo rumo ao estudo da memória em uma atividade real. As possibilidades de se realizar uma investigação sistemática do papel da memória no contexto de uma atividade de estudo real surgiram graças à organização em 1963 de um laboratório no departamento de psicologia da universidade de Harkov com base na escola Nº 17 para estudar a memória e o ensino. Agora os pesquisadores podiam planejar e conduzir investigações científicas em conformidade com o caráter experimental do ensino. Interessante que este trabalho era feito em estreita colaboração com o laboratório de D. B. Elkonin e V. V. Davidov com base na escola Nº 91 de Moscou. Desde então a temática do ensino desenvolvimental se tornou prioritária para a escola de psicologia de Harkov.

[9] Nome atual - Universidade Nacional de Harkov V.N. Karazin.

A POSIÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DE P. I. ZINCHENKO NAS PUBLICAÇÕES DE 1939

(1) O anúncio da abordagem da atividade no artigo de Zinchenko (1939a) dá uma indicação precisa da nova posição teórico-metodológica que propõe, como alternativa aos "princípios explicativos" anteriores na psicologia, o princípio formulado de forma bastante ampla:

> as leis psicológicas, e particularmente as leis da memorização, não podem ser encontradas fora do estudo da atividade de compreensão do sujeito em relação à realidade que o rodeia. Elas expressam exatamente o desenvolvimento dessa atividade, em cujo processo a consciência do indivíduo se forma e se reorganiza, esta que por sua vez condiciona sua atividade, sua vida (Zinchenko, 1939a, p.147).
>
> A psique, a consciência deve ser entendida como o reflexo pelo sujeito da realidade objetiva, reflexo este, porém que surge e se desenvolve no processo da atividade do sujeito, no processo de sua vida real (Zinchenko, 1939a, p.160).
>
> O novo princípio, ou seja, "o princípio da atividade" atuava como uma alternativa ao "princípio da associação" e ao "princípio da estrutura", uma vez que neles "a explicação dos fatos da consciência era deduzida da própria consciência do sujeito ou das leis gerais da atividade de seu cérebro" (Zinchenko, 1939a, p.147).

(2) Origens da abordagem da atividade.

As questões acerca das origens e da autoria deste princípio têm valor fundamental. Por outro lado, P. I. Zinchenko fala de forma inequívoca sobre o papel de fonte imediata de seu orientador científico:

> Ao enunciar o nosso problema nós partimos das posições psicológicas propostas nos últimos anos nas investigações experimentais e teóricas do prof. A. N. Leontiev e de seus colaboradores (Zinchenko, 1939a, p.161).

Por outro lado, indicou-se também de forma disfarçada uma segunda origem – que era a concepção de L. S. Vigotski caracterizada da seguinte maneira:

> Antes de tudo, a memorização passa a ser tratada na psicologia *pela primeira vez* não como conteúdo da consciência enclausurada no sujeito, sendo seu mundo fenomenal subjetivo, e não como uma capacidade metafísica abstrata. A memorização atua *pela primeira vez* aqui como um processo ativo, como uma ação psíquica concreta. Em relação a isto *pela primeira vez* torna-se possível e real a pesquisa acerca do desenvolvimento da memória como de um processo, a investigação da construção dos processos de memorização nas várias etapas de seu desenvolvimento (Zinchenko, 1939a, p.153).

Atentemos para o fato que a palavra chave "ação" foi frisada pelo próprio P. I. Zinchenko; e é especialmente notável a tripla utilização da expressão "pela primeira vez" (o negrito é nosso. – V. P., B.). Além das ideias de memorização, P. I. Zinchenko dava muito valor às concepções de L. S. Vigotski ao entendimento da ação como um processo de semiótica mediador:

> O conceito de mediação é um dos momentos mais essenciais e positivos trazidos por Vigotski para a psicologia, porque pela primeira vez se tornou possível o estudo não apenas dos resultados da memorização (o que era característico de ambas psicologias, a empírica e a funcional), mas também o estudo do próprio processo, da própria atividade de memorização, de sua construção interna (Zinchenko, 1939a, p.155).
>
> A relação distinta entre meio e objeto de memorização caracteriza e define indiscutivelmente, de forma essencial, a construção do próprio processo de memorização. A colocação desta questão e sua elaboração constituem, portanto, grande mérito de Vigotski e é do nosso ponto de vista uma conquista indiscutível da psicologia soviética (Zinchenko, 1939a, p.155).

É curioso notar que a lógica de exposição das ideias de Vigotski e da própria abordagem da atividade não tem descontinuidade. Isto pode servir de demonstração de que, aos olhos dos fundadores da abordagem da atividade, a ligação lógica deste enfoque com a teoria cultural-histórica era um fato indubitável e evidente.

(3) A definição da abordagem pessoal.

> O olvido e a reprodução dos conhecimentos pode ganhar uma característica correta no âmbito de sua análise no contexto do processo geral de formação da personalidade, do desenvolvimento de seu pensamento, da sua consciência (Zinchenko, 1939b, p.194). Os conhecimentos adquiridos são sempre os conhecimentos da pessoa (Zinchenko, 1939b, p.212).

Zinchenko chega a essas posições teóricas em primeiro lugar devido à crítica da consideração tradicional das leis de assimilação e perda de conhecimentos nos limites da memória somente; em segundo lugar devido à própria pesquisa empírica da assimilação e aplicação pelos alunos de leis físicas (no exemplo da lei de Arquimedes). As concepções anteriores, na opinião de P. I. Zinchenko, consideravam o esquecimento e a reprodução desligados da "pessoa viva", de suas "relações vitais", "a personalidade era perdida nessas concepções, perdia-se a consciência real, como reflexo das relações vitais reais da pessoa" (Zinchenko, 1939b, p.212).

(4) A unificação das duas abordagens.

A formulação das conclusões seguintes representaram uma integração concreta da abordagem pessoal e da atividade na obra de Zinchenko:

a. A conclusão que o processo de reprodução tem um caráter criativo ativo e não uma simples lembrança, uma emersão de noções na forma como elas foram fixadas com o estudo (hoje tal conclusão seria chamada de teoria "construtiva" ou "re-construtiva" da memória);
b. A conclusão sem dúvida de grande valor prático (pedagógico) de que a repetição deve servir "não apenas para um simples reforço ou recuperação de conhecimentos anteriormente aprendidos, mas também para sua transformação qualitativa"; ou, mais metaforicamente: "A repetição pode não somente implicar em uma reforma de um edifício desmoronado, não apenas em uma fortificação desse edifício, mas também em sua completa restauração, ou seja, implicar em profundas mudanças qualitativas" (Zinchenko, 1939b, p.213), já nos termos de N. A. Bernstein, trata-se de "repetição sem repetição".[10]

[10] Cf. também Asmolov, 1996, p.164-256.

Da primeira conclusão pode-se estender uma linha até os pontos de vista de L. S. Vigotski de que a memória, como uma função psíquica superior nos adolescentes e nos adultos, realiza-se significativamente através do pensamento (intelectualização das funções mnemônicas). Este pensamento foi emitido claramente por Vigotski, por exemplo, no relatório (9/10/1930): "lembrar significa para um adolescente pensar" (Vigotski, 1982-1984, v.1, p.120). A segunda conclusão tem uma semelhança distante com uma diferenciação surgida posteriormente entre dois tipos de repetição (por ex., Craik; Lockhart, 1972; Craik; Tulving, 1975).

ACERCA DO LIVRO PRINCIPAL DE P. I. ZINCHENKO

I. AS PRINCIPAIS POSIÇÕES DA CONCEPÇÃO DA MEMÓRIA

1. A função da memória consiste no "reforço seletivo da experiência individual e mais tarde de sua utilização... nas condições concretas da vida do sujeito, em sua atuação" (Zinchenko, 1961, p.134).
2. A memorização involuntária pode ser tanto um produto de uma atuação presente como também um resultado desligado dela, quer dizer uma memorização aleatória. Entretanto é exatamente o primeiro tipo de memorização involuntária que ocupa o principal lugar na vida dos animais e do homem (Zinchenko, 1961, p.136).
3. A divisão "dos processos de memória em involuntária e voluntária deve apresentar-se como a principal, a determinante. Esta divisão deve apresentar-se como a principal também na característica do desenvolvimento da memória. A memorização involuntária e voluntária, a reprodução são os dois degraus sucessivos no desenvolvimento da memória das crianças" (Zinchenko, 1961, p.456).
4. Nos pré-escolares o lugar central na fixação por eles da experiência individual é ocupado pela memória involuntária (Zinchenko, 1961, p.3, 495).
5. Com o aparecimento da memória voluntária a memória involuntária não só não perde seu valor, como também continua a aperfeiçoar-se (Zinchenko, 1961, p.462).6. A memorização

involuntária como produto da atividade "também é sempre mediada, embora seja de uma forma diferente da memorização voluntária", porquanto "toda atividade na qual se realiza uma memorização involuntária, está sempre ligada também com a presença de recursos correspondentes a seus objetivos e conteúdo" (Zinchenko, 1961, p.125).

6. A tarefa central e inadiável da escola é a formação nos alunos de habilidades do pensamento voluntário, inclusive nas tarefas de compreensão de texto.

Foto – Capa da obra de P. I. Zinchenko titulada Memorização Involuntária.



Fonte: http://www.ozon.ru/person/360288/.

2. METODOLOGIA DAS PESQUISAS

1. Do ponto de vista da abordagem da atividade, o "problema" estratégico

do estudo psicológico da memória consiste em que para desvendar as leis da própria atividade do sujeito, ou seja, as leis psicológicas propriamente [...] O estudo das leis da atividade psíquica do sujeito em função de seu conteúdo e estrutura disciplinar deve levar a uma concretização das condições de formação das associações e da avaliação correta de seu valor no funcionamento e desenvolvimento dos processos da memória (Zinchenko, 1961, p.135).

E ainda a afirmação programática:

"A principal unidade na análise da estrutura dos processos da memória, seu funcionamento e memória, deve ser a ação do sujeito... É exatamente a esta posição que diz respeito à divisão dos processos da memória em processos involuntários e voluntários" (Zinchenko, 1961, p.456-457, 521).

2. A tarefa estratégica das pesquisas "consistia no estudo das leis da memorização involuntária, no estudo de suas particularidades que a distinguem da memorização voluntária" (Zinchenko, 1961, p.136).

Nós consideramos o caminho do estudo comparativo da memorização involuntária e voluntária em condições de modos iguais de trabalho com o material, o principal e o mais frutífero, para o esclarecimento tanto das diferenças entre elas como também das leis de suas ligações (Zinchenko, 1961, p.256).

O caminho apontado

abre possibilidade nos experimentos com estagiários de várias idades de descobrir as diferenças entre a memorização involuntária e voluntária em função da *formação* da ação cognitiva e mnemônica. Pois as distinções nestes dois tipos de memorização não podem permanecer

inalteradas em todas as etapas do desenvolvimento intelectual da criança (Zinchenko, 1961, p.257).

3. Uma das principais hipóteses do autor é:

O nível distinto de domínio pelos estagiários de diferentes idades de determinados modos de trabalho com o material para o alcance do objetivo cognitivo e mnemônico irá provocar também mudanças nas relações mútuas entre as memorizações involuntária e voluntária (Zinchenko, 1961, p.257).

4. A inovação do objeto de pesquisa estava em que ele era aquele tipo de memorização involuntária que é produto da atividade. Com relação a isto o trabalho de P. I. Zinchenko "difere das pesquisas na psicologia dos outros países, onde a memorização involuntária era tratada, sobretudo, como um produto de um gênero diverso de distrações de certa [...] atividade" (Zinchenko, 1961, p.137).
5. As leis da memorização involuntária e voluntária foram estabelecidas em experimentos nos quais se estudou como a produtividade da memorização depende de uma série de fatores independentes:
    a. do fator etário (dependência genética);
    b. de fatores de estímulo (dependência da memorização do material);
    c. do fator motivador (dependência do motivo da atividade);
    d. de fatores de estrutura e atividade (dependência da posição do material memorizado na estrutura da atividade);
    e. de fatores operacionais (dependência do tipo de tarefa e da complexidade da atividade dos estagiários com o material).

Frisemos que a investigação no todo não foi só um experimento de múltiplos fatores e sim a grande série de experimentos de dois ou três fatores realizados no decorrer de vinte anos aproximadamente.

Quase todos os experimentos têm um procedimento de duas fases: primeiro a fase da atividade com o material (ou mnemônica, ou tarefa "cognitiva"), depois a fase da reprodução das partes do material indicadas na instrução e frequentemente inesperadas para os estagiários. Uma vez que, nas experiências com a memorização involuntária, os estagiários não devem adivinhar a próxima tarefa da reprodução, logo as experiências repetidas com a memorização involuntária (em condições variadas) pelo menos não deviam ser conduzidas com os estagiários; nestes casos para diferentes condições usavam-se novos ("ingênuos") estagiários (plano entre grupos), entretanto as comparações entre memorização involuntária e voluntária eram comumente realizadas com o auxílio de um plano dentro de um grupo.

P. I. Zinchenko descreve em sua monografia os resultados de acordo com problemas teoricamente destacados, sem a observação da cronologia dos experimentos, e por essa razão os resultados de alguns grandiosos experimentos multifatores são analisados repetidamente porém sob diferentes ângulos e uns quantos capítulos. Na exposição breve que se segue será indicado, quando possível, o ano de primeira publicação.

6. P. I. Zinchenko colocou ainda o problema de aplicar os dados obtidos na elaboração de recomendações práticas, principalmente pedagógicas.

7. Descrição sucinta dos experimentos conduzidos por P. I. Zinchenko

O volume limitado deste artigo não nos permite apresentar aqui os resultados de todos os experimentos em toda a sua extensão.[11] Limitar-nos-emos à metade deles escolhendo o que consideramos mais representativo e inovador.

1. 1. A pesquisa na qual se comparou a produtividade dos dois tipos de memorização involuntária, ou seja, a memorização do material incluído e não incluído na atividade (Zinchenko, 1961, capítulo III; publicação Zinchenko, 1939a). Em condições semelhantes estudou-se também a memorização voluntária; porém os dados sobre sua eficiência são

[11] Para uma explicação completa, cf.: Mescheryakov (2004).

expostos no capítulo VII, no contexto da comparação entre memorização involuntária e voluntária.

1.1. Material de estímulo: 15 cartões com a figura de objetos e cifras.

1.2. Exercícios cognitivos dos estagiários (*fase de memorização*): classificação das figuras (primeiro experimento), ordenação dos números (segundo experimento com outros estagiários).

No primeiro experimento, o objeto (conteúdo, material) da atividade eram as imagens, enquanto que os números atuavam como "provocadores de fundo"; no segundo experimento, ao contrário, os números eram o objeto da ação, e as figuras; os provocadores de fundo. Não havia exercício mnemônico.

Foto – P. I. Zinchenko.



Fonte: Dubna Psychological Journal. № 2, c.1-23, 2013. www.psyanima.ru.

Na segunda fase de ambos os experimentos, os estagiários recebiam inesperadamente um exercício de reprodução, sendo que eles deveriam recordar tanto as imagens como os números.

1.3 Estagiários: desde pré-escolares até adultos (para os pré-escolares a metódica era um pouco alterada).

1.4. Resultados:

1.4.1. O material incluído no conteúdo (objeto) da atividade é memorizado de maneira involuntária e significativamente melhor do que o material que é o fundo.

É difícil encontrar na psicologia um efeito tão poderoso: por exemplo, as figuras com as que atuam os estagiários adultos eram memorizadas melhor do que os números (assimilados em tempo igual ao daqueles), não em 2-3 vezes, o que já seria muito impressionante, mas em 19 vezes!

1.4.2. A magnitude dessa diferença tem uma dependência inversa da idade dos estagiários. Assim, em um grupo de alunos de escola mais velhos as figuras eram memorizadas 12 vezes mais eficazmente dos que os números de fundo, já no grupo de alunos menores – somente (!) 8,1 vezes.

1.4.3. As figuras eram memorizadas um pouco melhor do que os números.

1.5. Conclusão:

Os resultados confirmaram a colocação de que "a condição mais geral e necessária para a memorização involuntária é que haja uma atividade em relação a ela" (Zinchenko, 1961, p.165).

Nós demos ao efeito mnemônico estabelecido por P. I. Zinchenko o nome de "efeito de inclusão do material da atividade".

2. A pesquisa da dependência da memorização involuntária com respeito à posição (lugar) do material na estrutura da atividade.

Consideravam-se duas posições do material na estrutura: meta da ação versus condições para atingir a meta (Zinchenko, 1961, capítulo IV; publicações dos anos 1941 e 1945).

2.1. Material: 15 números de dois algarismos, incluídos no enunciado dos exercícios aritméticos.

2.2. Exercícios cognitivos dos estagiários na fase de memorização: solução de problemas aritméticos prontos (primeiro experimento); invenção de problemas (segundo experimento); invenção de problemas com

números dados (terceiro experimento, ou experimento de controle).

Estes experimentos eram realizados com vários estagiários. A tarefa da reprodução: lembrar os números e os problemas.

2.3. Estagiários: alunos das primeiras classes e estudantes.

2.4. Resultados

2.4.1. Foram obtidos dados surpreendentes sobre as diferenças etárias na produtividade da memorização involuntária – os índices mais altos de memorização foram dos alunos da primeira classe; por exemplo, no primeiro experimento, onde eram resolvidos os problemas prontos, os alunos da primeira classe memorizaram quase 3 vezes melhor do que os alunos da terceira classe e do que os estudantes!

2.4.2. Os estagiários memorizavam bem melhor os números na condição em que eles inventavam problemas aritméticos (segundo experimento) do que quando resolviam problemas análogos que lhes eram postos já prontos (primeiro experimento); fatos como este atualmente são chamados de *"efeito de geração"*.

2.4.3. P. I. Zinchenko chama atenção que a quantidade do "efeito de geração" – a razão (em %) entre a quantidade de números memorizados no experimento com invenção de problemas (segundo experimento) e sua quantidade no experimento com solução de problemas prontos (primeiro experimento) – depende essencialmente da idade dos estagiários: 110 – nos alunos da primeira classe, 275 nos alunos da terceira classe e 255% nos estudantes.

2.5. Conclusões:

2.5.1. O material, que constitui o objetivo da ação, é mais eficazmente memorizado do que o mesmo material relativo aos modos de realização da ação (operações); uma capacidade de memorização dos números mais elevada no segundo experimento está relacionada com o fato que ao inventar o problema os números atuam como objetivo da ação. Foi exatamente nessas noções estruturais-ativas que P. I. Zinchenko interpretou o "efeito de geração" obtido

por ele que, por conseguinte, pode ser considerado uma variante do efeito ativo-estrutural e novamente uma confirmação da concepção de atividade da memória.

2.5.2. A produtividade da memorização involuntária varia dependendo do nível de domínio dos modos de atividades: quanto mais elevado o nível de automatização do modo de ação, pior se memorizam as condições de sua realização, e foi o que mostrou o primeiro experimento em que os estudantes reproduziram em três vezes menos números do que os alunos de primeira classe. O autor retornou a essa colocação mais tarde no capítulo VII.

3. O estudo da dependência da memorização involuntária em função da posição (lugar) do material na estrutura da atividade: o lugar do objetivo da atividade e o lugar das condições para o alcance do objetivo, e também, usando o termo da psicologia cognitiva, surgido quase 20 anos mais tarde, da "profundidade da elaboração" do material (Zinchenko, 1961, capítulo IV, p.196-207; publicação do ano 1956).

3.1. O material e a forma de apresentação: 1) nos experimentos com estudantes 10 linhas (séries) de palavras, com quatro palavras em cada linha, eram *ditadas* aos estagiários num ritmo em que eles teriam tempo de anotar as palavras e executar o problema posto (ver (3.2)); 2) nos experimentos com os alunos de escola o mesmo material era apresentado na forma impressa (à máquina de datilografar).

3.2. Os exercícios cognitivos dos estagiários (na primeira fase): escolher (achar e sublinhar) para cada primeira palavra de cada linha uma palavra das três outras na linha dada de acordo com uma regra de ligação determinada (três regras – três "séries" de experimentos, embora fosse mais correto falar de "condições") – 1) a "ligação conceitual" (gênero-tipo, por exemplo, *casa-edifício*), 2) a "ligação concreta" (parte-todo, por exemplo, *janela-casa*) e 3) a "ausência de ligação significativa" (por exemplo, casa-peixe). (Embora a ligação se chame "sem sentido" seu estabelecimento exige análise semântica!)

Os exercícios de reprodução: 1) a primeira reprodução – recordar todas as 40 palavras; 2) segunda reprodução – com a memorização da primeira palavra na linha; 3) reprodução completa postergada em uma semana.

3.3. Estagiários: alunos mais novos e mais velhos, estudantes.

29. (3.4) Os resultados (sem levar com conta as primeiras palavras, ou de apoio, na linha):

3.4.1. Poderia parecer que todas as palavras têm o mesmo valor e podem ser memorizadas em igual medida (hipótese zero), porém o experimento revelou diferenças significativas.

3.4.2. Conforme o que já se sabe acerca da influência do lugar do material na estrutura da atividade, as palavras que em cada série dada se tornam palavras metas devem ser memorizáveis bem melhor, porém essa expectativa esteve longe de ser justificada.

Estabeleceu-se que em todas as séries (condições), isto é independente de quais palavras se tomava como metas (graças à ação dos estagiários seguindo uma regra dada), as palavras que melhor foram recapituladas eram as relacionadas (objetivamente) com a primeira palavra de forma conceitual, e pior foram as palavras que não tinham uma relação evidente com a primeira palavra. Esta tendência revelou-se em todas as três reproduções (na imediata e nas duas postergadas). Por exemplo, as palavras que se achavam na ligação de significado (e obviamente, associativa) com as palavras base, mesmo não sendo palavras metas, reproduziram-se duas vezes melhor do que as palavras que ocupavam o lugar de meta de ação, porém ligadas aleatoriamente com a primeira palavra (7,1 contra 3,0)! Nos termos da psicologia cognitiva moderna, o resultado obtido não é outro senão o efeito da profundidade de elaboração.

34.3. O efeito positivo do lugar de meta do material na estrutura da atividade consegue ser mostrado caso se comparar a reprodução das mesmas palavras em diferentes séries (condições): em média as palavras meta eram reproduzidas 1,3-1,4 vezes mais exitosamente do que as

palavras referentes às condições de busca da palavra meta. Infelizmente, o autor não conferiu as hipóteses estatísticas e nem mesmo deu aos índices variabilidade.

3.4.4. A memorização involuntária não revelou uma superioridade acentuada na produtividade em comparação com a voluntária, embora essa conclusão, dada a ausência de um tratamento estatístico suficiente no trabalho de P. I. Zinchenko, deixa algumas dúvidas.

3.5. Conclusões:

3.5.1. De forma mais eficaz o material dado é memorizado quando ele faz parte do conteúdo da meta da ação, se comparado com o caso quando *o mesmo* material faz parte da condição do seu alcance.

3.5.2. Entretanto a produtividade de memorização do material é determinada não apenas pelo lugar na estrutura da atividade, mas também pelo conteúdo objetivo ("pela profundidade de elaboração"), e em relação a isso também pelo caráter da relação com a experiência passada do homem (Zinchenko, 1961, p.201, 219).

3.6. Interessante notar, que P. I. Zinchenko, ainda em 1939, fez um experimento análogo com o conjunto de imagens de objetos; aos estagiários era solicitado escolher para cada imagem uma outra seja baseando-se na relação funcional (por exemplo, *fechadura-chave*), seja baseando-se na identidade de primeiras letras das palavras denotando um par de objetos representados. Sobre os resultados informa-se rapidamente o seguinte: "Alguns experimentos, conduzidos por essa metódica, deram uma acentuada preponderância na memorização dos objetos no primeiro experimento, em que se estabeleciam entre eles ligações de conteúdo, em comparação com o segundo, quando as ligações estabelecidas eram puramente exteriores" (Zinchenko, 1961, p.209).

4. O estudo da dependência da produtividade da memorização involuntária em função do modo de atividade com um mesmo material (Zinchenko, 1961, capítulo V; investigação dos anos 1948-1949).

A distinção principal entre a investigação em questão

e a anterior (3) está em que naquela aos estagiários era apresentado o material pronto, já no presente experimento, os estagiários tinham que inventar as palavras conforme uma regra dada.

Aqui são expostos apenas dados da memorização involuntária, embora tenham sido feitos experimentos também com a memorização voluntária (os resultados desses últimos estão no capítulo VII de Zinchenko, 1961, p.274-284).

4.1. Material: palavras.

4.2. Exercícios cognitivos dos estagiários (fase de memorização): invenção para cada palavra dada (ao todo 15) de uma nova palavra conforme uma de três regras, com nomes condicionais 1) "pelas ligações" (por ex. "martelo – pregos", "armário – livro"), 2) "pelas propriedades" (ex., "galo-poeta", "casa de madeira") e 3) "pela letra inicial" (como por ex. "bola – óleo"). O tipo do exercício (isto é de regra) entrava como um fator independente principal, cuja influência na memorização involuntária se considera neste capítulo.

Exercício de reprodução: lembrar, em qualquer ordem, as palavras dadas e inventadas para o mesmo. Na elaboração dos dados calculava-se a quantidade média de palavras reproduzidas de 15 dadas.

4.3. Estagiários: alunos pré-escolares (6-7 anos), alunos (II e V classes) e estudantes. (4.4) Resultados:

4.4.1. Os índices mais elevados de memorização foram obtidos no exercício de invenção de palavras "conforme as ligações", e as piores memorizadas foram as palavras no exercício de invenção pela regra "pela letra inicial".

4.4.2. A produtividade da memorização das palavras cresce de forma monotônica com a idade dos estagiários.

4.5. As conclusões (para essas conclusões se usou também resultados do experimento com palavras, descrito por nós no ponto anterior):

4.5.1. Pressupõe-se que três exercícios colocados para os estagiários são resolvidos usando diferentes ações de raciocínio, de diferente grau de complexidade.

50. (4.5.3) Uma grande atividade intelectual ajuda na transformação de operações em ações individuais objetivas.
51. (4.5.4) A eficiência mnemônica das distintas ações intelectuais acha-se em relação direta com o quanto essas ações exigem de elevada atividade do intelecto (Zinchenko 1961, p.220-221).

Nosso comentário.

Passados muitos anos depois da condução do experimento exposto por P. I. Zinchenko e da edição de "Memorização involuntária", psicólogos cognitivos norte-americanos conhecidos (F. I. M. Craik, R. S. Lockhart, E. Tulving e outros) seguiram mais ou menos o mesmo caminho, fazendo da abordagem metodológica de P. I. Zinchenko (sem fazer referência a ele) o principal método de verificação da teoria da profundidade (dos níveis) de elaboração, em essência, rigorosamente muito parecida com as ideias do método da atividade para a memória, elaborado por P. I. Zinchenko. Em parte este fato foi aceito pelo autor de um grande trabalho de revisão sobre a psicologia cognitiva Robert Solso, o qual escreve em relação ao experimento de escolha da palavra (ponto (3) da nossa síntese), que ele "tinha um valor teórico importante para a fundamentação do conceito de "níveis de processamento" que exerceu grande influência na psicologia cognitiva e nas nossas noções sobre a memória do homem" (Solso, 1996, p.161). O experimento de P. I. Zinchenko descrito no ponto (4) evidentemente pode ainda em maior grau ser considerado o protótipo da metodologia básica destinada à verificação da teoria da profundidade da elaboração.

P. I. Zinchenko, apoiando-se em fatos próprios, formulou claramente a importância da "profundidade de elaboração" para a memória: "Quanto mais as ligações de conteúdo se revelam no material, por meio deste ou daquele modo de atividade, tanto mais produtiva é a memorização involuntária"; conquanto os modos de conteúdo da atividade – são exatamente aqueles que "dão a possibilidade de desvendar no material o seu conteúdo de *significado profundo*", "abre no material propriedades essenciais mais *profundas*, ligações e relações no material" (Zinchenko, 1961, p.216, 218). Na sistematização dos efeitos mnemônicos descrita a seguir, investigados por P. I.

Zinchenko, o efeito de profundidade da elaboração se considera como um dos efeitos de atividade (em particular como uma variante do efeito da mediação da atividade).

O VALOR DAS INVESTIGAÇÕES DE P. I. ZINCHENKO

O eixo teórico das investigações de muitos anos de P. I. Zinchenko, consagradas à memória das crianças e adultos, é sem dúvida a teoria psicológica da atividade, elaborada por A. N. Leontiev e S. L. Rubinstein. Contudo, é importante não esquecer que o processo de interação entre teoria desenvolvimental e o empirismo tem um caráter bilateral mutuamente vantajoso.

O fato que já os primeiros trabalhos experimentais de Zinchenko (1939a) se baseavam nos conceitos da teoria da atividade tem valor primordial e, deste modo, antecederam as primeiras publicações de A. N. Leontiev, nas quais foram introduzidas as principais noções e princípios da análise psicológica da atividade. E é isto que permite considerar que P. I. Zinchenko não apenas é aliado ou discípulo, mas é também um dos criadores da abordagem da atividade, o que, obviamente, não contradiz o reconhecimento do papel de liderança de A. N. Leontiev. O próprio P. I. Zinchenko lembrava com profunda gratidão a orientação de A. N. Leontiev: "Minhas posições psicológicas formaram-se sob a influência de A. N. Leontiev. Sob sua orientação foram feitas também minhas primeiras investigações da memória involuntária" (Zinchenko, 1961, p.6).

Não há dúvida de que na descrição dessas primeiras investigações refletiu-se o processo misterioso de nascimento e formação de uma nova concepção teórica da psicologia, suas tentativas nada tímidas de justificar seu direito à existência dentre as outras orientações da psicologia internacional. A. N. Laktionov e G. K. Seredá (1993)[12] apontaram de forma bem clara para a contribuição teórica de P. I. Zinchenko ao desenvolvimento da teoria da atividade. Esse aporte foi a fundamentação do papel importante dessa construção teórica como "lugar do conteúdo da consciência na estrutura da atividade". No exemplo da memória pela primeira vez se logrou mostrar convincentemente o valor dessa construção como princípio explicativo e preditivo.

[12] Cf. também Bocharova (1970, 1978) e Zinchenko (1970).

Quando descrevem os êxitos científicos das várias orientações teóricas na psicologia e julgam sobre o aporte para a ciência de determinados autores, forte impressão causa a recordação de novos fatos (efeitos experimentais) descobertos e estudados por eles. Por exemplo, os psicólogos da Gestalt no campo das investigações da memória podem "gabar-se" do efeito do isolamento, descoberto por Hedwig von Restorff – aluno de W. Kohler, dos efeitos de Zeigarnik e Birenbaum, descobertos pelas diplomandas de K. Lewin e assim por diante.

A abordagem da atividade nos trabalhos de P. I. Zinchenko implicou na descoberta de toda uma série de efeitos de primeira classe:[13] 1) efeitos de estrutura e atividade (o material que compõe a meta da ação é memorizado mais eficazmente do que o mesmo material quando em condições para se atingir a meta), e há o efeito de geração; 2) efeitos de mediação pela atividade, inclusive o efeito de profundidade de elaboração; 3) efeito de inclusividade do material na atividade; 4) efeito etário negativo (supremacia dos alunos da primeira classe sobre os grupos etários mais velhos na memorização involuntária dos números na solução dos exercícios aritméticos); 5) efeito de interferência dos exercícios mnemônico e "cognitivo"; 6) efeito de motivação e outros. Prestamos especial atenção ao efeito de geração. Dos outros efeitos mencionados aqui vamos falar na última seção do artigo.

O termo "efeito de geração" foi proposto por N. Slamecka e P. Graf (Slamecka; Graf, 1978) para designar uma melhor memorização do material quando este é inventado pelo próprio estagiário, se comparado ao material que o estagiário recebe já pronto. Slamecka e Graf conduziram uma investigação minuciosa desse efeito e atraíram para ele a atenção de muitos outros experimentalistas. Posteriormente surgiu a tradição de se referir ao trabalho deles como a primeira pesquisa do efeito da geração. Pela primeira vez, no prefácio à segunda edição do principal trabalho de P. I. Zinchenko (Mesheriakov, 1996), foi assinalado que o efeito de geração, ainda sem uma denominação, já era conhecido muito antes da publicação dos psicólogos americanos.

[13] O próprio P. I. Zinchenko não gostava de dar nomes a resultados impressionantes de suas investigações; as denominações dadas foram introduzidas no âmbito de nossa sistematização desses efeitos (Mesheriakov, 1996, 2003a, 2003b, 2004, 2009; Meshcheryakov, 2008).

Lembremos que nos experimentos de P. I. Zinchenko dos anos 1940

> os estagiários memorizavam consideravelmente melhor os números, inventando individualmente os exercícios aritméticos, do que ao resolver exercícios análogos que já vinham prontos. O próprio ato da invenção independente dos números na composição dos exercícios ativava o processo de operação com os números (Zinchenko, 1961, p.218).

No capítulo VII de sua monografia, descrevem-se experimentos demonstrativos do efeito de geração para a memorização voluntária de palavras. Ademais, P. I. Zinchenko nota que na investigação de A.A. Smirnov (também dos anos 1940) "a memorização de frases inventadas era mais produtiva do que as frases dadas já prontas no experimento" (Zinchenko, 1961, p.219).

A interpretação do efeito de geração no espírito da teoria da atividade aparece assim

> quanto mais independência tiver o homem na realização de uma ação qualquer, tanto mais benéficas serão as condições que se criarão para a transformação deste modo em uma ação especialmente objetiva, e em relação a isso também para uma elevação da produtividade da memorização involuntária (Zinchenko, 1961, p.219).

Quer dizer, para a explicação do efeito de geração se faz uso do princípio de "lugar do conteúdo da consciência na estrutura da atividade". Assim sendo, P. I. Zinchenko descobriu e investigou o efeito da geração e no seu exemplo uma classe mais ampla de efeitos de estrutura e atividade, que, por sua vez, são representantes de uma classe ainda mais ampla de efeitos de lugar do material na estrutura da atividade.

Ademais, P. I. Zinchenko foi o primeiro a investigar a dependência do efeito de geração com respeito à idade. Infelizmente, este fato foi ignorado muito tempo pelos psicólogos ocidentais, o que é comprovado, por exemplo, pela seguinte afirmação: "Como sabemos, não há ainda investigações das diferenças etárias no efeito da geração. Portanto nós iniciamos um trabalho preliminar nesta área" (Sutherland; Krug; Glover, 1988, p.413). Se os autores já conhecessem o livro de P. I. Zinchenko eles não se espantariam tanto com as dificuldades de

obtenção do efeito de geração em crianças na idade de 7-8 anos. Deste modo, pode-se afirmar decisivamente que as investigações desse efeito foram iniciadas por P. I. Zinchenko e que ele o investigou com bastante profundidade e sob todos os aspectos.

Em geral, os dados apresentados comprovam definitivamente o grande aporte de P. I. Zinchenko ao estudo tanto do efeito da geração como a muitos outros excelentes efeitos mnemônicos. Portanto, aventou-se completar a denominação "efeito de geração de P. I. Zinchenko" (Meshcheryakov, 1996; 2003a, b): efeito de geração (efeito de P. I. Zinchenko). Isto seria uma justa e merecida avaliação de seus trabalhos de trinta anos em psicologia da memória, dos quais a teoria da atividade e a escola de psicologia de Harkov tem o direito de se orgulhar.

Nós de forma nenhuma temos a pretensão de depreciar as conquistas da psicologia cognitiva moderna. O que queremos dizer é que o arsenal teórico, metodológico e factológico da abordagem da atividade tanto quanto da abordagem histórico-cultural está longe de se exaurir, porém, como quaisquer outros arsenais, necessita de desenvolvimento, aperfeiçoamento, verificação. A história da psicologia comprova, com firmeza, que não é absolutamente a técnica complexa e cara que desempenha o principal papel no desenvolvimento científico. A maioria dos fatos científicos mais importantes foi obtida, do ponto de vista técnico, em investigações bem simples (se não primitivas), mas ao mesmo tempo trabalhosas. Pode parecer banal, mas a ciência é feita principalmente por gente talentosa e inspirada.

Concluiremos essa seção com a questão do significado pedagógico das investigações de P. I. Zinchenko. Não é difícil entender que a orientação pedagógica era um das questões mais importantes dessas investigações. Muitas das recomendações propostas e fundamentadas por P. I. Zinchenko não perderam sua atualidade hoje em dia.

A recomendação de diferenciar, distinguir e separar as tarefas cognitivas e mnemônicas é bastante comprovada e concreta. Além do mais, essa necessidade se estende tanto ao professor quanto aos alunos:

> O fato que não apenas os alunos das primeiras classes, mas também muitas vezes os das classes médias usam pouco de expedientes ativos de memorização, mas recorrem à simples repetição, deve-se sobretudo a que no processo de ensino não se diferenciou o bastante as tarefas

> cognitivas e mnemônicas e não se formaram as habilidades necessárias de realizá-las de diferentes maneiras (Zinchenko, 1961, p.501).

Esta recomendação deriva de resultados de uma série de investigações de P. I. Zinchenko e de A. A. Smirnov nas quais se mostrou claramente que, em determinadas condições, as tarefas mnemônicas e cognitivas (*strictu sensus*) serão incompatíveis e irão exercer uma noutra uma má influência (efeito de interferência entre as tarefas mnemônica e "cognitiva"). Em primeiro lugar, insistir conscientemente na memorização pode atrapalhar a compreensão do novo material (oral ou escrito); em segundo lugar, insistir na memorização e compreensão simultaneamente ou na utilização de quaisquer expedientes de trabalho lógico do material (digamos, classificação ou elaboração de um plano) pode baixar substancialmente a produtividade de memorização, ao passo que insistir na compreensão e tratar a memorização como desnecessária, pelo contrário irá mobilizar recursos da memória involuntária.

Tal incompatibilidade é especialmente peculiar aos alunos das primeiras classes. Exatamente para essa faixa etária é que P. I. Zinchenko propõe uma "variante radical": os pedagogos devem estimular o desenvolvimento dos processos de compreensão e especialmente restringir o uso da memorização.

> Quer dizer, antes de ensinar o aluno da escola a usar, por exemplo, uma classificação como expediente de memorização, é necessário ensinar-lhe a classificar no processo de execução de tarefas cognitivas e não mnemônicas (Zinchenko, 1961, p.501).

Assim, propõe-se abandonar totalmente o caminho retilíneo de forçar o "desenvolvimento" da memorização voluntária, uma vez que este caminho favorece apenas a memorização "mecânica" (isto é mediada primitivamente). Na escola primária deve-se avaliar não a qualidade da memorização, mas a completeza e profundidade da compreensão. Esse é exatamente o caminho psicologicamente correto da formação da memorização voluntária mediada. Esta foi uma das razões que levaram um grande especialista em memória a afirmar que "a tarefa central e inadiável da escola é a formação nas crianças

de habilidades e destrezas de compreensão intencional, de raciocínio e reflexão" (Zinchenko, 1961, p.500).

As ideias pedagógicas de P. I. Zinchenko sobre a utilização produtiva da memorização involuntária foram confirmadas também nos trabalhos psicólogo-pedagógicos conduzidos com base na teoria da formação gradual de ações intelectuais e conceitos, bem como nas ideias e tecnologias do ensino desenvolvimental pelo sistema de Elkonin-Davidov.

O sistema de recomendações pedagógicas elaborado por P. I. Zinchenko não se restringe à idade da escola primária. Ele tange de forma diferenciada tanto a idade pré-escolar como a idade escolar mais avançada. Não é possível ver P. I. Zinchenko como um aliado apenas da memória involuntária. Em rigorosa conformidade com as leis (experimentalmente fundamentadas) do desenvolvimento das memorizações involuntária e voluntária, ele reconhecia que as condições mais favoráveis e racionais para uma assimilação consciente e sólida dos conhecimentos são criadas exatamente lá e quando a tarefa cognitiva pode ser compatibilizada com a diretriz mnemônica "ou, expressando de outro modo, quando os processos cognitivos ativos podem agir como modos de memorização lógica, arbitrária" (Zinchenko, 1961, p.494). De fato, P. I. Zinchenko orientava para uma abordagem flexível que, por um lado levava em conta as peculiaridades etárias e individuais dos alunos, e por outro utilizava os métodos da formação ativa daquilo que entra na zona de desenvolvimento proximal. E embora P. I. Zinchenko não use esse termo de L. S. Vigotski, no fundo suas recomendações para o desenvolvimento da memória e o raciocínio são um programa concreto, erigido em acordo com o princípio da zona de desenvolvimento proximal.

Uma comparação substancial entre as ideias teóricas, os artifícios de método e os próprios resultados nas investigações de P. I. Zinchenko, consagradas à memorização voluntária e involuntária, e o que se fez na psicologia da memória após essas investigações demonstra convincentemente o fato que as investigações de P. I. Zinchenko avançaram em muitos anos o desenvolvimento dessa área de investigações. Isto diz respeito não apenas ao efeito de geração, mas também ao efeito de profundidade de elaboração, bem como às principais teses da teoria dos níveis de processamento (Craik; Lockhart, 1972).

Nem os próprios autores da teoria dos níveis de processamento (levels of processing, LOP) Fergus Craik e Robert Lockhart discutem isso no artigo "Níveis de processamento e abordagem de Zinchenko para a investigação da memória":

> Não pode haver dúvidas que as concepções e pesquisas experimentais sobre a memória, formuladas e executadas obedecendo a tradição da LOP, têm muita interseção com os trabalhos de Zinchenko, publicados 10 e até 30 anos antes! Nós reconhecemos o fato lamentável de termos conhecido esses trabalhos com grande atraso, e procuraremos explicar algumas causas disso. A semelhança entre as duas abordagens é obviamente incrível (Craik; Lockhart, 2009, p.14).[14]
>
> O estudo da memória teria tirado vantagem de uma integração mais estreita entre as ideias da teoria da atividade e as ideias da tradição ocidental (Craik; Lockhart, 2009, p.14).[15]

O artigo de Craik e Lockhart impressiona muito tanto por tratar com tato e respeito os autores soviéticos como também pela análise teórica profunda – os autores fizeram uma comparação detalhada entre suas pesquisas e as pesquisas de P. I. Zinchenko e A. A. Smirnov. Eles notaram muitas coincidências, sem, contudo, ignorar as diferenças. Além disso, eles desvendaram a pré-história de suas pesquisas, acentuando, sobretudo, a circunstância que as pesquisas de P. I. Zinchenko e A. A. Smirnov lhes eram desconhecidas quando eles elaboraram sua teoria.

Igualmente, a mesma situação surgiu em outro campo da comparação – no campo das pesquisas de desenvolvimento da memória das crianças. Na psicologia ocidental o tema do desenvolvimento da memória, central nos trabalhos de P. I. Zinchenko a partir de final dos anos 1930, tornou-se muito popular somente a partir dos anos 1970, e muitos autores atribuem um valor estimulante chave a um simpósio realizado por John Flavell em 1971.[16] Graças a J. Flavell, nas décadas seguintes, nas pesquisas dos determinantes do desenvolvimento da memória deu-

[14] Cf. também Craik e Lockhart (2008).
[15] Cf. também Craik e Lockhart (2008).
[16] Cf. por ex.: DeMarie e Ferron (2003), Ornstein e Haden (2001) e Ornstein, Haden e Elischberger (2006). A esse respeito se pode brincar dizendo que até os anos 1970 o centro mundial de pesquisas do desenvolvimento da memória estava em Harkov.

se maior atenção às assim chamadas estratégias: Aplicado à memória como estratégias se considera, por exemplo, a repetição (pronunciação) e organização semântica do material para a memorização.[17]

Evidentemente, as investigações atuais do desenvolvimento de formas de memorização estrategicamente mediadas são uma continuação direta das pesquisas clássicas de A. N. Leontiev (1931/2003), P. I. Zinchenko (1961), A. A. Smirnov (1966) e de muitos outros psicólogos soviéticos. Todos eles, afinal de contas, devem obrigação à ideia fundamental de L. S. Vigotski acerca da essência significativa mediada pela atividade psíquica da pessoa.

EFEITOS MNEMÔNICOS DA ATIVIDADE

Esta denominação pode designar vários fenômenos cujo estudo foi iniciado primeiramente por P. I. Zinchenko.

Em primeiro lugar, entendemos como efeitos mnemônicos da atividade os efeitos de mediação da atividade: 1) efeito de profundidade de processamento e 2) efeito da ativação: a execução da tarefa cognitiva por meios ativos (por exemplo, classificação, elaboração de um plano, seleção de palavras, invenção de palavras com propriedades dadas) leva a um aprendizado involuntário melhor do material em comparação com a memorização voluntária sem um tratamento intelectual suficiente do material. Do ponto de vista significativo mais exato, embora excessivamente pesado, seria chamar de "efeito de superioridade da memorização involuntária sobre a memorização voluntária passiva".

A respeito do efeito que foi chamado de "efeito de ativação", P. I. Zinchenko escreveu clara e conclusivamente: "a memorização involuntária, baseada em formas significativas e ativas de trabalho com o material, é mais produtiva do que a voluntária se na última não se utiliza formas análogas".

Assim, por exemplo, a memorização involuntária de quinze objetos desenhados em cartões, realizada no processo de sua classificação, deu melhores resultados do que a voluntária, sem o suporte da classificação (de 9,6 nos pré-escolares médios até 13,2 nos adultos – com a memorização involuntária, e correspondentemente de 6,6 até 11,5 com a memorização voluntária) (Zinchenko, 1961, p.477-478).

[17] Mais detalhe em Flavell, Miller e Miller (1993, cap. 6).

Resultados análogos, porém com outras formas de trabalho com o material, foram obtidos em experimentos com a memorização de trechos de texto: a superioridade da memorização involuntária do texto, no caso do trabalho ativo de sua assimilação sobre a memorização voluntária com a simples repetição.

Os efeitos de mediação da atividade foram mais tarde "novamente descobertos" e minuciosamente estudados no âmbito da abordagem da memória do ponto de vista da profundidade (ou dos níveis) de processamento.

Em segundo lugar, devem ser tratados como efeitos da atividade os efeitos do lugar do material na estrutura da atividade: a eficácia da memorização involuntária (de números, palavras, frases e etc.) depende essencialmente de qual lugar que ocupa o material na estrutura da atividade – se ele entra no conteúdo da meta principal, faz parte das condições para se atingir essa meta principal ou ainda se em geral é fundo (Zinchenko, 1961, p.196).

Um deles é o impressionante efeito da superioridade da memorização involuntária "ativista" sobre a memorização chamada de aleatória;[18] para dar precisão à terminologia ele pode ser designado de "efeito de inclusividade do material na atividade". Outro efeito consiste em que o material é memorizado de maneira involuntária mais produtivamente quando ele faz parte do conteúdo da meta da ação, se comparado com o caso quando o material faz parte das condições de sua realização (das formas de realização da ação); este segundo efeito é chamado de "efeito de estrutura e atividade". Este último tem no trabalho de P. I. Zinchenko também uma característica mais elaborada: "O material que compõe a meta imediata da ação é memorizado de forma concreta com maior eficácia e mais solidamente; o mesmo material, quando faz parte dos modos de realização da ação (operações), é memorizado de forma generalizada, esquemática, menos eficazmente e menos solidamente" (Zinchenko, 1961, p.186). Para o entendimento do efeito de estrutura e atividade é essencial a explicação dada pelo próprio P. I. Zinchenko em uma das notas: "Entendemos como parte das condições de realização da meta, seguindo Leontiev, não apenas as formas de atividade, mas também as metas intermediárias em relação à meta final e outras" (Zinchenko, 1961, p.174).

[18] C. ponto (1) na síntese dos experimentos de P. I. Zinchenko.

O efeito de geração descrito acima é um exemplo (variante) do efeito de estrutura e atividade. Para P. I. Zinchenko isto seria a mesma coisa, porquanto o efeito de estrutura e atividade foi por ele descrito no exemplo daqueles dados que, na psicologia moderna, foram chamados de "efeito de geração".

Em terceiro lugar, é lógico colocar entre os efeitos de atividade também o efeito de compatibilidade (incompatibilidade) das tarefas. Uma possível variante curta de nome seria: o efeito de interferência das tarefas. Poderia parecer que o trabalho ativo, com o material acoplado à orientação mnemônica, deveria dar sempre uma superioridade significativa da memorização voluntária sobre a involuntária. Entretanto P. I. Zinchenko descobriu as condições nas quais o ativismo cognitivo não ajuda e sim atrapalha a memorização voluntária. Isto acontece quando a atividade do estagiário ganha um caráter bifurcado, pois a ação cognitiva ainda não foi assimilada tão bem que possa servir de forma de memorização, e ela em essência se torna um impedimento para a memorização. Por exemplo, nos alunos da II classe, aos quais foi proposto, para a memorização de palavras, inventar outras, a invenção de palavras atuava como ação independente e não podia ser uma forma de memorização voluntária. Os alunos eram "obrigados a realizar simultaneamente duas ações: inventar e memorizar palavras" (Zinchenko, 1961, p.279). Nestas condições a memorização involuntária resultava mais produtiva. Deve-se notar que este efeito tem a relação mais direta com o problema da eficiência e não eficiência da aplicação de estratégias, desenvolvido nas investigações mais posteriores de desenvolvimento da memória em crianças inspiradas por John Flavell.[19]

Muito antes dessas investigações P. I. Zinchenko já demonstrara, primeiro, a diferente eficiência das ações intelectuais como formas de memorização voluntária (isto é, estratégias), e, segundo, uma heterocronia (uma diferença de tempo) de sua preparação para se tornarem essas formas, isto é, que para cada ação intelectual há o seu limite etário a partir do qual ela é capaz de ajudar e não atrapalhar a memorização voluntária. Acima, já foi escrito que esses fatos serviram para P. I. Zinchenko de base para uma série inteira de recomendações pedagógicas.

O efeito de motivação (se mantidos os termos de A. N. Leontiev, seria mais exato dizer do efeito do motivo) estudado por

[19] (mais detalhes em: Mesheriakov, 2013).

P. I. Zinchenko expressava-se em particular em que os pré-escolares tinham uma produtividade da memorização superior no caso de motivo de jogos, enquanto que o motivo educacional não tinha para eles força incentivadora suficiente; ao passo que para os escolares, ao contrário, mais eficaz era o motivo educacional, mas não para todas as tarefas, o que permitia dizer de uma interação entre motivo e tarefa. Deste modo, como resultado da análise dos numerosos efeitos mnemônicos, investigados no âmbito da abordagem da atividade e nos paradigmas mais posteriores da psicologia cognitiva, pode-se apresentar o seguinte esquema de classificação dos efeitos mnemônicos:

Esquema classificatório dos efeitos mnemônicos, cujo estudo está relacionado à abordagem da atividade.

<table>
<tr><td>1. Efeito de profundidade (de nível) de processa-mento</td><td>2. Efeito de ativismo</td><td>3. Efeito de inclusivi-dade e de material na atividade</td><td>4. Efeitos de estrutura e atividade incluindo o efeito de geração</td><td rowspan="2">5. Efeito de interferência das tarefas mnemônica e cognitiva (efeito de incompa-tibilidade das tarefas)</td><td rowspan="2">6. Efeito de motivação</td></tr>
<tr><td colspan="2">Efeitos da mediação da atividade</td><td colspan="2">Efeitos de lugar do material na estrutura da atividade</td></tr>
</table>

AGRADECIMENTO

Os autores expressam profundo agradecimento a Anton Iasnitski por ceder informação documental de uma série de eventos da vida de P. I. Zinchenko.

REFERÊNCIAS

Асмолов А. Г. Принципы организации памяти человека // Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во “ИПК”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1996, с.164-256.

Бочарова С. П. Проблема памяти и деятельности в исследованиях Петра Ивановича Зинченко // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы 1 всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970, с.21-25.

Бочарова С. П. Проблемы психологии памяти в трудах П.И.Зинченко // Вопр. психол., 1978, № 5, с.119-123.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1982-1984.

Зинченко В. П. Память и мышление в работах П.И. Зинченко // Психологические механизмы памяти и ее закономерности в процессе обучения. Материалы 1 всесоюзного симпозиума по психологии памяти. Харьков, 1970, с.95-99.

Зинченко В. П. Живая память в исследованиях Петра Ивановича Зинченко (ретроспект и проспект) // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Коллективная монография / Под общей редакцией Т.Г. Щедриной. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011, с.465-491.

Зинченко В. П. К 80-летию Харьковской психологической школы // Вопросы психологии, 2012, № 6, с.133-148.

Зинченко П. И. Проблема непроизвольного запоминания // Научные записки Харьковского государственного педагогического института иностранных языков, 1939а, т. 1, с.145-187.

Зинченко П. И. О забывании и воспроизведении школьных знаний // Научные записки Харьковского государственного педагогического института иностранных языков, 1939б, т. 1, с.189-213.

Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

Иванова Е. Ф., Мажирина Е.С. Развитие непроизвольной памяти: повторение исследований П.И. Зинченко // Культурно-историческая психология, 2008, № 1, с.48-57.

Крэйк Ф., Локхарт Р. Уровни обработки и подход П.И. Зинченко к исследованию памяти // Культурно-историческая психология, 2009, № 2, с.14-18.

Лактионов А. Н., Середа Г.К. Деятельностная парадигма и проблема памяти в трудах П.И.Зинченко (к 90-летию со дня рождения) // Вопр. психол., 1993, N⁰ 4, с.102-108.

Леонтьев А. Н. Развитие памяти (1931) // Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы / Под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. — М: Смысл, 2003, с.27-206.

Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в истории советской психологии // Вопр. психол, 1986, № 4, с.109-120.

Мещеряков Б.Г. Об авторе, его книге и ее значении (вступительная статья) // Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. Избр. психологич. труды. — М.: Изд-во «ИПК», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996, с.6-28.

Мещеряков Б. Г. П.И.Зинченко и психология памяти // Вопросы психологии, 2003а, № 4, с.84-103.

Мещеряков Б. Г. Зинченко Петр Иванович // Большой психологический словарь. Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. СПб., «прайм-ЕВРОЗНАК»; М., «ОЛМА-ПРЕСС», 2003б, с.174-175.

Мещеряков Б. Г. Память человека: эффекты и феномены. Учебное пособие по курсу «Общая психология: Память». — М.: ООО «Вопросы психологии», 2004. Мещеряков Б.Г. Мнемические эффекты П.И. Зинченко // Культурно-историческая психология, 2009, № 2, с.3-13.

Мещеряков Б. Г. Зевс Харьковской психологии // Вопросы психологии, 2013, № 4, с.124-135.

Репкина Н.В. Память в учебной деятельности школьника// КИП, 2009, № 2, с.86-94.

Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. — М., Просвещение, 1966.

Солсо Р. Когнитивная психология. М., Тривола, 1996.

Ясницкий А. Очерк истории Харьковской школы психологии: период 1931—1936 гг. // КИП, 2008, № 3, с.92-102.

Ясницкий А. Очерк истории Харьковской школы психологии: первая научная сессия Харьковского государственного педагогического института и появление «Харьковской школы психологии» (1938) // КИП, 2009, № 2, с.95-106.

BARTLETT, F. *Remembering*. A study in experimental and social psychology. Cambridge, 1932.

CRAIK, F. I. M.; LOCKHART, R. S. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, New York, v.11, p.671-684, 1972.

CRAIK, F. I. M.; LOCKHART, R. S. Levels of processing and Zinchenko's Approach to Memory Research. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.46, n.6, p.52-60, 2008.

CRAIK F. I. M.; TULVING, E. Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology*: General, Washington, v.104, p.268-294, 1975.

DeMARIE, D.; FERRON, J. Capacity, strategies, and metamemory: Tests of a three-factor model of memory development. *Journal of Experimental Child Psychology*, New York, v.84, p.167-193, 2003.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. *Cognitive Development*. 3rd ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1993.

MESHCHERYAKOV, B. G. The mnemic effects of P. I. Zinchenko. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.46, n.6, p.15-40, 2008.

ORNSTEIN, P. A.; HADEN, C. A. Memory development or the development of memory? *Current Directions in Psychological Science*, [s.l.], v.10, n.6, p.202-205, 2001.

ORNSTEIN, P. A.; HADEN, C. A.; ELISCHBERGER, H. B. Children's Memory Development: Remembering the Past and Preparing for the Future. In: BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M. (Ed.). *Lifespan cognition*: Mechanisms of change. Oxford: Oxford University Press, 2006, p.143-161.

SLAMECKA, N. J.; GRAF, P. The generation effect: Delineation of a phenomenon. *Journal of Experimental Psychology*: Human Learning & Memory, Washington, v.4, p.592-604, 1978.

SUTHERLAND, J.; KRUG, D.; GLOVER, J. The selective displaced rehearsal hypothesis and failure to obtain the generation effect. *Bulletin of the Psychonomic Society*, Austion, v.26, p.413-415, 1988.

CAPÍTULO IV

L. I. BOZHOVICH: VIDA, PENSAMENTO E OBRA

Albertina Mitjáns Martínez

A psicologia russa foi um dos sistemas de pensamento mais significativos da Psicologia no século XX. Apesar de caracterizar-se, essencialmente, pela influência da filosofia marxista e pela significação dada à cultura na constituição da psique humana, produziu ideias muito diversas, criativas e polêmicas que, nos seus desdobramentos e desenvolvimentos atuais, contribuem para o avanço na compreensão da complexidade da psique humana. Por um conjunto de razões, analisadas em diferentes ângulos e por diversos autores, o conhecimento e divulgação da Psicologia russa nos Estados Unidos, e em consequência, em muitos países latino-americanos, como o Brasil, tem sido relativamente limitada e associada a uns poucos autores como L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev e A. R. Luria.

O objetivo do presente capítulo é apresentar alguns aspectos essenciais da vida e da obra de L. I. Bozhovich, expoente da psicologia soviética, mas pouco conhecida em nosso meio e que tem contribuído significativamente, com a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano para a compreensão das necessidades, da motivação e da formação da personalidade como processos complexos.

Inicialmente, serão apresentados alguns elementos biográficos e do contexto sociopolítico em que viveu que, como veremos, contribuem para compreender seus interesses de pesquisa e sua produção teórica. Em relação ao seu pensamento, dois aspectos merecem especial destaque:

seus trabalhos sobre a formação das necessidades e dos motivos especificamente humanos, nos quais critica fundamentadamente as posições defendidas por A. N. Leontiev, e a elaboração de uma concepção geral da personalidade e de sua formação.

Bozhovich afirma que a personalidade como sistema corresponde a um determinado nível de desenvolvimento psíquico, que começa a surgir desde os primeiros anos de vida. Tal nível caracteriza-se pela autopercepção do homem de ser um todo único, diferente dos outros, pela existência de opiniões, atitudes, exigências e valorações morais próprias, assim como pela sua atividade, ou seja, a capacidade do homem de transformar a realidade e a se transformar, conforme seus objetivos. Com base em suas próprias investigações e nas de seus colaboradores, a pesquisadora delineia as regularidades e etapas do desenvolvimento da personalidade desde o primeiro ano de vida até a juventude, dando ênfase ao seu caráter ativo à medida que vai sendo formada. Na sua caracterização da formação da personalidade, utiliza os conceitos de vivência e de situação social do desenvolvimento, já definidos por Vygotsky, no entanto, vai além desse teórico, criticando seu reducionismo cognitivo na compreensão do primeiro conceito aqui mencionado.

Em diferentes momentos do capítulo as articulações que Bozhovich fez entre Psicologia e Educação serão evidenciadas, assim como os importantes desdobramentos de suas ideias para a prática educativa. Também serão apresentadas algumas reflexões sobre suas concepções metodológicas para o estudo das necessidades, dos motivos e da personalidade e as formas concretas que estas tomaram nas pesquisas realizadas por ela e seus colaboradores.

VIDA E CONTEXTO

Lídia Ilinitchna Bozhovich nasceu em outubro de 1908 em Kursk, e morreu em julho de 1981. Seus restos descansam em um pequeno nicho no cemitério da cidade de Donskoi. Durante sua época de estudante no Instituto Lenine de Moscou, realizou sua primeira pesquisa experimental sobre psicologia de imitação sob a direção de L. S. Vygotsky. Posteriormente, trabalhou em um Sanatório de Psiconeurologia e mais tarde no Departamento de Psicologia da Academia de Educação Comunista, dirigido por Vygotsky. Nos anos 1930, trabalhou formalmente em Poltrava e passou a integrar o chamado Grupo de Jarkov, trabalhando como pesquisadora na Divisão de Psicologia da Academia

Psiconeurológica de Jarkov em colaboração com A. N. Leontiev, A. R. Luria, A. V. Zaporozhets, E. P. I. Zinchenko (Chudnovsky, 2009).

Em 1939 defendeu sua tese de doutorado, na qual, de forma interessante, concluiu que a assimilação do conhecimento por parte do aluno está significativamente condicionada pela mediação da personalidade. Essa ideia tornou-se um importante foco de seu trabalho acadêmico (Chudnovsky, 2009).

Durante a segunda guerra mundial administrou uma divisão de terapia ocupacional em um hospital de evacuação na cidade de Kyshtym. Em 1944, começou suas atividades no Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética onde, durante 30 anos, dirigiu o Laboratório dedicado ao estudo da formação da Personalidade criado por ela. L. I. Bozhovich foi condecorada com duas medalhas: a medalha pela "Vitória sob a Alemanha" e a medalha pelo "Valioso Labor durante a Grande Guerra Pátria", assim como com a distinção de Educadora de Alto Nível. Em 1967, obteve o grau de Doutora em Ciências Pedagógicas[1] e em 1968 adquiriu o título de Professora[2] (Chudnovsky, 2009).

Foto – Lidia I. Bozhovich.



Fonte: http://pinme.ru/u/kotja/virtualnyiy-psiholog/.

[1] Existe uma diferença em relação ao Doutorado, sendo que o Doutorado em Ciências corresponde a um nível muito superior ao Doutorado ou PhD comum, e implica a defesa de uma tese que expressa o conjunto da obra científica do autor, que deve indicar uma linha própria de pesquisa científica.
[2] Maior nível da carreira docente na União Soviética.

Bozhovich caracterizou-se pela sua persistência, sua vontade e força na defesa de suas opiniões e convicções, inclusive em situações que a colocavam em risco devido às condições políticas em que viveu. Era reconhecida pelos seus colegas como uma pessoa entusiasmada, de bom humor e com um interesse excepcionalmente forte no trabalho de investigação. Grande polemista, porém flexível e aberta à crítica, gerou no seu laboratório um espaço de discussão franca, de crítica e autocrítica, de respeito e incentivo a novas ideias, o que contribuiu decisivamente para a produtividade de seus integrantes e para o desenvolvimento de novas linhas de pesquisa[3] (Chudnovsky, 2009; Robbins, 2004).

Bozhovich desenvolveu seu trabalho científico em um contexto sociopolítico caracterizado, entre outros elementos, pelo domínio de uma concepção mecanicista da filosofia marxista, pela ênfase no coletivo em detrimento do individual, pela influência do Partido Comunista no desenvolvimento da ciência e pela prioridade dada pelo estado à educação, especialmente à escolarização. Do meu ponto de vista, esse contexto influiu de diferentes formas em sua produção científica.

A importância conferida na época à Educação é um importante elemento para compreender os interesses investigativos de Bozhovich e sua convicção de que a Psicologia podia e devia contribuir para a compreensão e a otimização dos processos educativos. No Prefácio ao livro *Estudo das motivações da conduta de crianças e adolescentes,* organizado por ela, faz referência explícita aos materiais do XXIV Congresso do Partido Comunista da União Soviética nos quais salienta que "o comunismo não é possível se não conta com um alto nível cultural, com a instrução, a consciência social e a maturidade dos indivíduos[4]" e fundamenta que, um dos problemas psicológicos essenciais para que possam ser atingidos os objetivos da educação traçados nesse Congresso "[...] é o problema da formação das necessidades e motivações humanas como fatores de primeira ordem que estimulam o indivíduo nas suas atividades" (Bozhovich, 1972, p.5).

Seu interesse pela contribuição da Psicologia para a Educação se expressou em sua obra e no trabalho de seu laboratório. No seu livro mais relevante, intitulado *A personalidade e sua formação na idade*

[3] Dentre os colaboradores mais destacados de Bozhovich encontravam-se: M. S. Neimark; V. E. Chudnovsky; L. I. Slavina; L. V. Blagonadezhina; N. G. Morozova; T. E. Konnikova; T. V. Endovitskaia.

[4] Materiais do XXIV Congresso do PCUS, M. Politizdat, 1971, p.3.

infantil – investigações psicológicas (Bozhovich, 1981), estruturado em três partes, dedica a primeira delas à análise das pesquisas psicológicas da personalidade e sua importância para a pedagogia. Interessante salientar que o primeiro capítulo do livro é intitulado: *Os problemas atuais da educação e o lugar da psicologia na sua solução*. Nele, após uma análise aprofundada do tema, a autora identifica três grupos de problemas nos quais considera necessário focar a atenção da psicologia infantil e pedagógica, sendo eles:

- As questões vinculadas à elaboração do conteúdo do processo educativo e de sua distribuição nos diferentes períodos evolutivos, para o que se faz necessária a caracterização psicológica da criança segundo sua idade e suas possibilidades evolutivas.
- As questões direcionadas ao esclarecimento das leis psicológicas do processo de formação da personalidade infantil e a análise das forças motoras de sua formação por constituírem a base científica da elaboração de princípios gerais e métodos específicos para a educação.
- A elaboração de vias e métodos de estudo das particularidades individuais dos alunos e a revelação dos progressos qualitativos que têm lugar no desenvolvimento da personalidade da criança sob a influência da educação.

Foto – A. Leontiev, L. Bozhovich e A. Zaprorozhets – 1930.



Рис. 18. А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец. Начало 30-х гг.

Fonte: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm#12.

No entanto, Bozhovich (1981, p.23) analisa criticamente que, para contribuir com a solução das crescentes necessidades da teoria e da prática da educação a Psicologia "deve resolver alguns problemas de seu próprio desenvolvimento e se elevar a um nível científico metodológico superior". Assim, a educação e seus problemas constituem, para Bozhovich, forças motoras do desenvolvimento da Psicologia como ciência. Ela confere à pratica pedagógica um importante lugar na produção científica quando afirma que: "A prática pedagógica e cotidiana atua como aquela realidade que introduz as correções necessárias na formulação dos problemas psicológicos e na própria investigação e suas conclusões" (Bozhovich, 1981, p.3).

Entre os temas que lhe interessou tratar, com base em sua concepção sobre as contribuições da Psicologia para a educação e da necessidade do desenvolvimento da Psicologia como ciência, destacam-se essencialmente os relacionados ao indivíduo, mesmo que nunca tenha deixado de considerar e de estudar o papel dos contextos socioculturais na sua constituição. Do meu ponto de vista, seu interesse pela formação da personalidade, pelo papel da vontade e da autodeterminação no comportamento, assim como pelos mecanismos, mediante os quais condições externas similares produziam "efeitos" diferentes em crianças diferentes, entre outros temas, não têm apenas um caráter teórico e prático, mas refletem sua concepção de mundo, sua condição de pessoa ativa e autodeterminada em relação ao seu próprio contexto. V. E. Chudnovsky, um dos seus principais colaboradores, fez uma interessante consideração ao respeito, ao dizer:

> As contradições da época socialista e os defeitos de um sistema educacional que pretendia formar as pessoas com a psicologia de ser uma "peça" na máquina do estado, foram fonte de grande angústia para ela. Lídia Ilinitchina trabalhou pela "soberania" da personalidade, e ela mesma foi uma personalidade soberana, servindo em favor da consciência e da justiça (Chudnovsky, 2009, p.6).

ASPECTOS PRINCIPAIS DA SUA OBRA

L. I. Bozhovich teve uma ampla e importante produção científica, entretanto pouco divulgada e conhecida no ocidente.[5] Suas mais

[5] À análise das minhas hipóteses sobre as razões desta situação escapam aos

significativas contribuições para a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano se referem aos temas das necessidades, da motivação, da vontade, dos sentimentos e especialmente da personalidade e sua formação. Na nota à edição cubana de seu livro intitulado *A personalidade e sua formação na idade infantil*, a autora claramente define o foco principal de seu interesse científico. Reconhecendo os aportes de Vygotsky em relação à compreensão do desenvolvimento dos processos cognitivos especificamente humanos, afirma:

> Nós tentamos estudar essas mesmas regularidades do desenvolvimento na esfera afetiva e das necessidades do homem. Desejamos compreender como se formam as necessidades especificamente humanas, as aspirações, os desejos; como surgem sistemas funcionais tão complexos como o sistema dos sentimentos humanos; desejamos compreender como os objetivos que o homem conscientemente define adquirem força impulsora e lhe permitem conseguir domínio sobre si mesmo e sobre o meio (Bozhovich, 1981, p.1).

L. I. Bozhovich não foi uma simples continuadora de Vygotsky. Com originalidade, ela desenvolveu uma direção de pesquisas e de produção teórica que Vygotsky não conseguiu elaborar (González Rey, 2013; Robbins, 2004). No conjunto de sua produção, tratarei neste capítulo do que considero serem suas contribuições fundamentais.

SOBRE AS NECESSIDADES E A MOTIVAÇÃO.

Bozhovich (1972) interessou-se pelo estudo das leis do processo de formação das necessidades, especialmente as condições pelas quais as necessidades primárias se transformam em necessidades superiores, especificamente humanas. Ela fez uma crítica à forma com que, na Psicologia, tinha sido tratado o desenvolvimento das necessidades, onde o foco estava no seu incremento quantitativo e na aparição das necessidades espirituais, porém "sem analisar realmente o mecanismo psicológico de sua aparição" (Bozhovich, 1972, p.18).

---

objetivos do presente capítulo. Elas se relacionam, fundamentalmente, com as causas da insuficiente divulgação de sua obra durante muitos anos na própria União Soviética, como os focos de interesse dominantes na psicologia norte-americana e com a forma em que se tinha configurado a psicologia da Personalidade nos Estados Unidos.

Mesmo reconhecendo que o processo de desenvolvimento das necessidades estava ainda por descobrir e estudar, as pesquisas realizadas por Bozhovich e seus colaboradores lhe permitiram delinear as seguintes considerações:

1. O desenvolvimento das necessidades se relaciona com as mudanças na situação de vida da criança, no sistema de relações com os que estão à sua volta. A criança apenas experimenta bem-estar emocional quando é capaz de responder às exigências que lhe são colocadas e é esse fator que gera as necessidades específicas para cada momento da vida. As necessidades do adulto também sofrem mudanças ao se modificar seu modo de vida e ao mudar ele mesmo sua experiência, seus conhecimentos, o nível da sua evolução psíquica.
2. No processo de desenvolvimento na criança surgem novas necessidades com base na aquisição de novas formas de conduta e ação, ao assimilar os elementos da cultura. Vale a pena salientar que, este aspecto coincide com a explicação dada por A. N. Leontiev sobre o surgimento das necessidades, porém Bozhovich reconhece explicitamente que essa via não abrange todas as possibilidades do surgimento das necessidades e que Leontiev não revela os mecanismos de sua evolução.
3. Paralelamente à ampliação do conjunto de necessidades e ao surgimento de outras novas, cada necessidade evolui, desde suas formas mais elementares até as formas mais complexas e diversas.
4. Existem mudanças evolutivas nas relações recíprocas entre necessidades e motivos. Trata-se de mudanças produzidas com a idade tanto nas necessidades principais, dominantes, quanto na sua hierarquização, o que implica uma evolução da estrutura da esfera das motivações da criança (Bozhovich, 1972).

Foi objeto de interesse especial de Bozhovich (1972, p.37) a "[...] análise do mecanismo psicológico do desenvolvimento que se produz dentro de uma mesma necessidade e de sua transformação em formas qualitativamente novas". Como resultado do processo de pesquisa e de elaboração teórica sobre a aparição das necessidades especificamente

humanas, ela chegou à formulação de que são as necessidades de impressões novas, surgidas no trânsito do recém-nascido ao lactente, a via inicial da aparição das necessidades especificamente humanas. Segundo a autora, diferentemente da satisfação das necessidades biológicas, que apenas trazem tranquilidade e sossego, a satisfação das necessidades de impressões exteriores se produz por meio de processos em que a satisfação, longe de representar um momento de êxtase e finalização, representa uma qualidade que mantém a tensão do processo vivido, gerando estados emocionais como euforia, curiosidade e interesse, processos emocionais decisivos para o desenvolvimento das necessidades. Ela afirma:

> Inicialmente a necessidade de novas impressões é, portanto, uma necessidade puramente orgânica, que muito cedo (antes do que as demais necessidades orgânicas) começa a adquirir certas particularidades específicas, próprias das necessidades espirituais do homem [...]. Em primeiro lugar a satisfação desta necessidade, que no início provoca apenas sossego (igual à satisfação de outras necessidades orgânicas), vai unida, com o passar do tempo, a emoções positivas claramente manifestas. Isso significa que existe uma tendência à consecução de algo e não à liberação de algo que impede a existência normal do organismo [...]. Em segundo lugar, a necessidade de novas impressões se converte em algo insaciável: à medida que mais impressões recebe a criança, mais se manifesta nela a reação de se concentrar e maiores são as emoções positivas que apenas o cansaço é capaz de fazer desaparecer (Bozhovich, 1972, p.40-41).[6]

E mais na frente conclui:

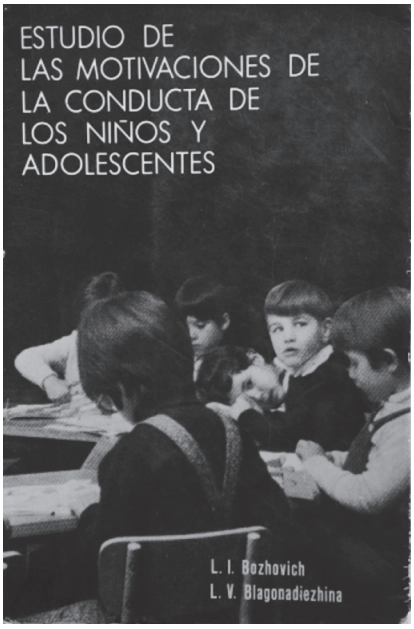
> Na realidade é precisamente aqui (se referindo à ação da criança para prolongar ou intensificar as emoções positivas, esclarecimento nosso) onde surge uma forma qualitativamente nova da necessidade (sua forma psíquica), quando o indivíduo se vê estimulado à ação, não pela necessidade ou falta de algo, mas pela procura de uma nova sensação –

[6] Intencionalmente, utilizaremos, em alguns momentos do presente capítulo, citações textuais relativamente extensas com o objetivo de que o leitor se familiarize com a forma clara e assertiva utilizada por Bozhovich para expor suas ideias.

> a obtenção ou realização de algo. É assim como surge, no processo da satisfação de quase toda necessidade primária, orgânica, sua nova forma psíquica (Bozhovich, 1972, p.41-42).

Considero importante fazer referência à diferença da concepção sustentada por Bozhovich da posição defendida por Vygotsky, o qual considerava a necessidade de comunicação como primária e constitutiva da base para a formação das necessidades superiores. Bozhovich, sem desconsiderar a importância da necessidade de comunicação, mostra como esta se constrói sobre a base da necessidade de novas impressões e não sobre aquelas orgânicas de alimento, calor, movimento etc. Para ela, a necessidade de comunicação com o adulto gera emocionalidade positiva e, consequentemente, estimula a ação da criança, surgindo precisamente por ser o adulto quem satisfaz a necessidade de novas impressões da criança, ao colocá-la em contato com os diferentes objetos culturais que satisfaçam essa necessidade e a transformam em outras novas.

Foto – Livro titulado Estudo das motivações da conduta das crianças e adolescentes.



Fonte: Foto de capa da obra publicada pela editora cubana Pueblo y Educación.

Outra via de desenvolvimento das necessidades e das motivações propriamente humanas estudada por Bozhovich (1972, p.43-44) está relacionada com a participação da consciência no surgimento de novos motivos. A autora prestou especial atenção ao "como os objetivos que conscientemente se coloca o indivíduo, as intenções e resoluções adotadas por ele adquirem um valor estimulante, isto é, passam a ser motivos da sua conduta" e se dedicou ao estudo das intenções como estímulos da conduta especificamente humanos.

Mostrou como o indivíduo pode atuar contra uma necessidade imediata a partir de sua intenção, mediante a formulação consciente de uma finalidade que lhe permite superar todas as necessidades que impediriam sua consecução. Neste sentido afirma:

> A intenção é um complexo ato de conduta, indireto pela sua estrutura interna, que incita ao indivíduo à obtenção de um fim desprovido de sua própria força estimulante. Este fim é um necessário elo mediato cuja realização é indispensável para satisfazer a necessidade imediata já existente no sujeito. Por exemplo, a criança quer obter boas notas nos seus estudos, porém, na realidade, não tem muitos desejos de estudar, então decide preparar de forma sistemática o dever de casa ou utilizar umas 3 ou 4 horas ao dia e assim sucessivamente. Outro exemplo: a criança decide fazer o dever de casa logo após o retorno da escola para assim ficar com tempo livre para ir ao cinema ou assistir à televisão [...]. A intenção surge, pois, sobre a base de uma necessidade que não pode ser satisfeita imediatamente, porém que se nutre de sua força estimulante (Bozhovich, 1972, p.44-45).

Conceitualizando as intenções e seu papel no comportamento, a autora declara:

> As intenções são o resultado da mediatização das necessidades pela consciência do indivíduo e atuam para ele como meios de apropriação e regulação das suas necessidades e da sua conduta. O indivíduo, movido por uma intenção, pode atuar livremente, orientando sua conduta e sua atividade na direção da obtenção de um propósito determinado (Bozhovich, 1972, p.45).

No seu Laboratório foram realizados interessantes estudos que evidenciaram a forma com que as intenções se constroem e funcionam, tendo em vista os diferentes momentos do desenvolvimento ontogenético e, especialmente, em quais condições são mais efetivas na regulação do comportamento.

Assim, em relação ao processo de desenvolvimento das necessidades na ontogênese, conclui:

> Na ontogênese as necessidades do indivíduo se modificam não só pelo seu conteúdo e sua dinâmica, mas também pela sua estrutura. Nelas intervém a consciência e começam atuar por meio de fins conscientes adotando a forma de propósitos e determinações. Nestes casos, temos a ver não mais com as necessidades, mas com suas novas formações funcionais, um tipo de unidade indissolúvel da necessidade e da consciência, do afeto e do intelecto. Isto permite, a nosso modo de ver, considerar o processo do desenvolvimento das forças estimulantes da conduta humana como processo de conversão das necessidades naturais nas suas formas mediatizadas, próprias só do homem na qualidade de ser social (Bozhovich, 1972, p.48).

Junto ao seu interesse na gênese e formação das necessidades especificamente humanas, Bozhovich dedicou particular atenção ao estudo dos motivos e da esfera motivacional da personalidade. Partiu de uma análise aprofundada das pesquisas e concepções sobre os motivos na época, reconhecendo os avanços no campo e também suas lacunas e contradições. Nesta direção, referindo-se ao impacto das investigações experimentais dos motivos, dirigidas por A. N. Leontiev e A. V. Zaporozhets, afirma:

> Estas investigações influenciaram muito no desenvolvimento posterior da psicologia soviética. Teórica e experimentalmente adquiriu consistência o conceito de que para compreender a psique humana e seu desenvolvimento tem uma importância fundamental os motivos que movem o indivíduo nas suas atividades. Em quase todos os campos da investigação psicológica começou a ser introduzido o princípio do "enfoque pessoal" [...]. No entanto o ponto chave dos psicólogos continuou sendo a função do motivo, seu papel no comportamento e

> nas atividades do indivíduo e não na própria esfera das motivações, com suas características psicológicas, sua estrutura, sua gênese e desenvolvimento (Bozhovich, 1972, p.27).

A partir deste posicionamento crítico, a autora defende a necessidade de estudar a essência e o desenvolvimento da esfera motivacional, analisando a gênese dos motivos, sua estruturação e seu desenvolvimento. Critica a consideração de A. N. Leontiev de que o motivo é o objeto que responde a uma determinada necessidade e que estimula e dirige a atividade do indivíduo. Também critica, como já mencionei, a concepção de Leontiev sobre o desenvolvimento das necessidades, já que ele defende que este se produz como resultado das mudanças e ampliações que sofrem os objetos com os quais as necessidades se satisfazem, ou seja, surgem novas necessidades mediante a assimilação/apropriação dos objetos em que elas se cristalizam.

Bozhovich (1972, p.20) considera que uma nova necessidade não surge automaticamente como resultado da assimilação de um determinado objeto e coloca o exemplo evidente de que "uma criança pode aprender a ler bem, pode conhecer muitas obras literárias, porém não sentir a necessidade da leitura, nem de enriquecer seus conhecimentos".

Nas pesquisas desenvolvidas em seu Laboratório entre 1945 e 1949 foi definido "provisoriamente, motivo (em qualidade de termo de trabalho) como aquilo em nome do qual se efetua uma atividade, diferentemente dos fins aos que a atividade vai encaminhada." (Bozhovich, 1972, p.29). Assim, foi utilizado um conceito de motivo diferente do formulado por Leontiev que, como frisado por Bozhovich, sempre se referia a um objeto da realidade. Sobre isto afirmou:

> A definição proposta por Leontiev era artificial demais e consequentemente, não se podia utilizar de forma adequada. Quando tentávamos conhecer quais necessidades concretas se cristalizam em um "motivo" determinado, em outras palavras, o que está por trás da inclinação da criança por um objeto determinado, encontrávamo-nos perante uma complexa combinação de necessidades, desejos e intenções da criança, na qual dificilmente era possível compreender onde estava a finalidade e o próprio motivo da atividade. Nós qualificávamos como motivo tudo aquilo que incitava a atividade da criança, inclusive a adoção

> de uma resolução, o sentido do dever e da necessidade, que muitas vezes desempenham a função de estímulos contrários aos desejos imediatos da criança. Falando dos motivos que movimentam a atividade de aprendizagem dos escolares, nós seguiremos chamando motivos a todos os impulsores da dita atividade (Bozhovich, 1972, p.30).

O objetivo do trabalho do Laboratório neste período, diferentemente da ênfase dominante em estudar a influência dos motivos na atividade ou no curso dos processos psíquicos, era estudar os próprios motivos, sua gênese e desenvolvimento, suas mudanças e sua ampliação no trânsito por diferentes idades. Foram escolhidos como foco de estudo os motivos da atividade de aprendizagem, por considerar-se a atividade de estudo como a dominante durante toda a vida escolar e pelo valor conferido a este tipo de motivos nesta etapa do desenvolvimento psíquico. Assim, o foco da pesquisa e da produção teórica centrou-se no caráter das mudanças qualitativas do desenvolvimento dos motivos de aprendizagem e dos fatores que as condicionam.

Os principais resultados das pesquisas realizadas apontaram que:

- A atividade de estudo está orientada por um sistema de motivos diversos, sendo uns essenciais e outros secundários, subordinados de uma ou outra forma aos primeiros;
- A força estimuladora do motivo varia segundo a idade e a singularidade de cada criança;
- Os motivos da aprendizagem podem ser divididos em duas grandes categorias: os relacionados com o próprio conteúdo do processo de aprendizagem (interesses cognitivos, necessidade de atividade intelectual, necessidades de adquirir novas capacidades e conhecimentos) e os que pertencem ao campo das relações recíprocas da criança com o meio ambiente (necessidade de receber aprovação, desejo de ocupar um lugar nos seus sistemas de relações, etc.). Considera-se que ambas as categorias de motivos são indispensáveis, não apenas para efetuar com sucesso o processo de aprendizagem, mas também para qualquer outra atividade.
- Ambas as categorias de motivos têm funções diferentes. Os motivos relacionados à própria atividade influenciam

diretamente o sujeito, ajudando-lhe a superar as dificuldades apresentadas em sua realização. A outra categoria tem uma função completamente distinta: eles podem estimular a atividade mediante objetivos conscientes ou determinações, às vezes independentes da atitude que possa ter o sujeito em relação à própria atividade.

- Ambas as categorias de motivos possuem características específicas relacionadas às diversas etapas do desenvolvimento da criança. A modificação dos motivos da aprendizagem responde a determinadas leis, segundo a idade e as condições que contribuem a essa modificação. Evidenciou-se como mudam os motivos sociais em relação às tarefas escolares no percurso da Educação Básica, em função das mudanças da posição social que a criança e o adolescente ocupam ao transitar pelos diferentes níveis escolares. Mostraram-se também, as mudanças no desenvolvimento dos interesses cognitivos, tanto em estabilidade, quanto em conteúdo, assim como na sua intensificação à medida que vão encontrando satisfação.

A partir das pesquisas realizadas, Bozhovich concluiu teoricamente, entre outros aspectos, que a gênese de uma ação nasce da necessidade e que o objeto de sua satisfação determina apenas o caráter e a orientação da atividade. E exemplifica:

> Por exemplo, a nota como motivo da aprendizagem pode representar a necessidade da aprovação do professor, a necessidade de estar ao nível da sua própria autovalorização, o desejo de conquistar a autoridade dos colegas, o de facilitar o ingresso à universidade, ou enfim, muitas outras necessidades mais. Evidencia-se com toda clareza que os objetos externos podem estimular a atividade do indivíduo unicamente porque respondem a uma necessidade que ele já tem, ou porque são capazes de atualizar aquela que ele já tinha satisfeito na sua experiência anterior (Bozhovich, 1972, p.35).

As pesquisas realizadas lhe permitiram considerar que a evolução da estrutura da esfera motivacional acontece basicamente em três direções: a) a mudança no conteúdo dos motivos dominantes (em função do momento de vida do indivíduo, por exemplo, na idade pré-escolar o jogo, na idade escolar a aprendizagem, e na idade adulta a atividade profissional, b) o aumento do papel das necessidades indiretas, ou seja, dos motivos mediados pela consciência, e c) a maior hierarquização e estabilidade do conjunto de motivos.

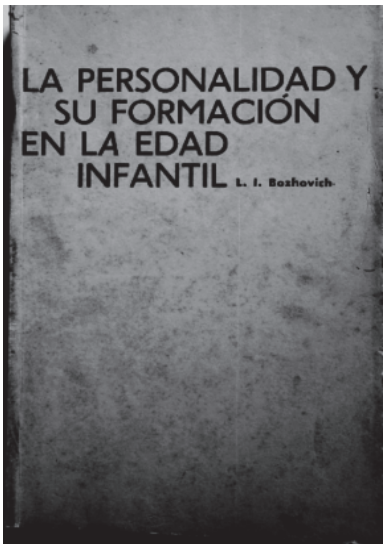
Para Bozhovich, como veremos no próximo tópico, o aspecto central da personalidade é, sem dúvidas, a esfera motivacional, cuja estrutura hierárquica predetermina a tendência da personalidade "em função dos motivos que por seu conteúdo e estrutura tornam-se dominantes" (Bozhovich, 1972, p.50).

SOBRE A FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE NA ONTOGÊNESE.

A formação da personalidade na ontogênese, foco de seu livro mais conhecido, foi um dos temas nos quais Bozhovich desenvolveu um trabalho mais sistemático e criativo. Para a construção da sua concepção sobre a formação da personalidade no percurso da história de vida do indivíduo – desde o lactente até o jovem –, ela partiu de um estudo aprofundado e crítico das investigações e das concepções sobre o desenvolvimento da personalidade na psicologia estrangeira e na própria psicologia soviética.

Foto – Capa do livro mais importante de L. Bozhovich intitulado *A personalidade e sua formação na idade infantil.* A primeira é uma edição russa, a segunda cubana.



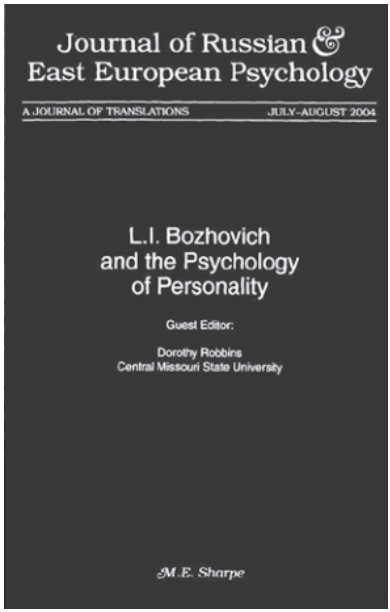


Fonte: http://www.labirint.ru/reviews/goods/162245/.

A primeira parte do livro, especialmente os capítulos intitulados *A luta pela psicologia concreta e o estudo integral da personalidade* e *Estado das investigações da personalidade na psicologia contemporânea,* expressam a profundidade de sua análise dada à relevância e diversidade dos autores estudados – tanto estrangeiros, quanto soviéticos – e pela profundidade das reflexões realizadas por ela, apontando contradições, lacunas e concepções a serem superadas. A análise realizada lhe permitiu concluir que:

> É necessário, com base nos fatos que já se têm na psicologia e aqueles alcançados recentemente, revelar as particularidades da interação das crianças de diferentes idades com o meio circundante e compreender as leis psicológicas da formação da personalidade da criança em cada idade. Apenas esse enfoque genético, elaborado sobre o material experimental, nos permitirá compreender a personalidade como uma estrutura, que surge no processo da vida e da atividade da criança e consequentemente descobrir sua essência psicológica (Bozhovich, 1981, p.115).

A autora dedica o restante da obra a desenvolver suas ideias e trabalhos em relação às regularidades e às forças motoras da formação da personalidade em diferentes idades, essencialmente: a idade pré-escolar, a idade escolar pequena, a idade escolar média, e a idade escolar superior.[7]



Fonte: http://www.4shared.com/web/preview/doc/4qK3m1ws.

Na sua concepção de personalidade Bozhovich retoma a ideia de Vygotsky de integralidade e de organização na compreensão da vida psíquica, especialmente sua concepção de sistema psicológico. Ela reconhece que essa ideia tinha sido insuficientemente considerada na investigação psicológica, que estava focada, essencialmente, na compreensão das funções psicológicas e não na sua integração em sistemas com novas qualidades. Neste sentido, González Rey (2013, p.55) salienta que a ideia de Vygotsky da personalidade como sistema,

[7] As diferentes etapas, na psicologia soviética, correspondem às seguintes idades: Lactente: primeiro ano de vida. Idade temprana – primeiro a terceiro ano de vida. Idade pré-escolar - quarto a sétimo ano de vida. Idade escolar temprana – 7 a 11 anos. Idade escolar média: 11-12 a 13-14 anos (adolescência). Idade escolar superior 14-18 anos.

como forma de organização psicológica, foi um aspecto ignorado nas interpretações de seu pensamento "dentro da psicologia ocidental e foram também ignorados pela própria psicologia soviética, com exceção de L. I. Bozhovich e seus colaboradores".

Bozhovich (1981) considera a personalidade como um nível de desenvolvimento psíquico que se atinge no adulto, porém cujas particularidades começam a se formar muito cedo e se apresentam em cada etapa do desenvolvimento de uma forma particular, afirmando:

> Consideramos que o termo personalidade corresponde à pessoa que tem atingido um nível determinado de desenvolvimento psíquico. Este nível se caracteriza pelo fato de que no processo de autoconhecimento, o homem começa a se perceber e se vivenciar como um todo único, diferente das outras pessoas e que se expressa no conceito de "eu". Tal nível de desenvolvimento psíquico caracteriza-se também pela existência no homem de opiniões e atitudes próprias, de exigências e valorações morais próprias, que o fazem relativamente estável e independente das influências do meio, diferentes de suas próprias convicções. Uma característica essencial da personalidade é sua atividade. O homem nesse nível de desenvolvimento é capaz de influenciar conscientemente na realidade circundante, transformá-la e se transformar a si mesmo conforme seus objetivos. Em outras palavras, em nossa opinião, o homem que constitui uma personalidade, possui um nível tal de desenvolvimento psíquico que lhe permite direcionar sua própria conduta e atividade, e em certa medida, seu próprio desenvolvimento psíquico (Bozhovich, 1981, p.1).[8]

Bozhovich (1981, p.115) considerou essencial, para a compreensão do processo de desenvolvimento, elucidar a forma que nele participam tanto as influências do meio, quanto o próprio indivíduo, e resgata o conceito de situação social do desenvolvimento,

[8] Importante esclarecer aqui, que na concepção de personalidade de Bozhovich aparecem misturadas duas categorias que são claramente diferenciadas em uma compreensão posterior e mais complexa do funcionamento psicológico humano: as categorias personalidade e sujeito. Estas categorias pertencem à Teoria da Subjetividade que em uma perspectiva histórico-cultural tem sido desenvolvida por González Rey (1997, 2003, 2004, 2005) quem nos anos 1970 trabalhou no Laboratório de Bozhovich.

formulado por Vygotsky, considerando-o essencial para a compreensão do desenvolvimento como processo complexo que exige a "análise não apenas das condições objetivas que influenciam a criança, mas também das particularidades já formadas da sua psique através das quais se refrata a influência destas condições".

Ao se referir ao conceito de situação social do desenvolvimento, formulado por Vygotsky, pontua:

> Por este termo designou aquela combinação especial dos processos internos e das condições externas, que é típica em cada etapa e que também condiciona a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o correspondente período evolutivo e as novas formações psicológicas, qualitativamente peculiares, que surgem ao final do dito período (Bozhovich, 1981, p.123).

Assume este conceito como importante para seus estudos sobre o desenvolvimento da personalidade na ontogênese, na medida em que permite analisar, não apenas as condições externas, mas os processos internos que possibilitam compreender de que forma as primeiras se constituem ou não em fontes reais de desenvolvimento. Isto supõe a retomada também por parte da autora, de outro conceito de Vygotsky, relativamente pouco desenvolvido: o conceito de vivência (perizhivanie) que para o autor constitui a "unidade" da situação social do desenvolvimento.

> A vivência, segundo Vygotsky, é uma unidade na qual estão representados em um todo indivisível, por uma parte o meio, isto é, o experimentado pela criança e, por outro, o que a própria criança aporta a essa vivência e que está determinado pelo nível já alcançado pela criança anteriormente (Bozhovich, 1981, p.123).

O conceito de vivência, na época, evidenciava-se como um conceito de grande utilidade para a compreensão do caráter não imediato e não mecânico das influências externas no desenvolvimento da personalidade. Sua importância para a compreensão do desenvolvimento está dada, porque permite analisar a forma com que a criança, com base em seu nível de desenvolvimento e, especialmente, de suas necessidades, relaciona-se

afetivamente com as influências do meio. Desta relação vai depender a influência real do meio no desenvolvimento.

Em termos mais atuais, utilizando a Teoria da Subjetividade de González Rey, poderíamos afirmar que a vivência aponta para a forma com que o indivíduo subjetiviza a influência externa com a qual entra em contato, processo complexo que pode ser melhor compreendido mediante o valor heurístico que mostram as categorias *sentido subjetivo* e *configuração subjetiva da ação* para a compreensão do desenvolvimento da subjetividade.[9]

Apesar de Bozhovich valorizar o conceito de vivência e assumí-lo, por considerá-lo importante para a compreensão do desenvolvimento da personalidade, ela critica, utilizando argumentos e resultados concretos, a interpretação de Vygotsky de que o caráter da vivência está determinado pela forma que a criança interpreta, compreende ou toma consciência da influência externa, em função do nível de desenvolvimento de suas generalizações. Ela considera ser essa uma interpretação que expressa um reducionismo intelectualista e coloca como reflexão:

> Desta forma, foi como se Vygotsky fechasse o círculo de seu raciocínio. Começou por negar a interpretação intelectual e atomística da psique da criança, conceitualizou a vivência como um todo indivisível, como a "unidade" que permite compreender o caráter da influência do meio no percurso do desenvolvimento psíquico e depois fez depender essa vivência do nível das possibilidades intelectuais da criança. E se o conceito de vivência apresentado por ele (conceito da relação afetiva da criança com o meio) nos aproximou das verdadeiras causas do desenvolvimento infantil, a procura posterior do elo que determina esse desenvolvimento, procura que termina no conceito de generalização, novamente nos fez retornar a posições intelectualistas (Bozhovich, 1981, p.125).

Bozhovich considera essencial, para a compreensão das vivências, as necessidades da criança. Para ela, o caráter das vivências, isto é, sua força e conteúdo, não está em relação com a capacidade de compreensão da criança, mas com suas necessidades e possibilidades

[9] Essas categorias formam parte da Teoria da Subjetividade de Gonzalez Rey e estão sendo utilizadas para a compreensão de diferentes aspectos do desenvolvimento da subjetividade.

de satisfação. Para Bozhovich, as vivências expressam a estrutura da esfera motivacional da criança e por isso, ao se conhecerem as suas necessidades e aspirações, assim como suas possibilidades de satisfação em função das influências do meio, pode-se predizer o caráter das vivências. Neste sentido, afirma:

> Desta forma, as investigações efetuadas confirmam a ideia de que a vivência reflete realmente o estado de satisfação do sujeito nas suas relações mútuas com o meio social e cumpre assim na sua vida uma função extremadamente importante: informa-lhe em qual relação se encontra com esse meio e consequentemente orienta sua conduta, estimulando-o para atuar na direção que diminua ou elimine totalmente o desacordo surgido (Bozhovich, 1981, p.133).

Além desta função adaptativa primária da vivência, Bozhovich visualiza nela outra função extraordinariamente importante relacionada ao seu papel no surgimento de novas necessidades que, como já apresentei em um tópico anterior, foi um campo essencial de seu trabalho acadêmico. Ela defende que:

> Há que ter em conta que as vivências, uma vez que se têm formado os sistemas dos sentimentos, os afetos, os estados de ânimo, começam adquirir importância para o sujeito também por elas mesmas. Assim, uma criança pode tentar sentir novamente algo já experimentado e que lhe resultou agradável. Neste caso, a vivência do meio de orientação se transforma no próprio objetivo e conduz ao surgimento de novas necessidades, isto é, a necessidade da própria vivência (Bozhovich, 1981, p.133).

Na tentativa de aprofundar o entendimento das particularidades das vivências e consequentemente das necessidades da criança, em articulação com suas possibilidades objetivas de satisfação, Bozhovich elabora dois conceitos importantes para a compreensão do que considera como etapas do desenvolvimento da personalidade:

> o conceito de posição social da criança e o conceito de posição interna. O primeiro se refere à posição que ocupa a criança no sistema de relações sociais no qual está inserida, e o segundo se refere à "[...] atitude que a

> criança adota perante a posição objetiva que ocupa na vida e perante a que deseja ocupar em função de sua experiência, possibilidade, necessidades e aspirações surgidas anteriormente" (Bozhovich, 1981, p.140).

Para Bozhovich, tanto a compreensão da posição social da criança quanto da sua posição interna são essenciais para a compreensão do desenvolvimento da personalidade, já que na complexa articulação de ambas é que o desenvolvimento assume uma ou outra direção. Estes conceitos contribuem para a compreensão das formas indiretas e, inclusive, contraditórias, das influências do meio no desenvolvimento da personalidade.

Ela afirma:

> As pesquisas das particularidades individuais do desenvolvimento das crianças revelam que qualquer uma que sejam as influências do meio ou as exigências colocadas por este, até que as mesmas não entrem na estrutura das necessidades próprias da criança não atuam como fatores reais de seu desenvolvimento; a necessidade, pois, de cumprir uma ou outra influência do meio somente surge na criança quando isso não apenas assegura sua posição objetiva entre os que estão na sua volta, como também lhe permite a possibilidade de ocupar a posição que aspira, isto é satisfazer sua posição interna (Bozhovich, 1981, p.140).

E mais adiante conclui:

> Fazendo um resumo de todo o apresentado, podemos chegar à seguinte conclusão: pelas pesquisas de nosso laboratório pode-se afirmar que a formação da personalidade da criança depende da correlação entre o lugar que ela ocupa no sistema das relações humanas acessíveis a ela (e consequentemente, das correspondentes exigências que este lhe coloca) por uma parte, e por outra, pelas particularidades psicológicas já formadas como resultado da sua experiência anterior. Precisamente, desta correlação surge a posição interna da criança, ou seja, o sistema de suas necessidades e aspirações (representadas subjetivamente nas vivências correspondentes) que, ao interpretar e mediatizar as influências do meio, converte-se na força motriz direta que desenvolve nele novas qualidades psíquicas (Bozhovich, 1981, p.142).

Utilizando as ideias e conceitos aqui mencionados, e apoiada em um sólido e criativo trabalho empírico, Bozhovich (1981) encontrou um conjunto de regularidades na formação da personalidade associadas a etapas e idades que, por sua vez, relacionam-se com o processo de escolarização, mostrando que:

> cada uma das idades escolares primária, média e superior se diferenciam umas de outras pela estrutura qualitativamente peculiar de suas particularidades e o passo de uma a outra não representa um processo evolutivo, mas um salto dialético em direção a uma nova qualidade (Bozhovich, 1981, p.118).

As mudanças que se apresentam no primeiro ano de vida, com base nas necessidades de novas impressões, o jogo infantil como um dos espaços para o surgimento de novas necessidades na criança e as mudanças na situação social do desenvolvimento, com o ingresso da criança na escola, foram estudados de maneira aprofundada. Igualmente, foram objeto de amplas investigações e construções teóricas, as mudanças nos interesses cognoscitivos, e na necessidade de comunicação, assim como as mudanças na estrutura integral da personalidade no trânsito da idade pequena à idade escolar superior. Para cada uma das etapas, Bozhovich mostra a relação entre a posição social que a criança ocupa e sua posição interna, e afirma:

> O exame detalhado de cada etapa do desenvolvimento evidencia que o núcleo das mudanças da personalidade da criança são as mudanças que acontecem na esfera de seus afetos e necessidades [...] Além disso, cada idade tem sua configuração específica de tendências motivacionais e um caráter especial da sua estrutura hierárquica (Bozhovich, 1981, p.361).

Em minha opinião, fazer corresponder etapas da formação da personalidade com idades e níveis de escolarização pode parecer, hoje, uma concepção relativamente simplificada da complexidade do desenvolvimento da personalidade. No entanto, é preciso considerar que se transcorreram mais de 45 anos da elaboração de tal concepção e que a teoria da personalidade, na perspectiva histórico-cultural, tem tido um desenvolvimento importante nos últimos anos, sendo que a obra de Bozhovich contribuiu como um importante antecedente.

A complexidade do desenvolvimento da personalidade analisada hoje, com base no arcabouço conceitual da Teoria da Subjetividade de González Rey, considerando também a diversidade de formas de inserção das crianças no sistema escolar, de espaços sociais onde elas simultaneamente estão inseridas, assim como as mudanças nas características e exigências dos espaços sociais tradicionais, como a família e a escola, não permitiriam, hoje, fazer algumas afirmações que foram adequadas em um momento histórico e em uma sociedade na qual o processo de escolarização e a vida das crianças e jovens se configuravam de forma mais homogênea. No entanto, isto não implica que as colocações de Bozhovich em relação aos mecanismos da formação da personalidade em função do trânsito por etapas escolares, não constituam parte dos mecanismos a serem considerados na formação da personalidade.

Uma ideia central de Bozhovich que tem plena vigência e que considero importante frisar é a grande importância conferida ao desenvolvimento atingido ela criança no desenvolvimento da sua personalidade. Ela afirmou:

> Em realidade, no início, as particularidades e qualidades psíquicas aparecem mediante a adaptação da criança às exigências do meio. Porém, tendo surgido desta forma, elas adquirem, mais tarde, uma significação por si mesmas e, reciprocamente, começam a determinar o desenvolvimento posterior. Nesta etapa verdadeiramente humana do desenvolvimento, a psique deixa de servir como "reação de orientação", deixa de ser uma grandiosa formação reativa surgida em resposta às dificuldades de adaptação, e torna-se uma realidade especial que constitui o conteúdo da vida da criança. [...] Desta forma, no processo de desenvolvimento, cria-se o próprio mundo interno da criança, o qual atua para ela como um "meio interno" particular, suficientemente real para se converter em verdadeira fonte e fator de seu desenvolvimento posterior (Bozhovich, 1981, p.363).

Mesmo que minha atenção tenha sido centrada nas contribuições de Bozhovich em relação às necessidades, aos motivos e à formação da personalidade, por considerar esses aspectos relevantes em sua obra, também outros temas de indiscutível interesse foram investigados por ela e seus colaboradores: as condições em que os modelos morais podem

ser efetivamente desenvolvidos, os mecanismos mediante os quais as formas de conduta e de atividade da criança podem se converter em qualidades da sua personalidade, a formação da autovalorização e das aspirações, entre outros.

Sua obra tem importantes desdobramentos para a prática educativa, sendo o principal deles a rejeição do caráter intelectualista da educação e a crítica a não consideração de formas de organização das atividades que possam contribuir para o desenvolvimento da personalidade dos educandos na direção desejada. Referindo-se ao conjunto de pesquisas realizadas, expressa:

> Os dados obtidos nestas pesquisas refutam o enfoque intelectualista da educação, cujo método principal é o convencimento pela palavra, e põem em relevo a impotência da organização da atividade da criança, [...] testemunham, também, que a formação da personalidade da criança não pode ser realizada por meio da coação, mas que pressupõe, em primeiro lugar, a organização e a educação das necessidades e aspirações. [...] permitem concluir que o estímulo, como método de influência pedagógica, tem uma vantagem, sem dúvidas, sobre o castigo, que ao atuar contra a própria atividade da criança, não pode servir como fator formador (Bozhovich, 1981, p.366).

Fiel à sua compreensão acerca da necessidade de que a Psicologia contribua com a educação, Bozhovich reforça sua intenção de vincular os resultados das pesquisas realizadas, à elaboração de programas educativos e apresenta um conjunto de conclusões gerais que podem ser resumidas da seguinte forma:

- Ao concretizar os objetivos da educação por idades, não é conveniente se orientar na direção das particularidades psicológicas isoladas, mas da estrutura integral da personalidade na sua caracterização psicológica – moral, geral e própria das crianças em cada período do desenvolvimento.
- O conteúdo do processo educacional em cada etapa deve ter em conta as forças motoras do desenvolvimento da criança, específicas para essa etapa e as particularidades de sua personalidade em formação.

- A solução exitosa das tarefas educativas exige métodos elaborados, considerando a especificidade das condições e das leis da formação da personalidade das crianças nas diferentes idades. Aqui, adquire uma importância especial a organização do coletivo infantil, que desempenha um papel decisivo na formação da orientação social da criança, assim como de toda sua personalidade.
- A interpretação da inter-relação entre a educação e o desenvolvimento da criança, estabelecida sobre a base da investigação, permite distinguir um dos critérios fundamentais pelo qual é possível julgar o progresso das crianças no curso do processo educativo: a aparição neles da tendência estável para atuar em conformidade com as exigências da educação em qualquer situação e circunstâncias (Bozhovich, 1981, p.369).

Tomando em consideração a importância das pesquisas realizadas por Bozhovich e sua articulação com suas posições teóricas, percebo como importante, para finalizar a apresentação da sua obra, fazer referência, brevemente, à sua posição sobre as estratégias metodológicas utilizadas.

Bozhovich defendeu a utilização do método experimental no estudo dos temas aos quais se dedicou. Ela reconheceu que o método experimental, apesar de não possibilitar estudar a complexidade dos problemas em foco, se bem delineado, permite aproximar-se de sua essência. Defendeu que as necessidades e os motivos não podem ser estudados apenas mediante observações e criticou aqueles que consideravam o método experimental inaceitável para seu estudo. Valorizou a posição de Lewin, de que qualquer campo da vida psíquica pode ser submetido ao estudo experimental, incluindo as necessidades, porém fez uma análise crítica da forma com que ele conduzia os experimentos:

> Ao estudar as necessidades do indivíduo, suas intenções e vontade, Lewin tentava "ignorar" a experiência que aquele já tinha adquirido, as peculiaridades da sua personalidade, as necessidades e inclinações que ele já possuía. Organizava tensões artificiais, criadas pelas condições de laboratório e observava o desenvolvimento delas sem sair da

> situação experimental. Por isso, as necessidades que ele criava ("quase necessidades") estavam despojadas de um conteúdo real, e Lewin se dedicava a estudar unicamente suas qualidades dinâmicas – a necessidade de resolver as tensões por elas criadas, o processo de saciedade, as operações de substituição etc. Na realidade, todas as leis que ele estabeleceu não são propriamente psicológicas; as "despojou" até reduzi-las a leis quase físicas (Bozhovich, 1972, p.24-25).

A partir dessa perspectiva crítica, a autora apresenta sua concepção:

> Nós, diferentemente da concepção de Lewin, advogamos pelo enfoque funcional do estudo experimental das necessidades e das motivações. É necessário estudar as necessidades e os motivos reais, que se formam ao longo da vida e no processo das atividades do homem, modelá-los no curso do experimento, para depois voltar à análise do papel que desempenham no comportamento e nas atividades do indivíduo e estabelecer sua função dentro da formação da personalidade. Para levar a cabo esta empresa, não é nada fácil encontrar e elaborar os métodos experimentais adequados (Bozhovich, 1972, p.25).

Sua concepção teórica da personalidade como sistema, como uma estrutura integral onde não é possível separar o processo ou qualidade estudada, sem ter em conta a personalidade em seu conjunto, e sem considerar a função do fenômeno estudado nas interações do indivíduo com seu contexto, expressou-se nas suas escolhas metodológicas. Nas pesquisas, foram utilizados diversos instrumentos: observações, conversações, entrevistas, biografias, composições, questionários e também o método experimental. Bozhovich defendeu a utilização do método experimental no estudo da personalidade, tentando sempre "modelar" a essência das condições reais em que se desenvolve a atividade da criança em oposição à utilização de experimentos de caráter artificial. Neste ponto, a autora seguiu a tradição inaugurada por Vygotsky do "experimento natural".

Particular interesse no estudo da personalidade teve a utilização do chamado experimento formativo, "isto é, o estudo da personalidade da criança no processo de sua educação ativa e dirigida." (Bozhovich,

1981, p.351). Assim, a utilização do método experimental não se limitava à constatação das particularidades da personalidade já formadas, mas se tentava, por meio do método experimental, formar determinadas particularidades buscando utilizar as condições e influências mais adequadas. As principais particularidades e exigências do experimento formativo são: a) é realizado nas condições reais da vida da criança, b) é necessário identificar indicadores pelos quais seja possível avaliar as mudanças na psique da criança no percurso do experimento e c) precisa-se organizar as influências pedagógicas de tal forma, que seja possível acompanhar, de forma contínua, seus efeitos sobre a formação do fenômeno psíquico que está sendo estudado (Bozhovich, 1981).

A leitura da obra de Bozhovich evidencia sua preocupação, tanto com a realização de pesquisas sólidas e fundamentadas, quanto com o desenvolvimento de elaborações teóricas aprofundadas. Em relação aos muitos autores que estudou, e aos especialistas com os quais trabalhou, mostrou-se flexível, respeitosa e simultaneamente reflexiva e crítica. Estas qualidades também se expressaram, de formas muito diversas, na análise do desenvolvimento de seu próprio trabalho. Sua modéstia e honestidade em relação a um dos seus aportes teóricos essenciais, a saber, a formação da personalidade, é expressado claramente na seguinte reflexão:

> A elaboração de uma concepção geral da personalidade e de sua formação não constituía para nós um objetivo em si mesmo, porém surgiu no percurso da investigação e se constituiu em uma condição indispensável do desenvolvimento posterior da própria investigação. A necessidade de explicar os fatos experimentais, suas contradições, sinalizar as vias futuras e as tarefas da investigação exigiam um enfoque cada vez mais aprofundado dos fatos e generalizações teóricas mais amplas (Bozhovich, 1981, p.2).

O trabalho de Bozhovich não apenas tem significação pelo desenvolvimento de conceitos e elaborações teóricas sobre temas de indiscutível vigência como os que tenho analisado ao longo do presente capítulo, como também pelos delineamentos metodológicos utilizados, pela amplitude e profundidade da análise da produção científica no seu campo e pela forma firme, e também cuidadosa e aberta, de expor suas

ideias e convicções científicas. Sem dúvida, Bozhovich constitui um exemplo de cientista profundamente comprometida com a Psicologia e com a Educação, na sua época e na sua história.

DADOS BIBLIOGRÁFICOS

a) Trabalhos traduzidos identificados:

BOZHOVICH, L. I. The Concept of the Cultural- Historical Development of Mind and Its Prospects. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.16, n.1, p.5-22, 1977.

BOZHOVICH, L.I. Developmental Phases of personality Formation in Childhood I. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.42, n.4, p.35-54, July/ Aug. 2004a.

BOZHOVICH, L.I. Developmental Phases of personality Formation in Childhood II. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.42, n.4, p.55-70, July/Aug. 2004b.

BOZHOVICH, L. I. Developmental Phases of personality Formation in Childhood III. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.42, n.4, p.71-88, July/Aug. 2004c.

BOZHOVICH, L. I. *Estudio psicológico de los niños en la Escuela-internado*. La Habana: Ed. Universitaria, 1966a.

BOZHOVICH, L. I. Las etapas de la formación de la personalidad en la ontogénesis. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya (Org.). *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p.44-76. Publicado originalmente en ruso en 1968.

BOZHOVICH , L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación, 1981. Publicado originalmente en ruso en 1968.

BOZHOVICH, L. I. *Psicología de la personalidad el niño escolar*. La Habana: Ed. Universitaria, 1965.

BOZHOVICH, L. I. L. S. Vygotsky's Historical and Cultural Theory and its Significance for Contemporary Studies of the Psychology of Personality. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.42, n.4, p.20-34, July/Aug. 2004d.

BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHINA, L. (Ed.). *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y los adolescentes*. Moscú: Ed. Pedagógica, 1972.

b) Obras não traduzidas identificadas:

BOZHOVICH, L. I. Acerca dos problemas e métodos de estudo da personalidade do escolar. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHIN, A. L. (Ed.). *Questões da psicologia da personalidade do escolar*. Moscou: ACP da RSSFR, 1961.

BOZHOVICH, L. I. Alguns problemas da formação da personalidade do escolar e vias para seu estudo. *Questões de Psicologia*, [s.l.], n.5, 1956.

BOZHOVICH, L. I. Análise psicológica da utilização de regras nas vogais não acentuadas na raiz. *Pedagogia Soviética*, [s.l.], n.5-6, 1937.

BOZHOVICH, L. I. Análise psicológica do formalismo na assimilação dos conhecimentos escolares. *Pedagogia Soviética*, [s.l.], n.11, 1945.

BOZHOVICH, L. I. A atitude perante o estudo como problema psicológico. *Notícias da ACP da RSSFR*, Moscou, ed. 36, 1951a.

BOZHOVICH, L. I. Característica geral das crianças de idade escolar pequena. In: ENSAIOS de psicologia infantil. Moscou: ACP da RSSFR, 1950a.

BOZHOVICH, L. I. Desenvolvimento dos motivos nos escolares soviéticos. *Notícias da ACP da RSSFR*, Moscou, ed. 36, 1951b.

BOZHOVICH, L. I. Estabilidade da personalidade, processo e condições de sua formação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA. Simpósio 35, 1966, Moscou. [*Anais*...] Moscou: [s.n.], 1966b.

BOZHOVICH, L. I. Estudo da personalidade do escolar e os problemas da educação. In: A CIÊNCIA psicológica da URSS. Moscou: ACP da RSSFR, 1960, t.2.

BOZHOVICH, L. I. Estudo das características da personalidade e da esfera afetiva da criança. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE DE PSICÓLOGOS, 2., 1964. *Conferencia*... [S.l.: s.n.], 1964.

BOZHOVICH, L. I. Etapas da formação da personalidade na ontogênese. In: FELSCHTEIN, D. I. (Ed.). *O problema da formação da personalidade*. Moscou: Voropnesch, 1995[a], p.195.

BOZHOVICH, L. I. Interesses cognoscitivos e condições da sua formação na idade infantil. *Notícias da ACP de la RSFSR* , Moscou, 1955a.

BOZHOVICH, L. I. *Leis que regem a formação da personalidade da criança em diferentes idades*.1966c. Tese (Doutorado em Ciências) – Moscou, 1966.

BOZHOVICH, L. I. Motivos de estudo nas crianças de idade escolar pequena. In: ENSAIOS de psicologia infantil. Moscou: ACP da RSSFR, 1950b.

BOZHOVICH, L. I. Particularidades da consciência de si nos adolescentes. *Questões de Psicologia,* [s.l.], n.1, 1955b.

BOZHOVICH, L. I. Questões da psicologia do escolar. *Notícias de la ACP de la RSFSR*, Moscou, ed. 36, 1951c.

BOZHOVICH, L. I. Questões psicológicas da preparação da criança para a aprendizagem escolar. In: QUESTÕES da psicologia da criança pré-escolar. Moscou: ACP da RSSFR, 1948.

BOZHOVICH, L. I. Sobre a concepção histórico-cultural de L. S. Vygotsky e sua significação para as pesquisas contemporâneas. In: FELSCHTEIN, D. I. (Ed.). *O problema da formação da personalidade*. Moscou: Voropnesch, 1995b, p.290-310.

BOZHOVICH, L. I. Sobre o desenvolvimento da esfera afetiva das necessidades do homem. In: PROBLEMAS da psicologia geral, pedagógica e das idades. Moscou: Pedagógica, 1978.

BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHIN, A. L. (Ed.). *Questões da psicologia da personalidade do escolar*. Moscou: ACP da RSSFR, 1961.

BOZHOVICH, L. I.; KONNIKOVA, T. E. *Considerações sobre as particularidades da idade no trabalho com os pioneiros*. Moscou: Editorial Jovemn Guardia, 1967.

BOZHOVICH, L. I.; MOROZOVA, N. G. Particularidades da memória do escolar pequeno. In: ENSAIOS de psicologia infantil. Moscou: ACP da RSSFR, 1950.

BOZHOVICH, L. I.; MOROZOVA, N. G.; SLAVINA, L. S. Analise psicológico da importância da avaliação como motivo da atividade de estudo. *Notícias da ACP da RSSFR*, Moscou, ed. 36, 1951.

REFERÊNCIAS

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

BOZHOVICH, L. I. El problema del desarrollo de la esfera de las motivaciones del niño. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIÉZHINA, L. (Ed.). *Estudio de la motivación de la conducta de los niños y los adolescentes*. La Habana: Pueblo y Educación, 1972, p.5-62.

CHUDNOSVSKII, V. E. Bozhovich, L. I. as e Person, a Personality, and a Scholar. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.47, n.4, p.3-27, July/Aug. p.3-27, 2009.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. *O pensamento de Vygotsky*: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social*: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson-Pioneira, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, F. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005, p.27-52.

ROBBINS, D. Guest Editor's Introduction. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.42, n.4, p.3-6, July/Aug. 2004.

CAPÍTULO V

VIDA, PENSAMENTO E OBRA DE LEONID A. VENGUER: O TEÓRICO DAS CAPACIDADES COGNITIVAS DAS CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi

Leonid A. Venguer (1925-1992) fez parte do grupo numeroso de discípulos, seguidores e colaboradores vinculados a A. V. Zaporozhets (1905-1981),[1] trabalhando por cerca de meio século, no campo da

[1] A. V. Zaporozhets (1905-1981) foi representante da primeira geração de teóricos que criaram e desenvolveram as bases do enfoque histórico-cultural e um dos mais próximos colaboradores de L. S. Vigotski, junto a Lídia I. Bozhovich, Natália Morozova, R. E. Levina, L. Slavina, A. R. Luria, A. N. Leontiev e D. Elkonin. Ao mesmo tempo, é considerado por alguns de seus colegas, colaboradores e discípulos, um dos mais importantes expoentes da psicologia infantil da antiga União Soviética. Na sua obra científica existem vários conceitos-chave, cujo entrelaçamento constitui o aparelho que sustenta todo seu pensamento psicológico e pedagógico. Suas principais atividades estiveram vinculadas à direção do Instituto de Educação Pré-Escolar, à docência universitária, à pesquisa e à tarefa de divulgação científica da obra de Vigotski. No campo da pesquisa, destinou-se, em especial, ao estudo dos seguintes temas: psicologia do desenvolvimento infantil e seus processos mentais; os atos voluntários; o valor da orientação da atividade na regulação do comportamento da criança; a natureza da percepção visual dos objetos; os problemas da psicologia da atividade; o desenvolvimento da percepção e das sensações; o desenvolvimento do pensamento e da atividade; a gênese, função e estrutura dos processos emocionais na infância; etc. Deixou uma extensa obra investigativa que está contida em aproximadamente 200 trabalhos científicos,

psicologia infantil e pré-escolar da ex-União Soviética. Ele, junto a V. P. Zinchenko, N. N. Poddiákov, Ya. Neveróch, T. V. Endovitskaia, G. H. Kisluk e A. G. Rúzskaia fez contribuições importantes nesse campo e passou a ser considerado o teórico das capacidades cognitivas das crianças, bem como um dos principais representantes da terceira geração de seguidores da escola de Vigotski.[2]

Seus trabalhos continuam a ser indispensáveis para o estudo dos aspectos fundamentais relacionados ao desenvolvimento psicológico do individuo, sobretudo na idade infantil e pré-escolar, onde em muitos casos deu continuidade às linhas de trabalho e aos projetos de A. V. Zaporozhets. Vinculado a esse período da vida (infância), Leonid A. Venguer contribuiu com ideias originais associadas às etapas evolutivas e à periodização do desenvolvimento psíquico e das capacidades cognitivas; à análise da correlação entre ensino, desenvolvimento psicológico e às particularidades funcionais da maduração cerebral; aos métodos psicológicos e científicos para o estudo do desenvolvimento da criança; ao desenvolvimento intelectual, perceptivo e do pensamento, etc. Em especial, destacam-se suas pesquisas sobre o desenvolvimento da atividade objetal, dos movimentos e ações, e da percepção e formação das representações relacionadas às propriedades dos objetos.

Entretanto, da mesma maneira que tem acontecido com a de seu principal mentor A. V. Zaparozhets (Puentes, 2013), a obra de Leonid A. Venguer continua a ser pouco conhecida até hoje fora da ex-União Soviética. Salvo alguns textos traduzidos para o inglês e o espanhol,[3] a maior parte de

---

incluindo livros, capítulos de livros, artigos científicos, relatórios de pesquisa e palestras (Puentes, 2013).

[2] Segundo V. V. Davídov e Marta Shuare, a escola de Vigotski constitui uma grande corrente científica da psicologia russa, composta por diferentes gerações. A primeira geração está integrada apenas por L. S. Vigotski. A segunda, pelos seus alunos e colaboradores diretos A. Leontiev, A. Luria, D. Elkonin, A. V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin, L. Bozhóvich, N. Morozova, R. E. Levina, L. Slavina etc. A terceira pelos discípulos dos alunos e colaboradores diretos (V. Davídov, N. F. Talízina, L. A. Vénguer, A. Márkova, M. Lísina, L. Obújova, V. Liáudis, etc.). A quarta pelos alunos e colaboradores dos membros da terceira geração.

[3] Apenas alguns trabalhos de L. A. Venguer foram até o momento traduzidos para outras línguas (inglês e espanhol). Talvez os primeiros textos surgidos fora da Rússia tenham sido publicados nos Estados Unidos em 1971. Trata-se da série de artigos intitulados *The rise of perceptual actions, Perceptual development through mastery of object-oriented activity, perceptual development in the context of productive activity, Several laws of perceptual development, The*

seus mais de duzentos escritos permanece ainda restrita à língua originária na qual o acervo é volumoso, sobretudo o que fora publicado a partir da década de 1980 em parceria com seu filho A. L. Venguer.[4]

No Brasil, mesmo com a ausência absoluta de publicações de Venguer em português e a limitada circulação de trabalhos seus em outra língua, cresce cada vez mais o número de pesquisadores que leva em consideração seus escritos e suas teses fundamentais sobre os problemas psicológicos na área da percepção, cognição e diagnóstico do desenvolvimento mental (Aguiar, 2006a, 2006b; Brandão; Ferreira; Albuquerque, 2009; Lima, 2003; Mello, 1999, 2007, 2010; Souza, 2007, 2011).

Dada à envergadura e originalidade do pensamento de L. A. Venguer, a vigência de muitas de suas ideias e a procura sempre crescente no Brasil de suas principais contribuições no campo do desenvolvimento humano, da formação das capacidades cognoscitivas,

---

pedagogy of perception and the notion of the "Formation of perceptual acts", Sensory training in the history of preschool education e *Sensory training in soviet kindergartens and the task of forming children's perception,* divulgados no *Journal of Russian and East European Psychology*, v.10, n.1. Quase vinte anos depois, um novo texto foi publicado no mesmo jornal, (v.28, n.3, maio/jun. 1990), com o título *Problems of child psychology in the scientific works of D. B. El'konin* (escrito em parceria com V. I. Slobodchikov e B. D. El'konin). Em espanhol foi localizado um total de dez trabalhos (cinco na forma de artigos e cinco de livro). O livro mais comentado na América Latina é *Temas de psicologia preescolar* (volume I e II) (Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1976).

[4] A. L. Veguer é doutor em psicologia e professor de psicologia na Universidade Internacional de Dubna (Rússia). Formou-se na Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal M. M. Lomonosov de Moscou (1972). Cursou estudos sobre interpretação do Teste de Percepção Temática no Instituto de Psiquiatria da Universidade de Moscou (1974). Estudou os métodos de diagnóstico e o tratamento corretivo no Centro Internacional para o desenvolvimento da capacidade de formação (Jerusalém, Israel). Realizou seu PhD em 1977 com a tese "Formação de operações e a organização de atividades para crianças em idade pré-escolar". Doutorou-se em Psicologia em 2002 com a tese "A relação entre idade e padrões de desenvolvimento mental da criança". É autor de numerosos livros, dentre eles: Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. – М. – Рига: ПЦ "Эксперимент", 2000. – 184 с; Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. – М.: Генезис, 2001. – Ч. 1. – 160 с. – Ч. 2. – 128 с; Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников – (Б-ка школьного психолога). – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2001. – 160 с; Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2002. – 160 с.

da inteligência das crianças, do diagnóstico do desenvolvimento intelectual das crianças pré-escolares e da interdependência do nível psicológico da atividade e suas bases cerebrais, dentre outras, o presente capítulo pretende realizar uma análise introdutória da herança acadêmica e científica deixada pelo eminente psicólogo infantil, a partir do levantamento, sistematização, organização e discussão dos aspectos mais relevantes de sua trajetória histórica, pensamento e produção científica. Com esse intuito, o texto se estrutura em três partes: 1) dados biográficos; 2) contribuições teóricas; e 3) principais publicações do autor em russo, espanhol e inglês.

DADOS BIOGRÁFICOS

Leonid Abramovich Venguer (Леонид Абрамович Венгер) nasceu o dia 26 de maio de 1925 em Kharkov, considerada a maior cidade e o principal centro administrativo do leste da Ucrânia (antiga república da União Soviética e hoje país independente). Além disso, a segunda cidade mais populosa, depois de Kiev (a capital), e o mais importante centro industrial, científico e estudantil do país. Antes de 1991, Kharkov foi também o terceiro maior centro industrial e científico da ex-União Soviética, depois de Moscou e Leningrado. Na segunda metade do século XX, era considerada uma potência em transporte dentro dos países que integravam o Sudeste da Europa.

A cidade de Kharkov tem atualmente uma população estimada em 1,5 milhão de habitantes (2010) distribuídos em uma área terrestre de 310 km.^{2} Seu surgimento remonta ao ano de 1654. Entre março e abril de 1918, foi capital da República Soviética da Ucrânia, e entre dezembro de 1919 e junho 1934 a capital da República Socialista Soviética da Ucrânia (nesse último ano a capital passou a ser Kiev). Atualmente, dispõe de mais de 140 institutos de pesquisa, 45 instituições de ensino superior, incluindo a Universidade de Kharkov considerada a quinta no Império Russo e fundada em 1805 e o Instituto Politécnico, segunda universidade politécnica do Império Russo, fundada em 1885. Além dessas instituições, Kharkov também possui numerosos museus, teatros estaduais e bibliotecas.

Foto – Cidade de Kharkov.



Fonte: Wikimedia (2013).

Foi precisamente nesta cidade, quando ainda era capital da Ucrânia, que Vigotski criara em 1931, junto com alguns de seus principais colaboradores, dentre eles Luria, Leontiev, Zaporozhets, Bozhovich, Elkonin, Galperin e Zeigarnik o conhecido Grupo de Kharkov. Foram várias as razões políticas que obrigaram este grupo a se dispersar e a muitos de seus membros abandonarem Moscou, indo em direção às cidades do interior do país (Longarezi; Franco, 2013; Prestes; Tunes; Nascimento, 2013; Puentes, 2013).[5]

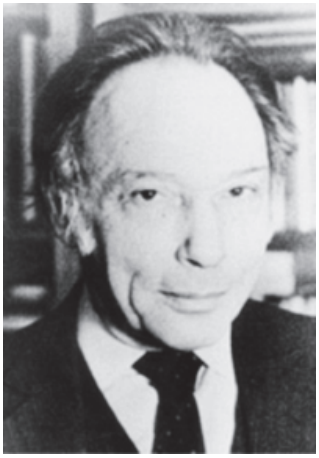
A escolha da cidade de Kharkov, especificamente, parece estar associada a dois fatores fundamentais. Em primeiro lugar, à tradição científica milenar acumulada pela cidade e ao desenvolvimento industrial por ela atingido. Em segundo, a uma questão mais prática, pois Vigotski e alguns de seus colaboradores tinham recebido um

5 O grupo inicial se dividiu em três: uma parte integrada por Levina, Slavina e Menchiskaia ficou em Moscou; a outra, composta por Elkonin e Rubinstein, estabeleceu-se em Leningrado. A terceira escolheu Kharkov. Vigotski permaneceu em Moscou orientando os trabalhos (Longarezi; Franco, 2013, p.77).

convite do Comissário da Saúde Pública do Povo de Ucrânia para criar uma divisão da psicologia (na área de psiconeurologia) dentro do Instituto Psiconeurológico Ucraniano (posteriormente transformado em 1932 em Academia Psiconeurológica de Ucrânia).[6]

Quando dos acontecimentos relacionados à criação do Grupo de Kharkov, L. A. Venguer tinha apenas seis anos. Longe estava de imaginar a escassa distância que lhe separava do então jovem de trinta anos que passaria a ser no futuro seu principal mentor intelectual (A. V. Zaporozhets), bem como de alguns de seus principais inspiradores e interlocutores em plena ascensão científica à época.

Foto – Leonid Abramovich Venguer (Леонид Абрамович Венгер).



Fonte: http://www.koob.ru/wenger_l/.

L. A. Venguer era o filho caçula de uma família de dois irmãos. O pai era operário e a mãe professora, proveniente de uma família de cinco irmãos dedicada ao magistério em Kherson, cidade portuária situada ao sul de Ucrânia nas margens do rio Dnieper. O casal era ativista e militante do partido comunista. Por esse motivo, já morando na cidade de Kiev, a família teve que experimentar a

[6] Na época, Vigotski participara das negociações e fora nomeado diretor do Departamento de Psicologia Genética do Instituto Estatal de Treinamento Profissional do Comissariado da Saúde do Povo da República Socialista de Ucrânia. Luria assumiria a direção da divisão de psicologia e Leontiev da seção experimental de psicologia (depois seção de psicologia geral e genética) (Puentes, 2013).

dor e a tragédia da perda do patriarca Abrão A. Venguer, preso no período das prisões em massas e morto prematuramente em 1937, durante o governo repressivo do ditador I. V. Stalin (1878-1953). A irmã de Leonid, Alexandra Venguer (1923-2004)[7] era ainda uma adolescente e assumiu parte das responsabilidades deixadas pelo pai, relacionadas à criação de Leonid que tinha apenas doze anos. Ela iria afirmar muitos anos depois: "quando eu tinha 14 anos me tornei chefe de família" (Kataev-Venguer, 2007). Desde então, ambos ficariam muito próximos do ponto de vista espiritual e, no futuro, também do ponto de vista profissional, pois o irmão menor seguiria os passos da irmã.

Foto – Alexandra A. Kataeva-Venguer (Александра Абрамовна *Катаева*- Венгер) – irmã de L. Venguer.



Fonte: Wikimédia (2013).

[7] Alexandra A. Kataeva-Venguer (Александра Абрамовна Катаева-Венгер) foi uma das mais notáveis psicólogas infantis da Rússia. Nasceu na cidade de Kharkov em 1923, e morreu no Israel em 2004. Na época da morte do pai, a família morava já na cidade de Kiev, onde Alexandra cursou o ensino médio e matriculou-se no Instituto de História, Filosofia, Literatura e Arte. Em 1944, mudou-se para Moscou para continuar os estudos na Universidade Estatal. Em 1977, doutorou-se em Psicologia sob a orientação de A. V. Zaporozhets, tal como o irmão. Sua tese tratou do desenvolvimento sensorial e a educação sensorial de crianças pré-escolares com deficiências auditivas e mentais. Trabalhou no Instituto de Defectologia de Moscou e, de maneira paralela, entre 1983 e 1988, lecionou no Instituto Pedagógico V. I. Lênin e na Faculdade de Defectologia. Orientou numerosas teses de doutorado. É autora de mais de 160 trabalhos, entre livros, capítulos de livros e artigos científicos. Mudou-se para Israel em 1990.

Depois disso, a família, ou pelo menos alguns de seus membros, estabeleceu-se em Moscou por pouco tempo (capital da República Socialista Soviética da Rússia e da ex-União Soviética). Alexandra matriculou-se no Instituto de História, Filosofia, Literatura e Arte. Entretanto, com o início da Segunda Guerra Mundial, as aulas foram suspensas e em março de 1942 a família se mudou para Karasuk, cidade situada sobre o rio do mesmo nome, distante 230 km de Novosibirsk (principal cidade russa da região) e próxima da fronteira com a República do Cazaquistão e da Mongólia. As informações disponíveis não permitem afirmam se Leonid viajou com a mãe e a irmã para Moscou, mas na época da mudança de endereço para Karasuk, ele não estava junto, pois vivia em Kharkov e estudava na universidade da cidade.

Nesse período, tanto a primogênita de 19 anos, como o caçula de 17, teriam uma experiência significativa enquanto estavam separados. Alexandra como professora na cidade de Karasuk e Leonid, como soldado, enfrentando o exército alemão em Kharkov durante a Segunda Guerra Mundial. Sabe-se que L. A. Venguer, após o colegial, imediatamente se incorporou na guerra. Durante algum tempo serviu na infantaria, abriu trincheiras, participou de diversos combates e foi ferido. Na época, ele afirmaria: "Quando fomos para o ataque, todos correram e eu corri com eles, todos gritando pela Pátria, por Stalin, eu chorei demais..." (Евгеньевич, 2013).

Concluída a guerra, os irmãos se encontrariam novamente em Moscou. Desde então, suas vidas estariam entrecruzadas e destinadas ao estudo da psicologia infantil, em cujo campo se tornaram especialistas renomados. Alexandra retomaria em 1944 os estudos no Departamento de Psicologia da recém-criada Faculdade de Filosofia da Universidade Estatal de Moscou (a faculdade incorporaria o antigo Instituto de História, Filosofia, Literatura e Arte). Leonid matricular-se-ia no mesmo departamento em 1946, com vinte e um anos de idade, sob a orientação de A. V. Zaporozhets. Esse lugar era o mais propício de Moscou para o estudo da psicologia dentro do enfoque histórico-cultural e da atividade. Lá se reunia o maior número de psicólogos renomados do país e os seguidores de Vigotski, tais como Leontiev, Zaporozhets, Elkonin e outros.

Os trabalhos finais escritos por L. A. Venguer na disciplina de A. V. Zaporozhets sempre estiveram ligados à psicologia infantil. Desde muito cedo, Zaporozhets passou a admirar e valorizar a capacidade, conhecimento e competência do discípulo. Ao final do curso, em 1951, L. A. Venguer se formou com honras. Comenta-se que ele tinha uma memória extraordinária, sendo que bastava ler um livro apenas uma vez para dominar seu conteúdo em detalhes.

No mesmo ano, foi nomeado para trabalhar no Instituto Pedagógico de Leninabad,[8] cidade situada ao norte da República Socialista Soviética de Tadjiquistão, a 3.500 km de Moscou.[9] A partir de 1957 assumiu a chefia do Departamento de Pedagogia e Psicologia do Instituto. Na época já tinha centrado suas pesquisas no estudo do desenvolvimento mental das crianças em idade pré-escolar. Durante esse período, compartilhou as funções de professor e de pesquisador, mas não há registro de trabalhos seus publicados nessa época. Tão logo A. V. Zaporozhets teve a oportunidade para convidar o orientando a trabalhar com ele como membro da equipe, chamou-o de volta a Moscou.

[8] Outras fontes afirmam que ele esteve esse período na cidade de Tashkent, na República Socialista do Uzbekistan.

[9] Em 1991, a República Socialista Soviética do Tadjiquistão, situada na parte mais central da Ásia, tornou-se independente com o colapso da URSS. Depois disso, viveu uma longa guerra civil entre 1991 e 1997. Em 1999 foram realizadas eleições pacíficas. Desde então o país tem crescido com a ajuda externa recebida e com o comércio de algodão e fio de alumínio. Entretanto, ainda cerca de 20% da população vive com menos de US$ 1,25 por dia.

Mapa da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) ou apenas União Soviética.[10]



1 – Rússia	6 – Turcomenistão	11 – Moldávia
2 – Cazaquistão	7 – Azerbaijão	12 – Bielorússia (ou Belarus)
3 – Quirguistão	8 – Armênia	13 – Lituânia
4 – Tadjiquistão	9 – Geórgia	14 – Letônia
5 – Uzbequistão	10 – Ucrânia	15 – Estônia

Fonte: Geoczar, http://geoczar.blogspot.com.br/2012/03/geografia-historia-mapa-da-antiga-uniao.html.

Nove anos depois de sua nomeação para o Instituto de Leninabad, Venguer voltou a Moscou em 1960, acompanhado da esposa e do filho Alexander Leonidovich Venguer.[11] Desde então,

[10] O país era composto pela Rússia e mais 14 repúblicas. Hoje são todos países independentes.

[11] Alexander Leonidovich Venguer (Александр Леонидович Венгер) nasceu na década de 1950, provavelmente na cidade de Leninabad. Seguiu a mesma carreira do pai e da tia Alexandra Venguer, ajudando a constituir uma das famílias de psicólogos infantis mais conhecidas e produtivas da Rússia. Em 1972, formou-se pela faculdade de Psicologia da Universidade Estadual M. V. Lomonosov de Moscou. Em 2002, doutorou-se em Psicologia com a tese intitulada "*A relação entre idade e padrões individuais de desenvolvimento mental da criança*". Suas áreas de pesquisa têm sido o desenvolvimento de métodos de psico-diagnóstico e os talentos especiais, dentre outras. Atualmente, age com aconselhamento psicológico e educacional, psicoterapia e estresse em condições de crise (trabalhou com as vítimas do terremoto de 1988 na Armênia,

assumiu o cargo de professor-pesquisador do Instituto de Educação Pré-escolar da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, sob a direção de A. V. Zaporozhets, e de chefe do Laboratório de Psicologia Pré-escolar a partir de 1968. Permaneceu na capital do país até o final de sua vida em 1992. Ao longo desses trinta e dois anos Venguer foi capaz de desenvolver, como resultado de intensos e demorados estudos experimentais rigorosamente controlados, uma teoria das capacidades cognitivas das crianças. Ao mesmo tempo, com base em trabalhos precedentes, em especial de Vigotski e Zaporozhets, formulou os princípios básicos da teoria do desenvolvimento da percepção das crianças. Em alguns dos projetos executados, contou com a participação de seu filho A. L. Venguer.

Foto – L. A. Venguer no laboratório de psicologia (1968).



Fonte: http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200501106.

Venguer foi muito determinado ao assumir a abordagem teórico-metodológica para a compreensão do desenvolvimento da criança, especialmente, das capacidades perceptivas e cognoscitivas. Ele confiava no fato de que o desenvolvimento da criança estava associado

com os sobreviventes da emigração e do stress de guerra em Israel). É autor de 116 publicações, incluindo 13 livros (23 desses trabalhos foram divulgados em línguas estrangeiras).

ao desenvolvimento dos meios da atividade mental que a humanidade produz. Uma de suas maiores contribuições está relacionada com a elaboração de uma teoria que descreve em detalhes e experimentalmente o desenvolvimento cognitivo das crianças da pré-escola.

Os resultados dos estudos sobre o desenvolvimento das crianças deram lugar a sua tese de doutorado intitulada *O desenvolvimento de habilidades cognitivas durante a primeira infância* (1969). Durante os anos que se seguiram, escreveu numerosas obras sobre desenvolvimento intelectual das crianças, diagnóstico, habilidades etc. Alguns dos títulos mais importantes dessa primeira etapa foram *Percepção e ação* (em co-autoria com A. V. Zaporozhets, V. P. Zinchenko e A. G. Rúzskaia) (1967), *Percepção e aprendizagem* (1969),[12] *Jogos didáticos e exercícios de educação sensorial de crianças pré-escolares* (1973), *A gênese das habilidades sensoriais* (1976), *O desenvolvimento de habilidades cognitivas na educação infantil* (1986), dentre outras.

Em parceria com seu filho A. L Venguer, escreveria e publicaria trabalhos tais como *O seu filho está pronto para a escola*? (em co-autoria com T. D. Marsinkovskaya, Editorial Conhecimento, 1994); *Escola da origem do pensamento* (uma série de quatro livros). [S.l.]: Conhecimento, 1982-1985 (2ed. 1994, 3ed. M. Abetarda, 2010); *Síntese perceptiva do retardo mental em pré-escolares* (*Defectologia*, n.5, p.64-68, 1973); *O início da escola* (Editorial Conhecimento, 1994); *Formação de generalizações perceptivas de alunos pré-escolares surdos* (Defectologia, n.4, p.7-13, 1970); *Atividades inteligentes: brincar em casa com nossos filhos em idade pré-escolar* (tradução de Marta Shuare. Madri: Visor, 1993).

[12] Essa obra pode ser considerada um modelo de pesquisa científica em psicologia infantil, realizada a partir de uma posição que reflete os postulados fundamentais da teoria histórico-cultural e a teoria da atividade.



A escola da origem do pensamento (1994).



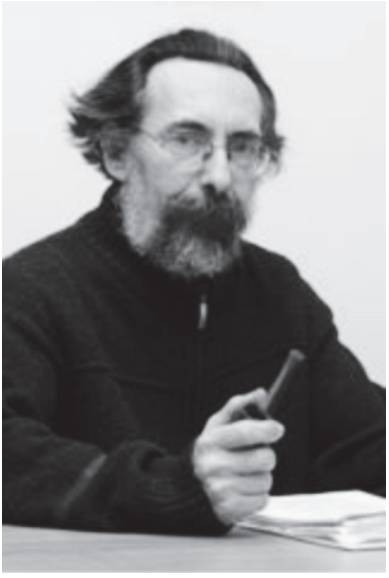
A génese das habilidades sensoriais (1976).

Uma das características particulares da atividade de pesquisa de Venguer, comum a muitos teóricos russos, consiste no fato de não afirmar nada que não possa ser provado experimentalmente. A verificação experimental permitia demostrar as hipóteses de trabalho levantadas e logo transformá-las em teses científicas. Essa qualidade foi transmitida aos discípulos e colaboradores mais próximos do laboratório. Embora se admita seu rigor científico e racionalidade teórica para tratar a atividade de pesquisa, Venguer era considerado um homem muito afetivo e emotivo, que liderava com enorme capacidade sua equipe de trabalho e comemorava com ela qualquer resultado obtido no decorrer do estudo.

A equipe que trabalhava no laboratório fundado por Venguer funcionava como um corpo só. Tal era o nível de integração existente entre seus membros. Toda a equipe participava em massa nas triagens de pesquisa, na elaboração de monografias coletivas, conferências e debates científicos. Tratava-se de uma verdadeira escola científica. O resultado de tudo isso está expresso em uma série de publicações importantes efetuadas em parceria (*A percepção e a aprendizagem*. Moscou, 1969; *Gênesis das habilidades sensoriais*. Moscou, 1976; *O desenvolvimento das habilidades cognitivas durante a idade pré-escolar*. Moscou, 1986; etc.).

O laboratório, além de uma escola científica, era também um espaço para reuniões de colegas vinculados entre si não apenas pelo conteúdo geral da atividade de investigação, mas também por pontos de vista e interesses comuns. Segundo Venguer, o laboratório era um lugar de acontecimentos informais: comemorar o aniversário de um funcionário, cozinhar juntos, escrever poemas etc. Este local se transformara em um instrumento coletivo de enriquecimento espiritual de seus membros.

Foto – Alexander Leonidovich Venguer (Александр Леонидович Венгер) – filho de L. A. Venguer.



Fonte:https://sites.google.com/site/logopedonlain/psihologogiceskaa-diagnostika-testy/testy-dla-detej-ot-5-do-7-let/test-na-vospriatie-etalony-l-a-vengera/.

L. A. Venguer deixou uma legião de discípulos e seguidores que integram a quarta geração da escola de Vigotski e ajudam a fortalecer e consolidar ainda mais a psicologia marxista russa.

Provavelmente, Olga Mikhailovna Dyachenko (1948-1998) tenha sido a mais fiel e próxima colaboradora de Venguer dentro do laboratório. Depois de concluir com honras os estudos de música, de trabalhar como professora do jardim de infância e de concluir o ensino médio; cursou entre 1967 e 1971 Psicologia na Faculdade de Psicologia

da Universidade Estatal de Moscou M. Lomonosov, influenciada pela experiência previa com criança de idade pré-escolar. Uma vez formada foi imediatamente convidada por L. A. Venguer para trabalhar no seu laboratório na condição de pesquisadora júnior, numa época em que no interior da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS existiam graves dificuldades econômicas e pesquisadores da magnitude de V. D. Nebylitsyn trabalhavam apenas como assistentes de pesquisa.

Olga trabalhou no laboratório até o final de sua vida em 1998, percorrendo uma carreira de ascensão profissional e científica a começar pelo cargo de assistente de pesquisa, passando pelo de Chefe do Laboratório até chegar a membro correspondente da Academia Russa de Educação (1992). Junto à atividade de pesquisa, desenvolveu também a docência universitária. Escreveu e publicou mais de 150 trabalhos, programas e manuais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, coleções de jogos educativos e exercícios *A imaginação pré-escolar* (1986) e *O que no mundo não acontece* (1994), obras associadas às habilidades de desenvolvimento e criatividade das crianças em idade pré-escolar, à criação de novos métodos de diagnóstico e ao desenvolvimento cognitivo das capacidades da criança. Dentre essas obras, pode-se citar: *Programa de diagnóstico pedagógico* (1995); *Diagnóstico de desenvolvimento mental de crianças pré-escolares* (1996); *Desenvolvimento da imaginação em pré-escolares* (1996); *O papel da linguagem no desenvolvimento da imaginação pré-escolar* (1996); *Palavra e imagem na resolução de tarefas cognitivas pré-escolares* (1996); *Introdução à psicologia prática pré-escolar* (1998), etc.

Olga Mikhailovna Dyachenko especializou-se no estudo do pensamento e da imaginação das crianças em idade pré-escolar. Em 1975, defendeu sua tese de candidato a doutora em ciências psicológicas intitulada *O uso de imagem esquemática em crianças de idade pré-escolar* e, em 1990, a tese de doutora em ciências psicológicas denominada *O desenvolvimento da imaginação nos anos pré-escolares*,[13] ambas sob a orientação de L. A. Venguer. Essas

[13] Na ex-União Soviética eram considerados dois graus científicos importantes: o de candidato a doutor em ciências e o de doutor em ciências. O primeiro é similar ao doutorado no Brasil. O segundo pode ser considerado um tipo específico de pós-doutorado.

foram as duas áreas de maior interesse investigativo e profissional de Dyachenko. Dessa maneira, deu continuidade aos estudos de seu mentor intelectual e supervisor. Com sua tese de doutorado mostrou que crianças pré-escolares são capazes de refletir sobre a realidade por meio de imagens esquematizadas. Além disso, conseguiu determinar os meios e as condições de formação dessas imagens.

Venguer, além do trabalho realizado ao longo de muitos anos na chefia do laboratório, na formação de inúmeros discípulos e colaboradores, na concepção e execução de pesquisas importantes, na elaboração de obras psicológicas que marcaram a história da psicologia na Rússia e na atividade docente, realizada na faculdade de psicologia da Universidade Estatal de Moscou, teve tempo e forças para criar o Programa "Desenvolvimento". Esse Programa foi resultado de anos de pesquisa no campo do desenvolvimento de habilidades cognoscitivas das crianças. Na sua concepção e elaboração, Venguer contou com a colaboração de Olga M. Dyachenko e N. S. Barents, entre outros pesquisadores.

Foto – Olga M. Dyachenko (1948-1998).



Fonte: http://gnpbu.ru/Dates/3-8/Djachenko/djachenko.html.

Na época da morte de L. A. Venguer em 1992, foi criado o *Centro de Treinamento L. A. Venguer* em sua homenagem, cuja direção esteve a cargo de Olga M. Dyachenko até sua morte prematura em

1998, com apenas cinquenta anos de idade. Desde então, o Programa "Desenvolvimento" passou a ser uma de suas atividades principais e mais importantes. O Programa foi fundado fundamentando-se em duas posições teóricas fundamentais:

1. as teses de A. V. Zaporozhets sobre o valor inerente do período pré-escolar no desenvolvimento do sujeito, sobre a transição de uma compreensão utilitária da infância pré-escolar para o seu entendimento humanista e também no que se refere ao estabelecimento da ideia do "valor intrínseco" no sentido de ausência de qualquer tipo de violência contra a criança, impondo atividades e formas de educação alheias a seus interesses e aptidões. De acordo com essa teoria, a vida da criança pode ser desenvolvida plenamente se ela se sentir "criadora" para descobrir algo novo, para assumir o mundo adulto. A principal forma de desenvolvimento da criança é o enriquecimento do conteúdo mais relevante para as formas e métodos de atividade pré-escolar.
2. As teses de L. A. Venguer sobre o desenvolvimento de competências, entendidas como a orientação de ações universais com a ajuda de ferramentas específicas para a resolução de problemas pelo pré-escolar. O problema fundamental, nesse caso, é a construção e utilização das imagens correspondentes às formas fixas da cultura humana, para mostrar as propriedades dos objetos e fenômenos, as suas ligações e relações. No processo de percepção, estas são imagens que correspondem a padrões sensoriais, geralmente aceitos, das características externas dos objetos (cor, forma, tamanho, etc.).

O objetivo do Programa era o desenvolvimento de habilidades mentais e artísticas nas crianças, bem como de atividades pré-escolares específicas. Isto incluía também o desenvolvimento de habilidades sensoriais e assimilação de símbolos, que são um pré-requisito para o desenvolvimento posterior de habilidades intelectuais, cognitivas e criativas da criança; capacidade de modelagem; elementos do pensamento lógico etc.

O Programa "Desenvolvimento" foi projetado para quatro faixas etárias diferentes: júnior, médio, alto e preparatório. Ele exige uma nova relação entre adultos e crianças com base em um modelo centrado na pessoa do educando, envolvendo o uso de novas formas e métodos de trabalho pedagógico. O Programa funciona até o presente momento em mais de 3.000 instituições de ensino pré-escolar na Rússia e tem sido extremamente efetivo em diferentes sentidos. Por essas e outras razões, a equipe de autores do programa foi agraciada com o Prêmio do Governo da Federação Russa em 1997.

Foto – Leonid Abramovich Leonid e Olga Mikhailovna Dyachenko no Japão após uma palestra.



Fonte: http://www.veraksa.ru/veraksa/info/13082.html.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Quando do nascimento de Leonid Abramovich Venguer em 1925, a psicologia histórico-cultural soviética era ainda uma criança (1917).[14] Nenhuma das obras importantes, que depois marcariam tão

[14] De acordo com Marta Shuare, o processo iniciado na Rússia em 1917 provocou profundas transformações no campo da consciência social (movimentos na poesia, no teatro, no cinema, na pintura, na linguística, etc.) que encontraram

significativamente a história dessa concepção e de toda a psicologia na ex-União Soviética e no mundo, tinham sido divulgadas ainda. A psicologia soviética revolucionária se constituia por intermédio da formação e dos primeiros aportes teórico-metodológicos de L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), A. R. Luria (1902-1977), A. V. Zaporoshets (1905-1981), D. Elkonin (1904-1984), L. I. Bozhovich (1908-1981), R. E. Levina (1908-1989), dentre outros.

Venguer, tal como seu grande professor e orientador V. A. Zaporozhets, é considerado por colegas, colaboradores e discípulos, um dos mais sobressalientes representantes da psicologia do desenvolvimento, das idades e pedagógica da ex-União Soviética. Venguer escreveu, vinculado especialmente ao período da infância, novas teses sobre as etapas do desenvolvimento psíquico, a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, os métodos psicológicos e científicos para o estudo do desenvolvimento da criança e, sobretudo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Talvez esse seja o motivo pelo qual ele é considerado o teórico das capacidades cognoscitivas das crianças pré-escolares. Seu programa "Desenvolvimento", com foco no aperfeiçoamento das habilidades mentais e artísticas nas crianças é a melhor testemunha disso.

É impossível abarcar com profundidade a magnitude da obra intelectual, acadêmica e científica de L. A. Venguer em todas as áreas da psicologia em que fez aportes consideráveis, muitos dos quais conservam plena vigência até hoje. A impossibilidade de fazer isso está dada por múltiplas razões: em primeiro lugar, pela ausência de estudos prévios dessa natureza que sirvam como inspiração e referência, sobretudo, dentro das próprias repúblicas que integravam a ex-União Soviética, o que gera no biógrafo a sensação de que tudo está por fazer, dizer e escrever em relação a sua vida, pensamento e obra. Em segundo lugar, a enorme dificuldade de localizar a obra escrita e publicada por Venguer dado à sua escassa circulação fora das fronteiras do país e ao distanciamento que sempre caracterizou as relações intelectuais entre os pesquisadores daquela nação e do Brasil. Em terceiro lugar, a questão da língua de difícil compreensão para o

---

nesse momento atmosfera adequada para seu desenvolvimento. Um caso específico foi a psicologia, em que as inter-relações entre os acontecimentos na esfera das relações sociais e os paradigmas científicos foram elaborados em relação à ela (Shuare, 1990, p.24).

pesquisador brasileiro, mais acostumado com o espanhol e o inglês do que com o russo. Em quarto lugar, a reduzida circulação na América Latina de trabalhos monográficos e artigos de Venguer, se comparado aos outros representantes da teoria histórico-cultural, como Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin. Por fim, em quinto lugar, a nossa própria formação e área de especialização de docência e de pesquisa, muito mais próxima da didática do que da psicologia.

Levando em consideração essas razões, o presente capítulo trata das principais contribuições de L. A. Venguer em três campos específicos da psicologia do desenvolvimento, das idades e pedagógica: 1) *as regularidades fundamentais do desenvolvimento psíquico*, com ênfase para *a)* a atividade e o desenvolvimento psíquico, b) a relação entre ensino e desenvolvimento e c) as etapas evolutivas e a periodização do desenvolvimento psíquico; 2) *o desenvolvimento psíquico especificamente da criança no período pré-escolar*, com ênfase para a) a brincadeira como atividade principal, b) o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico das crianças e c) a preparação psicológica da criança para seu ingresso na escola; 3) *o desenvolvimento do pensamento e das capacidades cognoscitivas na criança*. Cada um desses campos será tratado separadamente.

1. As regularidades fundamentais do desenvolvimento psíquico

Venguer segue seus estudos sobre o desenvolvimento psíquico em conformidade com uma das teses fundamentais do materialismo histórico-dialético, por meio da qual se afirma o caráter sócio histórico do homem, bem como do enfoque histórico-cultural desenvolvido por Vigotski e seus colaboradores. Esse enfoque corrobora a ideia de que o desenvolvimento da psique no indivíduo é de natureza social e ocorre mediante o processo de interiorização, ou seja, de transformação do interpsíquico (atividade coletiva) em intrapsíquico (atividades individuais) (Puentes; Longarezi, 2013).

Entretanto, os estudos realizados por Venguer agregam novos elementos que ajudam a reiterar o papel fundamental da psicologia do desenvolvimento ao identificar e analisar as condições que influenciam no desenvolvimento psíquico humano, assim como determinar em que consiste essa influência e de que maneira, pela ação de tais condições,

o homem passa de uma a outra etapa do desenvolvimento. Esses dados demonstram que as condições nas quais o desenvolvimento se efetiva são de duas ordens. Por um lado, encontram-se as propriedades naturais vinculadas ao aparato biológico e geneticamente adquiridas como uma herança de seus antecessores, tal como a estrutura e o trabalho do cérebro. Por outro, estão as condições sociais de vida e educação nas quais o homem se constitui.

Em uma perspectiva dialética, há de se considerar que essas condições não existem isoladamente, tampouco se desenvolvem de maneira independente. Ambas, as naturais e as sociais, influenciam uma a outra, embora, para Vigotski, assim como para os demais representantes dessa escola, as condições sociais precedem em ordem de importância as demais, impondo as reais condições para o desenvolvimento. Isso significa afirmar que sem o cérebro humano não podem surgir qualidades psíquicas humanas, entretanto a existência do cérebro por si só não é suficiente. As condições históricas e sociais são as que definirão o conteúdo e a qualidade da psique e da consciência.

> o psiquismo humano não surge sem condições humanas de vida. A estrutura do cérebro e as condições de vida e de educação são indispensáveis para que uma pessoa se converta em tal, mas continua sem esclarecer o que precisamente contém o cérebro, o que vem da vida e o que é propiciado pela educação (Venguer, 1976a, p.45).

a. A atividade e o desenvolvimento psíquico

Conforme analisado, a tradição da teoria histórico-cultural defende as condições sociais como aquelas que definem o contorno da consciência. Contudo, isto não ocorre sob quaisquer circunstâncias. Assim como Leontiev, Rubinstein, Galperin, Talizina e Zaporozhets, Venguer encontra na atividade prática humana a principal fonte potencializadora do desenvolvimento da atividade psíquica. É pela atividade que o homem se desenvolve, a atividade externa gera a atividade interna. Neste ponto, temos uma relação indubitavelmente determinante, a saber, a da atividade.

Segundo Venguer, a atividade consiste na conduta do homem, determinada pela experiência histórica acumulada por ele, bem como

pelas condições sociais em que sua vida se desenvolve (Venguer, 1976a). Com base no pensamento de Leontiev, Venguer chega a considerar que o homem desenvolve vários tipos de atividades, umas *básicas*[15] e outras *especiais*. As *especiais* alimentam as *básicas*, mas só essas segundas têm a força suficiente para potencializar o desenvolvimento psíquico.

Venguer apropria-se da mesma categorização apresentada por Leontiev, a partir da qual defende que o trabalho é a atividade principal do homem adulto, enquanto o estudo é a atividade do jovem, e a brincadeira, por sua vez, da criança.

> O tipo de atividade humana mais importante, e que desde o ponto de vista histórico pode ser considerado como o primeiro, é o trabalho. No processo de desenvolvimento da sociedade, a partir do trabalho, tem-se desenvolvido novos tipos de atividade: a brincadeira e o estudo, os quais, por sua vez, servem de preparação para o trabalho. O trabalho, a brincadeira e o estudo são os tipos básicos de atividade, mas não são os únicos. A cada idade correspondem vários tipos de atividades característicos que se relacionam entre si de um modo determinado. Como tipos especiais de atividade, podemos mencionar, entre outros: a comunicação com outras pessoas em determinadas condições, a percepção de obras de arte, etc. (Venguer, 1976a, p.52).

Nesse sentido, os fundamentos a partir dos quais Venguer desenvolve seus estudos nesse campo foram alicerçados na Teoria da Atividade, elaborada inicialmente por Leontiev e Rubinstein e depois por Galperin, Talizina e Zaporozhets, entre outros. Apoia-se, portanto, no *conceito de Atividade* desenvolvido por esses autores, bem como na *estrutura da Atividade* (sujeito, objeto, objetivo, motivo, ações, operações, condições e meios) e nas *condições da Atividade* (1. gênese na necessidade; 2. coincidência entre motivo e objeto).

Tomando esse alicerce teórico, Venguer priorizou os tipos *básicos* de atividade e sua relação com desenvolvimento psíquico em seus estudos, com ênfase para aquelas atividades que se desenvolvem na idade infantil, particularmente, no período pré-escolar. Suas

[15] Venguer vai denominar esse tipo de atividade ora como *atividades básicas*, ora como *atividades fundamentais* ou ainda como *atividades diretrizes* (Venguer, 1976a).

pesquisas constataram que, embora a atividade principal da criança seja a brincadeira, ela por si só não é suficiente. Em tal sentido, demonstrou que se a atividade que potencializa o desenvolvimento é a objetal, esta não se efetiva apenas no contexto da brincadeira. Dessa maneira, agregou-lhe as atividades de desenho, percepção, construção e trabalhos práticos (Venguer; Venguer, 1993), além das tarefas didáticas no final do período pré-escolar, cujo objetivo é aprender algo novo e relacionam-se com a aparição dos interesses cognoscitivos.

b. A relação entre ensino e desenvolvimento

A partir da perspectiva da atividade assumida por Venguer, a criança se desenvolve ao incorporar as diferentes ações próprias do homem, ou seja, a experiência social. Contudo, ele entende que é pela educação e pelo ensino que essa experiência se transmite. Portanto, as noções humanas são formadas por intermédio da transmissão dessas experiências.

Não obstante, a relação entre ensino e desenvolvimento na produção de Venguer tem seus fundamentos em toda a produção teórica da época, tangível pelos estudos da psicologia histórico-cultural. Com base na tese de Vigotski, segundo a qual "só é boa aquela instrução que se adianta ao desenvolvimento" (Vigotski, 1989, p.218), a obra de Venguer reúne contribuições importantes, ao demonstrar a relevância de um ensino intencional, planejado, direcionado para essa temática e que se preocupa em possibilitar ao homem o necessário para o seu pleno desenvolvimento. Essa relação é tratada por vários teóricos. No entanto, Venguer e sua equipe de trabalho contribuem com essa temática por intermédio de estudos que trazem a discussão para os anos iniciais, trabalhando com crianças em idade pré-escolar. Demonstra, com dados empíricos, que essa relação é extremadamente importante ao longo de toda a educação infantil, considerado o período da vida mais sensível e rico para o desenvolvimento integral da personalidade dos sujeitos, quando a atividade docente realizada é bem intencionada e didaticamente adequada, sensata e moderna.

> É necessário que o ensino não seja espontâneo, mas que se realize com sensatez, que persiga um objetivo determinado e que se preocupe, especialmente, em dar à criança aquilo que necessita para conquistar

> seu pleno desenvolvimento. Para conseguir isto se necessita conhecer como se relacionam entre si o ensino e o desenvolvimento a partir destas relações, para poder determinar o que é preciso ensinar à criança nas diferentes etapas da primeira infância e na pré-escola, e como devemos fazer isso (Venguer, 1976a, p.63).

O Programa "*Desenvolvimento*", concebido por Venguer ao longo de sua carreira, materializado no final de sua vida e em funcionamento até hoje como resultado do esforço de seus discípulos e colaboradores, é provavelmente a prova mais concreta da concepção deste teórico em relação ao vínculo existente entre ensino e desenvolvimento. Esse programa, como foi afirmado em outro momento desse texto, abarca quatro faixas etárias diferentes e tem como objetivo geral atingir o desenvolvimento de habilidades mentais e artísticas nas crianças, bem como elaborar atividades pré-escolares específicas. O programa também prevê a formação de habilidades sensoriais e a assimilação de símbolos, como pré-requisito para o aperfeiçoamento posterior de habilidades intelectuais, cognitivas e criativas da criança.

De acordo com resultados divulgados, crianças inscritas nesse programa têm alcançado um alto nível de desenvolvimento cognitivo. Eles se tornaram sucesso em uma variedade de atividades nos anos pré-escolares e, posteriormente, apresentaram bons resultados no desempenho escolar no ensino fundamental.

Deve-se lembrar que, desde o final da década de 1960, sob a orientação de Venguer, iniciou-se o estudo de questões relacionadas ao diagnóstico do desenvolvimento mental das crianças. Esses trabalhos foram divulgados na forma de livro (Venguer, 1978a), e seus resultados passaram a ser considerados pioneiros para o estudo deste problema. Venguer trabalhou nos últimos anos de sua vida especialmente com a teoria do desenvolvimento de habilidades intelectuais em crianças pré-escolares superdotadas e no que diz respeito à temática do desenvolvimento mental da criança, chegou a orientar mais de cinquenta teses de doutorado.

Com base nas pesquisas realizadas ou coordenadas, nas quais a relação entre ensino e desenvolvimento era evidente, Venguer foi capaz de criar uma teoria das capacidades cognitivas da criança. Os princípios, o conteúdo e a estrutura dessa teoria serão apresentados mais adiante.

Basta dizer que a teoria do desenvolvimento cognitivo foi a base para a preparação de psicólogos clínicos que mais tarde exerceram a profissão em jardins de infância.[16]

Venguer também se aprofundou em outro aspecto importante da relação entre ensino e desenvolvimento: o conteúdo do ensino. Segundo ele, não é qualquer tipo de ensino que é capaz de gerar um desenvolvimento na criança. O ensino que desenvolve deve prever um sistema de conteúdos integrado por três componentes fundamentais, a saber, os conhecimentos (conceitos), as ações mentais (habilidades) e, em especial, os próprios métodos e procedimentos pela via dos quais tem lugar o processo de apropriação desses conhecimentos e habilidades. De acordo com o teórico, a assimilação dos métodos e procedimentos generalizados de ação com os conceitos científicos é o conteúdo principal da atividade de estudo, pelo fato de que é por intermédio deles que se desenvolvem os processos psíquicos humanos. O método consiste em propor situações-problema de complexidade crescente que conduzam o estudante de maneira consciente à necessidade de apropriação de conhecimentos ainda não adquiridos e que, paulatinamente, vão exigindo complexificações e novas elaborações, de modo que os procedimentos vão potencializando formas particulares de pensamento.

> A verdadeira solução consiste no seguinte: formular para a criança problemas que paulatinamente se tornem mais complexos e que exijam dela um conhecimento independente, ensinar-lhes em especial os métodos e procedimentos para a aquisição desse conhecimento, ensinar-lhes a pesquisar de maneira sistemática os objetos, a descobrir e comparar suas propriedades, a tirar conclusões e a empregar em sua atividade os resultados obtidos (Venguer, 1976a, p.70).

Os resultados empíricos obtidos por Venguer na educação infantil comprovam que, no momento *de orientação da atividade* de estudo, os métodos precisam ser adequados à idade da criança para que ela possa compreender o que está sendo solicitado. Segundo ele, o ensino

[16] Jardim de infância é um termo criado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças. Trata-se de um estabelecimento de ensino destinado a crianças até os 6 anos de idade.

somente terá êxito quando a orientação da atividade for adequada ao nível de desenvolvimento psíquico já adquirido pela criança e, portanto, compreendida. Venguer demonstra que no caso de uma criança de três anos, por exemplo, as explicações orais não são suficientes para orientar uma ação de desenhar um homem. Nessa etapa, a explicação precisa ser acompanhada da apresentação material ou materializada (figura, foto, desenho ou o próprio o homem), com base na qual a criança será capaz de desenhá-lo por imitação. Esse dado demonstra uma aproximação de Venguer da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos, elaborada por Galperin (2011b, 2011c, 2011d, 2011e).

No entanto, isso não significa que o ensino deva limitar seu ritmo ao desenvolvimento. Por esse motivo, o ensino nos momentos de execução, controle e correção da atividade de estudo deve ir a busca do desenvolvimento. "O ensino deve ter em conta o grau de desenvolvimento alcançado não para se deter nele, mas para poder compreender qual será o próximo passo a seguir, isto é, aonde o desenvolvimento deve ser conduzido" (Venguer, 1976a, p.64). Sendo assim, Venguer afirma que uma criança que faz rabiscos, ainda que incompreensíveis e consegue lhes atribuir um significado, tem em potencial as condições para a ação de desenhar, embora ainda precise da imagem material ou materializada para, pela intervenção intencional do ensino, desenvolver a habilidade potencial de desenhar.

Isso significa que a atividade de *orientação* precisa estar adequada ao nível real de desenvolvimento da criança porque opera sobre a base de habilidades já desenvolvidas. Por outro lado, as atividades de execução, controle e correção devem estar adequadas ao nível de desenvolvimento próximo, porque têm a função de gerar o desenvolvimento de novas ações e conceitos.

c. as etapas evolutivas e a periodização do desenvolvimento psíquico

As etapas no desenvolvimento psíquico foram objeto de estudo de vários psicólogos russos, inclusive Venguer[17] que se focou na criança

[17] Com base nos dados de pesquisas psicológicas, diferentes autores russos estabeleceram periodizações relacionadas ao desenvolvimento da criança, baseadas em etapas fundamentais. Zaporozhets (1961a) definiu seis etapas ou

pré-escolar. Suas análises estiveram muito próximas das realizadas por Elkonin e Zaporozhets, sobretudo deste com quem manteve um vínculo de trabalho muito próximo desde a época de estudante universitário.

A preocupação com os diferentes períodos do desenvolvimento do indivíduo está relacionada a três aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, à necessidade de determinar as verdadeiras forças propulsoras do desenvolvimento e a aparição das diferentes etapas; em segundo, aos elementos que caracterizam cada um desses períodos; em terceiro, às condições de ensino que lhe são necessárias para seu surgimento, amadurecimento e trânsito ao período subsequente.

No que tange às forças propulsoras, Venguer reafirma a ideia de que as etapas do desenvolvimento psíquico são de natureza histórica e expressam o lugar atribuído socialmente a cada idade na preparação para o exercício da vida em sociedade. Ademais, mediante a natureza sócio-histórica do homem, as etapas refletem as condições específicas de cada sociedade em particular. Sendo assim, crianças com idades psicológicas similares, em um mesmo contexto, manifestam particularidades psicológicas que ocorrem na forma de generalidades.

> Dado que as etapas do desenvolvimento psíquico das crianças são de natureza histórica e refletem o lugar atribuído a cada idade na preparação para a participação na vida em sociedade, elas não podem ser invariáveis. As etapas que temos enumerado refletem as condições de vida das crianças na sociedade contemporânea. Todas as crianças dos países civilizados as percorrem de uma ou outra forma. Entretanto, os limites evolutivos de cada etapa e o tempo em que se iniciam os

---

períodos: a) a primeira infância (desde o nascimento até um 1 ano); b) a idade anterior à pré-escolar (de 1 a 3 anos); c) a idade pré-escolar (dos 3 aos 7 anos); d) a idade escolar primária (dos 7 aos 10-11 anos); e) a idade escolar média ou adolescência (dos 11 aos 14-15 anos); f) da idade escolar preparatória ou primeira juventude (dos 14-15 aos 17-18 anos). A. N. Leontiev (1965) também estabeleceu seis etapas: 1) etapa da infância – até um ano; 2) etapa idade anterior à pré-escolar – de 1 a 3 anos; 3) etapa da idade pré-escolar – de 3 a 6 anos; 4) etapa da idade escolar inicial – de 7 a 10 anos; 5) etapa da idade escolar média – de 11 a 14 anos; 6) a etapa da adolescência – de 14 a 17 anos. Por fim, thá a periodização que Davidov (1988) reproduz e cujo esquema geral foi elaborado por Vygotsky, Leontiev e Elkonin: 1) a comunicação emocional direta – até um 1 ano; 2) a atividade objetal manipuladora – de 1 a 3 anos; 3) a atividade de brincadeira – de 3 a 6 anos; 4) a atividade de estudo – de 6 a 10; 5) a atividade socialmente útil – de 10 a 15 anos; 6) atividade de estudo e profissional – de 15 a 17 ou 18 anos.

> períodos críticos podem variar sensivelmente em razão dos costumes, das tradições, da educação das crianças e das particularidades do ensino em cada país (Venguer, 1976a, p.77).

Venguer estudou também os fatores que geram o trânsito de uma etapa a outra. Ainda que reafirme o caráter sócio-histórico das forças propulsoras do desenvolvimento, ele argumenta que o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade por si só não explica a passagem de uma etapa a outra. A mudança é precedida pela aparição de sentimentos de insatisfação relacionados a esse lugar, bem como pelo desejo de alterar seu *status*. Isso sugere que não são apenas as condições externas que definem a hora da passagem de uma etapa a outra, mas a emersão das condições internas (surgimento de necessidades em forma de motivos). Esse fenômeno manifesta-se na forma de uma contradição, na qual o externo e o interno operam como forças propulsoras que têm na crise a fonte do desenvolvimento.

> As contradições que surgem no curso do desenvolvimento psíquico e que conduzem à aparição de novas necessidades e interesses e à assimilação de novos tipos de atividades são as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico (Venguer, 1976a, p.77).

Quanto aos elementos que caracterizam cada uma das etapas, Venguer aponta o caráter irregular do desenvolvimento psíquico. Observam-se, em determinados momentos, mudanças relativamente lentas e paulatinas, nas quais o sujeito conserva durante um prolongado espaço de tempo os mesmos aspectos de sua caracterização psicológica. Por outro lado, essas alterações também ocorrem de forma brusca e repentina, com transformações significativas ao ponto de possibilitar a substituição de velhos traços psicológicos por novos e a ascensão do sujeito à próxima etapa do desenvolvimento, como em um processo de superação, conforme proferido por Marx.

De acordo com a posição de Venguer, se as condições sócio-históricas são geradoras do desenvolvimento com base no tipo de vida e educação, então se faz necessário identificar e compreender quais são as condições de ensino capazes de impulsionar a passagem de uma etapa à outra do desenvolvimento psíquico. Sob essa premissa, ele defende

a análise da idade psicológica da criança como indicadora de quais condições psicológicas são adequadas para que a formação das distintas qualidades que, em virtude das necessidades, dos interesses e dos tipos de atividades existentes, podem e devem ser formadas no sujeito.

> As qualidades psíquicas não surgem por si só. Elas se formam no curso da educação e do ensino, nos quais se apoia a atividade da criança. Por esse motivo, não é possível dar uma caracterização psicológica da criança a uma idade determinada, sem que se tenha em consideração as condições de educação e de ensino. As crianças que estão em distintas etapas do desenvolvimento psíquico se diferenciam entre si, não pelo fato de apresentarem distintas qualidades psíquicas, mas porque nelas, em determinadas condições de educação e de ensino, podem se formar diferentes qualidades e a caracterização psicológica da idade consiste, sobretudo, na distinção daquelas qualidades psíquicas que, em virtude das necessidades, dos interesses e dos tipos de atividades existentes serão formadas nas crianças dessa idade (Venguer, 1976a, p.78).

Dessa maneira, o que define que um grupo de estudantes participe de um mesmo processo de ensino-aprendizagem não é a existência de qualidades psíquicas similares em cada um deles, mas a presença de necessidades e interesses que permitam, em determinadas condições de ensino, adquirir essas qualidades. Nesse sentido, o que mantém o grupo não é a comunhão de qualidades psicológicas, mas de necessidades e interesses.

Venguer estabelece uma relação entre as condições de ensino e as diferentes etapas de desenvolvimento psicológico de forma diferente do que tem sido realizada pelos autores que lhe precedem. Isso porque ele associa à periodização psicológica evolutiva, uma periodização de caráter pedagógico. Essa última se baseia nos tipos de instituição de educação e instrução e nas tarefas da educação nos distintos períodos evolutivos.

Com base nesses critérios, a combinação de ambas as periodizações para o período que antecede o ingresso na escola é expressa da seguinte maneira:

- Idade *temprana*, do nascimento aos dois anos.
- Idade pré-escolar menor, dos dois aos quatro anos.
- Idade pré-escolar mediana, dos quatro aos cinco anos.
- Idade pré-escolar maior, dos cinco aos sete anos.

O autor concede cuidado especial ao período de preparação para escola que se estende entre o sexto e o sétimo ano de vida. Essa periodização pedagógica não coincide com a psicológica, pois nela não se identificam os períodos críticos do desenvolvimento. Sem deixar de levar em consideração esses momentos de crise, o programa de educação é concebido com base no princípio da diferenciação para cada ano de permanência da criança na instituição de educação e instrução e na observação das particularidades psicológicas de cada idade.

Por fim, Venguer, apoiado nas ideias do "mentor" A. V. Zaporozhets, adverte para o erro pedagógico que se comete ao se realizar uma interpretação equivocada da relação dos diferentes períodos do desenvolvimento com a educação e a instrução.

> Segundo a expressão do destacado psicólogo soviético A. V. Zaporozhets, a finalidade do ensino pré-escolar não deve ser a aceleração, mas a ampliação do desenvolvimento infantil: seu enriquecimento, o desdobramento máximo daquelas qualidades que são específicas desta idade (Venguer; Venguer, 1993, p.12).

Com base no pensamento de Zaporozhets, o papel da educação não é o de acelerar o desenvolvimento intelectual das crianças por intermédio da formação dos tipos de pensamento que normalmente são gerados somente na escola, mas a de potencializar ao máximo cada etapa do desenvolvimento pela via do emprego adequado das possibilidades proporcionadas.

2. O desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar: a brincadeira como atividade principal, seu papel no desenvolvimento psíquico e a preparação psicológica para o ingresso na escola.

Venguer dedicou-se mais especificamente ao estudo da psicologia do desenvolvimento da infância, com ênfase para a idade pré-escolar. A maior parte de suas obras foi dedicada a essa problemática. Uma das tarefas fundamentais de suas pesquisas foi a de estabelecer os aspectos característicos dessa etapa da vida e distinguir a importância das condições gerais que permitem a transformação da criança em adulto, sem as quais não é possível o desenvolvimento.

O período pré-escolar se caracteriza, segundo o autor, como o momento da vida em que se estruturam os alicerces da personalidade futura, formada com base nas premissas do desenvolvimento físico, mental e moral do homem. Esse processo transcorre sob a condução e orientação do professor e depende do conteúdo e do método pelo qual é dirigido do ponto de vista educacional.

Quanto ao conteúdo, Venguer propõe que deva ser dada preeminência ao desenvolvimento das neoformações próprias dessa idade, tais como, percepção, imaginação, pensamento por imagens, movimentos voluntários, emoções, atenção, memória voluntária, fala, sensações, motivos, sentimentos, autoconsciência, etc. Estas neoformações constituem a base para desenvolvimentos futuros no período escolar, sobretudo no que se refere ao pensamento teórico. No que tange especificamente ao desenvolvimento mental da criança, Venguer destaca a relevância do domínio dos signos convencionais, da elaboração e compreensão de desenhos esquemáticos e outros tipos de signos, bem como da assimilação de um conjunto de conhecimentos do mundo circundante, do desenvolvimento da linguagem, etc. Ademais, aponta para importância do desenvolvimento da personalidade nessa etapa da vida, pois é nesse momento que ela começa a se configurar e enfatiza a formação dos motivos da conduta, da vontade, dos sentimentos, da autoconsciência, entre outros (Venguer, 1976b).

Quanto ao método de condução do ensino, Venguer defende que os procedimentos de ensino escolar não sejam transferidos para o período pré-escolar, uma vez que, como mencionado anteriormente, ele é contrário à aceleração artificial do desenvolvimento infantil. Mais do que possível, é desejável que no período pré-escolar sejam ensinadas noções de matemática, bem como de linguagem e escrita, desde que os conteúdos e os métodos sejam estruturados a partir das particularidades da idade e dos objetivos de desenvolvimento mental da criança, especificamente no que tange às suas capacidades cognoscitivas.

Nesse período, os métodos que melhor atendem às particulares e objetivos do desenvolvimento das neoformações consistem em tipos específicos de atividades que Venguer denominou de "tipos infantis de atividades": a brincadeira de faz de conta, a contação de histórias, a modelagem, o desenho, a construção etc. Essas atividades são capazes de potencializar o desenvolvimento integral das crianças

nessa fase, tendo em vista que possuem as características adequadas para isso e são realizadas em diferentes contextos, não somente em instituições educativas.

No conjunto dessas atividades sobressai a brincadeira como o elemento fundamental que estabelece relações entre elas, pois na idade pré-escolar se converte no tipo principal de atividade, aquela que guia o desenvolvimento da criança. Para Venguer, a brincadeira é, então, a "atividade diretriz" cujo interior possui a força motriz que provoca as variações qualitativas do psiquismo da criança. Dessa maneira, entende-a como atividade diretriz, porque direciona e conduz todo o processo de desenvolvimento e age no restante dos métodos e atividades que nessa idade devem ser empregados.

Enquanto a brincadeira de faz de conta opera no desenvolvimento intelectual da criança, permitindo o domínio e a utilização de signos convencionais, além da construção de modelos de relações entre as pessoas, outros métodos permitem o desenvolvimento da percepção dirigida (observação das propriedades externas dos objetos e fenômenos), da imaginação, a linguagem, a modelagem, a comunicação, entre outros. A esse último grupo de métodos Venguer denominou de "brincadeiras didáticas", porque mesmo possuindo uma intencionalidade pedagógica, conservam seu caráter lúdico.

De qualquer maneira, nas brincadeiras didáticas o professor direciona de forma muito mais direta o aluno do que na brincadeira de faz de conta, uma vez que

> Colocam perante a criança uma tarefa, ajudam-lhe a resolvê-la, mostram-lhe os procedimentos de trabalho corretos e corrigem os erros. Na brincadeira didática não há papeis, entretanto continua a ser uma brincadeira e não deve converter-se em estudo. Pode ser mantido o caráter de brincadeira, introduzindo elementos argumentativos, utilizando materiais atrativos e uma forma específica no planejamento da tarefa. Umas das maneiras mais adequadas do jogo didático são a adivinhação e a descoberta, que sempre atraem a criança. As palavras "adivinha" e "procura" atuam de forma mágica, e de forma não menos mágica age a palavra "brincadeira". Quanto melhor é dizer à criança "Vamos brincar" do que "vamos a estudar"! (Venguer, 1993, p.37).

A brincadeira atua, portanto, como atividade principal que potencializa o desenvolvimento nesta etapa das qualidades psíquicas e das particularidades da personalidade da criança. Isso é possível, porque dentro da brincadeira vão se constituindo outros tipos de atividade que no futuro adquirem particular importância, por exemplo, processos psíquicos voluntários, tais como a atenção, memória, imaginação, sentimentos, atividade intelectual e volitiva.

Esse processo se constitui um requisito para preparar psicologicamente a criança para o seu ingresso na escola. Para Venguer, o ingresso na escola representa uma nova etapa na vida da criança, o que implica novas condições de atividade, uma nova posição na sociedade e novas relações com os adultos e com os colegas. A brincadeira cede lugar para o estudo como atividade obrigatória, considerada socialmente importante. O conteúdo principal dessa nova atividade é a assimilação dos conhecimentos.

O autor destaca que o ingresso da criança no contexto escolar já conduz ao processo de sua preparação para essa outra etapa, pois é no contexto da aprendizagem e no curso do processo de escolarização que se constituem as características psicológicas próprias do estudante. Contudo, as bases que permitem a constituição dessas características se desenvolvem no período pré-escolar. Como afirma o próprio Venguer,

> As premissas destas características representam, então, o resultado do desenvolvimento da criança na infância pré-escolar e são suficientes para que ela possa se adaptar às condições da escola e iniciar um estudo sistemático (Venguer, 1976b, p.203).

O desejo de ser estudante, de cumprir uma atividade séria e de estudar, configura-se nas premissas essenciais à atividade de estudo, característica do período escolar, e começam a se manifestar, sobretudo, no final da infância pré-escolar, quando a brincadeira começa a ceder espaço para o estudo.

3. O desenvolvimento do pensamento e das capacidades cognoscitivas na criança

Venguer é conhecido como o teórico que se dedicou ao estudo do desenvolvimento das capacidades cognoscitivas na criança, em especial, do pensamento na infância e na idade pré-escolar. Isso se materializou na criação do Programa "Desenvolvimento" que, depois de sua morte em 1992, constituiu-se no Centro de Treinamento L. A. Venguer, fundado e dirigido por sua discípula Olga M. Dyachenko, conforme explicitado anteriormente.

Com base em seus experimentos, Venguer defendeu que as capacidades cognoscitivas na criança se desenvolvem sobre a base da assimilação de símbolos, da formação das habilidades sensoriais, intelectuais, cognitivas e criativas, da capacidade de modelagem, bem como dos elementos do pensamento lógico, dentre outros.

Em relação ao estudo do desenvolvimento do pensamento, os trabalhos de Venguer sustentaram-se nas teses principais de A. V. Zaporozhets, associadas à periodização do pensamento proposta por seu orientador: o pensamento visual por ações (o intelecto em ações concretas), o pensamento visual por imagens (o intelecto em imagens concretas) e o pensamento lógico-verbal (o intelecto lógico-verbal).

Segundo Venguer, o pensamento permite prever os resultados das ações e planejá-las. Contudo, ele é utilizado de maneira cada vez mais ampla para a aquisição do conhecimento do mundo circundante, para além das tarefas planejadas, à medida que se desenvolve o interesse cognoscitivo na criança. Com base nessa compreensão, o autor estabeleceu as etapas pelas quais se desenvolve o pensamento. Segundo ele, no período da infância, o pensamento da criança se caracteriza pela passagem da etapa de resolução de tarefas, que necessitam do estabelecimento de relações entre objetos e fenômenos por meio de ações de orientação externa (pensamento visual por ações), para a etapa de resoluções mentais mediante ações de pensamentos elementares com o uso de modelos (pensamento visual por imagens). O final desse processo coloca a criança na etapa pré-escolar.

> O pensamento por imagens constitui o tipo principal de pensamento da criança pré-escolar. Em suas formas mais simples já se manifestam

> desde a primeira idade na resolução de um estreito círculo de tarefas práticas relacionadas à atividade com objetos, com a utilização de ferramentas simples. No inicio da infância pré-escolar, as crianças resolvem "mentalmente" só aquelas tarefas nas quais a ação – realizada manualmente ou com um instrumento – está dirigida de maneira direta à aquisição de algum resultado prático, seja ele o uso do objeto, sua movimentação ou variação (Venguer, 1976b, p.166-167).

Mesmo que ainda haja a prevalência do pensamento por imagens, baseado na resolução de atividades práticas, o processo conduz paulatinamente ao surgimento das generalizações que preparam para as primeiras abstrações. Assim, é no final do período pré-escolar que o sujeito é capaz de realizar a assimilação de ações com palavras, números e signos que substituem objetos em situação reais. Mesmo que estes não se constituam ainda em conceitos teóricos, constituem as premissas para a formação das formas lógicas de pensamento (pensamento lógico-verbal), que se desenvolvem no processo de ensino escolar.

> As representações infantis não se transformam em conceitos, só podem ser utilizadas para sua formação. Os próprios conceitos e as formas lógicas de pensamento, baseadas em sua utilização, são assimilados pela criança durante a aquisição das bases para os conhecimentos científicos (Venguer, 1976b, p.176).

Em síntese, mesmo considerando que o desenvolvimento do pensamento lógico e a formação de conceito se dão em especial no ensino escolar, o autor reconhece que certos conceitos podem ser formados pelas crianças ainda no final da pré-escola. Contudo, isso só é possível se existirem condições para um ensino especial organizado, que criem as bases para a formação e o desenvolvimento do tipo de pensamento próprio constituído na escola.

Estudos futuros, mais aprofundados sobre as pesquisas de Venguer relacionadas às capacidades cognoscitivas na criança, devem considerar também os trabalhos que ele realizou e coordenou associados ao desenvolvimento da atenção, da memória, da imaginação, da fala, da atividade plástica, da percepção, das representações, etc. Sem esses trabalhos a compreensão das suas proposições sobre o desenvolvimento integral da personalidade na infância seria limitada.

PUBLICAÇÕES DE L. A. VENGUER
(SEGUNDO A ORDEM CRONOLÓGICA) EM RUSSO:

VENGUER, L. A. *Percepção e aprendizagem*. Moscou: Prasvlscheníe, 1969.

VENGUER, L. A. *Jogos didáticos e exercícios de educação sensorial de crianças pré-escolares*. Moscou: [s.n.], 1973.

VENGUER L. A. A relação entre educação e desenvolvimento. *Psicologia e Educação*, [s.l.], n.17, jul./dez. 1974.

VENGUER, L. A. *A gênese das habilidades sensoriais*. Moscou: [s.n.], 1976.

VENGUER, L. A. *O desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do pré-escolar como apropriação das formas mediatizadas da cognição*. Moscou: Vneshtorgizdat, 1986.

VENGUER, L. A. *O desenvolvimento de habilidades cognitivas no processo da criança pré-escolar*. Moscou: [s.n.], 1986.

VENGUER, L. A.; JOLIMOVSKAYA, V. V. *O diagnóstico do desenvolvimento intelectual do pré-escolar*. Moscou: [s.n.], 1978.

VENGUER, L. A.; LÓPEZ, J. H. *Particularidades do desenvolvimento das capacidades cognoscitivas na idade pré-escolar*. Moscou: Vneshtorgizdat, 1990.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. Formação de generalizações perceptivas de alunos surdos pré-escolares. *Defectologia*, [s.l.], n.4, p.7-13, 1970.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. Síntese perceptiva de retardado mental em pré-escolares. *Defectologia*, [s.l.], n.5, p.64-68, 1973.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. *Escola de origem do pensamento (uma série de quatro livros)*. [S.l.]: Editorial Conhecimento, 1982-1985. (2ed. 1994, 3ed. M. Abetarda, 2010.

VENGUER, L. A.; VÉNGUER, A. L. *O início da escola*. Moscou: Editorial Conhecimento, 1994.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L.; MARSINKOVSKAYA, T. D. *O seu filho está pronto?* Moscou: Editorial Conhecimento, 1994.

VENGUER, L. A. et al. *Acho que somos chamados*: Jogos e exercícios para desenvolver spobnostey mental em crianças pré-escolares. Moscou: Educação, 1994.

PUBLICAÇÕES DE L. A. VENGUER
(SEGUNDO A ORDEM CRONOLÓGICA) EM PORTUGUÊS:

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. *Como educar o seu filho*. Moscou: Editorial Progresso, 1989.

PUBLICAÇÕES DE L. A. VENGUER
(SEGUNDO A ORDEM CRONOLÓGICA) EM ESPANHOL:

VENGUER, L. A. *Temas de psicología preescolar*. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1976a. t. 1.

VENGUER, L. A. *Temas de psicología preescolar*. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1976b. t. 2.

VENGUER, L. A. *Diagnóstico del desarrollo intelectual del niño preescolar*. Moscú: Pedagógica, 1978.

VENGUER, L. A. *Pedagogía de las capacidades*. La Habana: Orbe, 1979.

VENGUER, L. A. La relación entre educación y desarrollo. In: SUPERACIÓN para profesores de psicología. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982, p.130-138.

VENGUER, L. A. Sobre la formación de las capacidades cognoscitivas en el proceso de enseñanza de los preescolares. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p.207-210.

VENGUER, L. A. La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de capacidades cognoscitivas en el niño. In: SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.156-167.

VENGUER, L. A. Desarrollo de las capacidades cognoscitivas del preescolar como procedimiento para dominar las formas mediatas del conocimiento. In: VENGUER, L. A.; LÓPEZ, J. H. *Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad preescolar*, Moscú: Vneshtorgizdat, 1990, p.5-14.

VENGUER, L. A. La formación de las capacidades cognitivas en la edad preescolar. In: SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR ROJAS, L. (Org.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas, 2010, p.30-39.

VENGUER, L. A.; IBATULLINA, A. A. La correlación entre la enseñanza, el desarrollo psicológico y las particularidades funcionales de la maduración cerebral. In: SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar (Comp.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. México: Trillas, 2010, p.40-45.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. *El hogar*: una escuela del pensamiento. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. *Actividades inteligentes*: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar. Trad. de Marta Shuare. Madrid: Visor, 1993.

PUBLICAÇÕES DE L. A. VENGUER
(SEGUNDO A ORDEM CRONOLÓGICA) EM INGLÊS:

VENGER, L. A. *Vofriyatiye I obucheniye*. Dosckol'ny vozrast. Moscow: Prosveshchenie, 1969.

VENGER, L. A. Perceptual Development in the Context of Productive Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.38-54, Fall 1971.

VENGER, L. A. The Pedagogy of Perception and the Notion of the "Formation of Perceptual Acts". *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.68-73, Fall 1971.

VENGER, L. A. Perceptual Development Through Mastery of Object-Oriented Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.22-37, Fall 1971.

VENGER, L. A. The Rise of Perceptual Actions. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.5-22, Fall 1971.

VENGER, L. A. Several Laws of Perceptual Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.55-67, Fall 1971.

VENGER, L. A. Sensory Training in the History of Preschool Education. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.73-83, Fall 1971.

VENGER, L. A. Sensory Training in Soviet Kindergartens and the Task of Forming Children's Perception. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.83-108, Fall 1971.

VENGER, L. A. Development of general cognitive abilities as a subject of psychological research. In: VENGER, L. A. (Ed.). *Development of cognitive abilities in preschool education*. Moscow: [s.n.], 1986, p.5-18.

VENGER, L. A. The origin and development of cognitive abilities in preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, London, v.11, n.2, p.147-153, 1988.

VENGER, L. A.; IBATULLINA, A. A. Vliyaniye obucheniya na psikhicheskoye rasvitiye I funktsionalnye osobennosty sozrevajuschiego mozga. [Correlation of instruction, psychological development, and functional peculiarities of the maturing brain.] *Voprosy_Psikhologii*, [s.l.], n.2, p.20-27, 1989.

VENGER, A. L.; SLOBODCHIKOV, V. I.; ELKONIN, B. D. Problems of child psychology in the scientific works of D.B. Elkonin. *Soviet Psychology*, Arlington, v.28, n.3, p.23-40, 1990.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. O conhecimento como processo: ressignificando o conceito de educação infantil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4., 2006, Teresina. *A pesquisa como mediação de práticas educativas*. Teresina: UFPI, 2006a. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_04.PDF>. Acesso em: 8 jul. 2015.

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. *Reelaborando conceitos e ressignificando* a prática na educação infantil. 2006b. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; FERREIRA, Andréa Tereza; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (Org.). *Jogos de alfabetização*. Brasília, DF: Ministério da Educação/CEEL, 2009. Disponível em: <http://www.slideshare.net/jessica_cb31/manual-de-jogosdidticosrevisado>. Acesso em: 16 out. 2013.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988. (Biblioteca de Psicología Soviética).

Евгеньевич; Веракса Николай. Венгер Леонид Абрамович. 2013. Disponível em: <http://www.veraksa.ru/veraksa/info/13081.html>. Acesso em: 17 ago. 2013.

GALPERIN, P. Ya. La dirección del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011ª, p.113-119. (1965).

GALPERIN, P. Ya. La formación de las imágines sensoriales y los conceptos. In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011b, p.64-75. (1957).

GALPERIN, P. Ya. La formación de los conceptos y las acciones mentales. In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011c, p.80-90. (1959b).

GALPERIN, P. Ya. La investigación del desarrollo intelectual del niño. In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011d, p.98-112. (1969).

GALPERIN, P. Ya. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011e, p.76-79. (1959a).

KATAEV-VENGUER, Alexandra Abramovna. *Memórias*. 2007. Disponível em: <http://world.lib.ru/e/ewgenija_s/shura.shtml>. Acesso em: 29 ago. 2013.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo intelectual del niño. In: [Coletivo de autores]. *Psicología soviética*. Selección de artículos científicos. La Habana: Editora Universitaria, 1965, p.45-68.

LIMA, Elieuza Aaparecida de. Um estudo sobre o papel do educar na infância: contribuições da escola de Vigotski. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, ano 1, n.1, p.1-4, jan. 2003. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/tsl2BorFCyyOWzF_2013-5-28-11-49-40.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013, p.67-110.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v.10, n.1, p.16-27, 28 mar. 1999.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Política*, São Paulo, v.10, n.20, p.329-343, jul./dez. 2010.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, p.83-104, jan./jun. 2007.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013, p.47-65.

PUENTES, Roberto Valdés. Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013, p.163-201.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental. Seu campo conceitual na tradição da teoria Histórico-Cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_224.pdf>. Acesso em: 27 maio 2013.

SANTOS, Janaína da Silva Marinho dos et al. *Jogo e arte no projeto andarilho da alegria*: uma proposta de pesquisa-ação. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/ENNEP/Trabalhos%20em%20pdf%20-%20Encontro%20de%20Ensino/T18.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

SOUZA, María Cecília Braz Ribeiro de. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, Zenilda Fonseca de Jesus. Proposta de modelo para identificação das necessidades educativas dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.44, p.159-171, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos9.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.

VENGUER, L. A. La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitiva y el desarrollo de las capacidades cognoscitiva en el niño. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. V. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.156-167.

VENGUER, L. A. Desarrollo de las capacidades cognoscitivas del preescolar como procedimiento para dominar las formas mediatas del conocimiento. In: VENGUER, L. A.; LÓPEZ, J. H. *Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad preescolar*. Moscú: Vneshtorgizdat, 1990, p.5-14.

VENGUER, L. A. *O desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do pré-escolar como apropriação das formas mediatizadas da cognição*. Moscou: Vneshtorgizdat, 1986a.

VENGUER, L. A. *Diagnóstico del desarrollo intelectual del niño preescolar*. Moscú: Pedagógica, 1978a.

VENGUER, L. A. La formación de las capacidades cognitivas en la edad preescolar. In: SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar (Comp.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. México: Trillas, 2010, p.30-39.

VENGUER, L. A. *Pedagogía de las capacidades*. La Habana: Ed. Orbe, 1979.

VENGUER, L. A. La relación entre educación y desarrollo. In: LÓPEZ HURTADO, Josefina. *Superación para profesores de psicología*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982, p.130-138.

VENGUER L. A. La relación entre la educación y el desarrollo. *Psicología y Educación* [s.l.], n.17, jul./dic. 1974.

VENGUER, L. A. Sobre la formación de las capacidades cognoscitivas en el proceso de enseñanza de los preescolares. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986b, p.207-210.

VENGUER, L. A. *Temas de psicología preescolar*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1978b.

VENGUER, L. A. *Temas de psicología preescolar*. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1976a, t. 1.

VENGUER, L. A. *Temas de psicología preescolar*. La Habana: Editorial Científico-técnica, 1976b, t. 2.

VENGUER, L. A.; IBATULLINA, A. A. La correlación entre la enseñanza, el desarrollo psicológico y las particularidades funcionales de la maduración cerebral. In: SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar (Comp.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. México: Trillas, 2010, p.40-45.

VENGUER, L. A.; LÓPEZ, J. H. Desarrollo de las capacidades cognoscitivas del preescolar como procedimiento para dominar las formas mediatas del conocimiento. In: _____. *Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad prescolar*. Moscú: Vneshtorgizdat, 1990, p.5-14.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. *Actividades inteligentes*: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar. Trad. de Marta Shuare. Madrid: Visor, 1993.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. *Escola de origem do pensamento (uma série de quatro livros)*. [S.l.]: Editorial Conhecimento, 1982-1985. (2ed. 1994, 3ed. M. Abetarda, 2010).

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. Formação de generalizações perceptivas de alunos surdos pré-escolares. *Defectologia*, [s.l.], n.4, p.7-13, 1970.

VENGUER, L. A.; VÉNGUER, A. L. *O início da escola*. Moscou: Editorial Conhecimento, 1994.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. Síntese perceptiva de retardado mental em pré-escolares. *Defectologia*, [s.l.], n.5, p.64-68, 1973.

VENGER, A. L.; SLOBODCHIKOV, V. I.; ELKONIN, B. D. Problems of child psychology in the scientific works of D. B. Elkonin. *Soviet Psychology*, Arlington, v.28, n.3, p.23-40, 1990.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L.; MARSINKOVSKAYA, T. D. *O seu filho está pronto?* Moscou: Editorial Conhecimento, 1974.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.

ZAPOROZHETS, A. V. Característica general de desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. S. et al. *Psicología*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961, p.493-503.

ZAPOROZHET, A. V. et al. *Percepção e ação*. Moscou: [s.n.], 1967.

CAPÍTULO VI

VIDA E OBRA DE BORIS FEDOROVICH LOMOV: O "GIRO" DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA NOS ANOS SETENTA DO SÉCULO XX

Fernando Luis González Rey

A psicologia soviética do século XX nunca representou uma unidade monolítica livre de contradições, como foi popularizado no Ocidente pela ideia simplificada da "troika" harmoniosa e coerente de Vygotsky, Luria e Leontiev. Como já foi colocado por diferentes autores (Blanck, 2003; Bruschlinsky, 1997; González Rey, 2011a, 2011b; Yanitsky, 2012), a "troika" foi uma invenção recente originada de interesses políticos, e não configurou uma verdadeira unidade de trabalho e princípios teóricos e metodológicos compartilhados. A psicologia soviética nos anos vinte do século passado estava representada por mais de oito posições diferentes, permanecendo em Moscou e Leningrado os centros político-teóricos essenciais daquele movimento.

A procura por uma psicologia marxista, objetivo central de diversos movimentos paralelos desenvolvidos dentro da psicologia soviética – ainda que eles se orientassem por caminhos diferentes na consecução desse objetivo – só se impôs de forma explícita como política oficial nos primeiros anos na década de 1950. Nesse período, logo após o reconhecimento de Lysenko como versão de uma "genética marxista", celebrou-se o encontro das Academias de Ciências e de Ciências Médicas da União Soviética, conhecido como a Sessão Pavlov, onde de forma oficial e sob a orientação explícita de Stalin, definiu-se

o caminho marxista da psicologia com base nos princípios e conceitos definidos por I. Pavlov para o estudo da atividade nervosa superior.

Antes desse momento, as tendências da psicologia, orientadas pelo estudo da atividade nervosa superior, tiveram a sua principal expressão na reflexologia fundada por Bechterev, em Leningrado. Esse autor pretendeu substituir a psicologia pela reflexologia, mesmo sendo o fundador do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental da Rússia na cidade de Kazan em 1885, e em 1917, depois do triunfo bolchevique na Revolução de Outubro, quando foi chefe do departamento de psicologia e reflexologia da Universidade de São Petesburgo, fundando o Instituto para o estudo da atividade mental do cérebro. A partir da fundação desse Instituto, um grupo foi formado sob a direção de Bechterev. Apesar de buscar explicar os processos psicológicos por meio de suas bases neurofisiológicas, ele desenvolveu um enfoque sistêmico sobre o qual se desenvolveu uma psicologia orientada à compreensão do homem como sistema e não como um conjunto de funções. Este modelo de pensamento foi um elemento importante para os trabalhos posteriores de seus discípulos no campo da psicologia, principalmente na escolha do tema da personalidade na clínica nos estudos iniciados por Lazursky e continuados por Miasichev, assim como na opção de estudar o homem como sistema organizado socialmente por processos complexos socio-institucionais, linha desenvolvida por Ananiev. Inclusive, foi sob a direção de Ananiev que Boris Fedorovich Lomov se formou, o qual, em seus primeiros trabalhos nos anos sessenta, priorizou o estudo das relações entre o homem e a técnica, representando a fundação de um novo campo na psicologia soviética, a "Engenharia Psicológica". Entretanto, no início da década de 1970, B. Lomov trabalhou ativamente questões teóricas e metodológicas mais gerais da psicologia, fundamentando-se na relevância do social. Este autor não considerava o social como um meio externo de objetos, operações e relações diretas das pessoas, mas como um sistema gerador de processos psicológicos próprios, irredutíveis aos processos individuais. A metodologia utilizada por B. Lomov foi semelhante àquela começada uma década antes por Tajfel e Moscovici, psicólogos ocidentais desconhecidos na psicologia soviética da época. Foi precisamente a relevância de Lomov como teórico geral da psicologia que conduziu à sua designação, em 1971,

como primeiro diretor do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da União Soviética. Até essa data, só existia um setor de psicologia no Instituto de Filosofia da Academia de Ciências da União Soviética, que foi fundado por Rubinstein em 1945 e fechado em 1949, quando Rubinstein foi demovido de todos os cargos que ocupava na época em decorrência da purga que caracterizou a ciência soviética no início da década de 1940. Isto ocorreu por meio da campanha contra o cosmopolitismo na ciência soviética, derivado das posições de Lysenko no campo da genética.

No processo contra Rubinstein, a acusação era de que ele não mantinha um posicionamento marxista em seus trabalhos científicos e nem na cátedra de psicologia na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou, na qual era diretor naquele momento. Entre os psicólogos soviéticos que acusaram Rubinstein destacam-se Leontiev e Galperin.[1]

O foco deste capítulo não será uma descrição da vida e obra de Lomov, mas uma apresentação de suas principais contribuições à psicologia soviética, tanto no plano teórico e metodológico como político, planos inseparáveis em sua trajetória de vida. A apresentação da figura de Lomov será feita em estreita relação com o contexto institucional e político que caracterizou a Psicologia Soviética entre os anos setenta e noventa do século passado, quando a União Soviética desapareceu como país. Lomov morreu em 1989 aos 63 anos, em um momento de plena produtividade intelectual. Foi um dos autores que mais contribuiu para a revitalização da psicologia soviética a partir dos anos setenta, destacando-se pela crítica às limitações geradas pela Teoria da Atividade e pela introdução e discussão do tema da atividade e do enfoque sistêmico na psicologia soviética.

A relevância política de Lomov esteve dada pelo fato de ter sido o terceiro psicólogo soviético a ostentar a condição de Membro Correspondente da Academia de Ciências da União Soviética, que é a mais alta distinção alcançada por um cientista naquele país até os dias atuais. Antes de Lomov, foram merecedores dessa distinção Rubinstein em 1943, ao dirigir o setor de psicologia do Instituto de Filosofia da

[1] Referência tomada de "Os cem anos do nascimento de S. L. Rubinstein. Páginas da história: sobre como foi expulso S. L. Rubinstein". *Voprocy Psykjologii* [Questões de Psicologia], [s.l.], n.4, p.73-101, 1989.

Academia de Ciências da União Soviética e a cátedra de psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade Estatal Lomonosov de Moscou, e Kravkov em 1946.

VIDA E OBRA DE BORIS FEDOROVICH LOMOV (1927-1989)

Boris Fedorovich Lomov (Борис Фёдорович Ломов) nasceu no dia 20 de janeiro de 1927 na cidade de Nizhny Novgorod, e morreu o dia 11 de julho de 1989 em Moscou. Foi membro correspondente da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (1967) e da Academia de Ciências da URSS (1976).

Boris Lomov foi aluno de B. G. Ananiev e fez parte da poderosa Escola de Psicologia de Leningrado, que foi formada a partir do Instituto de Psiconeurologia, fundado por Bechterev. Durante a vida de seu fundador, o Instituto se centrou na reflexologia. Entretanto, com a morte de Bechterev, Lazursky, seu principal discípulo, favoreceu o desenvolvimento de uma psicologia dirigida ao estudo da personalidade e à psicologia clínica. Lazursky, que era psiquiatra, formou junto com Ananiev e Miasichev o núcleo duro da Escola de Leningrado. Ananiev focou seus estudos na gênese da personalidade por meio da atividade e da comunicação em diferentes contextos institucionais, relacionados ao desenvolvimento humano.

Ananiev desenvolveu uma definição de cultura mais abrangente que o resto dos fundadores da psicologia soviética. Sob a influência do enfoque sistêmico desenvolvido por Bechterev, e recentemente resgatado e valorizado pela psicologia ocidental, os psicólogos de Leningrado sempre tiveram no centro do seu trabalho a pessoa em sua integridade e não as funções psíquicas tomadas separadamente. Isso é condizente com uma visão da pessoa inserida nas formas institucionais complexas da vida social, tema ausente do restante dos autores da psicologia soviética, desde os anos cinquenta até os setenta.

Apoiado nesses antecedentes, Lomov, que foi o principal discípulo e continuador da obra de Ananiev, entra com força na psicologia soviética a partir do seu trabalho "O Homem e a técnica", publicado em 1963 no livro "Lecturas de Psicologia ingenieril". Lomov fundou o campo da ergonomia na URSS e foi um dos primeiros a estudar na

psicologia o impacto da tecnologia sobre o homem. Juntamente aos trabalhos específicos no campo da ergonomia, Lomov foi nomeado para o cargo de diretor do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da União Soviética na década de 1970. Esses instituto foi o mesmo dirigido por Rubinstein nos anos 1940, quando ainda era Departamento de Psicologia. Sob a direção de Lomov, alguns dos principais discípulos de Rubinstein, como Antsiferova, Abuljanova e Bruschlinsky, trabalhavam nesse instituto, o qual foi considerado como o centro político e acadêmico da psicologia soviética, ocupando o lugar que Faculdade de Psicologia da Universidade Lomonosov de Moscou ocupava no início dos anos 1940.[2]

Sem abandonar seus interesses no campo da ergonomia, Lomov começou uma série de trabalhos orientados para os problemas teóricos e metodológicos mais importantes da psicologia e, em especial, para aqueles enfrentados pela psicologia soviética. Nessa época publica *Sobre o enfoque sistêmico em psicologia* (1975) e *Sobre o estado e as perspectivas de desenvolvimento da ciência psicológica na União Soviética*, iniciando um processo de fortes críticas e revisão da Teoria da Atividade de Leontiev e também uma importante análise da psicologia soviética. Esse movimento de crítica culminou no V Congresso da Sociedade de Psicólogos na União Soviética ocorrido em 1977 e cujo tema central foi "O problema da atividade na psicologia soviética".

O presente capítulo apresentará os diferentes momentos da obra de Lomov no processo evolutivo da psicologia soviética, destacando sua relevância para os novos rumos que ela tomou nos anos 1970.

[2] O decano da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lomonosov foi A. N. Leontiev.

Foto – Boris Fedorovich Lomov (28 de janeiro de 1927 – 11 de julho de 1989, Moscou).



Fonte: http://pinme.ru/u/kotja/virtualnyiy-psiholog/.

A REVISÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DOS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA NA DÉCADA DE 1970

Nos anos 1970, as contradições no interior da sociedade soviética e o enfraquecimento progressivo do grupo de poder constituído ao redor de L. Brezhnev geraram um espaço para a crítica no interior da sociedade soviética que se estendeu a todas as esferas da vida social, sendo expressado de forma particular nas ciências sociais, na filosofia, na arte e na literatura. Nas publicações psicológicas, começaram a aparecer importantes trabalhos nos quais o curso da psicologia soviética e os problemas da educação eram analisados criticamente (Abuljanova, 1973; Ananiev, 1977; Bozhovich, 1968; Chudnovsky, 1976; Lomov, 1979; Nepomnichaya, 1977; entre outros). A crítica na psicologia foi aumentando de forma progressiva após a morte de Stalin em 1953 (Miasichev, 1960; Rubinstein, 1959).

Em 1975, Lomov publicou dois trabalhos[3] muito significativos

[3] O artigo *Sobre o enfoque sistêmico em psicologia* publicado em *Questões de psicologia*, [s.l.], n.2, p.31-45 e o capítulo *A comunicação como problema da psicologia geral* publicado no livro *Problemas metodológicos da psicologia social*. Moscou: Nauka, p.124-135.

com relação a temas que nunca fizeram parte das posições dominantes da psicologia soviética. O primeiro relacionava-se com o enfoque sistêmico em psicologia, o que seria um tema central de sua principal obra *Problemas teóricos e metodológicos da psicologia* (1984), e o segundo, por sua vez, era dedicado à comunicação, destacando esse termo no que se refere às suas diferenças com o conceito de atividade com objetos concretos, da maneira desenvolvida por Leontiev. Essa definição tinha monopolizado o perfil teórico da psicologia soviética desde o início da década de 1960.

Em um importante artigo intitulado *As categorias de comunicação e atividade em psicologia* (1979), Lomov sintetizou algumas das posições expostas nos trabalhos publicados em 1975, fundamentando o conceito de comunicação não apenas como mais uma categoria da psicologia, mas como um novo princípio por meio do qual começaram a se desenvolver temas que até aquele momento ainda não tinham encontrado uma expressão na psicologia soviética. A relação entre as pessoas sempre tinha se subordinado ao aspecto instrumental da mediação dos signos e das operações com os objetos, centrando-se mais no aspecto individual da relação, do que em seu caráter dialógico. O aspecto dialógico da comunicação, tema enfatizado na obra de Bakhtin e de seus seguidores, esteve ausente da psicologia soviética (Matusov, 2011). Essa ausência pode ser uma das razões de Bakhtin ser tão pouco referido nos trabalhos dos psicólogos soviéticos.

Lomov destaca como um dos principais paradoxos da psicologia soviética, o fato de que, apoiando-se no Marxismo, ela tenha sido essencialmente uma psicologia individual devido a sua fixação em um esquema "sujeito-objeto". Nesse esquema, as ações com objetos se transformaram na fonte universal do desenvolvimento psíquico por meio do mecanismo da interiorização, enquanto as complexas relações entre as pessoas, seus mecanismos subjetivos, assim como os processos sociais de uma natureza mais complexa, como os processos institucionais, foram completamente ignorados nas versões hegemônicas daquela psicologia. Em sua crítica à tentativa de reduzir a comunicação aos termos da atividade com objetos, Lomov afirma que

> A tarefa essencial do artigo de A. A. Leontiev "Atividade e comunicação" é demonstrar que a comunicação é atividade ou, como perigosamente

> formula o autor: "a comunicação poderia atuar no papel de unidade molar independente da atividade" (1978, p.122). A questão orientada para a análise e discussão de casos isolados, quando a comunicação atua ou quando não atua no papel e na qualidade da atividade, tem um significado parcial. O mais importante é outra questão: pode a psicologia se desenvolver sobre a base de uma única categoria e de forma mais precisa sobre a categoria atividade, ou ela se desenvolve sobre a base de um sistema de categorias? (Lomov, 1979, p.34).

A tendência hegemônica da psicologia soviética, sob o domínio da "Teoria da Atividade", de explicar todos os processos da psicologia em termos da atividade com objetos, e de reduzir esses processos às operações internalizadas da atividade externa é colocada em xeque pelo autor. Essa tendência levou a uma omissão no estudo dos processos subjetivos e simbólicos de caráter social, reduzindo o social à atividade individual com objetos, considerada social pelo fato desses objetos serem socialmente produzidos. Essa limitação contribuiu com o pouco desenvolvimento que a psicologia social teve dentro da psicologia soviética.

Seguindo e ampliando algumas das questões desenvolvidas por Ananiev e Miasischev, pioneiros da forte escola psicológica de Leningrado, Lomov teve um papel essencial na reativação da psicologia social, assim como na articulação entre a psicologia social e geral, caminho que Ananiev começou a avançar em seu livro *Acerca dos problemas do conhecimento do homem contemporâneo* (1977).

Lomov avança em uma definição do social que permite compreender a especificidade dos processos psíquicos sociais para além dos indivíduos, mas que simultaneamente reconheceu uma relação dialética entre o individual e o social, aspecto este que esteve ausente na história da psicologia social. Na procura da especificidade dos processos psíquicos especificamente sociais, o autor afirma:

> Quando o assunto se refere aos fenômenos sócio-psicológicos, não é possível analisá-los apenas como o condicionamento social das características psíquicas individuais. Por exemplo, o estado de ânimo social não é semelhante aos estados de ânimo individual dos indivíduos em determinada comunidade, tampouco à soma dos estados psicológicos desses indivíduos. Esse estado de ânimo social

> é um fenômeno psíquico específico, com suas próprias fontes e sua gênese específica, processos esses subordinados às suas próprias leis objetivas. Ele se caracteriza pela comunidade das pessoas e não pela soma dos indivíduos (Lomov, 1984, p.73).

Pela primeira vez na psicologia soviética, Lomov procurou especificar o nível psicológico dos processos sociais, avançando na compreensão do psíquico como produção cultural que, sendo inseparável do simbólico, vai caracterizar não apenas a psique dos indivíduos, mas também dos processos especificamente sociais nas condições da cultura. Ainda que preso na ideia de lei, algo que foi geral na linguagem objetivista que dominou a história da psicologia soviética, Lomov avança na compreensão dos processos psíquicos específicos da vida social; o social e o individual partilham a condição psicológica, sem que um represente uma cópia do outro. Essas afirmações sobre o social levam Lomov a uma reconsideração na definição de temas tradicionais da psicologia que se mantiveram relevantes para o estudo dos processos individuais na psicologia soviética.

A partir do anterior, Lomov avança de forma simultânea no desenvolvimento de uma psicologia social e na ressignificação de categorias centrais da psicologia geral. Ele atribuiu grande importância nessa relação à personalidade, tema que sempre foi preterido na psicologia soviética:

> Em outras palavras, se antes a personalidade era examinada como um sistema integral e a sociedade só como um meio externo em relação a ela, e a tarefa da pesquisa psicológica reduzia-se em definir quais os subsistemas, propriedades e elementos que constituiam a personalidade, agora se afirma outro plano: a pesquisa da personalidade como sistema de relações sociais é o exame da personalidade como elemento do sistema social (Lomov, 1984, p.72).

Mesmo que Lomov não avance em uma definição ontológica diferente sobre a personalidade, o fato de integrá-la como um elemento do sistema social é importante para a superação da dicotomia social-individual que sempre foi uma característica da psicologia social. O estudo da motivação dos processos sociais é impossível quando se

omite a produção subjetiva singular e diferenciada das pessoas no curso de uma atividade social (González Rey, 1994, 2002).

A inclusão dialética da pessoa como momento essencial do sistema social é algo que Lomov insistiu em diferentes momentos de sua obra, atribuindo a essa relação um valor epistemológico pela relevância do conhecimento dos processos psíquicos da pessoa para o conhecimento dos processos sociais. Sobre essa relação escreveu:

> Não em poucas ocasiões, os processos e fenômenos sociais não podem ser descobertos completamente sem conhecimentos sobre os mecanismos do comportamento individual e grupal das pessoas, das leis de formação dos estereótipos do comportamento, dos hábitos e das atitudes e orientações sociais (Lomov, 1984, p.12).

O autor claramente se orienta ao estudo da unidade complexa indivíduo-sociedade, transcendendo o plano mais imediato da relação do indivíduo com formas concretas de atividade. Inicia-se, assim, a interpretação dessa relação não como dois sistemas externos que se ligam por suas influências recíprocas, mas como um sistema único, onde indivíduo, sociedade e práticas são compreendidos como momentos necessários de um novo sistema, ideia que será desenvolvida por meio do conceito de comunicação:

> Representando uma parte essencial real da atividade vital do sujeito, a comunicação é considerada um importante determinante de todo o sistema psíquico, de sua estrutura, dinâmica e desenvolvimento. Mas essa determinação não é algo externo em relação ao psíquico. A comunicação e a psique se relacionam internamente (Lomov, 1984).

A introdução da comunicação como princípio da psicologia permite ao autor um avanço significativo sobre a relação "sujeito-objeto" que levou à compreensão unilateral da gênese do psicológico por meio de um processo que iria do externo ao interno em que o interno seria definido como a atividade interna que corresponde pela sua estrutura à atividade externa, definida pelas operações concretas das pessoas com objetos externos (Leontiev, 1975). Nesse esquema, o sistema psíquico aparecia como um sistema de operações internalizadas. Essa

definição levou a uma representação instrumental individual das funções psíquicas, na qual o cognitivo prevaleceu, porque o emocional não pode ser explicado pelos conceitos instrumentais que dominaram a definição de atividade nos trabalhos de Leontiev. Sobre a forma que essa relação entre a atividade externa e interna tomou na psicologia soviética, Lomov escreveu:

> A concepção psicológica geral da atividade, do esquema de sua análise e de seu correspondente aparelho conceitual, formou-se de maneira predominante em relação ao estudo da atividade individual, o que naturalmente foi determinado pela própria problemática da psicologia geral. Desafortunadamente, a questão sobre a interrelação dos diferentes tipos, formas e níveis da atividade ainda foi pouco trabalhada. Por essa razão, por um lado, às vezes se transferem para a atividade individual, questões que foram trabalhadas pelo Marxismo para a análise da sociedade e, por outro lado, processos psicológicos tomados em separado se definem como tipos ou formas particulares de atividade (Lomov, 1979, p.35).

Essa transferência direta de conceitos e princípios do Marxismo para a psicologia, que foi uma característica da obra de Leontiev e que, ao pretender fazê-lo de forma dogmática, sem uma elaboração suficiente dos conceitos psicológicos, levou-lhe a muitos paradoxos e contradições que, em alguns casos, entraram em contradição com o próprio Marxismo, como a forma com que as necessidades foram definidas em sua obra. "... a necessidade é só um estado de necessidade do organismo que em si mesmo não é capaz de conduzir a nenhuma atividade específica [...] Só como resultado do encontro com o objeto que lhe corresponde, a necessidade se torna capaz de dirigir e regular a atividade" (Leontiev, 1975, p.87).

A definição anterior de Leontiev se mantém refém de uma dicotomia entre o natural e o social da qual a psicologia soviética pretendeu sair, porém a falta de uma definição ontológica sobre o específico do psiquismo humano, impediu-lhe de alcançar esse objetivo, limitação que aparece muito acentuada na teoria da atividade. Da forma como Leontiev definiu esse encontro da necessidade com o seu objeto, ambos aparecem como dados *a priori*. A necessidade no organismo e

o objeto na vida social, enquanto que a atividade é o facilitador desse "encontro". A própria atividade é entendida nesse vínculo de forma totalmente passiva.

O mais difícil de compreender na definição de necessidade proposta por Leontiev é a definição do seu caráter psicológico como resultado do seu encontro com o objeto, sem especificar nenhuma diferença resultante desse encontro na natureza da necessidade. O motivo, que define o caráter psicológico da atividade, é considerado o objeto da atividade, pois é ele que dá direcionamento à necessidade.[4]

Lomov tentou encontrar uma fórmula para – sem rejeitar de forma explícita o conceito de reflexo, depositário de uma forte significação política nessa época no campo da psicologia– tirar o conceito da relação externa e direita entre o objeto e a pessoa, em cujo resultado o reflexo aparecia como a imagem subjetiva e imediata do objeto, tal como essa relação foi definida por Leontiev.

Diferentemente de Leontiev, ao enfatizar:

> Nisso consistia a idéia de Lenin de que nós não vamos da sensação ao mundo externo, mas do mundo externo à sensação, do mundo externo como primário ao fenômeno psicológico subjetivo como secundário (Leontiev, 1975, p.40).

Lomov nos diz que:

> O reflexo se inclui no ser real da pessoa, atua como seu "componente" necessário e joga nela um determinado papel real. Por isso, o estudo do psíquico como reflexo (e o estudo da consciência) exige a análise do ser social da pessoa (Lomov, 1979, p.35).

Enquanto Leontiev defende uma relação externa entre um objeto que está "fora" e um mundo psíquico que está "dentro", mas que é um epifenômeno do externo, com o qual se protege de qualquer acusação de idealismo, Lomov separa o termo da relação sujeito-objeto e o fundamenta na condição social da pessoa, na qual o social não aparece como sendo externo, mas como componente da própria pessoa. Nesse

4 Uma crítica exaustiva da definição de motivo de Leontiev aparece na obra de diferentes psicólogos soviéticos (Bozhovich, 1972; Chudnovsky, 2006).

sentido, o reflexo não se dá por uma relação entre o interno e o externo, mas pelo fato de que a consciência humana tem uma natureza social.

Lomov avança ainda mais sobre esse questionamento sobre o reflexo em 1984, quando questiona a forma de usar o conceito em relação às emoções. Mesmo com o pouco desenvolvimento que este tema teve na psicologia soviética, Lomov não foi alheio ao fato de que sua gênese não podia ser tratada da mesma forma que os processos cognitivos, tal como tentou Leontiev na sua definição de necessidade.

O autor revisa novamente o conceito de reflexo com base nas emoções. Questionando a própria ideia de que todo processo psíquico pudesse ser considerado como reflexo, Lomov argumenta:

> Em todo caso pode se afirmar que as emoções surgem e se desenvolvem não fora do reflexo psíquico. Não fica claro, porém, se elas aparecem como uma forma específica de reflexo (junto, por exemplo, com o reflexo dos signos ou das imagens), ou como o seu componente. Porém, é indiscutível que as emoções caracterizam os estados do sujeito do reflexo e por isso não podem deixar de influir nesse processo. Frente a isso é importante afirmar que o sujeito reflete a realidade pela posição específica que ele ocupa nela, e que a sua psique representa um "componente" essencial de sua atividade vital (Lomov, 1984, p.173).

Na citação anterior, o autor traz uma questão central que é a própria condição da pessoa como sujeito do reflexo, o qual é inseparável do próprio processo, desconstruindo a forma com que esse conceito era interpretado na psicologia soviética. Isso também foi feito por Vygotsky, não de maneira tão explícita e contundente, em seus conceitos de "pereshivanie" e "situação social do desenvolvimento" e por Rubinstein com o uso de seu conceito de "refração" para se referir aos processos da personalidade.

Trazer de forma explícita a questão do sujeito do reflexo e a consideração sobre a qualidade desse sujeito como parte do reflexo mesmo, rompe com a ideia do reflexo como relação mimética do externo com o psíquico. Nessa relação, a operação externa é o primário, enquanto que o psíquico aparece como secundário. Na proposta de Lomov, o sujeito passa a ser o elemento central do reflexo, processo este que estará qualitativamente definido pelas emoções e a condição desse

sujeito no momento em que se relaciona com o mundo social. A ideia da psique como produção subjetiva com base na experiência vivida e não como reflexo fica, dessa forma, pronta para ser defendida, porém, dado a linguagem dominante daquela psicologia, Lomov optou por manter o conceito, destacando apenas o fato de que as produções do sujeito acontecem dentro de sua vida social.

Lomov, fundamentando-se em seus questionamentos, rompe com o caráter dominante que aquela psicologia sempre deu ao material, ao concreto, em detrimento do subjetivo, e afirma:

> Cada nova geração e cada indivíduo pertencente a ela se definem não apenas pelo modo de produção que se constituiu antes dela, mas também pelo sistema de concepções sociais, ideias, normas, etc., que se organizaram antes dela. Incluídas na vida da sociedade, as pessoas não só realizam uma produção material, senão espiritual, uma cultura material e espiritual da sociedade (Lomov, 1984, p.178).

O determinismo material, assim como o reducionismo economicista que lhe é associado com frequência na filosofia e nas ciências sociais soviéticas, é questionado por Lomov, ao definir a cultura como um aspecto espiritual da sociedade irredutível às suas expressões particulares, como a linguagem e os objetos, aspectos que determinavam o uso do conceito de cultura na psicologia soviética. Lomov avança na consideração do social como um sistema macro e complexo, o que transcende a definição do social como relações do sujeito com os objetos, e enfatiza a comunicação entre as pessoas como o processo essencial dessas relações.

> Nos esquemas abstratos sobre a atividade, centrados na sua compreensão dentro do esquema mais geral "sujeito-objeto", o aspecto classista das necessidades desaparece da análise, como também o processo de consumo. Fala-se só sobre como a necessidade "encontra" o seu objeto na atividade. Mas a questão é que a relação "sujeito-objeto" esta mediada pelo sistema de relações sociais. Compreender como a necessidade "encontra-se" no objeto da atividade sem considerar o lugar do indivíduo (estamos aqui falando sobre a atividade individual) nesse sistema é impossível (Lomov, 1984, p.201).

Essa crítica à definição simplista de motivo defendida por Leontiev fora realizada também por Bozhovich (1972), entretanto a crítica de Lomov vai além daquela desenvolvida por esta autora, tendo em vista a integração do lugar social do sujeito da necessidade na definição de motivo. Bozhovich centra-se na organização psíquica complexa do motivo na personalidade, enquanto Lomov enfatiza o momento social da pessoa na definição do motivo. Ambos os aspectos são complementares para avançar em uma nova definição da motivação humana, sob uma perspectiva cultural-histórica. Lomovcritica novamente a desconsideração do sistema de relações sociais do indivíduo, no esquema de relação "sujeito–objeto".

O longo de seu último livro, Lomov desconstruiu os conceitos de reflexo e interiorização, em relação aos quais a Teoria da Atividade tinha monopolizado a definição marxista da psicologia. Essa revisão foi empreendida pelo autor de forma sistêmica, transitando entre a psicologia social e a psicologia geral, e se esforçando por desenvolver a relação entre ambas.

Lomov foi o primeiro psicólogo soviético a trazer Bakhtin de forma explícita entre suas referências. Ao separar a comunicação do aspecto instrumental e secundário que esse conceito recebeu na teoria da atividade, Lomov destacou o aspecto dialógico da comunicação, tema completamente ausente naquela psicologia em momentos anteriores. Diferente do reducionismo relacional na compreensão do diálogo, como sustentado por um conjunto de autores do construcionismo social (Gergen, Anderson, entre outros), Lomov destaca o lugar dos sujeitos do diálogo e, retomando Bakhtin, expressa:

> Como "unidades" da comunicação aparecem ciclos nos quais se expressam a interrelação de posições, orientações e pontos de vista de cada um dos participantes nesse processo, e se tecem de forma muito particular vínculos recíprocos no fluxo da informação circulante. Segundo Bakhtin, a unidade do diálogo é a "palavra a duas vozes" (Lomov, 1981, p.6).

O resgate de Bakhtin em sua obra não representou um momento isolado nem fortuito, mas sim a abertura de novos diálogos na psicologia soviética, resultando no desenvolvimento de novas linhas e problemas

que surgiam naquele momento nessa psicologia, processo essencial em toda mudança paradigmática. Esse reconhecimento teóricode Bakhtin abriu no Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da União Soviética uma linha inédita da psicologia soviética: o papel da comunicação dialógica nos processos cognitivos, grupais e criativos.[5]

O pensamento de Bakhtin, juntamente com a teoria de Lomov, continua sendo aprofundado pelos autores dessa linha de pesquisa, o que tem levado à ampliação do diálogo com o filósofo russo que, apesar de ganhar cada vez maior relevância no mundo, permanecia um desconhecido para os psicólogos soviéticos. G. Kuchinsky (1989) faz uma profunda reflexão sobre o pensamento de Bakhtin, integrando a relevância outorgada por ele ao sujeito do diálogo e à consideração do diálogo como expressão personificada, o que era ausente nas interpretações ocidentais a respeito de Bakhtin.

> Para Bakhtin, a voz é a expressão da posição da pessoa frente à vida, do ponto de vista de determinada concepção do sujeito... No diálogo coincidem duas concepções, duas vozes de igual valor, entre as quais se estabelece uma relação dialogada. No discurso de duas vozes, a réplica, a palavra do outro é algo levado em conta, frente a qual se reage, se antecipa; se compreende, se razoa, se debate, se estiliza, etc. (Kuchinsky, 1989, p.107).

A ênfase no diálogo e na figura de Bakhtin, unido à relevância teórica e metodológica desse autor para a psicologia, foi de grande importância política, pois sinalizou os novos tempos que emergiam na sociedade soviética. Nos períodos anteriores, essa sociedade esteve organizada pelo monólogo dos que exerciam o poder, levando a um posicionamento passivo e acrítico da população frente às decisões que lhe afetavam. Esse posicionamento pouco reflexivo caracterizou uma educação centrada na assimilação, na qual a atividade com objetos e as operações eram o foco. A principal consequência desse tipo de educação é a desconsideração do aluno como um sujeito que aprende, assim como do seu posicionamento criativo no processo de aprender.

[5] O livro, sob a coordenação de B. Lomov, integra um conjunto de importantes autores da psicologia soviética da época *O problema da comunicação na psicologia* (1981), assim como um conjunto de investigações concretas sobre esse tema.

Com frequência, a ideia das vozes em Bakhtin tem sido usada como definição ontológica da pessoa, como síntese das vozes de sua história. Porém, como colocado por Kuchinsky, as vozes são uma expressão do sujeito, de sua vontade e suas emoções, não uma abstração que define a pessoa pelo seu exterior. O valor do sujeito da fala sempre foi destacado por Bakhtin e seu grupo:

> O mundo onde o ato tem lugar é um mundo único e integral, sentido na sua concretude (experienciado): visível, audível, palpável, perceptível e pensável, atributos esses penetrados por um tom volitivo–emocional... (p.124-125) (Bakhtin apud Leontiev, 2001, p.66).

Bakhtin não separou as vozes dos sujeitos que falam, nem do posicionamento volitivo-emocional desses sujeitos, o que foi deixado claro em outro trabalho:

> as relações dialogadas tampouco são redutíveis às relações lógicas e às relações objetais de sentido, elas mesmas privadas do momento dialógico. Elas devem se abstrair da palavra, transformar-se em expressões, em posições dos diferentes sujeitos expressadas nas palavras, para que entre diferentes sujeitos possam emergir relações dialogadas (Bakhtin, 1997, p.312-313).

O diálogo para Bakhtin não se dá entre vozes abstratas, mas entre sujeitos, cujas vozes expressam um posicionamento diferenciado na vida, definindo assim um posicionamento próprio na relação com os outros. O sujeito não fica diluído no diálogo como alguns autores do construcionismo sugerem tais como Gergen (2006) e Anderson (1999) referem.

Lomov, com o resgate da relevância da comunicação para a psicologia, integra de forma simultânea o diálogo e uma compreensão diferente de conceitos centrais da psicologia geral, orientados para as questões psicológicas mais complexas da pessoa. A psicologia geral foi uma área muito forte da psicologia soviética, caracterizando a elaboração dos conceitos centrais em relação aos quais aquela psicologia se desenvolveu. A psicologia geral foi objeto de atenção dos mais relevantes psicólogos soviéticos, tais como Vygotsky, Rubinstein, Ananiev, Miasichev, Menchinskaya e Bozhovich, entre outros. A compreensão da

pessoa como sistema psicológico complexo e não como um conjunto de funções ou elementos foi central na obra de todos esses autores.

Nessa compreensão da pessoa, os conceitos de personalidade e motivação têm destaque na obra de Lomov, o qual compreendeu a importância de uma transformação sistêmica dos princípios e conceitos gerais da psicologia para avançar no desenvolvimento da psicologia social. Essa preocupação com o caráter sistêmico, complexo e contraditório da consciência humana, princípio comum entre os psicólogos soviéticos, encontrou, entretanto, nos conceitos de reflexo, atividade e interiorização (na próxima frase manter o original), na forma em que esses conceitos apareceram definidos e interrelacionados na obra de Leontiev, uma forte barreira para o seu desenvolvimento.

Lomov critica, como já foi colocado antes, a forma com que o reflexo era compreendido na psicologia soviética. Essa compreensão essencialmente limitou as pesquisas realizadas sob o "guarda-chuva" da Teoria da Atividade que, em suas linhas de pesquisa, centrou-se no estudo das funções cognitivas como instrumentos da atividade. Sobre esse ponto Lomov questiona:

> Desafortunadamente, as pesquisas sobre a natureza reflexa da psique se limitam aos processos do conhecimento, e dentre eles aqueles processos relacionados ao conhecimento dos objetos físicos e suas relações. – aqui o autor faz uma clara referência ao tipo de conhecimento estudado preferentemente nos marcos da teoria de Leontiev. Comentário meu, FGR –. Nessa orientação, estuda-se de forma parcial a percepção e a compreensão das pessoas em seus relacionamentos recíprocos. Parece-nos essencial, no estudo da natureza reflexa dos processos psíquicos, pesquisar a multiplicidade dos fenômenos psíquicos, como o reflexo, incluindo as formações mais complexas da personalidade que se formam e desenvolvem na vida social (Lomov, 1984, p.309).

A retomada da dialética na crítica à Teoria da Atividade levou a tratar os processos complexos da pessoa como parte dos processos sociais, dentro dos quais acontece o desenvolvimento humano. Além disso, também houve a representação do social por meio de sua organização na psique das pessoas, em relação ao qual Rubinstein já havia se posicionado veementemente em seus trabalhos dos anos

1950, assim como Ananiev nos anos 1970. Porém, faltava para a consecução desse objetivo a fundação do tema da subjetividade sobre novos princípios, algo que não se conseguiu nesses momentos finais da psicologia soviética, embora muitos psicólogos soviéticos tivessem consciência dessa necessidade (Abuljanova, 1973, 1980; Chudnovsky, 1976, 1988; Lomov, 1979, 1984, entre outros).

A ausência do tema da subjetividade obedeceu às mesmas coisas que não permitiram o avanço em relação aos temas da comunicação e do diálogo. Um desses aspectos foi a definição do caráter marxista da psicologia pela hegemonia de processos objetivos identificados como processos prático-concretos. Radzijovsky, um dos colaboradores mais próximos de Davydov e que desenvolveu vários trabalhos conjuntos com ele nos anos 1980, analizou muito bem como a filosofia marxista soviética tinha desconsiderado completamente aqueles aspectos do marxismo que se relacionavam com o tema da subjetividade.

> todas as ideias expressadas pelos autores marxistas clássicos concernentes à experiência subjetiva não foram interpretadas de forma adequada pelos filósofos soviéticos; nós não criamos uma antropologia filosófica marxista. Consequentemente, o conceito de experiência subjetiva não encontrou um lugar na linguagem de nossa filosofia. Precisamente por essa razão, a transição desde a filosofia marxista à teoria psicológica foi muito complexa (Radzijovsky, 1988, p.126).

O questionamento de Lomov sobre o sistema de conceitos e princípios, que a psicologia soviética apoiou até a década de 1970, foi outro foco de sua publicação mais complexa e completa (Lomov, 1984). Lomov dissertou sobre três temas centrais que representaram um momento de avanço daquela psicologia na elaboração do tema da subjetividade e de uma representação teórica complexa sobre a consciência humana. Estes temas seriam centrais em décadas posteriores na psicologia russa: o caráter sistêmico da psique humana, algo já presente em autores clássicos, como Vygotsky, Rubinstein e Ananiev, mas que não foi desenvolvido por eles de maneira aprofundada; a comunicação dialógica em contraposição com a atividade com objetos; e a personalidade como sistema contrário à ideia da personalidade como estrutura.

Desses três temas, iremos nos aprofundar, no próximo tópico, na idéia de sistema, por ela ter sido o tema central de seu último livro, assim como pelo caráter inovador que essa ideia teve para a psicologia soviética.

O PRINCÍPIO DO SISTEMA EM PSICOLOGIA: AVANÇANDO NO DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA SOVIÉTICA

Lomov avançou em uma compreensão de sistema inspirada na dialética, mas que coincide com muitas colocações desenvolvidas pela teoria da complexidade, a qual representou um progresso das próprias bases do pensamento dialético. Segundo V. Barabanchikov, um dos principais estudiosos da obra de Lomov na psicologia soviética,

> Ele *(refere-se a Lomov)* demonstrou que quando a pessoa se inclui em um ou outro sistema de relações, sua psique e seu comportamento se expressam só em determinados planos e expressam qualidades que estão ausentes em outros sistemas. Pelo fato dos macro-sistemas terem diferentes formas de expressão, e exercerem de forma diversa a sua influência sobre as pessoas, as expressões psíquicas sempre atuam como momentos particulares de integração qualitativa (Baranchikov, 2007, p.146).

O posicionamento expressado pelo autor na citação anterior permite uma representação diferente das unidades da vida psíquica, no sentido em que elas foram definidas por Vygotsky. Lomov defende não apenas a integração de processos psíquicos diferentes na definição dessas unidades, mas também uma forma parcial das próprias unidades psíquicas, segundo o momento particular de relação da pessoa em seu contexto social. Nesta definição, as unidades da vida psíquica deixam de ser analisadas como entidades estáveis e portadoras do mesmo conteúdo, independente dos contextos de atuação das pessoas.

A ideia de sistema de Lomov supera a ideia de estrutura dominante na psicologia soviética nessa época:

> De acordo com o enfoque sistêmico qualquer fenômeno surge e existe nos marcos de algum sistema mais abrangente de fenômenos. Isso faz com que a relação entre fenômenos dentro de um sistema dado, aconteça não

> como interações episódicas e casuais, mas como condições essenciais do surgimento, existência e desenvolvimento de cada uma dessas relações e junto a elas do sistema em seu conjunto (Lomov, 1984, p.79).

Há um avanço na ideia do psiquismo humano como sistema, mas, diferente da forma tomada pela teoria dos sistemas em psicologia nessa década, orientada essencialmente para a compreensão sistêmica da família, Lomov tentou compreender o sistema psíquico em múltiplos níveis que são diferentes entre si, mas se integram de formas diversas em unidades. Essas unidades fazem com que sistema seja uma unidade mais abrangente de funcionamento, sem pretender sua compreensão como uma totalidade holística. Seguindo a tradição da psicologia soviética, Lomov especificou as diferentes categorias psicológicas em sua interrelação e destacou, assim, como esses processos são inseparáveis da ação e também do sistema psíquico dentro do qual vão se desenvolver.

A ênfase na compreensão da pessoa como sistema que faz parte de outros sistemas mais complexos levou-lhe a não substituir um sistema por outro, mas vê-los em relações recursivas. O termo recursivo não foi usado por ele devido ao seu desconhecimento do tema da complexidade na filosofia e nas ciências sociais soviéticas da época. Entretanto, esse termo, sem dúvida, antecipa a sua compreensão da relação estabelecida entre as formas assumidas pelo sistema em diferentes contextos e o seu funcionamento como um todo. Nesse esforço, o autor emprega de várias formas o conceito de personalidade para se referir ao caráter sistêmico da psique do indivíduo, e procura na personalidade um momento de articulação dialética entre o indivíduo e a sociedade, sem substituir um pelo outro.

> A personalidade caracteriza-se pela multiplicidade de qualidades, multiplicidade essa submetida a regularidades. É claro que em relação a esse processo especial é especialmente relevante a tarefa de pesquisar a organização das qualidades da personalidade em uma estrutura única e, sobretudo, a definição daquelas qualidades formadoras do sistema (Lomov, 1984, p.293).

O reconhecimento da personalidade como sistema, algo com importantes antecedentes nos trabalhos de Abuljanova (1973, 1980)

permitiu-lhe defender a ideia da personalidade como uma via para o estudo dos processos sociais, o que é recorrente nessa publicação de Lomov. O estudo das qualidades formadoras do sistema da personalidade é central para superar a visão fragmentada e estática de estrutura, que tem dominado o uso desse conceito na psicologia. Mesmo que Lomov não defina quais são essas qualidades, ele deixa em aberto uma reflexão que é inseparável da definição da personalidade como sistema da subjetividade individual, assim como para o desenvolvimento do tema da sociedade dentro do enfoque cultural-histórico.

Na década de 1980, outro termo orientado em uma direção similar entrou com força na psicologia soviética, a saber, "qualidades portadoras de sentido". Esse termo também era promissor para a superação da ideia de motivo como função fixa e estática alheia ao sistema psíquico, à personalidade e à ação da pessoa. Porém, nem uma nem outra ideia evoluíram para uma definição ontológica nova que permitisse a integração do social ao individual e o pertencimento simultâneo de um conceito psicológico, tanto ao sistema dentro do qual emerge, como à ação em que esse sistema se configura (González Rey, 2011a, 2011b, 2012).

Lomov foi consciente da insuficiência teórica e metodológica da psicologia soviética da época para avançar na explicação das formas mais complexas de formação da personalidade do sujeito nas relações sociais e institucionais e, deixando para trás os esquemas lineares e imediatos de relação S-O que tinham caracterizado os momentos anteriores da psicologia soviética, escreveu:

> Desafortunadamente, nós ainda não temos desenvolvido métodos científicos fortes o suficiente que permitam definir a especificidade das formas de realização das relações sociais nos diferentes momentos do comportamento cotidiano das pessoas, acompanhar passo a passo os níveis dessa realização no desenvolvimento psíquico das pessoas, que nos permitam significar e descobrir os mecanismos de formação da personalidade pela sociedade (Lomov, 1984, p.303).

Lomov sabia que precisava estudar os processos psicológicos pelos quais a personalidade se formava na vida social da pessoa,

mas ainda assim manteve em sua compreensão da relação personalidade–sociedade a ideia de que a primeira se formava como resultado da segunda, conservando um dos dogmas mantidos ao longo da psicologia soviética: a compreensão da personalidade como social pela sua natureza. Embora a personalidade seja um sistema subjetivo configurado social e historicamente, ela não é formada "pela sociedade", mas sim "na sociedade". A personalidade expressa a história das produções subjetivas do sujeito, organizada em um sistema atual de configurações subjetivas. Não existe nenhum tipo de relação lineal entre os eventos e experiências socialmente vividos e a personalidade, sendo esta última o resultado de como esses eventos e experiências foram subjetivados pelas pessoas e pelos espaços sociais em que vivem.

Na sua obra, Lomov avança na enunciação do que caracterizaria a pessoa para a psicologia: "A pessoa expressa características únicas e, dentre elas, caracteriza-se antes de tudo pela sua capacidade de auto-regulação" (Lomov, 1984, p.78). Ainda que o autor não tenha conseguido avançar nessa proposta, fica claro que considerar a pessoa como sistema psíquico organizado de múltiplas formas parciais nos diferentes contextos em que atua, tem um caráter ativo, autogerador, com o qual reafirma o seu distanciamento de qualquer remanescente do esquema S-O.

A ideia de sistema, tal como proposta por Lomov, longe de negar a pessoa e seu comportamento, incluiu-os como momentos essenciais do funcionamento do sistema. Disso advém a ênfase do autor na relevância do estudo das formações psicológicas das pessoas como forma de estudar os processos sociais em que elas estão inseridas.

O trabalho de Lomov expressou um novo momento qualitativo no desenvolvimento da psicologia soviética e gerou as bases para um avanço relacionado a um conjunto de questões que não foram desenvolvidas naquela psicologia, dadas pelas limitações impostas por conceitos e definições. Como se analisou no curso deste artigo, essas limitações não apenas representaram definições teóricas expostas à pesquisa e às novas construções que toda ciência implica, mas foram construções inseridas em uma narrativa dominada por um pano de fundo ideológico que lhe imprimia um caráter dogmático.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

O autor apresentado neste capítulo avançou de forma criativa no legado de dois importantes psicólogos soviéticos, Ananiev e Rubinstein. Estes dois estudiosos são, de forma geral, pouco conhecidos na psicologia ocidental e, infelizmente não fizeram parte das representações dominantes que orientaram os principais trabalhos sobre a psicologia soviética no Ocidente. A mesma razão que levou ao desconhecimento desses autores também favoreceu o desconhecimento acerca de Lomov, que foi uma figura central nas transformações da psicologia da URSS nos anos 1970.

A contribuição de Lomov à integração e ao desenvolvimento conjunto da psicologia social e geral não só levou à superação da dicotomia social/individual, hegemônica durante muito tempo na psicologia soviética e na qual social era sinônimo de externo e psíquico de interno, mas também levou ao desenvolvimento de uma compreensão sistêmica da psique humana, em que velhos conceitos encontraram definições diferentes, como os de reflexo, personalidade e consciência. Lomov não só contribuiu com o desenvolvimento de um enfoque interdisciplinar na psicologia soviética, como também avançou em relação a questões intradisciplinares que até hoje não foram resolvidas na teoria psicológica.

Na integração, proposta pelo autor, entre a psicologia social e geral, foi essencial o fato dele ter retomado Bakhtin e trazido o tema da dialogicidade para a psicologia. Mais uma vez, Lomov apresentou-nos uma visão complexa no tratamento da dialogicidade e, em sintonia com o legado de Bakhtin, integrou nesse tema os sujeitos que dialogam. Isto lhe permitiu não apenas uma nova representação do social através do diálogo, mas também uma nova visão da psique da pessoa como processo organizado no diálogo e não diluído nele.

B. F. Lomov não representou somente uma nova teoria no contexto da psicologia soviética. Sua obra evidencia um primeiro momento na reconstrução geral do sistema psicológico em relação ao qual a psicologia soviética se desenvolveu. Ele conseguiu avançar sobre temas que apareceram de forma incipiente em outros grandes autores soviéticos, como Vygotsky, Rubinstein, Ananiev, Miasichev e Bozhovich. A força de sua figura, unida à mudança do momento histórico que vivia a URSS, contribuíram de maneira decisiva para esse avanço.

PUBLICAÇÕES DE B. F. LOMOV
(SEGUNDO O PRINCÍPIO CRONOLÓGICO)

EM RUSSO

Ломов, Борис Фёдорович. Формирование производственных навыков у школьников. 1959.

Ломов, Борис Фёдорович. Формирование графических знаний и навыков у учащихся. 1959.

Ломов, Борис Фёдорович. Осязание в процессах познания и труда. 1959. в соавт. с Б. Г.Ананьевым

Ломов, Борис Фёдорович. Человек и техника: очерки инженерной психологии. 1963, 2-е изд. 1966.

Ломов, Борис Фёдорович. Человек в системах управления. 1967.

Ломов, Борис Фёдорович. Правовые и социально-психологические аспекты управления. 1972. в соавт. с В. В. Лаптевым, В. М. Шепелем и В. Г. Шориным.

Ломов, Борис Фёдорович. Психологическая наука и общественная практика. 1973.

Ломов, Борис Фёдорович. О системном подходе в психологии. Вопросы психологии, № 2, 1975.

Ломов, Борис Фёдорович. Основы построения аппаратуры отображения в автоматизированных системах. 1975. в соавт.

Ломов, Борис Фёдорович. Методологические проблемы инженерной психологии. 1977.

Ломов, Борис Фёдорович. Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике. 1978. в соавт. с Г. Т. Береговым, Н. Д. Заваловой и В.А. Пономаренко.

Ломов, Борис Фёдорович. Научные основы формирования графических знаний, умений и навыков школьников. 1979. в соавт. с А. Д. Ботвинниковым.

Ломов, Борис Фёдорович. Антиципация в структуре деятельности. 1980. в соавт. с Е. Н. Сурковым.

Ломов, Борис Фёдорович. Человек и автоматы. 1984.

Ломов, Борис Фёдорович. Методологические и теоретические проблемы психологии. 1984.

Ломов, Борис Фёдорович. Образ в системе психической регуляции деятельности. 1986. в соавт.

Ломов, Борис Фёдорович. Вербальное кодирование в познавательных процессах. 1986. в соавт. с А. В. Беляевой и В. Н. Носуленко.

Ломов, Борис Фёдорович. Основы инженерной психологии: учебник. 1986. в соавт.

Ломов, Борис Фёдорович. Системность в психологии. 1996. посм. и др.

EM ESPANHOL

LOMOV, B. F. (Ed.). *El problema de la comunicación en psicología*. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1989.

REFERÊNCIAS

ABULJANOVA, K. A. *Deyatelnocti i Psikjologia Lichnosti* [A Acividade y a Teoría da Personalidade]. Moscow: Nauka, 1980.

ABULJANOVA, K. A. *O subjekte psykjicheskoi deyatelnosti* [Sobre o sujeito da atividade psíquica]. Moscow: Nauka, 1973.

ANANIEV, B. G. O problemax sobremennoro chelabekaznaniya [Sobre os problemas contemporâneos do conhecimento do homem]. Moscou: Nauka, 1977.

ANDERSON, H. *Conversación, lenguaje y posibilidades. Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

BAKHTIN, M. *Raboty 1940-nachala 1960 godov. Sobranie Sochinenii* [Trabalhos desde 1940: até princípios dos sessenta. Selected Works]. Moscou: Smysl, 1997, v.5.

BARABANCHIKOV, B. A. *Sistemnii padxod v psykjologii (K 80-letiyu dnya poshdeniya B.F.Lomov)* [O enfoque sistémico em Psicologia. O 80 aniversario de B. F. Lomov]. *Vorpocy Psykjologii* [Questões de psicologia], [s.l.], n.2, p.146-151, 2007.

BLANCK, G. Prefacio. *Psicologia pedagógica*. Edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Habana: Pueblo y Educación, 1968.

BOZHOVICH, L. I. El problema del desarrollo de la esfera de motivaciones del niño. In: BOZHOVICH, L. I.; BLAGONADIEZHINA, L. V. (Ed.). *Estudio de la motivación de la conducta de niños y adolescentes*. Habana: Pueblo y Educación, 1972, p.12-55.

BRUSCHLINSKY, A. V. Preface. In: BRUCHLINSKY, A. V. (Ed.). *Psykjologicheskaya nauka v Rossi XX* stoletiya. [A ciencia psicológica em Russia no século XX]. Moscou: Instituto de psicologia da Academia de Ciencias de Russia, 1997, p.3-8.

CHUDNOVSKY, V. E. Problema subjektivnosti v svete sobremennyx zadach psykjologii vospitaniya. [O problema da subjectividade à luz das tarefas atuais da educação]. *Voprocy Psykjologii* [Questions of Psychology], [s.l.], n.4, p.15-24, 1988.

CHUDNOVSKY, V. E. *Stanavlenie lichnosti i problema smysla shjizni* [A formação da personalidade e o problema do sentido da vida]. Moscou: Instituto de Psicologia e sociologia de Moscou, 2006.

CHUDNOVSKY, V. E. O vozrastnom poxjode k probleme formirovanie lichnosti shkolnika [Sobre o enfoque etário no problema da formação dos escolares]. *Voprocy Psykjologii* [Questões de psicologia], [s.l.], n.2, p.82-94, 1976.

GERGEN, K. *Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia*. Barcelona: Paidós, 2006.

GONZÁLEZ REY, F. *El Pensamiento de L. S. Vygotsky*: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México, DF: Trillas, 2011a.

GONZÁLEZ REY, F. Personalidad, sujeto y psicología social. In: MONTERO, M. (Ed.). *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Amorrortu, 1994, p.149-176.

GONZÁLEZ REY, F. A Re-examination of Defining Moments in Vygotsky's Work and Their Implications for his Continuing Legacy. *Mind, Culture & Activity,* La Jola, v.18, p.257-275, 2011b.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeto y subjetividad*. Una aproximación historico-cultural. México, DF: Thomson, 2002.

KUCHINSKY, G. M. El diálogo en el proceso de construcción conjunta de tareas del pensamiento. In: LOMOV, B. F. (Ed.). *El problema de la comunicación en psicología*. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1989, p.122-131.

LEONTIEV, A. A. *Deyatelnii Um (Deyatelnosti,znak,lichnosti)* [The active mind: activity, sing, personality]. Moscow: Smysl, 2001.

LEONTIEV, A. N. *Deyatelnost, Coznanie, Lichnost* [Atividade, Consciencia, Personalidade]. Moscou: Politizdat, 1975.

LOMOV, B. F. Kategorii obsheniya i dayatelnosti v psykjologii. *Voprocy Filosofii* [Questões de filosofía], [s.l.], n.8, p.34-47, 1979.

LOMOV, B. F. *Metodologisheskie I theoretisheskie problem psikjologii*. Moskva: Nauka, 1984.

LOMOV, B. F. El problema de la comunicación en psicología. In: LOMOV, B. F. (Ed.). *El problema de la comunicación en psicología*. Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1989, p.1-20.

LOMOV, B. *Problema obsheniya v psykjologii* [O problema da comunicacao em psicología]. Moscou: Nauka Izdatelsvo [Editorial de Ciencias], 1981.

MATUSOV, E. Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture & Psychology*, London, v.17, n.1, p.99-119, 2011.

MIASICHEV, V. N. *Lichnost i nevrozy* [Personality and neurosis]. Leningrad: Leningrade State University, 1960.

NEPOMNICHAYA, N. I. Deyatelnost, coznanie, lichnost i predmet psikjologii. [Atividade, consciencia, personalidade e o objeto da psicologia. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE DOS PSICÓLOGOS DA UNIÃO SOVIÉTICA, 5., 1997, Moscow. *Problema deyatelnosti v soviestkoi psikjologii. Tezicy e dakladov V Vzecayusnamu Sciezdu Obchestva psikjologov*. [O problema da atividade na psicologia soviética. Teses e apresentações]. Moscow: [s.l.], 1977. Livro 1, p.68-79.

RADZIJOVSKY, L. A. Diskusionniye problem Marksistkoi theorii v Sovietskoi psikjologicheskoi nauke [Controversial problems of Marxist theory in soviet psychological science]. *Voprosy Psykjologii* [Questions of Psychology], [s.l.], v.6, p.124-131, 1988.

RUBINSTEIN, S. El *Pensamiento y los caminos de su investigación*. Montevideo: Pueblos Unidos, 1959.

YASNITSKY, A. Revisionist Revolution in Vygotskian Science: Toward Cultural-Historical Gestalt Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology,* Armonk, v.50, n.4, p.3-15, 2012.

CAPÍTULO VII

VALERIA S. MUKHINA: TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO E ONTOGENÉTICO DAS UNIDADES ESTRUTURAIS DE AUTO-CONSCIÊNCIA

Maria Aparecida Mello
Douglas Aparecido de Campos

Valeria Sergeyevna Mukhina, também conhecida como Valeria Mújina nas publicações espanholas, é doutora em Psicologia, professora da Universidade Pedagógica Estatal de Moscou, na qual também é chefe do Departamento de Psicologia desde 1988 e editora-chefe da Revista "Desenvolvimento da Personalidade", um dos principais periódicos profissionais na Rússia. Em 1997 foi vencedora do Prêmio Presidente da Rússia na área da Educação.

Foto – Valeria Sergeyevna Mukhina.



Fonte: http://rl-online.ru/articles/1-05/300.html.

No período de 1975-1980 a autora propôs a "Teoria do Desenvolvimento Histórico e Ontogenético das Unidades Estruturais de Auto-Consciência" que inclui os aspectos: emocional e o relacional do homem com seu aparato corporal, com seu nome, o reconhecimento de identidade, sexo, tempo psicológico (passado, presente e futuro) e, ainda, espaço social da personalidade no que diz respeito aos seus direitos e responsabilidades.

Do ponto de vista desta teoria, são possíveis o diagnóstico e a correção dos fenômenos negativos no desenvolvimento de processos mentais, incluindo o grupo social e problemas étnicos.

Há mais de 50 anos trabalhando e pesquisando sobre o desenvolvimento da criança em todas as idades, Mukhina criou e patenteou bonecas-estímulo para o diagnóstico e a reparação do trabalho com crianças que têm problemas em reconhecer expressões emocionais de pessoas e também de auto-reflexão, para o diagnóstico de tensões étnicas, identidade de gênero, entre outros temas. Desenvolveu o A-teste "VI-ZI-ES", que permite diagnosticar e implementar a formação de profissionais que trabalham em uma emergência.

Foto – Valeria Sergeyevna Mukhina.



Fonte: http://rl-online.ru/articles/1-05/300.html.

Seu único livro publicado no Brasil: *Psicologia da Idade Pré-Escolar* auxilia professores e futuros professores de crianças de 0 a 7

anos a compreenderem o desenvolvimento infantil e a necessidade e importância da mediação do adulto nas aprendizagens das crianças. Apesar deste livro definir o conceito de "Idade Pré-Escolar" como sendo um "estágio do desenvolvimento psíquico; corresponde ao período que vai dos 3 aos 7 anos" (Mukhina, 1995, p.308), que é o que atualmente chamamos de Educação Infantil no Brasil, a autora discute o desenvolvimento de bebês e de crianças de 1 a 3 anos.

Mukhina trabalha com importantes conceitos da psicologia do desenvolvimento e da Teoria Histórico-Cultural, tais como ontogênese, filogênese, internalização, signo, atividade fundamental (ou principal), atividade imaginativa, imaginação, atividade lúdica, jogo dramático, linguagem autônoma, linguagem interior, memória, autoconsciência, atenção, motivação, percepção, personalidade, entre outros.

Embora o livro trate especialmente do desenvolvimento infantil na ótica da Psicologia, a autora discute questões relacionadas à Educação, ao Ensino, à Didática, à Pesquisa, configurando-se em importante leitura para os profissionais que trabalham com a educação de crianças, especialmente estudantes de Pedagogia.

Neste capítulo, o leitor terá a oportunidade de conhecer uma importante autora da Teoria Histórico-Cultural, com uma trajetória de professora, pesquisadora e líder de trabalhos humanitários, digna dos diversos prêmios que já recebeu, e que os futuros pesquisadores brasileiros da Teoria Histórico-Cultural não podem deixar de conhecer.

A TRAJETÓRIA E SEU CONTEXTO

Valeria Mukhina nasceu em 22 de janeiro de 1935 na cidade de Voroshilov (agora Ussuriisk), Território de Primorsky. Autora de 400 trabalhos; mais de 50 livros publicados na Rússia e no exterior.

Utiliza o pseudônimo *V. Fly* – Fly Valery para substituir o nome de seu pai Sergey Mukhin A., supervalorizado por ela pelas suas qualidades pessoais. Ele era oficial do Exército soviético e morreu por seu país na Grande Guerra Patriótica, em 1942. Quando ainda era uma estudante, foi aluna da cientista em psicologia animal Nadezhda Nikolaevna Ladygina-Cotes e sob sua liderança, estudou observação do comportamento animal. Em 1956, ela se formou no Departamento de Biologia e Química da Universidade Pedagógica Estatal de Moscou.

No final de 1950 até 1957, Mukhina trabalhou no Hospital de Moscou na Clínica Psiquiátrica V. P. Kaschenko Zooterapevtom, com zooterapia, realizada com animais treinados para o benefício do tratamento de crianças doentes mentais, tendo resultados positivos.

Foto – Valeria Sergeyevna Mukhina.



Fonte: http://ps.1september.ru/article.php?ID=200500909.

Em 1962, desenvolveu acompanhamento científico contínuo dos filhos gêmeos desde o nascimento até os sete anos de idade, cujo estudo foi publicado nos livros "Gêmeos: Diário dos dois meninos" em 1969 (2ed. 1997) e "O Mistério da Infância" (1969, 1997, 1998, 2000, 2005 em dois volumes três edições: Moscou, 1998, São Petersburgo, 2001, Yekaterinburg, 2005).

Lecionou nas principais universidades de Moscou. Estudou vários temas, dentre eles a função simbólica da consciência no desenvolvimento de imagens gráficas de crianças em sua monografia *Atividade gráfica como uma forma de assimilação da experiência social* (1981). Dentre os seus livros, podemos citar: *O nascimento do indivíduo* (1984 e 1987), obra publicada em inglês, bengali, marathi e árabe; o livro didático: *Um psicólogo infantil* (Moscou, Leningrado, 1975, 1985, 1992), *Psicologia da infância e adolescência: um livro didático* (Moscou, 1997); *A fenomenologia da vida e personalidade* (Moscou, Voronezh, 1999), *Psicologia: desenvolvimento fenomenologia (*Moscou, 2007), Personalidade, *Mito e realidade – uma visão alternativa do sistema de* aproximação e Inovações (2007).

Em 1970, Mukhina estudou a relação de simultaneidade entre o desenvolvimento psicológico das crianças, o mundo de objetos reais e as substituições simbólicas que elas realizavam. Suas pesquisas analisavam o comportamento da criança e a finalidade funcional dos objetos que lhe eram disponíveis de maneira a aumentar o grau de liberdade em suas ações com os *objetos substituintes*, para o desenvolvimento de sua reflexão.

A autora aprofundou suas pesquisas sobre o problema do desenvolvimento mental na interação entre os processos de identificação e isolamento e a necessidade de apoio psicológico. Essas ideias estão resumidas em seu livro *O nascimento do indivíduo*, de 1984.

Foto – Capa de obras publicadas por V. Mukhina.



Fonte: http://www.ozon.ru/context/detail/id/20862344/.

Além da pesquisa, Valeria dedicou sua carreira para atuar na formação de psicólogos e em projetos humanitários. Em 1980, orientou a preparação de psicólogos clínicos para as regiões afetadas pela usina nuclear de Chernobyl. De 1988-1989, envolveu-se na organização da assistência psicológica às vítimas do terremoto Spitak na Armênia. De 1992 a 1999, liderou o programa federal de "Filhos da Rússia" e "Futuros Líderes da Rússia".

De 1992 a 1998, foi diretora do Instituto de Resíduos Individual. Em 1997, sob sua liderança, a publicação da revista "Desenvolvimento da Personalidade" foi iniciada, tornando-se mais tarde um dos principais periódicos profissionais de seu país.

De 1988 até hoje, é chefe do Instituto de Psicologia Educacional, atualmente chamado de Departamento de Psicologia da Universidade Pedagógica Estatal de Moscou.

Em 2002, juntamente com o Departamento de Serviços Psicológicos e com o Ministério da Justiça, desenvolveu os programas: "Reabilitação de mães e crianças em detenção" e "Tecnologias inovadoras de adaptação social e reintegração de pessoas condenadas a longas penas de prisão". Em 2004, ela liderou uma equipe de psicólogos de apoio psicológico às crianças afetadas pelo ataque terrorista em Beslan.





Fotos do Trabalho em Beslan – http://www.vfly.ru/photo/beslan.

Valeria Mukhina desenvolveu e, ainda desenvolve muitos trabalhos em diversas regiões da Rússia na vertente etnopsicológica, dentre eles podemos citar os estudos de campo individuais em pequenos povos do Norte e do Extremo Oriente, no contexto da cultura tradicional e as condições modernas:

- no período de 1985 a 2009 – Chukchi, esquimós, Koryak, Aleutas, Khanty e Mansi, Evenk, Nivkh Uilta, Nanai, Sami, Mesmo, Yukagir, Yakuts;
- de 1992 a 2001 – Krasnodar: expedições etnopsicológicas para estudar os cossacos como um grupo social particular, as relações étnicas;
- de 1992 a 1995 – circassianos;
- de 1994 a 1997 – Tartaristão;
- de 1994 até hoje – Yakutia;
- de 1995 até hoje – Daguestão;
- de 1997 até hoje – Buryats e
- de 2001 até hoje – Extremo Oriente russo – Sakhalin, na região de Arkhangelsk.

Suas pesquisas também envolveram povos da Armênia, Bielorrússia, Ucrânia, Moldávia, Cazaquistão, Bulgária, Espanha, China, Mongólia, Coréia, Vietnã, Índia, Israel, Colômbia, Cuba, Chade, Namíbia, Angola, São Tomé e Benim. Orientou a defesa de 13 teses de doutorado e 71 dissertações de mestrado com base nestes estudos.

Mukhina é considerada uma especialista no campo da Psicologia na Etno-Psicologia e Psicologia da Personalidade. Seus interesses de pesquisa envolvem o apoio psicológico à criança, ao adolescente, ao adulto e ao idoso; o comportamento do Homem em condições extremas em todas as fases de idade; a identidade étnica no contexto das relações interétnicas; a estrutura da auto-identidade; mecanismos de formação e desenvolvimento (identificação, isolamento) do homem como uma unidade social e como um indivíduo único e personalidade e grupos étnicos na internalização e aculturação global.

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA PSICOLOGIA PEDAGÓGICA E DO ENSINO

Uma das principais posições teóricas de Mukhina desenvolve a ideia conceitual de que a *personalidade* pressupõe o *desenvolvimento*. A personalidade e seu sistema são mediados pela consciência das relações sociais e seu desenvolvimento ocorre no processo de educação e apropriação humana de materiais básicos e de cultura.

O conceito de educação e desenvolvimento pessoal é baseado, principalmente, no reconhecimento da unidade dialética de três fatores: 1 – *genótipo*, características inatas; 2 – *condições externas* e 3 – *posição interna*.

Outra base da educação é a *caracterização da pessoa humana*, nas fases de ontogenia, adaptada à situação social particular – à sua existência e ao seu desenvolvimento. Uma pessoa é considerada, historicamente, como duas em seus ângulos inerentes: como uma unidade social e como um indivíduo único.

As realidades da existência humana determinam as características de sua identidade e dos mecanismos de desenvolvimento e existência como seres humanos: *a identificação e isolamento*. Outro conceito trabalhado pela autora no campo da Personalidade é a *Consciência da identidade* que está intimamente relacionado à cultura e ao social, desenvolvendo por intermédio dos valores culturais.

No livro "Personalidade: Mitos e Realidade" a autora focaliza o fenômeno da personalidade, discutindo historicamente a mitologia envolvida nesse conceito e as possibilidades do homem desenvolver qualidades que lhe permitam fazer escolhas de maneira livre. Mukhina acrescenta que a questão da identidade reflete sua busca pela verdade, sendo que às vezes os mitos podem estar muito próximos da realidade. Nosso conhecimento é relativo, mas o homem pode chegar cada vez mais perto do que é verossímil.

A terceira seção do livro é dedicada à atitude interior e à autoconsciência do indivíduo. A autora afirma que está interessada nas condições sócio-históricas que definem a identidade.

Outro conceito desenvolvido em suas pesquisas é o de *autocriação* que se configura na capacidade humana de refletir sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o social.

No livro “Mistérios da Infância”, a autora discute a importância das condições sociais para a apropriação da experiência social pelos indivíduos. Essa é uma característica específica de desenvolvimento mental humano, ou seja, o lugar do homem no sistema das relações sociais e a influência dos processos sociais na formação da pessoa (considerada uma unidade social e de personalidade).

Além disso, a autora também trata do valor das diversas atividades no desenvolvimento mental e o papel da educação no desenvolvimento humano. Trabalhando questões relacionadas à personalidade das crianças, às diferenças individuais na personalidade em vários estágios de desenvolvimento mental, às emoções e à imitação. Esse último um conceito importante na teoria Histórico-Cultural relacionado ao desenvolvimento psíquico dos seres humanos.

Mukhina realizou por 20 anos um estudo sobre a prática da psicologia infantil na Universidade Pedagógica Estatal de Moscou, desenvolvendo o conceito, os materiais de estímulo e os métodos de trabalho do psicólogo da criança e do adolescente. Durante esse período, desenvolveu métodos para: o trabalho com crianças e bebês de dois meses a três anos; trabalho com crianças pré-escolares de três a sete anos; estudos sobre a imagem do corpo em Educação Infantil e Ensino Fundamental; kukloterapiya, que é a utilização de bonecas especialmente criadas para diagnóstico e trabalho com crianças de zero a dez anos; reflexão indireta, criada para crianças com problemas de desenvolvimento de reflexão, de personalidade, autistas, etc.; e para determinar a prontidão operacional das crianças para a escola.





Fonte: http://www.vfly.ru/photo.

O livro *Psicologia da idade pré-escolar*, publicado em português pela editora Martins Fontes, trata de modo geral dos principais aspectos da psicologia pré-escolar, que corresponde hoje no Brasil à primeira etapa da Educação Básica, chamada de Educação Infantil. Portanto, os principais aspectos do desenvolvimento psíquico da criança são estudados a partir da íntima conexão com a ocorrência dos fatos sociais, pelo desenvolvimento de sua atividade, dos processos e qualidades psíquicas, pela formação de sua personalidade e crescimento físico geral, pelo aperfeiçoamento da estrutura e do funcionamento do sistema nervoso e até os aspectos estudados pela anatomia e pela fisiologia. Todos esses estudos foram realizados fundamentando-se nas referências da psicologia soviética, tendo como autores principais L. S. Vygotski, S. L. Rubinstein e L. I Bozhovich.

Neste sentido, Mukhina investigou de modo geral o desenvolvimento da criança até a sua preparação para a entrada no que chamamos hoje de Ensino Fundamental.

Os relacionamentos sociais em coletividade, o meio, as atividades, as mediações, experiências, signos, ferramentas, influências e o cotidiano, dentre outros, são tópicos averiguados e aprofundados nesse processo de desenvolvimento até o apogeu do "desfrutar uma experiência estética" em toda a sua magnitude.

Sua defesa investigatória foca os estudos naquilo que a criança "tem", naquilo que a criança "consegue" e pode conseguir, nas "mudanças" e no "enriquecimento", a pelo avançar da idade neste contexto em que os processos de ensino e de aprendizagem têm e devem considerar o conhecimento adquirido desde o seu nascimento em conformidade com a comunidade de onde descende e da atividade que lhe é mediada.

A autora apoia-se na logicidade das mudanças que as crianças passam ao longo de suas vidas, ou seja, o fato de essas mudanças, não ocorrerem de maneira fortuita e nem desconectada do social. Para a autora, uma questão importante na psicologia infantil consiste em descobrir as leis do desenvolvimento e procurar as causas que as determinam (Mukhina, 1995, p.8).

A Psicologia Infantil, base de seu trabalho, utiliza de forma complementar os conhecimentos da filosofia marxista-leninista e do materialismo dialético e histórico, de modo a aprofundar os estudos da condicionalidade do pensamento humano ao social. Os métodos científicos dessa ciência são baseados na observação e na experimentação e utilizam de forma complementar os métodos auxiliares previstos no "estudo dos resultados (produtos) da atividade da criança, o exame (conversa), os testes e o método sociométrico" (Mukhina, 1995, p.22).

No estudo dos resultados, a análise recai sobre a produção humana com base na criação de desenhos, esculturas, colagens, construções, trabalhos manuais, histórias e versos que inventam.

A primeira parte do livro é intitulada *Questões gerais da psicologia infantil*. No capítulo I – *Psicologia infantil, ciência das particulares do desenvolvimento psíquico da criança* – a autora discute os objetivos da psicologia infantil, sua importância no desenvolvimento da criança e sua relação com outras ciências. Nas palavras da autora:

> A psicologia infantil baseia-se nos conhecimentos que a *psicologia geral* fornece sobre a psique do homem. A atividade, os processos psicológicos e os estados da criança como indivíduo puderam ser estudados graças ao fato de terem sido destacados e descritos pela psicologia geral (Mukhina, 1995, p.11).

No capítulo II – *Métodos da psicologia* – os estudantes podem ter um importante auxílio para compreender os métodos psicológicos científicos sobre o desenvolvimento da criança e, para os professores atuantes, um necessário suporte para as investigações das crianças na prática pedagógica. A autora destaca a importância da observação como instrumento de pesquisa e fornece um exemplo de protocolo de observação das crianças, o qual pode ser aplicado em diferentes contextos: escola, na família, e em diferentes atividades: brincando, tomando banho, interagindo com outras crianças, etc.

O capítulo III – *Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico* é dedicado ao papel dos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psíquico infantil, tais como a importância do ensino e da atividade para o desenvolvimento psíquico das crianças, as faixas etárias e períodos do desenvolvimento psíquico e suas características individuais. No excerto abaixo, é possível ver um exemplo dos argumentos da autora.

> Quando o ensino avança, abre caminho para o desenvolvimento psíquico, pode orientar o desenvolvimento dos processos psíquicos, levar à formação de determinadas qualidades psíquicas e à transformação de qualidades adquiridas anteriormente (Mukhina, 1995, p.52).

A segunda parte do livro discute as *Características psicológicas do desenvolvimento no primeiro ano de vida e na primeira infância*. No capítulo IV – *Desenvolvimento psíquico da criança no primeiro ano*, a autora discute o desenvolvimento do bebê recém-nascido até o seu primeiro ano de vida. Neste capítulo, ressalta-se a importância da relação da criança com o adulto.

> Quando os métodos educacionais são corretos, a relação direta (o relacionar-se por relacionar-se), que caracteriza o período inicial do primeiro ano, logo é substituída por uma relação que envolve os objetos

> e brinquedos e se transforma em atividade conjunta do adulto e da criança (Mukhina, 1995, p.83).

O capítulo V – *Características da primeira infância*, por sua vez, trata das conquistas mais importantes da primeira infância, do desenvolvimento mental da criança nesta etapa da vida, das premissas para a formação da personalidade e da evolução do comportamento das crianças na primeira infância. A atividade objetal é focalizada como fundamental para o desenvolvimento psíquico das crianças. "O importante é que, ao assimilar a utilização dos objetos cotidianos, a criança aprende ao mesmo tempo as regras de comportamento social" (Mukhina, 1995, p.108).

Na terceira parte – *Características Psicológicas da Atividade do Pré-Escolar* a autora discute, no capítulo VI – *O jogo como atividade principal na idade pré-escolar*, a necessidade da brincadeira para o desenvolvimento psíquico da criança pequena. No capítulo VII – *Tipos produtivos de atividades. Elementos de trabalho e de estudo na idade pré-escolar*, Mukhina vai trabalhar as atividades plásticas, construtivas, atividades escolares, o interesse pelo estudo e as formas primárias de atividades de trabalho.

A quarta parte – *Desenvolvimento da personalidade do pré-escolar* é composta pelos capítulos VIII – *Condições para o desenvolvimento da personalidade pré-escolar*; capítulo IX – *Fomento das motivações da conduta e da formação da autoconsciência do pré-escolar*; capítulo X – *Desenvolvimento dos sentimentos e capítulo* XI – *Desenvolvimento da vontade*.

A quinta e última parte do livro – *Desenvolvimento intelectual do pré-escolar* aborda os capítulos XII – *Desenvolvimento da linguagem na idade pré-escolar*, XIII – *Desenvolvimento sensorial da criança pré-escolar*, XIV – *Desenvolvimento da inteligência da criança pré-escolar* e o XV – *Desenvolvimento da atenção, da memória e da imaginação na idade pré-escolar*. Este último capítulo é fundamental para as práticas pedagógicas nas escolas, uma vez que focaliza questões centrais da Educação, que envolvem as aprendizagens e o desenvolvimento psíquico das crianças.

Na conclusão, intitulada *Preparação psicológica do pré-escolar para a escola,* a autora direciona seu olhar especificamente para a

Educação que, para o contexto brasileiro, reverbera especialmente na área de Educação Infantil. Normalmente, não é dada a devida importância para a passagem da criança da Educação Infantil para o nível de Ensino Fundamental no Brasil. As escolas de Educação Infantil têm uma configuração muito diferente do Ensino Fundamental e a falta de preparação das crianças para as mudanças que ocorrerão pode dificultar as suas aprendizagens.

Este capítulo teve a intenção de apresentar as principais ideias de Mukhina e aguçar a curiosidade dos pesquisadores para irem à busca dos objetos pesquisados por ela que, certamente, está ao lado dos grandes cientistas russos da Teoria Histórico-Cultural.

PRINCIPAIS TRABALHOS

MUKHINA, V. S. *Gêmeos*: diário dos dois meninos. 2ed. Moscow: [s.n.], 1969, 1997.

MUKHINA, V. S. *Atividade de representação da criança como uma forma de assimilação da experiência social*: monografia. Moscow, 1981.

MUKHINA, V. S. *O nascimento do indivíduo*. M., 1984, 1987 em Inglês, Bengali, Marathi e árabe.

MUKHINA, V. S. *Psicologia infantil*. Livro didático. Moscow: [s.n.], 1975, 1985, 1992.

MUKHINA, V. S. *Psicologia da infância e adolescência*: um livro didático. Moscow: [s.n.], 1997.

MUKHINA, V. S. *Fenomenologia da vida e personalidade*. Moscou: [s.n.], 1999.

MUKHINA, V. S. *Mistério da infância*. 2ed. São Petersburgo: [s.n.], 2000, 3ed. Yekaterinburg, 2004.

MUKHINA, V. S. *Psicologia*: desenvolvimento fenomenologia. Infância. Adolescência: um livro. 9ed. Moscou: [s.n.], 2004.

MUKHINA, V. S. *Psicologia*: desenvolvimento fenomenologia. Textbook. 11thed. rev. e adic. M., 2007.

MUKHINA, V. S. *Personalidade*: mito e realidade. Ekaterinburg: [s.n.], 2007. (Obras completas de V.S. Mukhina, v. 1).

MUKHINA, V. S. Sobre a preferência de cores na família do corvo. In: VIAND, G. *La visão chromatqie ches les animaux (sau. – les insetos)*. Oxford: Pergamon Press, 1958.

MUKHINA, V. S. Amostra gráfico dos Capuchinhos e chimpanzés. In: MORRIS, O. D. *Biologia ou arte*. New York: [s.n.], 1964. (Questões de Psicologia, Nº 4).

MUKHINA, V. S. *A gênese da criatividade para atividade arte na ontogênese da criança*. Proc. na Intercollege. Conf. "Problemas na ativação do pensamento e da criatividade dos alunos" Monografia. [S.l.: s.n.], 1964.

MUKHINA, V. S. *Especialmente o desenvolvimento de compreensão estética da realidade na ontogenia*. Proc. para os republicanos. Ped. Conf. Kiev: Radyanska escola, 1964.

MUKHINA, V. S. *Desenvolvimento de formas iniciais de actividade das crianças e sua relação com a atitude emocional e estética para a realidade*. 1964. Dissertação para o acadêmico. Grau de candidato do pedagógico. (Science em Psicologia) – Moscou, 1964.

MUKHINA, V. S. *Desenvolvimento de formas iniciais de actividade das crianças e sua relação com a atitude emocional e estética para a realidade*. 1964. Autor. Candidato. Tese. Moscou, 1964.

MUKHINA, V. S. *Belo e feio*. New York: [s.n.], 1964. (Família e Escola, Nº 6).

MUKHINA, V. S. *O estudo da capacidade de imitação gráficos simples e chimpanzé bebê*. [S.l.: s.n.], 1965. (Monografia: Questões de Antropologia, n.21).

MUKHINA, V. S. *Características estéticas de um disnosti aprendizagem ditey*. Kiev: Radyanska escola, 1965.

MUKHINA, V. S. *O estudo dos chimpanzés imitativos habilidades para gráficos simples*. Academia de Ciências da URSS "Bases Biológicas da imitativa e comportamento de manada. ML: Ciência 1965.

MUKHINA, V. S. *A imitação de crianças normais proddoshkolnogo idade e crianças anormais*. Academia de Ciências da URSS "Bases Biológicas da imitativa e comportamento de manada" ML: Ciência 1965.

MUKHINA, V. S. *Formação de ideias para o desenvolvimento de manuseio e atividade imitativa em crianças*. Moscou, 1966. Resumo do relatório "VI Conferência Científica Uralsk. Dep. Sociedade. Psicólogos da RSFSR.

MUKHINA, V. S. *No gráfico da actividade de primatas em conexão com a génese de uma relação emocional com os resultados da acção*. New York: Soviética Psicologia e Psiquiatria, 1966.

MUKHINA, V. S. *Gêmeos*. New York: [s.n.], 1966 (Família e Escola, Nº 9).

MUKHINA, V. S. *Sobre doizobrazitelnom desenho crianças pequenas e grandes símios*. 5. impr. [S.l.: s.n.], 1966. Boletim de Moscou. Sociedade da Natureza. Biólogo departamento.

MUKHINA, V. S. *E se a reencarnação?* M.: [s.n.], 1966 (Conhecimento – o poder, № 11).

MUKHINA, V. S. *Comentários sobre o artigo V. Raykova "Tvorchi mezhlivosti i gipnoz*. Kiev: [s.n.], 1966 (Nauka i suspilstvo, № 10).

MUKHINA, V. S. *Os desenhos das crianças do Japão*. New York: [s.n.], 1966 (Livros Infantis, № 8).

MUKHINA, V. S. *Eu mesmo Marshak!* New York: [s.n.], 1966 (Livros Infantis, № 12).

MUKHINA, V. S. *Desenhos das crianças*. New York: [s.n.], 1967 (Família e Escola, № 8).

MUKHINA, V. S. *Atitude emocional e estética para trabalhar em crianças soviéticas*. Abstrai intercolegial. Conf. sobre a psicologia do trabalho. Yaroslav, 1967.

MUKHINA, V. S. *Análise psicológica de verificação experimental da formação de ações mentais no ensino de alunos do ensino médio*. Kiev, 19688. Resumos do III Congresso de Psicólogos da URSS

MUKHINA, V. S. *Características compreensão estética da realidade em crianças de diferentes países*. [S.l], 1968. Resumos para o probl. teoria e métodos de educação comunista da geração mais jovem Rostov-on-Don.

MUKHINA, V. S. *Como abrir um bebê pintura?* New York: [s.n.], 1968 (Família e Escola, № 5).

MUKHINA, V. S. *Gêmeos vir à vida*. Livro. Znanie: [s.n.], 1968.

MUKHINA, V. S. Sobre a natureza de "atitude estética" para o belo desenho em macacos. In: CONGRESSO EM LONDRES, 19, 1968, Moscou. *Anais do Mundial...* Moscou: [s.n.], 1968.

MUKHINA, V. S. *Gêmeos*. Livro. MA: [s.n.], 1969. Educação.

MUKHINA, V. S. *Imitação como forma de compensar as anomalias oligofrênicos pessoais*. AM: Ouch. app. Moscow State Universidade Pedagógica em homenagem Lenin, 1969. (Problemas psicológicos dos jovens, № 331).

MUKHINA, V. S. *Uma análise psicológica da formação de ações mentais no ensino de alunos do ensino médio desenhar*. AM: Ouch. app. Moscow State Universidade Pedagógica em homenagem Lenin, 1969 (Problemas psicológicos dos jovens, № 331).

MUKHINA, V. S. *Formação de ações mentais em desenho de ensino*. Questões da psicologia e da pedagogia do trabalho, trabalho, treinamento e educação. Materiais Intercollege IV. Conf. Yaroslav. 1969.

MUKHINA, V. S. *No que diz respeito a chamada para o desenho estético belo em macacos*. New York: [s.n.], 1969. Nova pesquisa RSFSR, XIII.

MUKHINA, V. S. *Imaginação*. New York: [s.n.], 1969 (Família e Escola).

MUKHINA, V. S. *Análise psicológica de verificação experimental da formação de ações mentais em desenho de ensino*. 1969. Experimento. Os testes foram realizados sobre a questão da reestruturação do ensino primário. Symp Tbilisi.

MUKHINA, V. S. *Estudo comparativo das principais formas de macacos atividade gráfica*. New York: [s.n.], 1970 (Nova pesquisa em psicologia e fisiologia, Nº 2).

MUKHINA, V. S. *Expressão da relação com o meio ambiente nos desenhos de crianças de diferentes países*. M., 1970. Proc. Nauchn. Conf. sobre questões de actualidade da educação pré-escolar pública, volume 1.

MUKHINA, V. S. *Em mentiras das crianças*. 1970. Resumos Rostov-on-Don.

MUKHINA, V. S. *O conteúdo dos juízos morais e estéticos em crianças de diferentes sistemas sociais*. 1970. II Colóquio Internacional em Psicologia Social Tbilisi.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento da mente e da consciência. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia geral*. MA: [s.n.], 1970 (Educação).

MUKHINA, V. S. *Formas de melhorar a percepção e o pensamento no desenho de ensino*. Kiev, 1970. Materiais interrepublican Simpósio "Formação e desenvolvimento dos alunos júnior"

MUKHINA, V. S. *O uso de desenhos infantis para o diagnóstico de desenvolvimento mental*. De um simpósio sobre o desenvolvimento de métodos de diagnóstico são definidos. Nível umstven. Desenvolvimento das crianças. Riga: [s.n.], 1970. Conhecimento.

MUKHINA, V. S. *Razumov sistema diy em navchanni malyuvaniya*. Kywe: [s.n.], 1971 (Pochatkova escola, Nº 7).

MUKHINA, V. S. *Os cronistas da infância do país*. Moscou: [s.n.], 1971 (Volta ao Mundo, Nº 6).

MUKHINA, V. S. *Gêmeos*. New York: [s.n.], 1971 (Família e Escola, Nº 1).

MUKHINA, V. S. *O mais bonito*. New York: [s.n.], 1971 (Ciência e Religião, Nº 6).

MUKHINA, V. S. Os desenhos das crianças como um meio de avaliação da aprendizagem da realidade em diferentes culturas. In: IV CONGRESSO DE TODA A UNIÃO DA SOCIEDADE DE PSICÓLOGOS, 4., 1971. *Anais*... Tbiliki: Metsniereba, 1971.

MUKHINA, V. S. *Criança desenha*. M.: [s.n.], 1971 (Conhecimento é poder, Nº 10).

MUKHINA, V. S. *Programa em psicologia infantil para as faculdades pré-universitárias de ensino*. MA: [s.n.], 1972. Educação.

MUKHINA, V. S. *Gênese da atividade gráfica da criança*. Médico. 1972. Dissertação. Manuscrito. M, 1972.

MUKHINA, V. S. *Gênese da atividade gráfica da criança*. 1972. Resumo de doutor. Dissertação. M, 1972

MUKHINA, V. S. *Leis básicas de desenvolvimento mental*. Moscou: [s.n.], 1973 (Pré-escola, Nº 5). Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *Leis básicas de desenvolvimento mental*. Moscou: [s.n.], 1973 (Pré-escola, Nº 6). Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *Condições para o desenvolvimento da personalidade preschooler*. Moscou: [s.n.], 1973 (Pré-escola, Nº 7). Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *O desenvolvimento de motivos e formação de identidade da criança*. Moscou: [s.n.], 1973 (Pré-escola, Nº 8).

MUKHINA, V. S. *O desenvolvimento de um sentido de um pré-escolar*. Moscou: [s.n.], 1973 (Pré-escola, Nº 10). Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *Comentários ao artigo Jaroslav Koch "No primeiro ano de vida"* Semana. M. : [s.n.], 1973 (Nº 39). Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. Características psicológicas de idade pré-escolar e pré-escolar. In: PETRINO, A. V. (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e da educação*. MA: [s.n.], Educação, 1973.

MUKHINA, V. S. Psyyken ja Tajunnan kehettyken. *Vleinen Psykologia*, Helsinque, 1973.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento da mente e da consciência. *Allegemeine Psychologie*, Köln, 1973.

MUKHINA, V. S. *O desenvolvimento do preschooler*. Moscou: [s.n.], 1974 (Pré-escola, Nº 1). Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *Preschooler desenvolvimento sensorial*. Moscou: [s.n.], 1974 (Pré-escola, Nº 3). Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *O desenvolvimento de preschooler pensando*. Moscou: [s.n.], 1974 (Pré-escola, Nº 7). Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *Disposição psicológica para a escola*. Moscou: [s.n.], 1974 (Pré-escola, Nº 8). Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento da mente e da consciência. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia geral*. Yerevan: [s.n.], 1974. Na Armênia.

MUKHINA, V. S. *Desenvolvimento da atenção, memória, imaginação e nos anos pré-escolares*. Moscou: [s.n.], 1974 (Pré-escola, Nº 12). Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *O problema da idade formando comportamento social das crianças*. [S.l.: s.n.], [197-?].

MUKHINA, V. S. *Anais do primeiro All-União Simpósio sobre os problemas sociais e psicológicos de equipes de liderança e gestão*. Riga: [s.n.], 1974

MUKHINA, V. S. Die Entwickung des Psychischen und Bewusstseins Des. *Allegemeine Psychologie*, Berlim, 1974.

MUKHINA, V. S. Psyyken ja Tajunnan kehettyken. *Vleinen Psykologia*, Helsinque, 1974.

MUKHINA, V. S. *Psicologia infantil e del aniversario*. Livro. Havana: [s.n.], 1974.

MUKHINA, V. S. Die Entwickung des Psychischen und Bewusstseins Des. *Allegemeine Psychologie*, Berlim: 1975

MUKHINA, V. S. Die Entwickung des Psychischen und Bewusstseins Des. *Allegemeine Psychologie*, Köln, 1975.

MUKHINA, V. S. *Psicologia preschooler*. Livro (livro), conquistou a medalha de prata ENEA, 1976. MA: [s.n.], 1975. Educação.

MUKHINA, V. S. *Programa de formação de professores: "A Psicologia de lactentes e de idade pré-escolar"*. MA: [s.n.], 1975. Educação. Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *O problema de prever o desenvolvimento das relações sociais em crianças*. Trabalhos dos "problemas psicológicos e educacionais de interação entre o grupo eo estudante" Simpósio. Kiev: [s.n.], 1975. Radyanska escola.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento da mente e da consciência. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia geral*. Tashkent Proev: [s.n.], 1975. Língua uzbeque.

MUKHINA, V. S. *A criança aprende a moralidade*. M.: [s.n.], 1976 (Jovens Comunistas, № 3).

MUKHINA, V. S. *O problema da interação social em crianças*. Resumos de trabalhos científicos para o XXI Congresso Internacional de Psicologia. Paris: [s.n.], 1976.

MUKHINA, V. S. Disposição psicológica para a escola. In: PREPARAR as crianças para a violência escolar. Moscou: [s.n.], 1976. Pedagogia. Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *Alguns aspectos do desenvolvimento da personalidade humana. Problemas reais da história e teoria da psicologia*. Yerevan: [s.n.], 1976. Anais da conferência.

MUKHINA, V. S. *Desenvolvimento social do indivíduo (psicologia infantil a partir da experiência) "Exacta" (para a Alemanha)*. [S.l.: s.n.], 1976.

MUKHINA, V. S. Os desenhos das crianças como um meio de estudar os valores culturais. In: PROBLEMAS da psicologia social. Tbilisi, Metsniereba: [s.n.], 1976.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento da mente e da consciência. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia geral*. 2ed. ampl. e rev. MA: [s.n.], 1976.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento em psihikate e sznanieto. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia, Comunique-se*. Sofia: [s.n.], 1976. Ciência e izkustvo. Búlgaro.

MUKHINA, V. S. Die Entwickung des Psychischen und Bewusstseins Des. *Allegemeine Psychologie*, Berlim, 1976.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento mental das crianças do primeiro ano de vida. In: PRIMEIRO ano de vida do seu filho. Moscou: [s.n.], 1977. Pedagogia.

MUKHINA, V. S. *Diário de uma mãe nota, em primeiro lugar*. Livro. Znanie: [s.n.], 1977.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento da mente e da consciência. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). [*Psicologia* geral]. MA: [s.n.], 1977. Educação.

MUKHINA, V. S. *Formação de professores nas escolas*. Psicologia da infância. MA: [s.n.], 1977. Educação. Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *Naukat Nyamaa lekiltischa*. Blagoevgrad: acordo Perinsko. [S.l.: s.n.], 1977, 22, 12. Búlgaro.

MUKHINA, V. S. *O eco das nossas emoções*. Científico e popular filme roteiro-ção em psicologia infantil. Realizado no filme. Kievnauchfilm: [s.n.], 1977.

MUKHINA, V. S. Características psicológicas da pré-idade pré-escolar. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e da educação*. Yerevan: Luys, 1977. Na Armênia.

MUKHINA, V. S. Características psicológicas da pré-idade pré-escolar. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e da educação*. Tbilisi: [s.n.], 1977. Na Geórgia.

MUKHINA, V. S. Características psicológicas da pré-idade pré-escolar. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e da educação*. Berlim: [s.n.], 1977. Em alemão.

MUKHINA, V. S. *Características psicológicas de idade pré-escolar e pré-escolar*. Tóquio: Meiji-Toshio: 1978. Em japonês.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento social do indivíduo. Sofia: [s.n.], 1978. A educação primária, 1, 6. Búlgaro.

MUKHINA, V. S. *Chovek vinagi trsi choveka para mim si*. Lyubovta. Zavistta. Lzhata. Blagoevgrad: acordo Perinsko. [S.l.: s.n.], 1978. 1,7 Búlgaro.

MUKHINA, V. S. Características psicológicas da pré-idade pré-escolar. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e da educação*. Vilnius Mokslas: [s.n.], 1978. Na Lituânia.

MUKHINA, V. S. Características psicológicas da pré-idade pré-escolar. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e da educação*. Tallinn: Valgus, 1978.

MUKHINA, V. S. *Resumos do curso palestra "da psicologia infantil e educacional"*. Manuscrito. Sofia: Sophia University NMF, 1978.

MUKHINA, V. S. Características psicológicas da pré-idade pré-escolar. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e da educação*. P.: Progresso: [s.n.], 1978. Em espanhol.

MUKHINA, V. S. *Espelho do nosso amor*. Moscou: [s.n.], 27 out. 1978 (Soviética cultura, Nº 86). (5198).

MUKHINA, V. S. Características psicológicas da pré-idade pré-escolar. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e da educação*. Praga: [s.n.], 1978. Em Checa.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento da mente e da consciência. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia geral*. 2ed. Tbilisi: [s.n.], 1978. Na Geórgia.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento da mente e da consciência. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia geral*. 2ed. Havana: [s.n.], 1978. Em espanhol.

MUKHINA, V. S. *Psicologia preschooler*. Livro (Tutorial). Berlim: [s.n.], 1978. Em alemão.

MUKHINA, V. S. *Psicologia preschooler*. Livro (Tutorial). Madrid: Pablo del Río, 1978. Em espanhol.

MUKHINA, V. S. *Psicologia preschooler*. Livro (Tutorial). Tóquio: Meiji-Tosis, 1979. Em japonês.

MUKHINA, V. S. *Psicologia Infantil (programa de institutos de formação de professores)*. MA: [s.n.], 1979. Educação. Em colaboração com a L. A. Wenger.

MUKHINA, V. S. *A genealogia do choveka orientação de valor*. Sofia: [s.n.], 1979 (A depuração do Povo, Nº 1). Búlgaro.

MUKHINA, V. S. *Sáb*. O problema da formação de valor e actividade social do indivíduo. Moscovo: Rússia MP, 1979.

MUKHINA, V. S. Métodos para estudar o desenvolvimento de relações sociais em crianças. In: _____. *Sáb*: formas de resultados da implementação de psico-social a investigação sobre a prática da educação comunista. Resumos. Minsk: [s.n.], 1979.

MUKHINA, V. S. Características psicológicas de idade pré-escolar e pré-escolar. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e da educação*. 2ed. rev. e ampl. MA: [s.n.], 1979. Educação.

MUKHINA, V. S. Sobre o desenvolvimento social do pré-escolar e precoce In: _____. *Sáb*: personalidade no sistema de relações coletivas. Resumos. Kursk: [s.n.], 1980.

MUKHINA, V. S. O problema da interação social em crianças. In: _____. *Sáb*: resumos de relatórios científicos dos psicólogos soviéticos a XXII Internacional psicologia. Congresso. M.: [s.n.], 1980.

MUKHINA, V. S. Características psicológicas das formações de personalidade positivos e negativos que surgem no processo de desenvolvimento social. In: _____. *Sáb*: questões de formação de identidade. Resumos. Grodno: [s.n.], 1980.

MUKHINA, V. S. O problema do desenvolvimento social. *Jornal de Psicologia*, M., v.1, n.5, 1980.

MUKHINA, V. S. Sobre o problema de socialização de crianças. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 31, 1980. [*Anais*...] Leipzig: [s.n.], 1980. Em alemão.

MUKHINA, V. S. *Criança psicologia buraco* (programa HES). MA: [s.n.], 1980. Educação. Em colaboração com L. A. Venger.

MUKHINA, V. S. Desenvolvimento da mente e da consciência. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia geral*. Moscou: Progresso, 1980.

MUKHINA, V. S. Características psicológicas de idade pré-escolar e pré-escolar. In: PSICOLOGIA. Moscou: Progresso, 1980.

MUKHINA, V. S. *Atividade de representação da criança como uma forma de experiência de aprendizagem social*. Livro. Moscou: [s.n.], 1981. Pedagogia.

MUKHINA, V. S. Características do "desenho" macacos. *Jornal de Psicologia com*, M., v.2, n.3, p.70-81, 1981.

MUKHINA, V. S. *Lzhata e zavistta tem detsata*. Sofia: [s.n.], 1981, p.33-41 (A educação primária, Nº 2). Búlgaro.

MUKHINA, V. S. *Características psicológicas sobre formirovaneto em valores e ativos*. Sofia: Preduchilischno vzpitanie, 1981, Nº 7. Sotsialnata em lichnostta onogenezisa. Búlgaro.

MUKHINA, V. S. *A partir da história do estudo dos desenhos das crianças*. Conferência da União "problemas reais da história da psicologia" Yerevan: [s.n.], 1982.

MUKHINA, V. S. *Como todos os outros!* Como todos os outros? Como todos os outros. M.: Jovem Guarda: 1982.

MUKHINA, V. S. *Psicologia de bebês e crianças pré-escolares* MA: [s.n.], 1982. Educação. Em um número especial 2010.

MUKHINA, V. S. Sobre o problema do desenvolvimento social da criança. *Soviética Psychologe*, [s.l.], v.20, n.3, 1982. Em Inglês

MUKHINA, V. S. O problema da atividade do indivíduo na psicologia soviética. In: _____. *Sáb Nauchn*: formação de atividade social nas condições do socialismo desenvolvido. Moscou: Moscow State Instituto Pedagógico MP RSFSR. VI Leni: [s.n.], 1983.

MUKHINA, V. S. *Personalidade psicológica características criança gênese no desenvolvimento social*. Moscou: URSS Academia de Ciências da URSS a Sociedade de Psicólogos, 1983. Resumos de trabalhos científicos por psicólogos soviéticos a IV All-União Congresso da Sociedade de Psicólogos da URSS. Educação, treinamento e desenvolvimento mental. Parte 3, p.658-660.

MUKHINA, V. S. *Rolyata em Etalon moral para formiraneto na personalidade detskata*. Sofia: Preduchilischno vzpitanie: 1983. Búlgaro.

MUKHINA, V. S. *O programa do curso de estudo*: problemas da gênese da personalidade. Moscou: Moscow State Instituto Pedagógico MP RSFSR. VI Lenin, 1984.

MUKHINA, V. S. *Programa de cursos de especialização em psicologia* (editor executivo). Moscou: Moscow State Instituto Pedagógico MP RSFSR. VI Lenin, 1984.

MUKHINA, V. S. *Sáb*: problemas de formação de valor e atividade social do indivíduo. Intercollegiate sab trabalhos científicos. (Executivo Ed). Moscou: Moscow State MUKHINA, V. S. Instituto Pedagógico MP RSFSR. VI Lenin, 1984.

MUKHINA, V. S. *O nascimento do indivíduo*. Livro. Moscou: Progresso: 1984. Em inglês.

MUKHINA, V. S. *O nascimento do indivíduo*. Livro. Moscou: Progresso: [s.n.], 1984. Bengali.

MUKHINA, V. S. *Desenvolvimento da criança*. New York: [s.n.], 1984 (Questões de psicologia, Nº 5).

MUKHINA, V. S. *Theoreticity quase km estrutura genetichnata em lichnostta*. Sofia: Preduchilischno vzpitanie, 1984, Nº 2. Búlgaro.

MUKHINA, V. S. *Programa sobre a história da psicologia* (Editor Executivo). Moscou: Moscow State Instituto Pedagógico MP RSFSR. VI Lenin, 1984.

MUKHINA, V. S. *Programa de psicologia infantil para o professor os institutos de formação*. MA: [s.n.], 1984. Educação.

MUKHINA, V. S. *Psicologia infantil*. Livro. MA: [s.n.], 1985. Educação. Agraciado com o prêmio KDUshinsky em 1987.

MUKHINA, V. S. *Análise comparativa das tradições associadas com a formação da estrutura de auto-conhecimento em famílias de diferentes sistemas sociais*. Pedagógico Sociedade BSSR. Psico-pedagógicos problemas da educação familiar. Part 1. Mogilev: [s.n.], 1985.

MUKHINA, V. S. *Izobrazitelnata deynost no cátodo para formar uma detete usvoeyavane sotsialniya Calligonum*. Livro. Sofia: [s.n.], 1985. Búlgaro. A depuração do povo.

MUKHINA, V. S. *A gênese do indivíduo*. Livro. (Manual em um curso especial). Moscou: Moscow State Instituto Pedagógico MP RSFSR. VI Lenin, 1985

MUKHINA, V. S. *Mecanismos de formação de valor e actividade social da pessoa* (editor responsável). Moscou: Moscow State Instituto Pedagógico MP RSFSR. VI Lenin, 1985.

MUKHINA, V. S. *Psicologia preschooler*. Livro (tutorial). Alma-Ata: Mekgep, 1986. Na língua cazaque.

MUKHINA, V. S. *Uma criança de seis anos na escola*. Livro. MA: [s.n.], 1986. Educação

MUKHINA, V. S. *Reabilitação dos estados emocionais e sociais das crianças carentes do orfanato*. Proc. Conf. "Regulação emocional de aprendizagem e de trabalho." Resumos. Moscovo-Odessa: [s.n.], 1986.

MUKHINA, V. S. *Reabilitação dos estados emocionais e sociais das crianças carentes do orfanato*. Proc. Simpósio "Problemas actuais da Psicologia Social". Kostroma: [s.n.]. 1986.

MUKHINA, V. S. *Esquimó bola*. [S.l.: s.n.], 1986. (Extensões do Norte, Nº 3).

MUKHINA, V. S. Ou psicologia ou arte. *Jornal do Professor*, [s.l.], 8 jul. 1986.

MUKHINA, V. S. *Desenvolvimento da personalidade de crianças menores de seis anos de actividades de formação*. [S.l.: s.n.], 1986 (Escola primária, Nº 9).

MUKHINA, V. S. *Takachet Chukchi*. Inverno jogo. [S.l.: s.n.], 1987 (Extensões do norte, Nº 2).

MUKHINA, V. S. *O que é o compromisso com os cientistas?* [S.l.: s.n.], 1987 (Família e Escola, Nº 4).

MUKHINA, V. S. *A nossa responsabilidade comum e cuidados*. [S.l.: s.n.], 1987. p.89. (Comunista, Nº 8). Material no "Mesa Redonda" Bem. "Comunista" e do Komsomol.

MUKHINA, V. S. *Todos eles precisam do seu amor a família e a escola*. [S.l.: s.n.] jun. 1987, p.24-28. Nº 6.

MUKHINA, V. S. *Desenvolvimento em lichnostta em shestigodishnite uchebnata deynost Depot*. Nachalno. [S.l.: s.n.], 1987, p.27-34 (Educação, Nº 1). Em Búlgaro.

MUKHINA, V. S. *O espelho*. [S.l.: s.n.], jul. 1987, p.24-26 (Família e escola, n.7).

MUKHINA, V. S. *O nascimento do indivíduo*. Livro. Moscou: Progresso, 1987. No Marathi.

MUKHINA, V. S. *Psicologia*. Um manual de formação de professores. Livro. MA: [s.n.], 1988. Educação.

MUKHINA, V. S. *Características psicológicas de auto-conhecimento e trabalho com os povos do norte no presente*. Moscou: URSS Sociedade de Psicólogos da URSS, a filial ucraniana, 1988. Os resumos dos trabalhos científicos da conferência: condições psicológicas de crescimento profissional à luz da reforma geral do ensino e escolas profissionais. 20-22 abril.

MUKHINA, V. S. *Brinquedo como um meio de desenvolvimento mental*. [S.l.: s.n.], 1988 (Questões de Psicologia, № 2).

MUKHINA, V. S. Consciência dos povos do Norte. *Psychological*, [s.l.], n.4, 1988.

MUKHINA, V. S. *O nascimento do indivíduo*. Livro. Moscou: Progresso, 1988. Língua árabe.

MUKHINA, V. S. *Psicologia infantil*. Livro (tutorial). M.: Vneshtorgizdat, 1988. Em Espanhol.

MUKHINA, V. S. *Psicologia infantil*. Livro (Tutorial). Madrid: Pablo del Rio, 1988. O grego.

MUKHINA, V. S. *Psicologia infantil*. Livro (Tutorial). Kaunas: Shvissa, 1988. Em língua lituana.

MUKHINA, V. S. *Uma criança de seis anos na escola*. Livro. Frunze: Mekten, 1988. Quirguistão linguagem.

MUKHINA, V. S. *Uma criança de seis anos na escola*. Livro. Kievnauchfilm: [s.n.], 1988. Moldavo linguagem.

MUKHINA, V. S. *Personalidade casa*. O roteiro do filme popular sobre psicologia infantil. [S.l.: s.n., 19--].

MUKHINA, V. S. Características psicológicas de idade pré-escolar e pré-escolar. In: PETROVSKOGO, A. V. (Ed.). *Psicologia do desenvolvimento e da educação*. Vilnius: Moksas, 1988. Na Lituânia.

MUKHINA, V. S.; DEBOLSKI, M. G.; GORDON, N. T. V. Identidade do criminoso. [S.l.]: Psicólogos diálogo, 2002. 1 vídeo. (35 min). Rússia.

MUKHINA, V. S.; TAILS A. A. Sentença de vida: motivação para a vida. *Desenvolvimento Pessoal*, [s.l.], n.3, p.51-60, 2002.

MUKHINA, V. S. Sentença de vida: motivação para a vida. *Desenvolvimento Pessoal*, [s.l.], n.4, p.100-114, 2002.

MUKHINA, V. S. Sentença de vida: motivação para a vida. *Personalidade / Desenvolvimento*, [s.l.], n.1, p.97-117, 2003.

MUKHINA, V. S. Sentença de vida: motivação para a vida. *Personalidade / Desenvolvimento*, [s.l.], n.4, p.95-117, 2003.

MUKHINA, V. S. Patrimonial traditions in consciousness structure of nations of the world. *International Journal of Psychology*, [s.l.], v.47, n.27, 2012.

MUKHINA, V. S. Patrimonial traditions in consciousness structure of nations of the world. *International Journal of Psychology*, [s.l.], v.47, n.27, p.268, Jan. 2012.

MÚJINA, V. *Psicología de la edad preescolarun manual completo para comprender y enseñar al niño desde que nace hasta los siete años*. Visor: [s.n.], 1983.

MÚJINA, V. “Condiciones para el desarrollo de la personalidad del preescolar” y “Fomento de las motivaciones de la conducta y formación de la autoconciencia infantil en la edad preescolar”. In: _____. *Psicología de la edad preescolar*. Un manual completo para comprender y enseñar al niño desde que nace hasta los siete años. [S.l.: s.n.], 1990, p.139-145.

MUJINA, V. Desarrollo del lenguaje en el nivel Preescolar. In: _____. *Psicología de la edad preescolar*. Madrid: Aprendizaje-Visor, 1990, p.171-176.

VÍDEOS

BONECAS e crianças. Diretor, roteiro e experiências Mukhina. M.: [s.n.], 1993, 1 vídeo (20 min).

KUKLOTERAPIYA. Diretor, roteiro Mukhina. Kansk: [s.n.], 1996, 1 vídeo.

ECO de nossas emoções. Dirigido por A. Mikulski. Cenário Mukhina. Consultor VA Petrovsky. Kiev: Nauchfilm, 1977, 1 vídeo (20 min.).

EU e outros. Dirigido por F. Sobolev. Experiências e experimentos de preparo. Mukhin. [S.l.: s.n.], 1970, 1 vídeo (50 min.).

A PARTIR de personalidade (2 partes). Dirigido por L. Mihalevitch. Roteiro Mukhina. Encenação experimentos Mukhina. Consultor L. A. Wenger. Kiev: Nauchfilm, 1988, 1 vídeo (20 min).

REFERÊNCIAS

Валерия Мухина. Disponível em: <http://www.vfly.ru>. Acesso em: 20 ago. 2013.

MUKHINA, Valeria. *Mistérios da infância*. Disponível em: <http://www.vfly.ru/book/bookindex.htm>. Acesso em: 20 ago. 2013.

MUKHINA, Valeria. *Personalidade mito e realidade*. Disponível em: <http://www.vfly.ru/book/bookindex.htm>. Acesso em: 20 ago. 2013.

MUKHINA, Valeria. *Psicologia da idade pré-escolar*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

CAPÍTULO VIII

QUESTÕES DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA NAS OBRAS DE A. A. LEONTIEV[1]

Dmitry A. Leontiev

Alexei Alexeevich Leontiev (1936-2004) deixou um legado notável em muitas áreas científicas relacionadas ao homem. Pode-se discutir longamente e de forma argumentada, em que disciplina científica seria mais correto "inscrever" esse cientista e em qual área seus méritos científicos são mais importantes. A. A. Leontiev formou-se em filologia, ganhou renome internacional principalmente como linguista e especialista em metódica de ensino de idiomas estrangeiros. Depois, interessou-se pelo campo da psicolinguística e da psicologia social, acerca do qual defendeu a segunda dissertação de doutorado e, mais tarde, também na área de psicologia geral e a etnologia. A partir de meados dos anos 1990, a pedagogia começa a ser o centro dos interesses de A. A. Leontiev e, nos últimos anos antes de sua morte, tornou-se visível a sua dimensão como metodologista das ciências humanitárias. Aliás, os limites entre as várias disciplinas foram superados com sucesso em sua obra. Em sua intervenção na conferência consagrada ao septuagésimo aniversário de A. A. Leontiev, A. G. Asmolov caracterizou-o precisamente como um dos últimos representantes do enciclopedismo humanitário, o qual não tinha lugar no âmbito disciplinar (Asmolov, 2008) e para as ciências humanitárias é bastante relativo. E,

[1] Tradução para o português da versão original em russo por Ermelinda Ribeiro Prestes

sem combinar com A. G. Asmolov nem entre si, Ia. L. Kolominski (2008), velho amigo e famoso psicólogo da Bielorussia, e Ia. N. Zassurski (2008), decano da faculdade de jornalismo da Universidade Estatal de Moscou, comparam A. A. Leontiev com os pensadores do Renascentismo.

Por ser filho do famoso A. N. Leontiev, ele ficou fadado à comparação com o pai e a ficar sob sua sombra, o que por muito tempo não permitiu que se avaliasse adequadamente sua própria contribuição. Foi exatamente isso que fez com que na juventude ele rejeitasse a carreira científica de psicólogo e ingressasse em outra faculdade, evitando o chamado nepotismo. Conquanto nunca tenha negado a enorme influência do pai em sua formação pessoal e profissional, respondia às reprovações por não ter formação psicológica de forma irônica: "pelo menos eu tenho educação psicológica!". Já cientista, desenvolveu com êxito as concepções psicológicas de A. N. Leontiev e de sua escola nos campos interdisciplinares que antes eram pouco alcançados pela influência das ideias da psicologia da atividade. Assim, surgiram a teoria da atividade da fala e a teoria da convivência, solidamente ligadas ao nome de A. A. Leontiev, bem como toda uma série de outras ideias fecundas. E, depois de um quarto de século da morte de A. N. Leontiev, Alexei Alexeievich, que preparava a comemoração de seu jubileu centenário em 2003, conseguiu de fato pela primeira vez ao longo deste tempo obrigar a escola de A. N. Leontiev a se sentir unificada.

Se a contribuição de A. A. Leontiev para a linguística e a psicolinguística, bem como para a psicologia social foi merecidamente valorizada e reconhecida, suas elaborações dos últimos anos de vida, sobre a pedagogia geral, não foram analisadas nem sistematizadas por ninguém, nem reunidas em um novo livro. Tudo isto ainda está por fazer. O presente artigo é uma primeira tentativa de análise da herança pedagógica de A. A. Leontiev que, a meu ver, representa uma concepção abrangente e bem equilibrada, a qual absorveu praticamente tudo o que é de valor das visões dos reformadores da pedagogia russa das últimas décadas.

A TRAJETÓRIA DE VIDA DE A. A. LEONTIEV

Neste tópico, apresentarei uma síntese das principais etapas da biografia científica de A. A. Leontiev.[2]

[2] Cf. uma versão completa em Leontiev e Leontiev (2007).

Alexei Alexeievich Leontiev nasceu a 14 de janeiro de 1936 em Moscou. Ele era filho único de Alexei Nikolaievich Leontiev e sua mulher Margarita Petrovna (Lobkova quando solteira).

Fotos – A. A. Leontiev quando criança e com sete anos de idade.





Fonte: Arquivo do autor.

Ao terminar a escola em 1953 com medalha de ouro, A. A. Leontiev já sabia que queria ser cientista, mas teve dificuldades em escolher a faculdade – pensava em história, química, linguística e psicologia. Acabou decidindo pela faculdade de filologia, departamento romano-germano. Concluiu a universidade em 1958. Seu trabalho de diploma recebeu nota alta e, graças a isto, A. A. Leontiev, como exceção, foi admitido no Instituto de Linguística da Academia de Ciências da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (AN URSS). A sua dissertação de candidato em ciências filológicas[3], a qual foi preparada "sem se desligar da produção" e defendida em 1963, tinha como tema as visões gerais de linguística de I. A. Boduen de Curtene. Logo em 1968, ele defendeu a

[3] Nota do tradutor: A dissertação de candidato é o equivalente à nossa tese de doutorado no Brasil.

dissertação de doutor em ciências filológicas[4], com o tema "Problemas teóricos da modelagem psicolinguística da atividade da fala", sendo que ainda antes de sua defesa, A. A. Leontiev havia publicado nove monografias em diversos temas, muitas das quais são ainda hoje reeditadas. O nome de A. A. Leontiev é ligado à psicolinguística, frequentemente e com toda a razão, como o fundador dessa disciplina no nosso país.

Fotos – A. A. Leontiev na época de estudante
da faculdade de Filosofia (1953-1958).





Fonte: Arquivo do autor.

Ao mesmo tempo em que A. A. Leontiev começou a trabalhar no centro científico-metódico de língua russa, criado na Universidade Estatal de Moscou (MGU), investigava também problemas gerais de psicologia e metódica de ensino de idiomas estrangeiros. No decorrer de vários anos, ele chefiou o ensino intensivo de línguas estrangeiras na URSS como presidente do conselho científico-metódico de

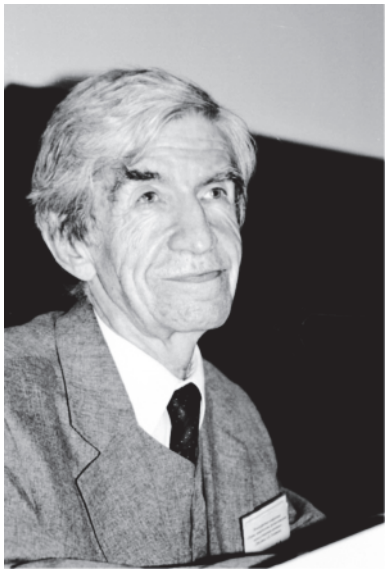
[4] Nota do tradutor: note que este título não tem um equivalente no Brasil, seria um super-doutorado.

ensino intensivo de idiomas estrangeiros da Academia de Ciências Psicológicas da URSS (APN URSS). Desde 1990, é secretário geral da associação internacional de ação coletiva para o estudo de idiomas. A partir de 1995, tornou-se membro do conselho de idioma russo adjunto ao presidente da federação russa, e depois ao adjunto ao governo da federação russa.

Os problemas da psicolinguística e da comunicação verbal, na interface da filologia e da psicologia, levaram-no a se aprofundar nos problemas puramente psicológicos e, em 1975, ele defendeu tese de "superdoutorado" em ciências psicológicas com o tema "Psicologia da comunicação verbal". No mesmo ano, A. A. Leontiev saiu do Instituto de Filologia e foi para o recém-formado Instituto de Língua Russa A. S. Pushkin, onde ocupou o cargo de chefe do Departamento de Metódica e Psicologia.

Em 1986, estando inteiramente ocupado com problemas de ensino de línguas estrangeiras na escola e na universidade, A. A. Leontiev ocupou a posição de professor catedrático na cadeira de metódica de ensino de idiomas estrangeiros da falculdade de línguas estrangeiras do Instituto Pedagógico Estatal de Moscou V. I. Lenin, hoje Universidade Estatal Pedagógica de Moscou. A partir desta época, as questões de educação que o ocupavam desde o começo dos anos setenta, tornaram-se para ele uma das principais prioridades. A. A. Leontiev era membro da direção da sociedade pedagógica da República Socialista Federativa Soviética Russa (RSFSR) e chefe da seção "Comunicações de Massa na Formação e na Educação". De 1988 até 1991, foi membro do coletivo de pesquisa provisório "Escola", onde chefiava o laboratório de educação linguística, participando da elaboração de muitos documentos sobre o conteúdo da instrução russa. Desde 1994, é reitor do Instituto de Idiomas e Culturas L. N. Tolstoi, criado por ele. Em 1992, A. A. Leontiev foi eleito membro permanente da Academia Russa de Educação e, em 1997, membro permanente da Academia de Ciências Pedagógicas e Sociais. Desde 1997, é orientador científico da organização inter-regional "Escola 2000" (posteriormente "Escola 2100"), cujas produções são feitas atualmente em forma de compêndios, programas e manuais metodológicos em mais 4000 escolas da Rússia.

Foto – A. A. Leontiev (1936-2004).



Fonte: http://www.psy.msu.ru/people/aa_leontiev.html.

Em 1998, ele aceita o convite para ser professor da faculdade de psicologia da MGU, local em que trabalhou até a sua morte inesperada em 2004. Entre seus trabalhos científicos, há cerca de 900 títulos, dentre os quais há aproximadamente 30 livros, e suas obras ainda continuam sendo editadas.

QUESTÕES DE PSICOLOGIA PEDAGÓGICA NOS TRABALHOS DOS ANOS 1970

As visões de A. A. Leontiev em questões de pedagogia e psicologia pedagógica desenvolveram-se visceralmente da Teoria da Atividade. Ao mesmo tempo, ele jamais foi inclinado a contrapor visões, já que para ele eram mais importantes as semelhanças nas visões de vários autores e orientações, em particular daqueles que compartilhavam valores comuns e um mesmo ponto de vista sobre o homem. Ele acompanhava as origens das visões atuais até as concepções dos clássicos do pensamento pedagógico.

O seu interesse pelos problemas pedagógicos começou nos anos 1970, primeiramente no contexto do problema do ensino de idiomas

estrangeiros e do idioma russo e, em segundo lugar, no contexto do estudo das leis da comunicação, cujo caso particular era a comunicação pedagógica, a comunicação entre professor e aluno. O próprio A. A. Leontiev (1996, p.8) testemunha que o conceito mesmo de "comunicação pedagógica" foi introduzido simultaneamente e independentemente um do outro pelo próprio A. A. Leontiev e por V. A. Kan-Kalik nos anos 1976-1977, enquanto que em 1979 saiu a primeira edição da brochura de A. A. Leontiev, intitulada *Comunicação verbal* (segunda edição ampliada – Leontiev, 1996) e o livro de V. A. Kan-Kalik *Fundamentos da comunicação pedagógica profissional*.

Foto – A. A. Leontiev na companhia de Dot e J. Aires.



Fonte: http://faculty.ucmo.edu/drobbins/html/aleontiev.html.

Já neste livro, A. A. Leontiev define o processo de instrução como uma atividade isolada conjunta de mestre e alunos (Leontiev, 1996, p.45) e lança os princípios básicos de construção da instrução, que foram elaborados em suas concepções mais posteriores e gerais:

a. O princípio de atividade: os alunos devem agir como co-participantes com iguais direitos do processo escolar, e não como objetos passíveis de manipulação.
b. O princípio da criatividade: a atividade dos alunos deve ter um caráter produtivo e não reprodutivo.

c. O princípio da coletividade: o processo escolar deve ser um processo coletivo, em que os alunos atuam em relações recíprocas que levem ao seu enriquecimento mútuo.
d. O princípio do questionamento: o material escolar proposto para a aprendizagem deve ser dado como um modo de solução deste ou daquele problema.
e. O princípio da educação desenvolvente: os problemas que são resolvidos devem estimular o aluno a ir em frente.
f. O princípio da motivação e o princípio da individualização de comentários.[5]

A investigação de questões de ensino de idiomas levou A. A. Leontiev a se interessar diretamente por questões de metódica de ensino e de didática e ele, apoiando-se nas ideias de L. S. Vigotski, N. A. Bernstein e A. N. Leontiev, concluiu de forma natural que: "nós ensinamos não tanto a própria língua russa, quanto a atividade discursiva da qual a língua russa é um meio" (Leontiev, 2001, p.323). Não me deterei aqui nestas ideias, nas quais se apoiam aqueles que se ocupam, em vários países, de questões de ensino do idioma natal como idioma estrangeiro. A sua importância para este campo foi analisada em grande medida por sua colega de muitos anos G. A. Kitaigorodskaia (2008).

NOVAS ORIENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO RUSSA E SUAS RAÍZES HISTÓRICAS

A partir da segunda metade dos anos 1980 e, sobretudo, nos anos 1990, com a ativação do trabalho de renovação da metodologia de ensino na Rússia, suas abordagens dos problemas pedagógicos tornam-se essencialmente mais amplas e abarcam um círculo abrangente de problemas, incluindo os mais fundamentais.

Ele aporta uma contribuição determinante para a elaboração do novo programa escolar "Escola 2000", que logo mudou sua denominação para "Escola 2100". O artigo programático no qual A. A. Leontiev lançou as bases dos princípios cruciais deste programa intitulava-se *Pedagogia do bom senso* (Leontiev, 2001, p.379-409). A sustentação no bom senso foi uma das bases mais valiosas desta

[5] Cf. Leontiev (1996, p.46-48).

abordagem. Outra sustentação como esta foi a individualidade. A. A. Leontiev ressaltava que a teoria psicológica de seu pai, A. N. Leontiev, não era simplesmente uma teoria da atividade, mas sim da atividade – consciência – individualidade, sendo que quanto mais avançava, mais esta teoria deslocava sua principal atenção para a individualidade que é a categoria principal nesta tríade (Leontiev, 2001, p.382). Ele propõe chamar seu enfoque de "abordagem variável da atividade e do indivíduo" (Leontiev, 2001, p.400).

Foto – A. A. Leontiev na companhia de sua esposa Aida (esquerda), sua mãe Emma e Dot – 12 de dezembro de 2002.



Fonte: http://faculty.ucmo.edu/drobbins/html/aleontiev.html.

Em 1985, em um dos seus artigos, A. A. Leontiev escrevia que na educação deve-se realizar para além de tudo a *função desenvolvente individual*.

> Até hoje a tarefa de formação da individualidade do aluno vinha sendo frequentemente ligada apenas à educação, no que diz respeito ao ensino, como mostra uma análise da literatura psicológica e pedagógica, ainda não há uma solução satisfatória. Entretanto, agora mesmo é que esta função de ensino é colocada talvez em primeiro plano (Leontiev, 2001, p.335).

Deste modo, A. A. Leontiev supera a tradicional separação entre educação e ensino: a primeira é responsável pela educação da individualidade, e o segundo é "liberado" da individualidade. Ele considera essa dissociação errônea. A individualidade reúne ensino e educação, atuando como o eixo da formação. Se indagarmos o que realmente se forma no processo educacional, poder-se-á compreender que o que se forma antes de tudo é a individualidade e a formação é a formação do indivíduo. Ele define formação em vários artigos e documentos da seguinte maneira: "Formação educacional é um sistema de processos de interação das pessoas na sociedade que assegura a entrada do indivíduo nesta sociedade (socialização)" (Leontiev, 2001, p.444), enfatizando que isto pode acontecer tanto institucional como não institucionalmente e pode se referir tanto aos conhecimentos, como também ao indivíduo.

"O valor mais importante na pedagogia é o homem" (Programa ..., 2000, p.16). Disso se segue que o principal cuidado do sistema de formação não é tanto com o sistema de conhecimentos, quanto com a formação do indivíduo e da atividade. "Para que o egresso da escola pudesse ser exigido pela sociedade em quaisquer condições, não basta apenas ensinar-lhe, não menos senão o mais importante é ensinar-lhe a estudar" (Programa ..., 2000, p.15).

Foto – Dmitry Leontiev com o pai A. A. Leontiev – Maio de 2003.

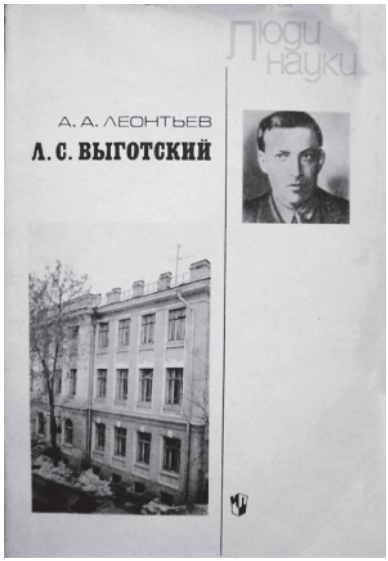


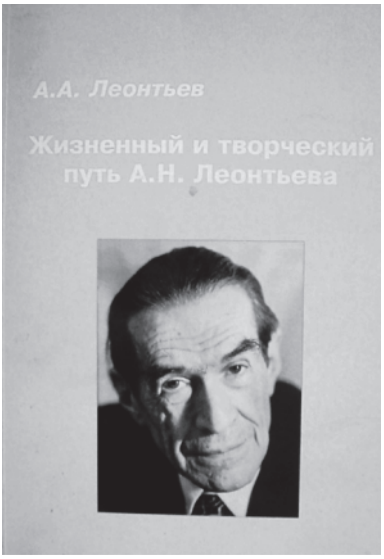
Fonte: http://faculty.ucmo.edu/drobbins/html/aleontiev.html.

Uma grande revisão do desenvolvimento das concepções sobre as elaborações do sistema de formação educacional na Rússia, na história do pensamento pedagógico russo (Leontiev, 2000), permite enxergar as premissas e raízes desta compreensão, a começar de K. D. Ushinski. Ushinski sublinhava que o principal objeto da educação é não tanto a quantidade de conhecimentos e o nível de desenvolvimento intelectual, mas também a forma dos pensamentos, dos sentimentos e o comportamento dos alunos, e a base antropológica do desenvolvimento intelectual e moral das crianças é o espírito de iniciativa, a própria atividade da criança. "Os conhecimentos e ideias assimilados pela criança devem constituir-se ema uma visão clara e ampla do mundo e de sua vida" (Leontiev, 2000, p.85).

L. N. Tolstoi pensava da mesma forma. Algumas de suas ideias pedagógicas anteciparam as visões modernas de Carl Rogers (A. A. Leontiev refere-se a ele e também a A. Maslow e V. Frankl em seus trabalhos posteriores), precisamente a ideia de que "aquele que forma" e "aquele que se forma" devem ter um objetivo único, e a tarefa mais importante está no estudo das condições de coincidência da atividade deles e dos fatores que criam obstáculos para esta coincidência. Conforme Tolstoi, toda a formação educacional deve estar subordinada à ideia de humanização do conhecimento científico e à formação da autoconsciência e autodeterminação da personalidade da criança. A principal tarefa da formação educacional é criar condições para o pensamento independente e criativo dos alunos" (Leontiev, 2000, p.36). Em outras palavras, nas concepções de Tolstoi se encontra a ideia de propiciação do desenvolvimento individual.

Fotos – Obras escritas e publicadas por A. A. Leontiev.





Fonte: Arquivo do autor.

Entre outros antecessores, aos quais não é possível dedicar atenção especial aqui, A. A. Leontiev analisa P. F. Kapterev, P. P. Blonski, A. V. Lunacharski, L. S. Vigotski, passando depois às ideias da "pedagogia da colaboração" pré-reconstrutiva e da "concepção da educação média" "Escola 2100" (1988), cuja elaboração ele mesmo participou. A ideologia geral de formação educacional compartilhada por A. A. Leontiev e acompanhada por ele desde o século 19 até os nossos dias, consiste em que o centro da educação é o indivíduo. "O indivíduo é um processo de constante autodeterminação da pessoa no mundo real, que regula os processos cognitivos, as condutas, experiências e etc. Ela é primária em relação à atividade e à consciência" (Leontiev, 2001, p.440). A principal tarefa da formação educacional consiste em criar condições para a autoformação e o autodesenvolvimento do indivíduo. Além disto, o Programa escolar "Escola 2100" constata:

> o aluno da escola de hoje ainda não está interiormente preparado para a vida nas condições de autodeterminação, atividade e dignidade. Esta preparação precisa ser desenvolvida nele. (ainda mais importante cultivar a compreensão da necessidade social e individual de tal vida

na sociedade, no todo. As pessoas devem aceitar: nós já vivemos em um outro mundo) (Programa..., 2000, p.15).

Daqui decorrem também as orientações norteadoras da educação, que se expressam na imagem ideal do egresso da escola média.

A) Ele deve estar preparado para o trabalho produtivo, inclusive o intelectual. B) Ele deve estar pronto para a formação contínua. C) Ele deve desenvolver uma cosmovisão científica da natureza e da humanidade. D) Ele deve ter certo nível de desenvolvimento de cultura geral. E) Ele deve adquirir propriedades pessoais que assegurem sua adaptação bem sucedida na sociedade, atividade social e desenvolvimento sócio-individual. F) Ele deve desenvolver uma orientação voltada para a criatividade e habilidade artística. G) Ele deve adquirir conhecimentos, orientações e habilidades básicas da atividade pedagógica (Programa..., 2000, p.17-18).

PRINCÍPIOS DA "PEDAGOGIA DO BOM SENSO"

Eis as principais posições da concepção da "pedagogia do bom senso" (Leontiev, 2001, p.381-401):

A. PRINCÍPIOS DE ORIENTAÇÃO PESSOAL.

1. Princípio de adaptabilidade.

A escola deve adequar-se, por um lado às particularidades individuais dos alunos e, por outro, às mudanças sócio-culturais do meio.

2. Princípio do desenvolvimento.

A tarefa da escola é o desenvolvimento integral do aluno e não apenas de seu intelecto, atividade e consciência, a criação de condições para a auto-realização do aluno e a garantia da disposição da sua personalidade ao desenvolvimento posterior.

3. Princípio do conforto psicológico.

A exclusão de todos os fatores de stress possíveis do processo escolar e a criação de uma atmosfera que libere o potencial criativo e o espírito ativo dos alunos.

B. PRINCÍPIOS DE ORIENTAÇÃO CULTURAL.

1. Princípio de imagem do mundo.

"Não um conjunto e nem mesmo um sistema de conhecimentos particulares do aluno, mas sim uma noção generalizada, integral do mundo, do lugar dele da sociedade e do homem – eis o fundamental no conteúdo da instrução" (Leontiev, 2001, p.384).

2. Princípio de integridade do conteúdo da formação.

3. Princípio de sistematicidade.

4. Princípio da relação semântica com o mundo.

A instrução deve ser orientada na elaboração não apenas de conhecimentos, mas também de uma relação com estes conhecimentos.

5. Princípio de função orientadora dos conhecimentos.

Os conhecimentos servem de base orientadora para os diversos tipos de atividade.

6. Princípio de apoio na cultura como concepção do mundo e como estereótipo cultural.

"A aquisição de cultura pressupõe o conhecimento de certo conjunto ou sistema de fatores acerca do mundo, a aquisição de certo sistema de referências e habilidades, que sejam obrigatórias (no sentido sócio-psicológico) para todo membro da sociedade ou grupo social nas condições de hoje" (Leontiev, 2001, p.388).

C. PRINCÍPIOS ORIENTADOS PELA ATIVIDADE.

1. Princípio da instrução da atividade.

"Nós ensinamos a atividade – não apenas a agir, mas também a estabelecer metas, saber controlar e apreciar as ações próprias e as dos outros" (Leontiev, 2001, p.388).

2. Princípio da transição controlada da atividade na situação curricular para a atividade na situação da vida.

3. Princípio de transição da atividade curricular-cognitiva para a atividade individual do aluno (zona de desenvolvimento proximal).

4. Princípio de apoio no desenvolvimento antecedente (espontâneo).

5. Princípio criativo, ou princípio de formação de demanda na criatividade e de habilidades da criatividade.

Isto diz respeito a todos os tipos de criatividade – técnica, científica, artística, pedagógica. "Somente aquela pessoa capaz de, por si só, ir além dos limites do conjunto normal de conhecimentos, hábitos e habilidades, fazer uma ESCOLHA INDEPENDENTE, tomar uma DECISÃO INDEPENDENTE, pode agir plenamente em um mundo em transformação, mudar este mundo, introduzir nele algo novo" (Leontiev, 2001, p.390).

D. PRINCÍPIOS COMPLEMENTARES

1. A escola como parte de um ambiente educador.

Não é só a escola que ensina, mas também a família, os colegas, a mídia e muito mais. A escola não pode resolver com êxito as tarefas curriculares e educacionais se os outros componentes estiverem agindo no sentido contrário.

2. Disposição para o desenvolvimento posterior.

O ensino deve criar no aluno a disposição para a continuação do desenvolvimento independente.

> Em primeiríssima aproximação é um sistema de propriedades e qualidades da personalidade do aluno de escola que assegura a demanda e a possibilidade do desenvolvimento independente, antes de tudo no âmbito de um determinado período do crescimento e na transição de um destes períodos para o próximo (Leontiev, 2001, p.393).

Este conceito resulta extremamente importante se se levar em conta a colocação feita recentemente sobre o caráter facultativo do desenvolvimento individual após a maioridade (Leontiev, 2013).

PRINCÍPIO DE MÍNIMO E MÁXIMO. MÁXIMO DE AVALIAÇÕES – MÍNIMO DE NOTAS. SISTEMA "PARCO" DE TAREFAS DE CASA

"A escola tem a obrigação de propor ao aluno o conteúdo da educação no nível máximo. O aluno tem a obrigação de aprender este conteúdo no nível mínimo" (Leontiev, 2001, p.394). Isto permite introduzir o sistema de padrões únicos de conteúdo da educação sem rebaixamento da sua plataforma geral.

O sistema de princípios que foram expostos permite resolver o problema principal da educação:

> ensinar a criança de modo que nenhuma, nem mesmo a mais profunda mudança no mundo ao redor possa colocá-la em um impasse. Orientar a criança para um futuro possível, cuja criação ele terá de alguma forma que participar, e não para um passado mitológico, [...] e nem para um [...] presente que não compreendemos (Leontiev, 2001, p.393).

A "ESCOLA 2100" E A CONCEPÇÃO DO ENSINO DESENVOLVENTE

No artigo programático "Pedagogia do bom senso" A. A. Leontiev se auto define em relação a outras abordagens na linha do "ensino desenvolvente", entendendo pelo último antes de tudo a concepção de D. B. Elkonin e V. V. Davidov, e a concepção de L. V. Zankov. Aqui ele acentua também mais o que há de comum do que de distinto. O que há de comum inclui não apenas raízes comuns, pontos de vista de L. S. Vigotski, mas também toda uma série de posições substanciais.

Eis aqui duas distinções principais. A primeira é que as concepções de Elkonin-Davidov e Zankov investigam e põem em prática aspectos isolados do processo escolar. "Nós, ao contrário, buscamos, sem partir das posições do ensino desenvolvimental, abarcar todos os aspectos da atividade de instrução (por parte do educador) e da atividade de aprendizagem (por parte do aluno), acentuando principalmente a garantia de individualidade e da orientação criativa do aluno no processo de ensino" (Leontiev, 2001, p.396). A segunda distinção está em que se a concepção de Elkonin-Davidov, bem como a concepção de Zankov, constrói um novo modelo ideal de escola, a qual eles propõem em grande medida, que leva em conta a realidade atual da

escola de massa e resolve as tarefas de construção do modelo de ensino desenvolvimental para um período de transição.

Há muito mais momentos comuns, os quais A. A. Leontiev encontra com a escola de Elkonin-Davidov:

1. "Em primeiro lugar, é a própria ideia principal da *educação desenvolvimental e do ensino desenvolvimental,* a orientação para a prioridade na instrução escolarde todas as formas de formação da personalidade dos alunos, os quais podem eles mesmos atuar nela como sujeitos autênticos de sua atividade" (Davidov, 1996, p.139).
2. Trata-se da concepção de instrução como formação da atividade no *sentido amplo* ("instrução da atividade"). Conquanto nós, tanto como Davidov, partimos da posição conhecida de E. V. Ilienkov, que o caminho mais acertado de conquista de conhecimento é "a atividade dirigida diretamente para o objeto e que o transforma" (Ilienkov, 1991, p.387). De fato, Ilienkov contrapõe esta abordagem à posição conforme a qual a atividade de ensino é dirigida para a forma do objeto, ao passo que, conforme Davidov, a transformação é que é a "mudança da imagem interior do objeto" (Davidov, 1996, p.24).
3. Nós estamos, de acordo com Davidov, também na sua compreensão da relação entre a atividade de ensino conjunta e individual, que se origina em L. S. Vigotski.
4. Concordamos com ele também na compreensão da personalidade como princípio criativo da necessidade da escola se orientar em seu desenvolvimento. Outra questão é que na própria concepção de atividade de ensino o problema da personalidade ficou "relegado" ao segundo plano.
5. Aceitamos, em princípio, a separação proposta por Davidov de generalização empírica e teórica (de conteúdo). Entretanto, parece-nos que na concepção de atividade de ensino, esta separação se estendeu, tornando-se uma contraposição, e a formação de generalizações teóricas passou a se realizar "do zero", sem qualquer sustentação na experiência empírica do aluno da escola (e este não é possível sem generalizações empíricas).

6. Também aceitamos a compreensão do ensino como assimilação pelo indivíduo das formas de cultura. Porém, como já foi assinalado, a cultura como um todo, a imagem do mundo que o aluno tem, ficaram de fora do círculo de interesses de V. V. Davidov.
7. Naturalmente, nós compartilhamos da compreensão que remonta a Vigotski da relação de instrução e desenvolvimento.
8. Somos solidários a Davidov quando ele aponta para a necessidade de formar um plano motivador da atividade escolar, porém, como ele mesmo faz, consideramos que esta tarefa ainda não foi completamente resolvida no âmbito da teoria da atividade de ensino (Leontiev, 2001, p.397-398).

Conclusão geral: "Entre o nosso enfoque e a concepção de V. V. Davidov não há divergências teóricas de qualquer profundidade" (Leontiev, 2001, p.399).

A relação de A. A. Leontiev com a concepção de Zankov é mais contida. Ele distingue quatro momentos de semelhança, ressaltando incidentalmente as contradições internas desta concepção e o desenvolvimento insuficientemente profundo e completo de certos aspectos básicos. Ao mesmo tempo ele encontra também nela uma série de aspectos atraentes e próximos dele (Leontiev, 2001).

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO

No programa "Escola 2100", uma atenção especial foi dada às questões de educação. Seguindo A. G. Asmolov (1990), que contrapôs a "cultura da utilidade" e a "cultura da dignidade" e O. S. Gazman (1996), que contrapôs a "pedagogia da necessidade" e a "pedagogia da liberdade", A. A. Leontiev distingue o modelo de educação como ação de manipulação do estado e dos institutos formadores na personalidade, a favor antes de tudo do estado, e da educação a favor da própria criança, que pressupõe seu direito de aceitar soluções independentemente. Ao atuar em favor da cultura da dignidade e da prioridade dos valores da criança, A. A. Leontiev dá a seguinte definição de educação, que tira em parte a agudeza da nomeada contraposição: "Educação vem a ser um sistema gestor de processos de interação da sociedade e da

personalidade, que assegura, de um lado o autodesenvolvimento e a auto-realização desta personalidade e, de outro, a correspondência deste autodesenvolvimento com os valores e interesses da sociedade" (Leontiev, 1999, p.41). De fato, a mesma "pedagogia da necessidade", na opinião dele, "se não se esgotou, então não pode garantir a capacidade de orientação independente da criança e do adolescente no mundo ao redor (incluindo um sistema de relações sociais e interpessoais), de escolha autônoma e tomada de decisões independente, incluindo as que se referem ao seu próprio destino (biografia)" (Leontiev, 1999).

O principal alvo da educação, portanto, é a capacidade de criação social e pessoal, inclusive de criação de si mesmo, capacidade de escolhas e soluções independentes. A. A. Leontiev achou as fontes deste pensamento em P. F. Kapter, que escreveu sobre o valor do auto-desenvolvimento.

A. A. Leontiev (1999) identifica dez princípios fundamentais da educação.

1. Princípio de atividade social. Tanto o objetivo da educação como a forma de educação é não uma assimilação passiva de normas e valores, mas sim uma capacidade de ação social. Trata-se do "cultivo de um determinado tipo de personalidade – de uma personalidade capaz de escolha e tomada de decisões independente, capaz de se opor à pressão externa e defender sua opinião, não de forma rígida, ou seja, capaz de mudar sua posição em face de circunstâncias variáveis, ao menos não se adaptando passivamente a esta mudança, e etc." (Leontiev, 1999, p.44).
2. Princípio de criatividade social. A ação que a criança realiza deve ser um ato de sua escolha e manifestação livre.
3. Princípio de interação da personalidade com o coletivo. "deve-se lograr fazer com que as ações sociais dos alunos da escola façam parte da vida social da sociedade como seu componente orgânico" (Leontiev, 1999, p.45).
4. Princípio de educação desenvolvimental. A "zona de desenvolvimento proximal" (L. S. Vigotski) existe não apenas no ensino, mas também na educação. Inicialmente, a decisão é tomada com o auxílio de um adulto, depois ela passa a ser totalmente independente.

5. Princípio de motivação. Na base da educação deve estar o apoio nos motivos da criança. “Subjetivamente, para o próprio aluno, o ato de educação deve ser uma resposta ao problema – sua própria, pessoal, do coletivo, social, estatal, universal” (Leontiev, 1999, p.46).
6. Princípio da problematicidade. A educação deve ser erguida como um debate conjunto de questionamentos, e não como respostas prontas a questões não essenciais para a criança.
7. Princípio de individualização. Não se aplicam à criança regras mediadas, é necessário levar em conta as particularidades da criança específica e das possibilidades de seu desenvolvimento.
8. Princípio de integridade do processo educacional. “A educação não pode ser decomposta em estantes separadas: em uma prateleira, a educação do trabalho, na outra, a educação ética, na terceira, a estética” (Leontiev, 1999, p.48).
9. Princípio da unidade do meio escolar. A educação da criança ocorre não apenas na escola e na família, mas também em um contexto social mais amplo, “ela é educada em geral pela vida” (Leontiev, 1999, p. 48).
10. Princípio de apoio na atividade condutora.

> A educação, em diversas etapas etárias, deve corresponder à atividade condutora, característica de cada etapa, e às possibilidades e limitações psicológicas, relacionadas às particularidades etárias da “atividade individual” e do reflexo em si mesmo e ao seu comportamento e atuação (Leontiev, 1999, p.49).

Na conclusão, A. A. Leontiev ressalta o papel especial da psicologia na educação erigida desta forma.

Vale a pena prestar atenção, especialmente, no artigo dedicado ao tema “quente” da educação patriótica (Leontiev, 2002), no qual foram formuladas com precisão as posições fundamentais sobre este tema delicado. Neste artigo, distingue-se o enfoque na educação do ponto de vista do estado e do ponto de vista da sociedade. A história do estado – é a história de sua gestão, ao passo que a história da sociedade não é apenas eventos históricos externos, mas do mesmo modo a

história da cultura da sociedade. "Trata-se também de história da cultura da sociedade, incluindo aqui a formação escolar. Igualmente, a história do pensamento social e científico, a história da autoconsciência nacional do povo russo. É, ainda, a história de acumulação e tomada de consciência, de aceitação pela sociedade de valores nacionais e étnicos russos, culturais e espirituais nacionais, incluindo nestes valores a língua pátria russa" (Leontiev, 2002, p.5).

A educação patriótica é o apelo a estes valores para que eles se tornem pessoais dos alunos. Citando discussões sociais, referentes às relações entre valores nacionais e universais, A. A. Leontiev considera falsa a contraposição deles. Os valores gerais da humanidade

> são aqueles valores que permitem aos portadores de diversas culturas nacionais, diversas religiões e ideologias encontrarem "uma linguagem comum", aqueles valores que permitem às pessoas, independentemente de sua origem e sua auto-identificação com esta ou aquela cultura, definir objetivos comuns e assegurar seu alcance conjunto, resolver problemas supranacionais, por vezes também globais de modo que esta solução seja a melhor para todos. Estes são aqueles valores que tornam possível o equilíbrio de interesses da pessoa, do povo e da humanidade, no final de contas – sua sobrevivência e movimento progressivo no nosso mundo comum e de fato pequeno (Leontiev, 2002, p.4-5).

Um exemplo deste valor é o bem estar e a educação dos filhos. Por isso a educação patriótica de maneira alguma se contrapõe à educação no espírito dos valores universais. No texto do programa escolar "Escola 2100" (2000, p.17) estas ideias estão formuladas da seguinte maneira:

> a criança ou o adolescente deve identificar-se simultaneamente de três maneiras: como membro deste ou daquele etnos, portador de cultura nacional, por exemplo a russa; como cidadão de um pais multinacional – a federação russa; e como pessoa simplesmente, europeu, cidadão do mundo.

Além disto, ressalta-se a responsabilidade com os sentimentos patrióticos e com a própria pátria:

> Para que o adolescente ou jovem ame sua pátria, este amor tem que ser recíproco. Para que ele participe ativamente na vida social [...], ele deve sentir o interesse da sociedade e do estado pelo seu destino, atenção à sua opinião, suas necessidades e interesses (Programa..., 2000, p.17).

CONCLUSÃO

O programa escolar "Escola 2100", elaborado sob a direção de Alexei Alexeievich Leontiev, incorporou muitas ideias progressistas tanto dos clássicos do pensamento pedagógico como dos teóricos e práticos de vanguarda da formação escolar das últimas décadas. As principais bases de valores deste sistema pedagógico são o valor incondicional do homem, a prioridade da personalidade em relação aos conhecimentos, o apoio no bom senso, visão do mundo integral e formas de atividade. Ao mesmo tempo, a prioridade do indivíduo não significa conivência e permissividade. Na "pedagogia do bom senso", os interesses do indivíduo e os interesses da sociedade encontram uma conjugação harmônica. O sistema pedagógico de A. A. Leontiev é o sistema do ensino desenvolvimental no sentido amplo, orientado para o futuro, em uma perspectiva significativamente distante. Pode-se dizer que hoje em dia este sistema é orientado para a prática de massa e incorporou tudo o que é de valor dos outros enfoques similares. A. A. Leontiev pode ser por direito colocado entre os teóricos mais brilhantes do pensamento pedagógico dos últimos tempos.

REFERÊNCIAS

ASMOLOV, A. G. *Caminho não percorrido*: da cultura do útil para a cultura da dignidade. [S.l.: s.n.], 1990. (Questões de psicologia, Nº 5).

ASMOLOV, A. G. A. A. Leontiev e a fenomenologia do pensamento enciclopédico. In: LEONTIEV, A. A. *Psicologia, linguística e vínculos interdisciplinares*. Coletânea de obras científicas para os 70 anos. Redação de T. V. Ahutinaia e D. A. Leontiev. Moscou: Significado, 2008, p.322-330.

DAVIDOV, V. V. *Teoria do ensino desenvolvimental*. Moscou: INTOR (sigla russa), 1996.

GAZMAN, O. S. *Pedagogia da liberdade*: caminho para uma civilização humanista do século XXI. Moscou: [s.n.], 1996. (Novos valores da formação escolar, n.6).

ILIENKOV, E. V. *Filosofia e cultura*. Moscou: Politizdat, 1991.

KAN-KALIK, V. A. *Bases da convivência pedagógica profissional*. Grosni: [s.n.], 1979.

KITAIGORODSKAIA, G. A. A. A. Leontiev e o ensino intensivo de línguas estrangeiras. In: LEONTIEV, A. A. *Psicologia, linguística e vínculos interdisciplinares*. Coletânea de obras científicas para os 70 anos. Redação de T. V. Ahutinaia e D. A. Leontiev. Moscou: [s.n.], 2008, p.275-280.

KOLOMINSKI, Ia. L. Meu amigo Liosha Leontiev. In: LEONTIEV, A. A. *Psicologia, linguística e vínculos interdisciplinares*. Coletânea de obras científicas para os 70 anos. Redação de T. V. Ahutinaia e D. A. Leontiev. Moscou: [s.n.], 2008, p.339-341.

LEONTIEV, A. A. *Convivência pedagógica*. Moscou: Conhecimento, 1979.

LEONTIEV, A. A. *Convivência pedagógica*. 2ed., rev. e compl. Moscou, Nalchik: El-Fa, 1996.

LEONTIEV, A. A. Princípios de educação no sistema escolar "Escola 2100". *Desenvolvimento da personalidade*, [s.l.], n.1, p.40-52, 1999.

LEONTIEV, A. A. Sistema escolar na Russia // "Escola 2100". In: _____. *Orientações prioritárias do desenvolvimento do programa escolar*. 4ed. Moscou: Balass, 2000, p.71-106.

LEONTIEV, A. A. *Idioma e atividade oral na psicologia geral e pedagógica*. Moscou: Instituto psíco-social de Moscou; Voronej: NPO "MOTEK", 2001. (Obras psicológicas escolhidas).

LEONTIEV, A. A. *Educação patriótica e formação escolar nacional*. [S.l.: s.n.], 2002, p.4-6. (Escola inicial (mais e menos), № 4).

LEONTIEV, D. A. *Mudança pessoal do desenvolvimento humano*. [S.l.: s.n.], 2013, p.67-80. (Questões de psicologia, № 3).

LEONTIEV, D. A.; LEONTIEV, A. A. Alexei Alexeievich Leontiev: vida acima das barreiras. In: RUBTZOV, V. V.; IAROSHEVSKI, M. G. *Psicólogos famosos de Moscou*. 2ed., rev. e compl. Moscou: PI RAO, 2007, p.491-497.

PROGRAMA escolar "Escola 2100". "Escola 2100". In: LEONTIEV, A. A. *Orientações prioritárias do desenvolvimento do programa escolar*. 4ed. Moscou: Balass, 2000, p.7-67.

ZASSURSKI, Ia. N. Professor-poeta. In: LEONTIEV, A. A. *Psicologia, linguística e vínculos interdisciplinares*. Coletânea de obras científicas para os 70 anos. Redação de T. V. Ahutinaia e D. A. Leontiev. Moscou: [s.n.], 2008, p.336-338.

PARTE III

ENSINO DESENVOLVIMENTAL COM ENFOQUE NA DIDÁTICA

CAPÍTULO IX

MIKHAIL A. DANILOV: CONTRIBUIÇÕES PARA A DIDÁTICA CIENTÍFICA

Orlando Fernández Aquino

As preocupações intelectuais de Mikhail Alexandrovich Danilov (1899-1973) focaram-se nos campos da Pedagogia e da Didática, enquanto ciências independentes. Nesses âmbitos, desenvolveu investigações sobre metodologia de pesquisa, fundamentos filosóficos da Didática, leis e princípios da Didática, dialética do processo de ensino-aprendizagem, suas contradições e forças motrizes, tarefas da Didática, etc. Com base em ideias como as do desenvolvimento humano, a formação integral do sujeito para a vida, o condicionamento social da personalidade e o papel do coletivo na formação do sujeito, criou o conceito de Educação Básica, o qual mantém a sua vigência.

Este capítulo tem como finalidade apresentar ao leitor as principais contribuições de M. A. Danilov (1899-1973) para a consolidação da Didática como ciência independente. Essas contribuições demarcam-se no que poderíamos denominar o núcleo principal das categorias definidoras da ciência Didática: fundamentos filosóficos, conceito, objeto, leis, princípios científicos e tarefas dessa ciência. Os procedimentos de trabalho têm sido a análise crítica das obras, a contextualização do pensamento do autor com base nas fontes filosóficas que utiliza, assim como com a obra de outros didatas que apresentam preocupações similares às de M. A. Danilov. Sempre que possível, tentou-se chegar a uma nova síntese sobre seu pensamento

didático. Nosso empenho deparou-se com uma limitação principal: a maior parte da vasta e importantíssima obra de Danilov – incluída sua biografia – encontra-se ainda em russo e nosso acesso aos textos tem sido restrito. A rigor, nossas fontes principais foram apenas três: os vários *sites* em russo que resenham a personalidade e a obra do autor, e dois de seus livros basilares: *Didática da escola média* (1975, 1984), elaborado juntamente com M. N. Skatkin, e O *processo de ensino na escola* (1978), ambas as obras foram publicadas em espanhol por *Pueblo y Educación*.[1] Mesmo assim – como a obra é sempre inconclusa – vale a pena correr o risco, na esperança de que o capítulo seja uma ferramenta para o desenvolvimento profissional de estudantes e professores em exercício.

1. O CIENTISTA E SEUS DIAS

Mikhail Alexandrovich Danilov nasceu em uma família de camponeses intelectuais em Vasilevschina, na província de Pskov, em 13 ou 25 de abril de 1899 e morreu em Moscou, em 25 de novembro de 1973. É considerado um dos fundadores da pedagogia soviética e um dos principais metodólogos educacionais da antiga União de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Desde 1918, exerceu a função de professor de matemática em uma escola da província de Petrogrado. Em 1924, graduou-se na Faculdade de Física e Matemática do Instituto Pedagógico de Leningrado. Em 1926, ingressou no Partido Comunista da Rússia. A partir de 1931, trabalhou e desenvolveu pesquisas em importantes instituições e universidades russas: na Academia de Educação Comunista (1931-1934); no Instituto Pedagógico Smolensk (1934-1939); no Instituto de Pesquisa sobre Escolas (1939-1944) e no Instituto de Pedagogia Geral da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (1944-1973). A partir de 1959, foi Membro Correspondente da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. Obteve seu doutorado em Educação em 1960, com uma tese relevante para o campo da Didática: *O processo de aprendizagem na escola soviética*.

[1] Para mais detalhes, consultar as referências.

Foto – Mikhail A. Danilov (1899-197).



Fonte: http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/danilov.

De todas essas instituições, o verso de sua formação foi a Academia de Educação Comunista, onde teve a oportunidade de aprimorar sua vasta erudição. Nessa instituição, na qual se formavam os professores no mais alto nível na época, foi aluno de graduação e mais tarde estudante de pós-graduação. Entre os alunos da Academia de Educação Comunista, havia muitos acadêmicos e futuros professores, mas Mikhail A. Danilov, dotado de alto coeficiente de inteligência, distinguiu-se por sua sabedoria, profundidade e maturidade de pensamento.

Em um contexto em que as instituições científicas da antiga URSS se consolidavam e alcançavam sua maior estabilidade, acobertadas pela política oficial do Governo e do Partido Comunista, M. A. Danilov formou parte de um número significativo de cientistas e educadores do período soviético que teve a oportunidade de realizar plenamente o seu potencial e criatividade. Na década de 1930, a Pedagogia e a Didática sofriam preconceitos e eram desafiadas em nível filosófico e metodológico. M. A. Danilov aceitou o desafio, junto a M. N. Skatkin e B. P. Esipov, dentre outros grandes da época, reabilitando a Didática como ramo especial da Pedagogia e ciência independente. Esse é o

seu maior mérito. No seu epitáfio está escrito: "A lógica do processo educativo é de grande importância para o êxito da aprendizagem".

2. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA DIDÁTICA CIENTÍFICA

A preocupação de Danilov com a elaboração de uma Didática científica levou-lhe a explorar as relações entre a Filosofia e a Didática. O autor destaca que o advento do marxismo ocasionou uma transformação no pensamento científico, e que essa mudança de pensamento se manifestou com toda sua força na Pedagogia. Nessa perspectiva, os criadores do marxismo proporcionaram o fundamento da Didática científica, passando a ser a filosofia marxista a matriz epistêmica que orientou as pesquisas do didata. Esta matriz epistêmica, na perspectiva do autor e também na nossa, deve fundamentar o acervo de conhecimentos da Didática atual. Do marxismo, Danilov tomou dois pilares fundamentais para suas elaborações científicas: o primeiro desses fundamentos é a natureza social do homem e o papel determinante das condições sociais no desenvolvimento do sujeito.

> Partindo da dialética do mundo objetivo e de leis conhecidas do desenvolvimento social, Marx e Engels revelaram *a natureza do homem*, suas condições de formação e as do desenvolvimento social. *As condições sociais exercem uma influência essencial sobre todo o processo de desenvolvimento, educação e ensino do homem*. [...] Das condições de vida em sociedade e da educação depende que 'certa capacidade que existe por enquanto nos indivíduos só em qualidade de atitude' funcione como força real (Karl Marx) (Danilov, 1984a, p.21-22, grifo nosso).

Partindo dessas considerações, C. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895) analisaram a educação relacionando-a com os demais fenômenos sociais, desentranhando assim o seu caráter de fenômeno histórico, que apresenta regularidades objetivas no seu desenvolvimento histórico-social. A filosofia marxista explicou o papel exercido pelas condições sociais de existência sobre o processo de desenvolvimento, educação e transformação do sujeito. Só que essa transformação é possível apenas por meio da atividade que os sujeitos realizam no seio da comunidade, no trabalho e no estudo. Fora da atividade social

organizada dos homens, não é possível conceber sua formação e desenvolvimento físico e intelectual. Assim, a diversidade de tipos de atividade realizada pelos sujeitos humanos garante o desenvolvimento multifacetado do homem. Nessa linha de raciocínio, o marxismo fundamentou uma regularidade: no processo de sua influência ativa sobre a natureza, o homem a conhece, mas ao mesmo tempo modifica a si mesmo. Seria ocioso estender, no enorme valor pedagógico dessas ideias, ao se constituírem premissas indispensáveis para pensar a Didática e seu papel na organização e condução do processo de ensino-aprendizagem na instituição educativa.

O segundo e igualmente importante fundamento da Didática científica encontra-se na teoria marxista do conhecimento, desenvolvida por V. I. Lenin (1870-1924). Não obstante, o ponto de partida de Lenin advinha de Marx: "Feuerbach, não contente com o pensamento abstrato, apela para a *contemplação sensorial*; mas, não concebe a sensoridade como uma atividade sensorial humana *prática*" (Marx, 1986, p.8). Marx, ao explicar o reflexo humano como uma atividade cognoscitiva prática, abre o caminho de Lenin para o desenvolvimento da teoria do conhecimento. Por sua vez, Danilov assume este alicerce como um dos pilares metodológicos da Didática, afirmando que "o fundamento metodológico da teoria do processo de ensino é *a teoria leninista do conhecimento*" (Danilov, 1984a, p.22, grifo nosso). Do mesmo modo, declara que este é o princípio básico de compreensão do fundamento da Didática científica.

> O conhecimento científico dos objetos e fenômenos que existem independentemente de que os conheça o sujeito, é o reflexo deles na consciência. Mas a natureza do conhecimento não se experimenta por um simples reflexo, entendido só como contemplação; em realidade, *o conhecimento é um processo ativo, orientado a um fim*, surgiu historicamente na atividade prática do homem, no seu trabalho social em comunidade (Danilov, 1984a, p.22, grifo nosso).

Ou seja, a possibilidade de conhecimento científico da realidade pelo sujeito baseia-se no fato comprovado de que o reflexo da realidade na cabeça do homem é ativo, e não simples contemplação. Os objetos e fenômenos têm existência objetiva, concreta, independentemente de

que o sujeito os conheça ou não e independentemente da acessibilidade ao conhecimento por parte do homem. O reflexo antecipado da realidade pelo sujeito revela o caráter ativo do conhecimento. Isso se dá em qualquer atividade orientada a um objetivo e, especialmente, na atividade criadora e transformadora da realidade. O nexo entre sujeito e objeto é ativo, devido à relação prática entre o sujeito e a realidade que o rodeia. Marx, nas *Teses sobre Feuerbach*, lembra-nos: "A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode conceber-se e entender-se racionalmente como *prática revolucionária*" (Marx, 1986, p.8).

No Resumo do livro de Hegel *Ciência da lógica*, Lenin (apud Danilov, 1984a, p.23) disse: "O mundo não satisfaz ao homem e o homem com a sua ação, com sua atividade, resolve transformá-lo", mas nesse processo, reciprocamente, transforma-se e desenvolve a si mesmo. Nessa relação complexa entre a atividade cognoscitiva do sujeito e o objeto, há um elemento a mais de suma importância: no trabalho, o homem modifica a natureza no seu benefício, mas para que o trabalho seja eficaz, é necessário conhecer a natureza do objeto sobre o qual se atua. Isso significa que a atividade cognoscitiva é o nexo que une a atividade prática do sujeito à realidade (objeto) de transformação e conhecimento. Em outras palavras, o caráter ativo do sujeito e suas possibilidades de conhecer se dão devido à unidade existente entre o conhecimento e a prática humana. Trazendo esse arcabouço metodológico para a Didática, Danilov deduz que:

> A elaboração das questões da Didática [...] analisa o papel fundamental dos princípios básicos da teoria marxista-leninista do conhecimento, para *revelar os fundamentos teóricos e* a *natureza da ciência didática* e, ao mesmo tempo, para *resolver os problemas do ensino* que não puderam ser esclarecidos nem pela Didática clássica burguesa, nem pela moderna (Danilov, 1984a, p.24, grifos nossos).

Dessa forma, com apoio nos princípios da filosofia marxista, a ciência Didática esclarece as categorias, leis, regularidades, princípios, contradições e forças motrizes do processo de ensino-aprendizagem. Entre os principais problemas do ensino que a Didática contribui para esclarecer encontram-se, também, as relações entre os fins da educação

e os seus conteúdos; o problema das condições sociais nas quais ela deve ser realizada; as particularidades do ensino em cada contexto social contemporâneo; as correlações que no processo de ensino-aprendizagem se estabelecem entre a sensibilidade e a racionalidade, entre o concreto e o abstrato, entre o afetivo e o cognitivo; assim como o papel da prática na atividade cognoscitiva dos alunos e a dialética do processo docente.

3. A DIDÁTICA, CONCEITO E CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES RUSSOS

A Didática é a parte mais sistematizada e de mais amplo espectro na Pedagogia. Apresenta características de disciplina científica independente, e seu objeto de estudo, na perspectiva de Danilov, são os processos de instrução e de ensino, estreitamente ligados à educação, que constituem sua parte orgânica.

> Fica claro [...] que a didática define-se como a *teoria da instrução e do ensino*. Tendo em conta [...] que o processo de ensino sempre esteve vinculado à educação ante tudo, com a educação intelectual e a educação moral, existem fundamentos para definir a *didática como teoria da instrução, do ensino e ao mesmo tempo, da educação, o que compreende [...] a formação de uma concepção científica nos educandos*. O *objeto da didática [...] é o processo de instrução e ensino tomado no seu conjunto*, ou seja, o conteúdo do ensino [...] os métodos e os meios de ensino, as formas organizativas do ensino, o papel educativo do processo docente, assim como [...] as condições que propiciam o trabalho ativo e criador dos alunos, e seu desenvolvimento intelectual (Danilov, 1984a, p.10-11, grifo nosso).

Essa maneira de compreender a Didática merece uma reflexão detalhada. Para começar, alguns termos precisam ser esclarecidos; o primeiro é o de *instrução*. *Instrução* vem do latim *instruere*, que significa inserir, introduzir, ensinar, distribuir, etc. Mas também significa *acervo de conhecimentos adquiridos*, *caudal de sabedoria* etc. Ou seja, ele tem implícita a ação ativa do sujeito na sua autoinstrução. Especificamente em russo, *instrução* (инструкция) significa ensino-aprendizagem, juntamente e, às vezes, apenas ensinar. Os didatas

russos quase sempre empregam o termo *instrução* no sentido da unidade dialética *ensino-aprendizagem*. E, de modo enfático – como é o caso de Danilov –, usam *instrução* e *ensino*, para não deixar lugar a dúvidas de que se referem à dupla significação do termo. Nas línguas latinas, nomeadamente em espanhol e português, não existe um só termo que expresse a unidade dialética ensino-aprendizagem. Daí que os tradutores tenham traduzido *instrução* (инструкция) como ensino e aprendizagem. Esta expressão não é exata, porque quebra a unidade dinâmica desse processo e remete à ideia de que ele é bilateral, de dupla mão, no qual existe um professor que ensina e os alunos que aprendem sem que o processo seja um só.

Está posto que o problema que estamos tratando não é apenas de tradução. A nosso ver, há duas dimensões a mais nesta problemática: uma de caráter filosófico e outra de caráter psicológico. Abordemos primeiro a questão filosófica. Na dialética materialista – e nas ciências que a assumem como matriz epistémica –, usa-se o método de análise das unidades, explicitado por Marx em *O capital*. Esse método não decompõe os objetos de estudo em seus elementos, mas sim em unidades dialéticas indecomponíveis. O termo *instrução* (инструкция) expressa o caráter unitário desse processo. Por isso, Danilov afirma que o objeto da didática é o processo de instrução e ensino tomado no seu conjunto. Visto o problema do lado da Psicologia Histórico-Cultural, deve-se concordar que toda esta Didática parte de um princípio descoberto por L. Vigotski: o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e o guia. Ou seja, o ensino (instrução) e o desenvolvimento são dois processos interfuncionais, sendo que o aluno se desenvolve intelectualmente à medida que apreende de maneira ativa e consciente. Se instrução, aprendizagem e desenvolvimento constituem uma tríade dialética, como separar ensino de aprendizagem? Com essas bases, pode-se afirmar que o processo de ensino-aprendizagem constitui o objeto de estudo da Didática e, ao mesmo tempo, é a sua principal unidade de análise. Toda a Didática está contida nessa relação e pode ser explicitada a partir dessa megaunidade.[2]

[2] Tendo como base esses entendimentos, sempre que Danilov disser *processo de instrução e ensino*, ou simplesmente *processo de ensino*, ou ainda *processo docente*, nós o entenderemos como processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que um pensamento dialético como o dele não desmembraria – como certamente não o fez – a unidade em seus elementos. Na nossa concepção,

Quando o autor disse que a Didática é a teoria da instrução e do ensino, não devemos entender que esta é apenas uma ciência teórica, descolada da prática. Ao contrário, como se comprova no estudo da obra de Danilov, a sua reflexão científica sustenta-se na análise dos dados de inúmeras pesquisas experimentais que nos campos da Psicologia e da Didática eram realizadas na antiga URSS, desde a década de 1930. Danilov herdou um valioso acervo de dados empíricos nos quais se baseia para a elaboração de seu pensamento didático. Resumindo, quando o autor disse que a Didática é a teoria da instrução e do ensino, está se referindo ao alto nível de formalização da teoria didática, a qual se baseia nos dados validados pela experiência prática.

Indo uma vez mais à citação acima, é importante ressaltar que Danilov estabelece uma relação unitária entre instrução, ensino e educação. Essas três categorias da Didática – que por rações de conveniência prática também podem ser estudadas como processos independentes- constituem uma tríade dialética. O ajustamento desta tríade permite redimensionar o campo da Didática para problemas mais amplos da formação humana, relacionados com a educação. Vale a apena lembrar que educação (образование), etimologicamente, significa criação, trazer para acima, fazer crescer, levar por diante, tirar (do desenvolvimento). A educação vai além dos aspectos cognitivos, dos hábitos, das habilidades para adentrar no âmbito dos valores, das formas de conduta social e pessoal, dos juízos morais, da sensibilidade, da cultura, da política e da cidadania. Mas, na complexidade desse processo, uma finalidade é clara: a necessidade de formação de uma concepção científica do mundo nos alunos. Está claro que para Danilov uma concepção científica do mundo significa uma compreensão dialético-materialista da natureza, da sociedade e do pensamento humano. Assim, não escapa a nosso autor que a via principal de educação das novas gerações, tanto como de formação de uma concepção científica do mundo, é o processo de ensino-aprendizagem que se realiza na escola e na sala de aula. Só um pensamento profundamente dialético como o de Danilov podia aferir, em sua verdadeira essência, o conceito de Didática.

Ao repassar as diferentes etapas de seu percurso histórico, Danilov desenvolve uma visão evolutiva da Didática. Nesse processo,

---

as matrizes de pensamento que sustentam a obra de M. A. Danilov têm preeminência perante os problemas de tradução e interpretação dos textos.

chega à conclusão de que toda a Didática nos pertence, e que "o estabelecimento de uma didática científica e a formação de seus vínculos com outras ciências foram logrados através da marcha ascendente do desenvolvimento histórico de nossa ciência" (Danilov, 1984a, p.21).

Um momento importante do desenvolvimento histórico da Didática se produz no ambiente de efervescência intelectual que propiciou a Revolução Russa de 1917. Nas décadas sucessivas, junto ao florescimento de outras ciências como a Filosofia Marxista e a Psicologia Histórico-Cultural, a Didática tem uma progressiva consolidação como ciência independente na antiga URSS. Entre as cabeças mais visíveis do campo didático na então federação russa, encontram-se M. A. Danilov e M. N. Skatkin, dentre outros que trabalharam intensamente pela firmação da Didática.

Danilov ressalta algumas das contribuições principais da Didática científica russa, resenhadas a seguir: os didatas russos elaboraram uma concepção de aprendizagem considerada como desenvolvimento intelectual dos alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Esse processo é ininterrupto e nele os alunos se apropriam de maneira ativa e consciente dos fundamentos das ciências, da arte, da filosofia e da tecnologia, assim como dos procedimentos de sua aplicação na prática social. O requisito da participação ativa e consciente dos alunos no processo de assimilação ou apropriação da cultura herdada pela humanidade teve novo fundamento a partir da Filosofia Marxista e da Psicologia Histórico-Cultural e a assimilação ativa lhe conferiu caráter de lei do desenvolvimento da atividade e da independência cognoscitiva dos alunos. A didática russa investigou a integralidade do processo docente como uma unidade de todos os seus componentes (objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização, avaliação, condições de aprendizagem). Na prática do ensino, descobriu-se a funcionalidade dinâmica entre esses componentes, sendo que a Didática russa desvendou, também, profundos e sutis vínculos entre o ensino e o desenvolvimento mental e integral dos alunos, ou seja, a Didática científica russa adquiriu como base o princípio de que a aprendizagem é mais eficiente quando se desenvolve em ciclos ainda não concluídos do desenvolvimento mental. Em outras palavras: o processo de ensino-aprendizagem deve conduzir o desenvolvimento e guiá-lo qualitativamente por novos caminhos. Essas contribuições científicas significaram uma notável superação da didática burguesa tradicional e mantém toda sua atualidade (Danilov, 1984a, p.25-26).

4. O OBJETO DA DIDÁTICA

Na concepção de Danilov (1984a), o fenômeno fundamental que a Didática estuda é o processo de ensino-aprendizagem, pois nele se dão as interinfluências permanentes, e muitas vezes desconhecidas, entre o objetivo e o subjetivo. A essência das relações recíprocas e permanentes entre o objetivo e o subjetivo consiste em que a multidimensionalidade e complexidade da experiência social "transforma-se em conhecimentos, habilidades e hábitos do aluno, em ideais e qualidades do homem em formação, em seu desenvolvimento intelectual, ideológico e cultural geral" (Danilov, 1984a, p.26).

> A didática estuda o processo de ensino, cujo desenvolvimento tem lugar a assimilação dos conhecimentos sistematizados, o domínio dos procedimentos para aplicá-los na prática, e o desenvolvimento das forças cognoscitivas dos educandos. Seu *objeto de investigação é o processo de ensino tomado em seu conjunto*, e *sua tarefa básica, a revelação das regularidades gerais desse processo* que tem um caráter objetivo, e é colocado em primeiro plano das condições em que se manifesta (Danilov, 1984a, p.34, grifo nosso).

Caso tenhamos ainda dúvidas de que o processo de ensino-aprendizagem é a principal unidade de análise da didática e, consequentemente, seu principal objeto de estudo, vale a pena voltar a citar a Danilov, mesmo abusando das citações. O leitor saberá dispensar esse incômodo necessário.

> A didática está chamada a investigar o que ocorre no processo de ensino, ou seja, na interação entre o ensino e o estudo e em revelar em que condições a mencionada interação garante o movimento da consciência dos educandos desde a própria origem da tarefa cognoscitiva até sua solução, o trânsito do desconhecimento ao conhecimento, da falta de habilidade ou do hábito imperfeito, a formação de habilidades racionais e de hábitos precisos e rápidos para aplicar os conhecimentos na prática (Danilov, 1984a, p.34-35, grifo nosso).

Da citação acima é preciso reforçar um dos destaques: trata-se das implicações das condições socioeducativas em que se realiza o processo de ensino-aprendizagem nos resultados dos alunos. Em quaisquer condições de aprendizagem não se produz o *movimento da consciência dos educandos*. Isso significa que uma das tarefas principais do professor é cuidar das condições internas desse processo, normalmente integradas pelos espaços institucionais, mobiliário, livros didáticos e outros materiais docentes, organização da turma, condições higiênicas do local e dos alunos, alimentação, saúde, etc.

Além do mais, para que Didática possa estudar as leis gerais do processo de ensino-aprendizagem, haveria que considerar, também, os seus vínculos com outras ciências. O primeiro desses vínculos é o que se estabelece entre a Didática Geral – da qual nos ocupamos aqui – e as Didáticas Especiais.[3] O vínculo orgânico entre as Didáticas Especiais e a Didática Geral é os nexos regulares entre o ensino e a aprendizagem. Em outras palavras, a Didática Geral está em condições de elaborar suas leis, princípios científicos, sistema categorial e teorias só quando analisa os dados da pesquisa empírica realizada pelas Didáticas Especiais e logo abstrai e generaliza, em nível teórico, esses resultados. Não há entre elas sequer uma relação de hierarquia. Em última instância, a Didática Geral é subsidiária das Didáticas Especiais, mas ao mesmo tempo estas não avançariam sem as regularidades descobertas pela ciência mãe e a formalização que ela faz de seus sistemas teóricos e metodológicos.

Outras ciências afins são igualmente indispensáveis para o desenvolvimento da Didática. Referimo-nos à Psicologia Pedagógica e à Psicologia das Idades. Sem o auxílio delas, a Didática estaria igualmente impossibilitada de estudar as regularidades do processo de ensino. A Didática também emprega os dados das pesquisas realizadas por essas

[3] No Brasil, costuma-se chamar estas disciplinas de "Metodologias de ensino de...". Não obstante, essa denominação prática lhes confere um caráter instrumental e as desqualifica como ciências particulares. A denominação correta seria a de Didáticas Especiais. A relação delas com a Didática Geral é a mesma que se estabelece entre todas as ciências particulares e sua ciência geral. No campo da Didática são também disciplinas particulares a Formação de Professores, os Estágios Supervisionados, as Práticas de Ensino e o Desenho Curricular. A fragmentação desse campo só contribui com seu enfraquecimento. Nas ciências melhor constituídas, como a Biologia, a ninguém ocorreria que a Biologia Molecular, a Zootecnia ou a Botânica poderiam romper o seu cordão umbilical com a Biologia Geral.

ciências e, quando necessário, utiliza e recria os métodos de investigação originados nelas. A psicologia pedagógica, por exemplo, investiga as regularidades do desenvolvimento psíquico dos estudantes nas condições da instrução e educação, revelando o conteúdo psicológico da personalidade do aluno, e que devem ser satisfeitas no processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, a psicologia evolutiva ajuda os professores a organizar o processo de ensino-aprendizagem tendo em conta as particularidades sociopsicológicas dos alunos em cada faixa etária, assim como a atividade principal que guia o desenvolvimento em cada uma dessas etapas. Assim sendo, as buscas, resultados e metodologias de pesquisa dessas ciências são extremamente importantes para a Didática.

No centro das preocupações da Didática, da Psicologia Pedagógica e das Didáticas Especiais acham-se os problemas da instrução, da educação, da atividade cognoscitiva e da atividade independente e criadora dos alunos, no esforço de lavrar a sua própria autoeducação. E, com isso, a formação de uma concepção científica do mundo. Para solucionar esses problemas, surgem novos métodos e formas organizativas do ensino. Como diz Danilov:

> O mais importante para o desenvolvimento futuro da Didática é o problema crucial da transformação de todo o acumulado no seu desenvolvimento histórico, em uma teoria do ensino logicamente fundamentada e metodologicamente petrechada. Para a solução deste problema existem duas vias: a elaboração dos fundamentos metodológicos da estrutura da didática como teoria do ensino e da aprendizagem, e a investigação dos problemas atuais que a sociedade coloca a escola e a ciência didática. O sucesso do desenvolvimento ulterior de nossa ciência depende, em grande medida, do aperfeiçoamento dos métodos das investigações didáticas (Danilov, 1984a, p.38).

Ou seja, que o maior desafio da Didática seria a formalização de toda a herança do saber acumulado historicamente pela ciência, desde J. A. Comenius (1592-1670) até hoje, assim como dar conta de pesquisas das exigências do desenvolvimento atual e perspectivo que permitam acompanhar as necessidades da sociedade, da escola e do ensino. Nessa tarefa gigantesca, não escapa a nosso teórico o papel fundamentalíssimo

de contar com apuradas metodologias de investigação. Saber teórico e metodologia da pesquisa didática precisam ser outra unidade dialética em função da elevação da qualidade dos conhecimentos didáticos produzidos.

5. CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No processo de ensino-aprendizagem, quando adequadamente organizado e conduzido, desenvolvem-se as potencialidades intelectuais dos alunos, assim como suas experiências vitais e vivências com elas relacionadas. O desenvolvimento dos alunos se objetiva em qualidades concretas da personalidade, no desenvolvimento da inteligência e do talento, na contribuição positiva para a prática social e na construção de uma vida melhor. Caso essa transformação objetiva dos alunos não aconteça, o processo de ensino-aprendizagem – objeto de estudo da Didática- não está sendo efetivado. Danilov caracteriza-o da seguinte maneira:

> O processo de ensino é uma sequência de atividades sistemáticas inter-relacionadas do professor com os alunos, encaminhadas para a assimilação sólida e consciente de um sistema de conhecimentos, habilidades e hábitos, para aplicá-los na vida ao desenvolvimento do pensamento independente, da capacidade de observação e de outras capacidades cognoscitivas dos alunos, ao domínio dos elementos culturais do trabalho intelectual e aos fundamentos de uma concepção científica do mundo (Danilov, 1984a, p.26).

Isto justifica a ideia do autor acerca de que a Didática precisa se ocupar de outro problema principal: o estabelecimento apropriado das interações entre os principais componentes do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a necessidade de que os alunos realizem a melhor assimilação dos conhecimentos e seu adequado desenvolvimento intelectual. O primeiro desses componentes, no qual a Didática participa junto ao resto da sociedade, são os fins da Educação. Os fins da Educação, em cada uma das etapas históricas do desenvolvimento social, determinam as diretrizes (ideias reitoras), os objetivos, conteúdos, métodos, condições de ensino, formas organizativas, sistema de avaliação, etc. A correta interação desses componentes no processo de ensino-aprendizagem

deve permitir a participação ativa e consciente dos alunos na aquisição dos conhecimentos, dos métodos da ciência para a apropriação e criação de novos conhecimentos, tanto como do desenvolvimento de interesses e habilidades para uma vida criadora.

O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se, nesta perspectiva, por garantir não apenas que os alunos se apropriem dos conhecimentos, hábitos e habilidades herdados pela sociedade no seu movimento histórico, senão também o desenvolvimento intelectual, integral, e a formação de uma concepção científica do mundo. Para isso, os alunos precisam realizar a atividade de estudo de maneira consciente e desenvolver a sua independência cognoscitiva.

Na diversidade de suas múltiplas formas de concreção, o processo de ensino-aprendizagem apresenta duas dimensões contraditórias: a) de uma parte, uma organização e planejamento rigorosos, assim como uma orientação consciente para objetivos previamente definidos, a qual é tarefa do professor; b) de outra parte, a estimulação ininterrupta dos alunos para que realizem as suas atividades de aprendizagem e a criação das condições e meios para que descolem suas ações criativamente, tanto de forma coletiva como individualmente. O avanço das atividades dos alunos desestabiliza o planejamento do professor, ao passo que este chama à ordem e conduz o processo. A dinâmica do processo de ensino-aprendizagem consiste na interpenetração desses princípios opostos. Nessa relação contraditória, o processo avança, ziguezagueia e se consolida, sendo que quase sempre os objetivos e a organização do professor terminam por se impor. Mas é preciso que o docente compreenda a luta entre as forças que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem. Danilov conclui que:

> A dialética do processo docente consiste na interação do papel diretor do pedagogo e da atividade criadora dos educandos; na adequação da estrutura lógica do material docente ao nível superior das possibilidades cognoscitivas dos alunos; no acréscimo dos estímulos ideológicos e da independência de seu pensamento (Danilov, 1984a, p.34).

Os principais indícios de sucesso do processo de ensino-aprendizagem não são apenas a quantia dos conhecimentos assimilados e dos hábitos e habilidades acrescidos pelos alunos, senão o seu

desenvolvimento intelectual, a sua constante apropriação da essência dos objetos, fenômenos e processos estudados, a sua motivação por aprofundar os conhecimentos e a formação de uma concepção científica do mundo.

6. LEIS DA DIDÁTICA

Sendo a Didática a teoria da formação e instrução das novas gerações, o seu fim principal é esclarecer as regularidades gerais do processo de ensino-aprendizagem, assim como fundamentar as leis que regem esse processo tomado no seu conjunto. Isso anterior "exige determinar que leis atuam na aprendizagem e, por conseguinte, na assimilação por parte dos alunos de todos os conhecimentos nos quais se refletem a natureza, a sociedade e o pensamento humano" (Danilov, 1984a, p.30). Essa tarefa é possível sempre e quando nas diferentes disciplinas escolares se ponha de manifesto o geral e característico de cada uma delas. A Didática científica acredita que é possível a tarefa de desentranhar as regularidades do processo de ensino-aprendizagem em seu conjunto, assim como elaborar a teoria deste processo.

Como diz Danilov, a tarefa principal da Didática é estabelecer as regularidades do processo de ensino-aprendizagem, assim como as leis que o fundamentam. Mas é preciso estabelecer uma distinção entre regularidade e lei científica. As regularidades são os nexos estáveis, as relações essenciais, que evidenciam a existência da lei. Como as regularidades são manifestação da lei e, portanto estão ligadas a ela, o conceito principal nesta relação é o de lei.

Do mesmo modo, o conceito de lei está unido ao conceito de essência. V. I. Lenin (1870-1924), um dos principais impulsores da dialética materialista, afirma que ambos os conceitos são do mesmo tipo, da mesma ordem, "ou do mesmo grão, e expressam o aprofundamento do conhecimento, pelo homem, dos fenômenos, do mundo". O autor define a lei da seguinte forma: "A lei é o fenômeno essencial" e "A *lei é o reflexo do essencial* no movimento do universo" (Lenin, 1979, p. 145, grifo nosso). Por sua vez, Rosental e Iudin (1981, p.268) definem a lei da seguinte forma:

> Conexão interna e essencial dos fenômenos, que condiciona o seu desenvolvimento necessário e regular. A lei expressa uma determinada

> ordem da conexão causal, necessária e estável entre os fenômenos ou entre as propriedades dos objetos materiais, relações essenciais e iterativas determinantes de que a mudança de uns fenômenos provoque uma mudança completamente determinada de outros fenômenos.

Conclui-se que a lei é a natureza ou qualidade interior dos fenômenos, das mudanças, movimentos e transformações, as etapas gerais do processo de formação e de auto-organização dos sistemas, pertençam eles à natureza, à sociedade ou à cultura espiritual da sociedade. Em outras palavras, lei é a forma de manifestar-se um determinado vínculo ou nexo regular em um fenômeno particular ou em uma série deles. A lei expressa o concreto-geral e seu momento abstrato-universal.

Podem numerar-se, ainda, outras três características das leis científicas: 1) as leis se manifestam sempre em determinadas condições sociais ou naturais. Caso as condições em que se manifesta a lei sejam transformadas ou deixem de existir, a lei não se revelará. Quando se asseguram as condições propícias para que a lei se realize, assegura-se também que o que decorre dela passe da esfera do possível à esfera do real; 2) as leis científicas têm existência objetiva e se manifestam independentemente da vontade e da consciência dos homens. Isso significa que não podem ser criadas pelos homens, porque elas são expressão das relações estáveis existentes entre as propriedades dos objetos e das tendências do desenvolvimento dos fenômenos ou processos; 3) finalmente, as leis científicas são cognoscíveis mediante o movimento do fenômeno à essência por meio da abstração das relações essenciais, deixando de fora numerosas características secundárias, individuais e não essenciais dos fenômenos ou processos estudados. Ou seja, que só se chega ao conhecimento da lei por meio da abstração científica (Rosental; Iudin, 1981).

Como a Didática é, de fato, a ciência principal no conjunto das ciências pedagógicas, as leis gerais da Pedagogia se manifestam também no processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, na Didática Danilov (1984a, p. 29) define assim a lei pedagógica:

> A lei pedagógica é o nexo objetivo, necessário, geral e essencial, e a interdependência entre as tarefas, conteúdo e métodos do processo

pedagógico e seus resultados, que se manifestam na variação dos conhecimentos, habilidades, convicções e conduta dos educandos.

Dessa maneira, na Pedagogia se colocam em primeiro plano as leis gerais da educação e do desenvolvimento dos sujeitos humanos. As ditas leis se manifestam também na Didática. Por sua vez, as leis da Didática são também e por extensão, leis pedagógicas. Danilov estuda as seguintes leis da Pedagogia e da Didática, sendo que as duas primeiras se inserem melhor no campo da Pedagogia:

a. Lei da dependência da educação e do ensino das condições sociais em que estas se realizam. Esta lei foi descoberta por Karl Marx e Friedrich Engels. Segundo ela, a educação e o ensino dependem, em sua totalidade, das condições sociais, políticas e econômicas em que estas se desenvolvem. Essas condições determinam o tipo e a qualidade da educação que se oferece em cada etapa histórica do desenvolvimento social.
b. Lei da relação da educação com a vida. Esta lei define o conteúdo do material de estudo (conteúdos de ensino), assim como os métodos a serem empregados, as formas de organização do processo docente, os materiais escolares, as tecnologias educativas que podem ser usadas, etc. Da mesma maneira, esta lei determina que os seres humanos precisam ser educados para a vida, para viver em sociedade, para trabalhar e criar, para serem cidadãos plenos.
c. Lei da correspondência entre o ensino escolar e o nível de desenvolvimento científico alcançado pela sociedade. Esta lei tem caráter geral e manifesta-se como tendência, envolvendo o ensino institucionalizado, na sua totalidade, e o conjunto de todas as esferas do conhecimento em um dado momento histórico. A forma concreta de manifestação dessa lei, ou seja, como o ensino escolar se ajusta ao nível de desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura "constitui tarefa investigativa complexa para os representantes de muitas ciências, seguindo o papel reitor da pedagogia" (Danilov, 1984a, p.30).

d. Lei da unidade entre o ensino e a educação. Esta lei, como as anteriores, expressa uma verdade objetiva: o processo de ensino-aprendizagem, por todos os meios a seu alcance, sejam os conteúdos, as habilidades e hábitos que são formados, o conteúdo ideológico e filosófico das matérias escolares, etc., formam nos escolares, atitudes perante os conhecimentos e o meio natural e social e, em última instância, as ideias e as forças motrizes da autoeducação.
e. Lei da participação ativa e consciente dos alunos na sua educação. Segundo esta lei, quando são criadas as condições para que os alunos participem de forma ativa e consciente na atividade de estudo, apropriando-se eles mesmos dos conhecimentos, das habilidades e hábitos, transformam-se em um processo ininterrupto de desenvolvimento. No caso, os alunos são sujeitos e objetos de sua própria transformação.

O que acaba de ser exposto constitui o conjunto das leis da Didática revisitadas por M. N. Danilov. Estudos posteriores e mais apurados – Álvarez de Zayas (2000) e Fuentes (2000) – por exemplo, consideram que o rigor teórico da ciência, assim como do núcleo de sua teoria essencial, permite estabelecer apenas duas leis didáticas: a) a relação da escola com a vida, com o médio social: "uma educação para a vida tem que ser produtiva (laboral), criativa (investigativa) e transformadora do contexto social"; b) a relação entre a instrução e a educação. Os componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, conteúdos, métodos) "relacionam-se dialeticamente entre si e determinam a lei que estabelece sua dinâmica" (Alvarez de Zayas, 2000, p.19). A relação dinâmica entre os componentes desse processo permite instruir, educar e desenvolver os alunos simultaneamente. Obviamente, este é um campo aberto para a investigação fundamental no campo da Didática.

7. Princípios de ensino: categorias da didática

Vários autores de orientação marxista (Danilov, 1986; Klingberg, 1981; Zankov, 1984) têm se debruçado sobre a problemática dos princípios didáticos. A estes princípios têm-se denominado,

indistintamente, princípios de ensino e princípios didáticos. Uma importante contribuição ao esclarecimento desta problemática foi realizada Leonid Vladimirovitch Zankov (1901-1977). O autor confere aos princípios didáticos importante papel regulador e orientador do processo de ensino. Zankov (1984) sistematiza um sistema de quatro princípios didáticos, elaborado como resultado de diversas pesquisas experimentais realizadas na antiga URSS entre 1957 e 1969.[4] A nosso ver, a originalidade do sistema de Zankov está no fato de que estes princípios constituem abstrações teóricas advindas da pesquisa didática experimental e que eles se aplicam tanto na pesquisa quanto no ensino experimental.

Por sua vez, o pedagogo alemão Lothar Klingberg (1926-1999) destaca que os princípios didáticos constituem expressão das leis que regem o ensino, e os conceitua da seguinte maneira: "Os princípios didáticos são aspectos gerais da estruturação do conteúdo organizativo-metodológico do ensino, que se originam dos objetivos e das leis que os regem objetivamente" (Klingberg, 1981, p.243). Segundo esse autor, os princípios didáticos apresentam as seguintes características: 1) constituem os fundamentos da direção do ensino, convertendo-se em exigências a ação qualitativa dos professores; 2) eles têm vigência geral, ou seja, aplicam-se em todas as disciplinas, níveis e modalidades da educação; 3) são categorias essenciais da Didática, no sentido de que sua influência perpassa todos os aspectos e tarefas do trabalho do professor; e 4) ao constituir orientações elementares para o planejamento e a direção do ensino e responder às leis didáticas, têm certo caráter obrigatório para os professores[5] (Klingberg, 1981).

---

[4] O sistema elaborado por L. V. Zankov está integrado aos seguintes princípios didáticos: 1. Papel reitor dos conhecimentos teóricos; 2. Ensino em alto nível de dificuldade; 3. Avanço a grande ritmo; 4. Compreensão pelos escolares do processo de estudo (Zankov, 1984). Uma explicação desses princípios pode ser encontrada em Aquino (2013, p.254-257).

[5] O autor desenvolve um sistema de nove princípios didáticos: 1. Unidade da instrução e da educação científicas; 2. Combinação do estudo com o trabalho e da teoria com a prática; 3. Planificação e sistematização do ensino; 4. Articulação horizontal do trabalho no ensino; 5. Papel condutor do professor e auto atividade dos alunos; 6. Acessibilidade do ensino; 7. Atenção individual ao aluno, sob a base do trabalho coletivo; 8. Observação direta no ensino; 9. Consolidação sistemática dos resultados (Klingberg, 1981).

Um momento importante no desenvolvimento dessa teoria foi a formulação de Vasily Vasilyevich Davidov (1930-1998) sobre os princípios da escola do futuro.[6] Esses princípios também são uma abstração e generalização teórica de mais de 25 anos de pesquisa experimental realizada na então União Soviética, sob a direção do autor. Ele afirma que:

> a aplicação integral dos novos princípios psicológico-didáticos permite determinar de maneira concreta as características substanciais da futura escola e, ante o todo, indicar as condições nas quais a formação dos meios do pensamento teórico-científico se converterá em uma norma e não na exceção que se observa na escola de hoje (Davidov, 1986, p.346).

A essência da proposta de Davidov tem como fundamento sua teoria da atividade de estudo e da educação desenvolvimental, concepções que tiveram amplas oportunidades de aplicar nas décadas de 1970 e 1980 na então União Soviética. Consoante essas teorias, o seu sistema de princípios didáticos visa o direcionamento de um sistema científico de ensino, cuja máxima aspiração é a formação do pensamento teórico nos alunos e o desenvolvimento integral da personalidade. Os princípios didáticos de Davidov têm valor por haver passado satisfatoriamente pelo teste da prática pedagógica.

Por sua parte, M. A. Danilov trata extensamente esta problemática, apresentando um sistema de sete princípios didáticos. São os seguintes:

1. Unidade entre educação e ensino. Na concepção dialético-materialista existe uma unidade inseparável entre educação e ensino, pois a educação sempre está contida no ensino. O ensino conforma de um modo específico a personalidade dos

[6] V. V. Davidov, submete os quatro princípios tradicionalmente aceitos no campo da Didática a uma rigorosa crítica – 1. Articulação dos conhecimentos científicos e os cotidianos; 2. Acessibilidade dos conteúdos; 3. Caráter consciente do ensino; 4. Visualização dos objetos estudados – formula um sistema pequeno de apenas três princípios de ensino para a escola do futuro: 1. Princípio do ensino desenvolvimental; 2. Princípio da atividade do aluno no processo de aprendizagem; 3. Princípio da objetividade do ensino. Davidov faz um estudo caracterizado pelo rigor, pela essencialidade e pela objetividade. Seu aprofundamento teórico sobre os princípios didáticos merece a toda a atenção de pesquisadores e professores.

alunos, contribuindo para educar sua atitude perante a vida, o conhecimento, sentimentos morais, vontade e capacidades intelectuais. Os conhecimentos científicos, os métodos de ensino, a organização das atividades docentes e, obviamente, o exemplo do professor constituem as bases da influência educativa, ideológica e moral da educação dos alunos. A proclamação do princípio da unidade entre a instrução e educação não significa a perda da singularidade qualitativa de cada um desses processos, trata-se, na verdade, da inter-relação dialética entre eles.

2. Caráter científico do ensino.[7] Este princípio tem sua fundamentação na teoria marxista-leninista do conhecimento, a qual explica que o mundo é cognoscível e traça o caminho dialético do conhecimento,[8] assim como nos dados da psicologia e da didática, ciências que têm demonstrado a necessidade de ampliar permanentemente os conhecimentos científicos dos alunos. O princípio do caráter científico do ensino estabelece que se deve colocar aos alunos sempre situações de aprendizagens para que sejam solidamente assimiladas. Neste processo, utilizam-se métodos de ensino que, por seu caráter, assemelham-se com os métodos das ciências, cujos fundamentos e conteúdos estudam. Para isso, o professor organiza o ensino tendo em conta sistematicamente o limite superior das possibilidades dos alunos, com o propósito de elevar as exigências do estudo. Deste princípio emanam quatro exigências: a primeira diz que, para garantir o domínio dos conhecimentos científicos, é necessário achar o conteúdo essencial e os princípios organizadores da ciência que se ensina. É necessário descobrir a lógica da disciplina docente, seus conceitos e

[7] Na elaboração deste princípio Danilov elenca, junto ao caráter científico do ensino, o princípio da acessibilidade, mas acaba carregando-lhe a mão apenas ao princípio científico, razão pela qual preferimos evitar uma formulação que o autor não consolidou.

[8] V. I. Lenin descreve o caminho dialético do conhecimento da seguinte maneira: "Da percepção viva ao pensamento abstrato, *e deste à prática*: tal é o caminho dialético do conhecimento da *verdade*, do conhecimento da realidade objetiva" (Lenin, 1979, p.165, grifo do autor).

relações principais, de tal maneira que se garanta o avanço para novos conhecimentos e conceitos científicos. A segunda exigência está relacionada à formação de conhecimentos científicos duradouros. O anterior depende da maneira como são assimilados os conhecimentos, de sua recepção correta e não distorcida. Os vínculos e relações essenciais dos conceitos estudados precisam ser refletidos de maneira fidedigna nas consciências dos alunos. A terceira exigência tem a ver com as noções e conceitos aprendidos cumprirem o seu papel cognoscitivo só quando estão modelados adequadamente de forma verbal, simbólica ou gráfica, ou seja, quando são termos científicos, tanto por sua essência como por sua forma de expressão. A quarta exigência diz respeito ao fato de que a assimilação dos conhecimentos científicos acontece em relação estreita com as teorias e as hipóteses que serviram de base para o ensino do conceito ou para a dedução da lei científica. Para isso, será necessário também confrontar os conceitos científicos com seus opostos, ou com aqueles que lhes são contraditórios. Para tudo isso resulta importante o estudo das condições e dos métodos que melhor facilitam a compreensão e apropriação das leis e conceitos científicos, assim como a fundamentação de seu valor objetivo.

3. Sistematicidade do ensino e sua relação com a prática. A fundamentação deste princípio parte dos vínculos permanentes da ciência com a prática social e natural e, em última instância, com a vida. A inter-relação dos princípios da sistematicidade do ensino e o vínculo entre teoria e prática têm seu fundamento também na teoria marxista do conhecimento, na qual se dá valor metodológico principal à unidade entre teoria e prática. "O ponto de vista da vida, da prática, deve ser o primeiro e fundamental ponto de vista da teoria do conhecimento" (Lenin apud Danilov, 1984b, p.159). Este princípio expressa a necessidade de combinar adequadamente o estudo dos conhecimentos sistemáticos, da formação de conceitos científicos, e o desenvolvimento paulatino de habilidades e hábitos (manuais e intelectuais), tanto como a aplicação

dessas aquisições à vida, à solução de tarefas de caráter prático, assim como na realização de atividades laborais. A assimilação sistemática de conteúdos é considerada pelo autor como a linha principal e o núcleo do processo de ensino, o qual se realiza na progressão desse processo e através de múltiplas formas de vinculação com a prática.

4. Caráter consciente e ativo dos alunos sob a guia do professor. A essência deste princípio consiste em que durante o processo de ensino-aprendizagem se precisa assegurar uma ótima relação entre a direção pedagógica e o trabalho criador e consciente dos alunos. A assimilação consciente dos alunos ao novo material é fundamental, porque neste processo se forma uma atitude criadora perante o estudo e perante a aplicação dos conhecimentos, desenvolvem-se o pensamento lógico e a concepção científica do mundo. Se o aluno não aprende de maneira consciente e ativa, o saber adquirido não será duradouro e não se fomentará a visão científica do mundo. Tudo isso está vinculado, também, com o papel dirigente do professor, tanto no planejamento, na organização, quanto na execução, avaliação e controle do processo.
5. Princípio da unidade do concreto e o abstrato. Danilov caracteriza este princípio da seguinte maneira:

> O princípio da unidade do concreto e do abstrato significa que no ensino é indispensável [...] achar o ponto de partida nos fatos e observações do singular, ou nos axiomas, conceitos científicos e teorias, e *determinar depois o trânsito regular da percepção do singular, da disciplina concreta, ao geral, ao abstrato, ou a inversa, do geral, do abstrato, ao singular, ao concreto* (Danilov, 1984b, p.165-166, grifo nosso).

A citação acima permite fazer diversas considerações. A primeira questão a ser destacada é que a *objetividade do ensino* precisa ser analisada em relação estreita com a atividade dos alunos, a qual se fundamenta na teoria marxista-leninista do conhecimento. Para que a atividade dos alunos seja objetivada, há de se pensar na enorme importância da correta organização da observação no

processo de ensino. A escola precisa garantir que os alunos partam da observação correta dos objetos, fenômenos e processos da realidade. A objetividade que os alunos alcançam por meio da observação tem como fim criar nos alunos noções claras e precisas dos objetos e fenômenos que se estudam, o que acontece quando existe adequada correlação entre a observação e a abstração, entre a concretude e a generalização. Deve-se destacar que qualquer percepção, ou observação, resulta fértil só quando os alunos se sentem motivados a perguntar, se querem ver, conhecer e apreender.

Como destacado na citação acima, Danilov admite duas lógicas possíveis no caminho de assimilação dos conhecimentos. Uma lógica indutiva, material, concreta – também chamada de histórica –, que parte da observação dos fatos singulares para ascender ao pensamento abstrato e conduz, inevitavelmente, à formação de generalizações indutivas. Nesta lógica, a percepção está fundida com o pensamento abstrato. Esta via tem a desvantagem de que requer muito tempo e resulta mais difícil que os alunos cheguem a generalizações amplas sobre uma série ou grupo de objetos. Não obstante, nos primeiros graus da escola fundamental não se pode abrir mão totalmente desta via. A outra lógica segue o caminho inverso, parte dos princípios teóricos, dos axiomas, da compreensão da lei. Estes conteúdos são expostos diretamente pelo professor ou se estudam a partir dos livros de texto. Depois que se assimilam os conceitos e as leis parte-se para a observação-objetivação, para a experimentação, para a revisão dos casos particulares, nos quais se conserva o essencial da lei o do conceito. Os alunos realizam práticas de laboratório, tarefas científicas, etc. Esta via é muito mais rápida, requer menos tempo, permite formar generalizações mais amplas e conhecimentos científicos mais duradouros. Esta lógica é mais fatível a partir do segundo ciclo da escola fundamental, mas as pesquisas didáticas têm mostrado que a via dedutiva também pode ser usada nos primeiros anos desse nível de ensino.

6. Princípio da solidez dos conhecimentos e do desenvolvimento multilateral dos alunos. A fundamentação deste princípio fundamenta-se nas demonstrações realizadas pelas pesquisas da Psicologia e da Didática, as quais têm explicado que a assimilação dos conhecimentos relevantes leva ao desenvolvimento das potencialidades cognoscitivas dos alunos. A apropriação sólida dos conhecimentos, habilidades e hábitos

só se alcança sob a condição de que no processo de ensino-aprendizagem sejam colocadas em tensão as potencialidades cognoscitivas dos alunos, em especial a imaginação criadora e a memória lógica. Isso supõe, ademais, a dinamização dos conhecimentos indispensáveis para realizar a tarefa de estudo. Só assim se potencializam, de maneira inter-relacionada, a aprendizagem sólida e o desenvolvimento mental dos alunos, fazendo prevalecer a formação do pensamento científico perante a memorização.

Para que o princípio acima seja alcançado, é preciso, também, assegurar que os alunos tenham uma lógica clara da disciplina docente, da ordem e sequenciação de seus temas e, principalmente, da lógica interna de cada unidade didática (temas). Em cada uma das unidades de estudo o professor deve distinguir quais são os conceitos, princípios organizadores e relações essenciais que os alunos precisam aprender. Sabe-se que tudo aquilo que se precisa para que o cérebro assimile e fixe não pode ter muita extensão; por isso, trabalhar com pequenas, mas relevantes unidades de conteúdo é uma questão fundamental, se quiser garantir o êxito da aprendizagem. De início, tudo o que é secundário deve ficar fora. Em uma etapa posterior, depois de assimilado o conteúdo essencial, o professor deve proceder à consolidação e à ampliação do caudal dos conhecimentos, introduzindo novos exemplos, exercitações, experimentações e aplicações da matéria de estudo. Neste processo o professor precisa esclarecer, também, os métodos e procedimentos que levam à solução da tarefa de estudo, tendo em vista que os alunos devem se apropriar dos modos de realização da tarefa ou problema. O trabalho com as noções essenciais da ciência e com os métodos adequados deve conduzir à formação do pensamento teórico e à solidez dos conhecimentos aprendidos. A exercitação e o trabalho independente dos alunos são também formas de consolidação do material apreendido. Como diz o autor: "para garantir a solidez dos conhecimentos é preciso [...] retornar aos conhecimentos antes assimilados e analisá-los de um novo ponto de vista, de modo que os alunos, em outra medida, utilizem-os de um modo novo" (Danilov, 1984b, p.171). O princípio acima se resume no fato de que o processo de ensino-aprendizagem deve ser organizado de tal maneira que a atividade mental dos alunos

vá sendo tensionada gradualmente, para que ao mesmo tempo se produza o seu desenvolvimento mental ininterrupto.

7. Caráter coletivo do ensino e controle das particularidades individuais. Este princípio se fundamenta na necessidade de educar coletivamente os alunos, criando as condições para o trabalho organizado e ativo de cada um deles. Como se sabe, a personalidade humana é uma construção social, mesmo que cada um construa sua própria individualidade durante o processo de educação e instrução. Nessa perspectiva, o professor precisa cuidar da organização coletiva do trabalho e, ao mesmo tempo, atender cuidadosamente às particularidades individuais de seus alunos. É necessário que aprendam a trabalhar em grupos, a respeitar uns aos outros, a observar as alteridades, mas ao mesmo tempo respeitar as normas de comportamento social e coletivo. Para que o trabalho pedagógico seja realizado, será necessário ter um diagnóstico adequado da turma como um todo, e de cada sujeito individualmente, considerando que todos os alunos não têm as mesmas potencialidades intelectuais, as premissas de êxito não são iguais para todos, todos os problemas não são solucionados pelas mesmas vias, etc. Mas ao mesmo tempo, todos devem apreender e se desenvolver com a ajuda do coletivo e do professor. Nas turmas maiores, o coletivo parece ter um papel determinante, enquanto que nos pequenos, o trabalho diferenciado deve ser mais apurado. Em resumo, este princípio está focado na dialética do coletivo e do individual no ensino.

Como visto, diferentes autores têm formulado seus sistemas de princípios didáticos, sendo difícil determinar qual deles é melhor que os outros. Mas o importante é que cada um desses sistemas constitui uma abstração teórica da prática pedagógica experimental, e adquire um caráter de categoria da Didática. Eles explicam a forma em que situacionalmente podem ser aplicadas as leis didáticas no ensino. Mas é preciso esclarecer, também, que não existe uma correlação exata entre as leis e determinados princípios, ou seja, vários princípios podem operacionalizar uma mesma lei, e mais de uma lei pode se ver expressada em um mesmo princípio. O importante

é que os princípios perpassam todo o sistema didático: objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização, planejamento, tarefas de aprendizagem, execução e avaliação da aprendizagem. Além disso, eles constituem uma ferramenta científica para o trabalho do professor. Caso sejam bem aplicados, podem ter implicações positivas nos resultados da aprendizagem.

8. TAREFAS DA CIÊNCIA DIDÁTICA

Como vem sendo mostrado, M. N. Danilov (1899-1973) inscreve-se no grupo de investigadores preocupado com as tarefas científicas da Didática. Por tarefas ou encargos da Didática, entendemos os afazeres da ciência que não podem ser transferidos para nenhuma outra, porque eles são de sua exclusiva competência e responsabilidade, em cada uma das etapas de seu desenvolvimento histórico. As tarefas da Didática inscrevem-se, como as demais categorias tratadas neste capítulo, no campo da investigação fundamental da ciência, a qual dá suporte à pesquisa aplicada, sem que necessariamente estabeleçamos uma dicotomia entre ciência fundamental e ciência aplicada. Na verdade, na produção do conhecimento novo, e cientificamente relevante, ambas as tipologias de pesquisa se complementam. Dentre outros importantes didátas que têm refletido sobre os encargos da Didática, vale a pena mencionar Klingberg (1981) e Addine (2004), sendo que é necessário considerar, como no caso de Danilov, o contexto em que cada um destes autores formulou as tarefas da Didática. O primeiro deles, referindo-se à principal tarefa desta ciência, diz o seguinte:

> A tarefa da didática consiste em investigar *as leis gerais do ensino e da aprendizagem* – em especial, do ensino e da aprendizagem docente – levar os conhecimentos adquiridos a uma relação sistemática e criar com isso uma *base teórico-científica segura para o trabalho docente do professor* (Klingberg, 1981, p.37, grifos do autor).

Vale destacar que esse autor é coetâneo de Danilov, e que ambos pertencem à mesma tradição da Didática de base marxista, se bem que um é alemão e o outro é russo. Isso explica, provavelmente,

a coincidência de critérios sobre a tarefa principal relativa ao esclarecimento das leis da Didática, ainda que Klingberg seja muito mais específico ao considerar a necessidade de proporcionar bases seguras para o trabalho do professor.[9]

Por sua vez, Addine (2004), pouco mais de trinta anos depois,[10] elabora um conjunto de tarefas didáticas que resultam interessantes por sua especificidade e atualidade. Elas são: 1) organização da marcha das tarefas (de aprendizagem), fazendo-as mais eficientes e alcançando assim o avanço do processo; 2) estimulação e motivação dos alunos para que estudem com afinco e apreendam eficazmente, modificando sua atitude e melhorando sua atuação; 3) direção do processo de ensino-aprendizagem, criando um clima sociopsicológico favorável; 4) guiar com segurança os alunos na marcha da aprendizagem, assegurando-lhes a compreensão e a assimilação, analisando as causas das dificuldades e abrindo-lhes novas perspectivas culturais; 5) orientação dos alunos para uma aprendizagem desenvolvimental e não para uma subaprendizagem; 6) diagnóstico e retificação da aprendizagem a tempo para que seja satisfatório e eficaz; 7) integração e consolidação da aprendizagem; 8) comprovação e valorização com exatidão e objetividade dos resultados alcançados. Evidentemente, estas tarefas foram pensadas como regras úteis que podem orientar a prática do professor. Elas são, de fato, um guia interessante para o exercício da docência em qualquer nível e modalidade de ensino.

No caso de Danilov, ele não dedica um espaço específico para elaborar um *corpus* das tarefas da Didática, mas vai elencando aqui e lá um leque de encargos dessa ciência. A nossa ocupação tem sido apenas a de compilar e organizar essas tarefas da maneira mais conveniente. Elas são as seguintes:

---

[9] Klingberg relaciona outras tarefas da Didática, tais como: 1) determinação das tarefas do ensino na escola, tendo em vista os objetivos do sistema educativo; 2) cooperação com outras disciplinas científicas para elaborar os princípios que servem de base para a seleção, volume, ordem e estrutura dos conteúdos que devem ser ensinados; 3) esclarecimento das relações entre as leis, os princípios e as regras didáticas; 4) estudo dos métodos de ensino mais efetivos; 5) determinação das tarefas da investigação didática em cada contexto histórico; 6) aprimoramento dos métodos da pesquisa didática. (Klingberg, 1981, p.37-37).

[10] A primeira edição do livro de Kingberg, em alemão, é de 1972.

1. A tarefa básica da Didática é tornar visíveis as regularidades gerais, as leis e princípios que se manifestam no processo de instrução, ensino e educação, tomado na sua integralidade. Essas regularidades têm existência objetiva e precisam ser demonstradas.
2. Revelação da lógica interna do processo de ensino-aprendizagem.
3. Estudo de diferentes variantes de flexibilização do processo de ensino-aprendizagem, de tal modo que se possa conduzir os alunos do pensamento empírico ao pensamento científico, pela via mais sólida e efetiva.
4. Determinação do conteúdo de ensino, em íntima relação com os fins de desenvolvimento socioeconômico traçados pela sociedade e demandado à educação em cada momento histórico.
5. Elaboração dos métodos mais efetivos para que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos, das habilidades, dos hábitos intelectuais e manuais e dos métodos de solução de problemas.
6. Estabelecimento das relações mais apropriadas entre os componentes do processo de ensino-aprendizagem (condições, objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização, avaliação) para garantir que os alunos alcancem a máxima efetividade na apropriação dos conhecimentos e seu devido desenvolvimento intelectual.
7. Determinação das condições e regularidades através das quais se produz o trânsito dos alunos do pensamento empírico e quotidiano para um nível de experiência e pensamento que se corresponde com o pensamento teórico ou científico.
8. Revelação das reservas de desenvolvimento intelectual que há nos alunos e que podem ser potenciadas através da adequada organização do processo de ensino-aprendizagem.
9. Determinação das condições docentes que favoreçam a independência cognoscitiva e o desenvolvimento dos alunos, nos diferentes níveis educacionais e disciplinas escolares.
10. Esclarecimento da melhor forma de elaboração das tarefas cognoscitivas ou problemas de aprendizagens que serão apresentados aos alunos para sua aprendizagem e desenvolvimento intelectual.

11. Aperfeiçoamento dos métodos de pesquisa da Didática.
12. Esclarecimento das relações entre a Didática Geral e as Didáticas Especiais das disciplinas escolares (Danilov, 1984a, 1984c).

Parece claro que este último sistema é demasiado aberto, já que, a nosso modo de ver, em função do rigor teórico da ciência e da necessidade de trabalhar nos aspectos essenciais que garantem a sua progressão, ele poderia ser bem menor. De todas as maneiras, resulta previsível que dificilmente possa ser apresentado um sistema de tarefas considerado como o mais completo. Mesmo assim, os três sistemas de tarefas da ciência Didática apresentados constituem uma agenda de trabalho que pode ser interessante para pesquisadores e professores.

Resumindo, neste capítulo fizemos uma sistematização das principais contribuições de M. A Danilov para a consolidação da Didática como ciência independente. Em especial, foram revistos os fundamentos filosóficos da Didática, seu conceito e objeto de estudo, a caracterização do processo de ensino-aprendizagem, as leis, princípios científicos e tarefas da Didática. O trabalho foi realizado seguindo o princípio da contextualização do pensamento do autor com as fontes filosóficas que lhe serviram de base e com a obra de outros didatas, igualmente preocupados com os mesmos temas.

REFERÊNCIAS

ADDINE, F. ¡Didáctica! ¿Cuál didáctica? In: ADDINE, F. (Comp.). *Didáctica*: teoría e práctica. La Habana: Pueblo y Educación, 2004.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. *La pedagogía como ciencia*. Epistemología de la educación. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, 2000.

AQUINO, O. F. L. V. Zankov: aproximações a sua vida e obra. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental*: vida pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p.233-262.

DANILOV, M. A. La didáctica como teoría de la enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. (Comp.). *Didáctica de la escuela media*. 2ª reimpressão. La Habana: Pueblo y Educación, 1984ª, p.7-39. Primera edición en ruso, 1975.

DANILOV, M. A. Principios de la enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. (Comp.). *Didáctica de la escuela media*. 2. reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 1984b, p.138-175. Primera edición en ruso, 1975.

DANILOV, M. A. Proceso de enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. (Comp.). *Didáctica de la escuela media*. 2. reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 1984c, p.98-137. Primera edición en ruso, 1975.

DANILOV, M. A. *El proceso de enseñanza en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

DAVIDOV, V. V. Los principios de la enseñanza en la escuela del futuro. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. YA. (Comp.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p.340-346. Primera edición en ruso, 1981.

FUENTES, H. C. *Didáctica de la Educación Superior*. Santa Fe de Bogotá – Santiago de Cuba: Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente – Escuela Superior Profesional INPAHU, 2000.

KLINGBERG, L. *Introducción a la didáctica general*. 1 reimp. La Habana: Pueblo y Educación, 1981. Primera edición en alemán, 1972; Primera edición en español, 1978.

LIBÃNEO, J. C.; FRETITAS, R. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental*: vida pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: UDUFU, 2013, p.315-350.

LENIN, V. I. *Resumen del libro de Hegel Ciencia de la Lógica*. La Habana: Pueblo y Educación, 1979, p.79-232. (C*uadernos filosóficos*).

MARX, C. Tesis sobre Feuerbach. In: C. MARX y F. Engels. Obras escogidas en tres tomos. 8. reimp. Moscú: Progreso, 1986, p.7-10. Escritas en 1845. Primera publicación, 1888.

ROSENTAL, M.; IUDIN, P. *Diccionario filosófico*. La Habana: Pueblo y Educación, 1981.

ZANKOV, L. V. *La enseñanza y el desarrollo*. (Investigación pedagógica experimental). Moscú: Progreso, 1984. Primera edición en ruso, 1975.

Sites consultados:

DANILOV, M. A. *O alinhamento dos acentos*. Disponível em: <http://pedagogic.ru/pedenc/item/f00/s00/e0000627/index.shtml>. Acesso em: 7 jun. 2013.

DANILOV, M. A. et al. *Didactic*. 1957. Disponível em: <http://elib.gnpbu.ru/text/danilov_esipov_didaktika_1957/fs,1/>. Acesso em: 7 jun. 2013.

DANILOV, M. A. *Didático*. 1948. Disponível em: <http://elib.gnpbu.ru/text/danilov_didaktika-ushinskogo_1948>. Acesso em: 7 jun. 2013.

DANILOV, M. A. *Educação do século*. 1949. Disponível em: <http://biblio.narod.ru/gyrnal/vek/vek49/1949-l.htm>. Acesso em: 7 jun. 2013.

LIVRO didático para as instituições de formação de profesores.

Disponível em: <http://lib.znate.ru/docs/index-262579.html?page=78>. Acesso em: 7 jun. 2013.

MIKHAIL Danilov. Disponível em: <http://elib.gnpbu.ru/sections/0100/danilov/>. Acesso em: 7 jun. 2013.

MIKHAIL Danilov. 1993. Disponível em: <http://didacts.ru/dictionary/1041/word/danilov-mihail-aleksandrovich>. Acesso em: 7 jun. 2013.

CRONOLOGIA DAS PRINCIPAIS OBRAS DE M. A. DANILOV

DANILOV, M. A. *Curriculum*. Moscou: [s.n.], 1948.

DANILOV, M. A. *Prevenção do fracasso e da repetição na escola*. Moscou: [s.n.], 1950.

DANILOV, M. A. *O primeiro trimestre do currículo escolar*. 2ed. Moscou: [s.n.], 1955.

DANILOV, M. A. *O quarto trimestre do currículo escolar*. Moscou: [s.n.], 1955.

DANILOV, M. A.; ESIPOV, B. P. *Didática*. Moscou: [s.n.], 1957.

DANILOV, M. A. *O processo de aprendizagem na escola soviética*. Moscou: [s.n.], 1960.

DANILOV, M. A. *Experiência pedagógica, seus fundamentos teóricos e condições de utilização no estudo*. Moscou: [s.n.], 1971.

DANILOV, M. A. *Desenvolvimento de problemas metodológicos da pedagogia*. Moscou: [s.n.], 1971.

DANILOV, M. A. *Bases e métodos teóricos fundamentais de pesquisa educacional*. Moscou: [s.n.], 1972.

DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Currículo do ensino médio*. Moscou: [s.n.], 1975.

CAPÍTULO X

CONTRIBUINTES AL ESTUDIO DE LA DIDÁCTICA Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA. APROXIMACIÓN A LA VIDA Y OBRA DE MIKHAIL NIKOLAEVICH SKATKIN

José Zilberstein Toruncha
Silvia Olmedo Cruz

"Lo importante no es qué enseñar, sino cómo enseñarlo".
(Skatkin; Lerner, 1985a, p.46).

No es posible analizar e interpretar la trascendencia de la obra educativa de Mikhail Nikolaevich Skatkin (1900-1991), sin hacer mención a que esta se desarrolló en un contexto histórico, social y económico concreto dentro de un importante conjunto de las investigaciones y publicaciones derivadas del Enfoque Histórico Cultural, cuyo iniciador fue el psicólogo ruso Lev Semionovich Vigotski (1987, 1998), quien tuvo sus más cercanos seguidores en Leontiev (1982); Galperin (1983); Davidov (1988); Talizina (1987) y Zankov (1984), entre otros.

Los trabajos de Skatkin aportaron desde su posición didáctica, a la construcción de sólidas bases científicas en la Pedagogía de la URSS, la que tuvo impacto en la formación de las nuevas generaciones, sobre bases marxistas-leninistas, durante la época soviética de la postguerra.

En este Capítulo, los autores exponen una revisión crítica de algunas de las publicaciones y principales aportes educativos de Skatkin, de manera tal, que el lector puede formarse su propio juicio de lo que significó y podrían seguir aportando a la Didáctica como ciencia, las ideas de este gran educador ruso.

El trabajo se divide en:

- Reseña acerca de su vida y labor educativa.
- Contribuciones teóricas a la Didáctica, que incluye su concepción de la Didáctica como Teoría de la Enseñanza, sus Principios para la determinación del Contenido de Enseñanza, su concepción y clasificación de los Métodos de Enseñanza y Determinación, definición y estructura del método de enseñanza.
- Conclusiones del Capítulo.
- Publicaciones del autor.
- Referencias.

RESEÑA ACERCA DE SU VIDA Y LABOR EDUCATIVA.

Mikhail Nikolaevich Skatkin nació un 11 de agosto de 1900 en Kozlovo, región de Moscú, en la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y murió a la edad de 90 años, el 7 de agosto de 1991, en Moscú. Ver Figura 1.

Foto – Mikhail Nikolaevich Skatkin (1900-1991).



Fuente:https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+de+Mikhail+Nikolaevich+Skatkin&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=rBnKUufYO4K02wXs-IDwBw&ved=-0CAkQ_AUoAQ&biw=1024&bih=668#q=imagenes+de+Skatkin&tbm=isch.

Skatkin fue un connotado educador Ruso, que desarrolló sus postulados didácticos sobre bases marxistas, teniendo en cuenta los aportes de la Psicología en la URSS. En 1950 es nombrado Miembro de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la República Socialista Federativa Soviética de Rusia (RSFSR).

En 1968 lo nombran Miembro Correspondiente de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, en 1970 Profesor de esta institución y en 1985 fue nominado como Miembro pleno de la misma.

Obtuvo el Grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas en 1970, con su Tesis Desafíos de la Didáctica.

Skatkin fue galardonado con la Orden de Lenin, considerada en la extinta URSS, en orden de importancia, como la segunda condecoración nacional. Ver Figura 2.

Foto – Imagen de la Orden de Lenin. Similar a la entregada a Mikhail Nikolaevich Skatkin.



Fuente: https://www.google.com.mx/search?q=orden+de+Lenin.

También se le entregó en 1954, la Medalla de Ushinskii D. K., como reconocimiento a su labor educativa en su país.

La labor de Skatkin como docente inició en 1919. Entre 1920 y 1930 laboró en la Estación Experimental Primera de Educación Pública, del Comisariado del Pueblo de la RSFSR.

En la década de 1930 desarrolló investigación científica y contribuyó a la formación de docentes en el Instituto de Pedagogía Científica de Moscú.

A partir de 1945 prestó sus servicios en la Academia Rusa de Educación, dirigiendo en 1957 investigaciones en el campo de la Didáctica y desde 1968 en la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, formó parte del Departamento SSSR. Sostoyal Metodología, Teoría e Historia de la Educación.

Parte de su obra científica educativa se tradujo al español, y fue utilizada entre los años ´80 y ´90 de pasado siglo, en países como Cuba, constituyéndose en literatura fundamental para trazar la política educativa e influir en la formación y superación de docentes, dada su importante contribución a la Didáctica, los Principios para determinar el Contenido de enseñanza y la Clasificación de los Métodos de enseñanza, desde posiciones del Enfoque Histórico Cultural.

Lo anterior se corrobora con lo expresado en la *Nota a la Edición* de una de las obras en que intervino Skatkin, la que fue publicada en Cuba:

> Como parte del Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, el Ministerio de Educación realiza grandes esfuerzos por garantizar los mejores libros de texto para los alumnos, con este fin se hace llegar el presente, dirigido a estudiantes de los institutos superiores pedagógicos (...) tuvo como redactores responsables a M. A. Danilov y M. N. Skatkin, científicos todos de reconocido prestigio en esta especialidad" (Danilov; Skatkin, 1985, p.3).

También sus postulados se tomaron en cuenta para el desarrollo de diversas investigaciones en Cuba, en función de la construcción de la Pedagogía y la Didáctica como Ciencias de la Educación, y derivadas de las mismas, la elaboración de la propuesta de una *Didáctica Desarrolladora*, en la década de los ´90 del pasado siglo (Addine, 2004; Becerra et al., 2012; Rico, 2003; Rico; Santos; Martín, 2004; Silvestre, 1999; Silvestre; Rico, 2003; Zilberstein, 2003a; Zilberstein; Silvestre, 2000).

CONTRIBUCIONES TEÓRICAS DE MIKHAIL NIKOLAEVICH SKATKINA LA DIDÁCTICA

A partir de la revisión de las publicaciones de Mikhail Nikolaevich Skatkin, hemos considerado que sus *principales contribuciones* se concentraron en los aspectos siguientes:

- La argumentación de la Didáctica como Teoría de la enseñanza, reforzando el carácter científico de la misma.
- Los Principios para la determinación del Contenido de Enseñanza y una metodología probable para su determinación en otros contextos educativos.
- La clasificación de los métodos de enseñanza y sus fundamentos en función del desarrollo integral de los estudiantes.

Sobre estos tres supuestos se desarrollará el contenido restante de este trabajo.

SU CONCEPCIÓN DE LA DIDÁCTICA COMO TEORÍA DE LA ENSEÑANZA

Iniciaremos este apartado con la concepción del Skatkin acerca de la Enseñanza y la Didáctica, en función de que la mayoría de los trabajos consultados sobre él, para esta publicación, contribuyeron en este sentido. Ver Figura 3.

Foto – Skatkin fue miembro del Instituto de Investigaciones Científicas de Pedagogía General de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.



Fuente:https://www.google.com.mx/search?q=imagenes+de+Mikhail+Nikolaevich+Skatkin&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=rBnKUufYO4K02wXs-IDwBw&ved=-0CAkQ_AUoAQ&biw=1024&bih=668#q=imagenes+de+Skatkin&tbm=isch.

Con respecto a la Enseñanza General, considera que esta es

> necesaria a todos los ciudadanos para que participen conscientemente en la construcción de la nueva sociedad, para dirigir sus asuntos, para elevar la productividad del trabajo, dominar las nuevas técnicas y perfeccionarla ininterrumpidamente, y para desarrollar la ciencia y la cultura (Skatkin; Lerner, 1985a, p.50).

Nótese su insistencia de que la enseñanza debe ser para todos y el considerar en primer lugar el vínculo consciente del estudiante del contenido con la vida y la transformación social. También el autor le da un importante papel a los aspectos educativos dentro de la enseñanza, de modo que esta realmente proporcione placer y gusto al que aprende, fundamento que consideramos muy importante,

> la enseñanza politécnica aporta una contribución considerable al desarrollo equilibrado y armonioso de los niños, proporcionando a la paz un medio de abordar importantes problemas sociales, tales como el de superar las considerables diferencias que existen entre el trabajo físico y el intelectual y el de transformar el trabajo en una fuente de satisfacción e inspiración y no en una pesada carga (Skatkin; Kraievsky, 1978, p.303).

Por otra parte, Skatkin asumió que la Didáctica es una de las Ciencias más importantes de la Educación

> "pues elabora la teoría de la educación y de la enseñanza. La didáctica no estudia los métodos de enseñanza de las distintas materias, sino las leyes generales de la enseñanza, independientemente del contenido específico de las distintas disciplinas (Skatkin; Kraievsky, 1978, p.301).

A juicio de los autores de este trabajo, Skatkin consideró a la Didáctica una Ciencia, independiente de otras, por ejemplo con la Psicología, aunque con nexos e interrelaciones con ellas, esto se infiere de su planteamiento, de que el objeto de la Didáctica como una ciencia

> "lo constituyen no los caracteres y los procesos psíquicos estudiados por la psicología, sino las actividades correlacionadas de la enseñanza

> y el aprendizaje junto con los principios mismos del proceso educativo (...) La didáctica elabora los principios teóricos necesarios para resolver eficazmente los problemas del contenido, los métodos y la organización de la enseñanza (Skatkin; Kraievsky, 1978, p.301).

Consideramos esencial que este autor señale un *enfoque didáctico* al tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje, asumiendo el papel de otras ciencias, como la Psicología, pero distinguiendo el papel de esta ciencia para dirigirlo con *herramientas docentes* (léase, *métodos, procedimientos didácticos* o *estrategias de enseñanza*, según los autores del Capítulo (Olmedo, 2010; Solís; Zilberstein, 2005; Zilberstein, 2003a).

Este planteamiento coincide con el de otro pedagogo ruso, que participó con él en varias publicaciones, M. A. Danilov, cuando señaló que

> La didáctica es la parte de la pedagogía que adquiere en la actualidad rasgos de disciplina científica independiente, y su objeto son los procesos de instrucción y enseñanza, estrechamente vinculados con la educación (...) El objeto de la didáctica en la etapa actual de su desarrollo, es el proceso de instrucción y de enseñanza, tomado en su conjunto, es decir el contenido de la enseñanza, reflejado en los planes y programas docentes y en los libros de texto, los métodos y medios de enseñanza, las formas organizativas de la enseñanza, el papel educativo del proceso docente, así como también las condiciones que propician el trabajo activo y creador de los alumnos, y su desarrollo intelectual (Danilov, 1985, p.11).

Esta idea que retoma y recrea Skatkin, señala a nuestro juicio, un reto para los Sistemas Educativos Contemporáneos, tal como plantea la UNESCO (1990) de una Educación para Todos: *debe ser responsabilidad de los estados la educación escolarizada, y deberán elaborarse materiales educativos con similares características y exigencias para todas las escuelas de cada país.*

También es importante cuando hace énfasis en quela Didáctica no debe ocuparse sólo de los conocimientos de los estudiantes,

> La didáctica soviética se guía por el principio de la unidad entre la enseñanza formal y material: la didáctica en su nuevo enfoque, hace

> énfasis en el contenido de la enseñanza, sin reducirlo a una suma de conocimientos (Skatkin; Lerner, 1985a, p.54).

En nuestra opinión, aunque coincidimos con Skatkin en definir la Didáctica como teoría de la enseñanza, es importante comprender como el lo señaló en su obra, que esta debe favorecer el desarrollo de los conocimientos, las habilidades y las actitudes en los estudiantes, con lo cual se propiciará su *enriquecimiento cultural y con ello el de las naciones*, "La cultura es, ante todo, un conjunto de procesos de actividad material y espiritual elaborados por la humanidad, que puede ser asimilado por las personalidad, por el hombre, y convertirse en su patrimonio" (Skatkin; Lerner, 1985a, p.55).

SUS PRINCIPIOS PARA LA DETERMINACIÓN DEL CONTENIDO DE ENSEÑANZA

Existe una idea importante en la obra de Skatkin acerca del contenido de la enseñanza, que en nuestra opinión debería ser tenida en cuenta hoy por los diseñadores de los currículos latinoamericanos, por lo que pudieran aportar al desarrollo de las naciones, y es la referida a que

> del contenido de la enseñanza de la nueva generación depende el nivel de la cultura del pueblo y el carácter de la concepción científica del mundo, en nivel de desarrollo de la juventud, y su preparación para la vida, para el trabajo (Skatkin; Lerner, 1985a, p.40).
> Es por ello que para este autor, determinar qué contenidos deberían enseñarse en la escuela es fundamental tener en cuenta que,

> es posible ejercitar la inteligencia con un cúmulo restringido de conocimientos, pero sin un amplio horizonte en las diferentes esferas del conocimiento científico, no es posible formar una auténtica concepción científica del mundo, no es posible generar necesidades de conocimientos y autoeducación, ni crear una amplia cultura general (Skatkin; Lerner, 1985a, p.46).

Nótese, a nuestro juicio, su insistencia en enfatizar que el *contenido de enseñanza genere necesidades de conocimientos y autoeducación en*

los estudiantes, algo en nuestra consideración esencial para transformar el proceso de enseñanza aprendizaje de *tradicionalista* a *desarrollador* (Castellanos; Reinoso; García, 2000; Silvestre; Zilberstein, 2002; Zilberstein; Silvestre, 2005; Zubiría, 2006).

A nuestro juicio, en el párrafo anterior se está entendiendo por conocimiento científico no sólo a la "información científica" sino *conocimiento esencial*, a decir de Davidov (1988) y Zankov (1984), *conocimiento teórico*. Esto lo reafirma en otro de sus trabajos, al expresar

> se están haciendo esfuerzos para cumplir una de las tareas más importantes del perfeccionamiento de la educación: reflejar en ésta de la manera más completa y fiel los adelantos modernos de la ciencia, la técnica, la cultura, etc.; lo que significa elevar el nivel teórico de las disciplinas escolares. Para ello tiene especial importancia aplicar los conocimientos teóricos ya adquiridos al estudio de las secciones sucesivas del curso correspondiente y establecer relaciones entre materias conexas. Esto exige determinar en cada curso de la enseñanza escolar las ideas fundamentales en torno a las cuales se dispone el contenido de todo el curso (Skatkin; Kraievsky, 1978, p.302).

Para Skatkin el *contenido de enseñanza debe concentrase en lo esencial* y dejar a un lado el exceso de información que en determinados momentos tienen los contenidos de los programas y consecuentemente los libros de texto.

Reconoce los resultados de las investigaciones de la Psicología soviética cuando menciona

> Estas investigaciones han demostrado que en la escuela puede y debe elevarse considerablemente el nivel teórico del material que se enseña a los alumnos y que puede organizarse la enseñanza de modo que también los niños más pequeños puedan asimilar conceptos abstractos y adquirir los rudimentos del razonamiento teórico (...) A este respecto hay que mencionar los nombres de L. V. Zankov, D. B. Elkonin y V. V. Davydov (...) Davydov (...) expone la idea de que es necesario dar a todo sistema de la enseñanza una nueva orientación, pasando de la formación en los niños de un pensamiento racional y empírico a la inculcación de un pensamiento científico y teórico (Skatkin; Kraievsky, 1978, p.303).

Estos planteamientos tuvieron en los ´90 del pasado siglo, influencia en investigaciones didácticas realizadas en Latinoamérica, que también corroboraron que en escolares pequeños cubanos y mexicanos, es también posible formar un *pensamiento teórico* (Leal, 2000; Olmedo 2004; 2010; Rico, 2002; Silvestre, 1999; Zilberstein; Silvestre, 2000).

También es interesante lo que apunta Skatkin en relación a que también como parte del contenido de enseñanza se deberá

> hallar, en la multiplicidad de actividades, los elementos que les son comunes, sujetos a asimilación (...) La asimilación o apropiación de estos elementos comunes garantiza la preservación y desarrollo posterior de la cultura (Skatkin; Lerner, 1985a, p.55).

Con esta aportación, consideramos que en los actuales diseños de los currículos escolares, es necesario *determinar las actividades que la sociedad en general necesita que la escuela desarrolle en los estudiantes*, para que estos puedan transformar de manera creadora el mundo en que viven. Así como los elementos que Skatkin resumió que debe incluir el contenido de enseñanza (Skatkin; Lerner, 1985, p.56):

- "El sistema de conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, la técnica y los modos de actuación (...)
- El sistema de hábitos y habilidades generales, intelectuales y prácticas, que son la base de múltiples actividades concretas;
- La experiencia de la actividad creadora (...)
- El sistema de normas de relación con el mundo, de unos con otros, que son la base de las convicciones (...)"

Otro elemento a destacar en sus planteamientos, en lo que otros autores rusos también coincidieron, es concebir la *estructuración del contenido de enseñanza, sobre la base de un enfoque deductivo* (de lo general a lo particular), lo cual desarrolla más los procesos de generalización en los alumnos (Davidov, 1988) y permite que su pensamiento opere con generalizaciones y teorías (Zankov, 1984), lo cual favorece sus procesos cognoscitivos (Talizina, 1987) y el desarrollo armónico de su personalidad (Leontiev, 1982).

Se ha tenido en cuenta que, al iniciar a los escolares en los conceptos fundamentales de la ciencia, tiene gran importancia el método deductivo para exponer el material, gracias a lo cual los niños se acostumbran desde el principio a pensar por categorías científicas (Skatkin; Kraievsky, 1978, p.302).

Haciendo una síntesis de los *principios* planteados por Skatkin para determinar el contenido de enseñanza, el cual según este autor, se expresa en los planes y programas de estudio, consideramos que estos fueron (Skatkin; Lerner, 1985a; Skatkin; Kraievsky, 1978):

- *Principio de la articulación vertical*, que implica estructurar los planes de estudio de los diferentes niveles educativos, de manera tal que permitan el paso de un nivel a otro.
- *Principio de la elevación del nivel teórico de las asignaturas escolares*, que permite a los estudiantes poder aplicar los conocimientos teóricos y establecer relaciones entre los de las diferentes asignaturas. Esto exige determinar en cada asignatura las ideas fundamentales en torno a las cuales se dispone el contenido del programa, lo cual favorece "concentrar considerablemente el material de estudio e impartir conocimientos más profundos gracias al dominio de los conceptos fundamentales" (Skatkin; Kraievsky, 1978, p.302).
- *Principio de la orientación politécnica del contenido de las disciplinas de enseñanza general y de la inclusión en el mismo de asignaturas que permitan la formación laboral de los estudiantes,* lo que favorece que los alumnos se preparen para el trabajo físico e intelectual y con ello favorecer el desarrollo multilateral de la personalidad.
- *Principio del carácter científico*, que permiten que los conocimientos que debe apropiarse el alumno reflejen la realidad tal como la explica la ciencia y que como resultado de su aprendizaje se cree en su conciencia una imagen del mundo objetivo y pueda desear participar activamente en su transformación.
- *Principio de la sistematización*, que exige la determinación en los planes de estudio, de asignaturas, en correspondencia

con los objetivos de la educación y la enseñanza y el desarrollo multifacético de la personalidad.

- *Principio de la combinación armónica de los fundamentos de las ciencias naturales, matemáticas y las ciencias humanísticas*, que propicia el desarrollo integral de los estudiantes.

Estos principios pueden ayudar al diseño o rediseño de currículos escolares y apoyarse de los métodos de enseñanza que el propio Skatkin describió para cumplir los objetivos que se propongan.

SU CONCEPCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

En este apartado se expone el análisis de las publicaciones de Skatkin acerca de los Métodos de Enseñanza, que según este autor, *constituye el medio que garantiza el logro de los objetivos, y por tanto, la vía que conduce al desarrollo intelectual y creativo de los estudiantes*.

La tarea de la enseñanza al modelar una Concepción del Mundo para que sea asimilado por los estudiantes en las instituciones educativas, representa por supuesto un proceso muy complejo y variado que forma parte de la Didáctica. Desde la concepción de Skatkin

> el éxito de la enseñanza depende tanto de la correcta definición y determinación de sus objetivos y del contenido como de los métodos que se aplican para alcanzar esos objetivos, es decir de los métodos de enseñanza (Skatkin; Lerner, 1985b, p.176).

Investigar sobre el sustento de los métodos de enseñanza, es una constante que ha ocupado a los didactas, desde el surgimiento mismo de la escuela. En tal recuento, Skatkin (1985) advierte que elaborar una definición de método no ha sido tarea sencilla. Menciona que los investigadores durante sus observaciones de la clase, llamaron métodos de enseñanza a los diversos tipos de actividad que los maestros realizaban con sus alumnos, tales como: *exponer, explicar, ilustrar, demostrar, interrogar*, entre otras; el autor pone al debate, si merece la pena denominarlos así, o si este tipo de actividad forma parte de alguna otra característica de la enseñanza.

Para Skatkin (1985) el problema con los métodos de enseñanza se deriva de la insuficiente profundidad teórica relativa a este tema. El enfoque unilateral dado a estos, dirigido a revelar las manifestaciones externas de la actividad del alumno y del maestro limitaba y en opinión de los autores de este trabajo, aún siguen limitando, a pesar de los trabajos de Skatkin, las potencialidades del desarrollo intelectual de los alumnos.

Determinar la esencia de los métodos ha sido un tema controvertido, mientras que unos autores los definen como un "conjunto de procedimientos del trabajo docente; otros como una vía a través del cual el maestro conduce a los niños del desconocimiento al conocimiento (...) no falta quienes lo consideran como la actividad de interrelación de maestros y alumnos, encaminada a alcanzar los objetivos de la enseñanza" (Skatkin; Lerner, 1985b, p.177-178); existen tantas definiciones como enfoques surgidos para explicarlos.

Para Skatkin *lo esencial del método radica en definir los niveles de actividad cognoscitiva que realizan los alumnos y las actividades que organiza el maestro*, como condición para que los estudiantes asimilen los contenidos, por lo que deben establecer con exactitud tanto los procedimientos y medios de la actividad del maestro, como las del alumno, así como también los contenidos de enseñanza y las regularidades de la asimilación de ese contenido. Esto lo consideramos esencial, si bien él habla de una Teoría de la Enseñanza, no deja de reconocer que la enseñanza y el aprendizaje, son procesos indisolubles, es decir forman un par dialéctico.

En relación con esto expresado en el párrafo anterior, Skatkin pone también a discusión sobre los métodos, su clasificación, "la carencia de la elaboración teórica de un sistema de métodos ha hecho infructuosas las tentativas de clasificarlos" (Skatkin; Lerner, 1985b, p.180), en tanto que otros autores se pronuncian por dividirlos en métodos de enseñanza y métodos de aprendizaje.

Para Skatkin tal separación no es legítima, pues como afirma

> la esencia del proceso de enseñanza, reside ante todo, en que constituye una interacción entre maestros y alumnos. Sin esta interacción no hay proceso de enseñanza (Skatkin; Lerner, 1985b, p.180).

E incluso hay quienes sólo reconocen el proceso de aprendizaje, ignorando que las actividades correlacionadas de la enseñanza y el aprendizaje son condicionantes dentro del proceso educativo.

Note el lector que Skatkin considera, lo cual compartimos, al proceso educativo como algo más complejo y que integra al mismo la enseñanza y el aprendizaje escolarizado, objeto como tal de la Didáctica.

En opinión de los autores de este Capítulo, es la desatención a este planteamiento una marcada debilidad que actualmente presentan los Planes y Programas de Estudio de algunos países latinoamericanos, como México (México, 2011), entre otros, quienes lo han dejado al margen u omitido del enfoque didáctico que lo sustentan, reconociendo unilateralmente el proceso de aprendizaje, en contraposición a lo afirmado por Skatkin

> la enseñanza tiene que convertirse en la actividad vital del maestro (...) No se puede efectuar un profundo análisis de la enseñanza y el aprendizaje por separado, es necesario tener en cuenta la interrelación existente entre ambos (Skatkin; Lerner, 1985b, p.180-181).

DETERMINACIÓN, DEFINICIÓN Y ESTRUCTURA DEL MÉTODO DE ENSEÑANZA

Skatkin define al método como

> un sistema de acciones, sucesivas y conscientes del hombre que tiende a alcanzar un resultado que corresponda al propósito trazado... cualquier método presupone un objetivo consciente (Skatkin; Lerner, 1985b, p.182).

El hombre al hacer consciente el objetivo, realiza la actividad con determinados medios intelectuales, prácticos y materiales que están a su alcance; en palabras de Skatkin,

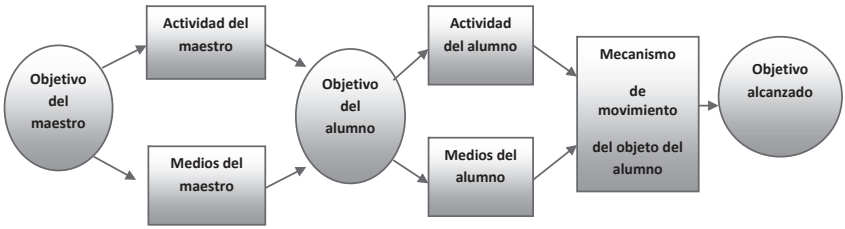
> el método presupone un fin previamente trazado, la actividad concomitante a ese fin, o sistema de acciones, los medios indispensables, el proceso de aplicación del objeto y el fin alcanzado (Skatkin; Lerner, 1985b, p.183).

Skatkin se refiere a que si el docente no crea en los alumnos objetivos que se correspondan con sus propios fines y objetivos, el acto de enseñanza no surte efecto, si bien expone que el objetivo de los alumnos no necesita siempre coincidir con el del docente, pero sí debe haber correspondencia entre ellos, es decir, no contraponerse.

Skatkin y Lerner (1985b) proponen una esquematización del método de enseñanza (Figura 4).

En su estructura parte del objetivo, la actividad y los medio de que dispone el maestro, como resultado, se deriva el objetivo del alumno, las actividades y medios a fin de que se logre la asimilación del contenido por parte del estudiante, sólo si alcanza el objetivo.

Figura 1 – Representación del Método de enseñanza. Es una reproducción del elaborado por Skatkin y Lerner (1985b, p.183).



Son estas interrelaciones surgidas entre el maestro y sus alumnos para alcanzar el objetivo, las que permitan evaluar si la elección del método fue adecuada o no y en nuestra consideración *que el estudiante haga suyo, el objetivo de enseñanza*.

Skatkin y Lerner (1985b, p.184) definen al método de enseñanza como "un sistema de acciones del maestro, dirigido a un objetivo que organiza la actividad cognoscitiva y práctica del alumno, con lo que asegura que éste asimile el contenido de la enseñanza."

Los autores de este trabajo consideramos que tal definición está incompleta porque no revela la distinción entre los tipos de métodos y su correspondencia con los objetivos de enseñanza.

Asimismo, Skatkin deja en claro que si los objetivos y el contenido de enseñanza no son homogéneos, entonces hacen falta métodos didácticos diversos e irremplazables para lograr los objetivos.

Del mismo modo, para cada tipo de contenido corresponde un determinado método de asimilación, dicho de otra manera, el docente requiere conocer las propiedades (entiéndase como la capacidad para asimilar el contenido y actitudes ante el estudio) del objeto (alumno)

sobre el cual se ejercerá, para elegir el modo de actuación o sistema de acciones a realizar para alcanzar los objetivos, (Skatkin; Lerner, 1985b). Es por ello esencial comprender que la asimilación es un concepto complejo que supone varios niveles y es necesario tenerlo en cuenta durante el desarrollo de los programas escolares.

En palabras de Skatkin,

> conociendo los fines de la enseñanza, los tipos de contenido y, además sus métodos de asimilación, podremos determinar la especificidad de la actividad del maestro y de los alumnos en cada método de asimilación (Skatkin; Lerner, 1985b, p.185).

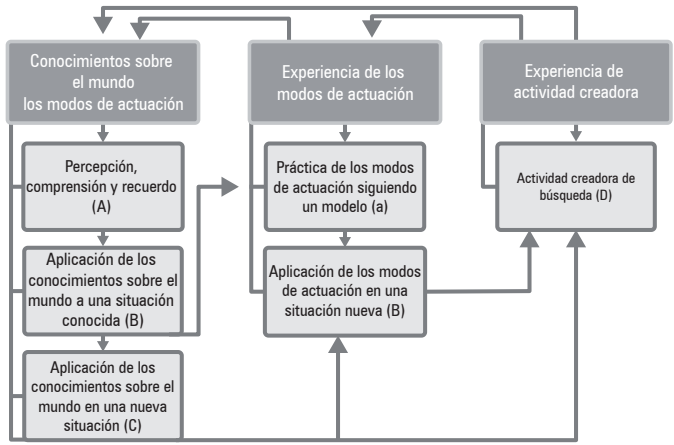
Pero, ¿cómo el docente puede elegir el método en atención a los niveles de asimilación del contenido de enseñanza?

En palabras de Skatkin

> A medida que se acumulan experiencias de sensaciones y percepciones visuales, táctiles, auditivas, etc, el alumno asocia nuevas sensaciones con las anteriores, las correlaciona, las superpone, conoce los vínculos y relaciones entre ellas: todos estos conocimientos se fijan gradualmente en su memoria (Skatkin y Lerner, 1985b, p.188).

Los autores para explicar dicho proceso lo sintetizan en el Esquema de la Figura 5:

Figura 2 – Elementos de la asimilación de los conocimientos por parte del estudiante. Es una reproducción del elaborado por 1985b.



En el esquema de la Figura anterior, los autores representaron los procesos que permiten la asimilación de los conocimientos por el alumno, quien en un primer momento capta la realidad objetiva expresada en signos (conceptos, principios, fórmulas, entre otros) para después correlacionar y vincularlos con los objetos reales, los codifica y los traslada al lenguaje, a su experiencia para fijarlos en su conciencia y por último mediante el recuerdo, mismo que favorece la comprensión, los recupera para aplicarlos en otros contextos.

> Es por ello que la asimilación del modo de actuación presupone un conocimiento elemental sobre este modo (Skatkin; Lerner, 1985b, p.186).

Un gran vacío que se evidencia en la planeación de la clase de algunos docentes observados Olmedo (2004, 2010), Silvestre y Zilberstein (2000), Zilberstein y Silvestre (2005), es la falta de determinación y dominio delos métodos. Si se considera lo aportado por Skatkin

> para realizar el método de asimilación de los conocimientos, el maestro debe organizar diferentes tipos de actividad que aseguren la información acerca del contenido de enseñanza y, a través de la presentación de objetos reales o de signos, la fijación en la conciencia de esta información y de su recordación (Skatkin; Lerner, 1985b, p.186).

En nuestra reflexión, ¿cuántos de los docentes en la actualidad se aseguran realmente de organizar los tipos de actividad en suficientes, variadas y prácticas de modo que se logre la asimilación de los contenidos?

Para lograr el dominio social e individual de este método, no sólo se requiere utilizarlo reiteradamente como modo de actuación en diversas situaciones, a fin de adquirir experiencia y el desarrollo de la habilidad en su aplicación, *mediante la producción reiterada y práctica*.

Al mismo tiempo hace falta llevarlo a un nivel superior de exigencia de modo que se alcance la asimilación de la actividad creadora,

> a diferencia del proceso de formación de habilidades y hábitos, que presupone la reproducción de uno u otro modelo de actividad, el proceso

> de formación de rasgos creadores exige la actividad cada momento, en nuevas condiciones y situaciones (Skatkin; Lerner, 1985b, p.186),

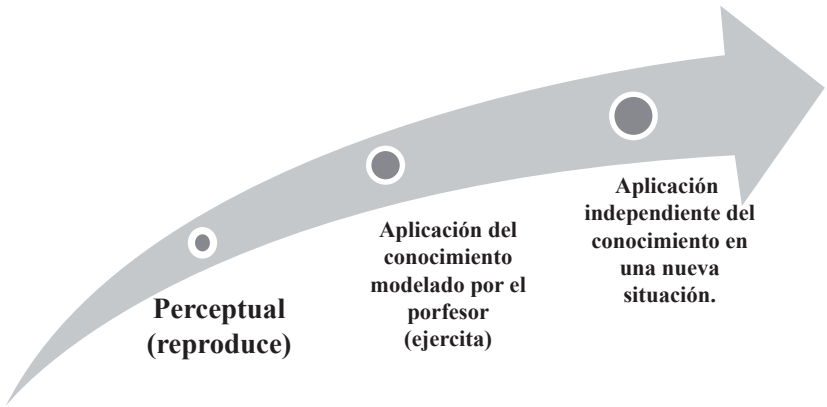
es decir, es motivar en el estudiante la solución independiente de nuevos problemas en diversos contextos, por supuesto teniendo en consideración que sean asequibles a sus capacidades, pero al mismo tiempo lo reten a nuevos desafíos.

Otro elemento esencial que caracteriza a la actividad creadora para el logro independiente, son las emociones, es la formación de la actitud hacia al mundo, hacia las personas, hacia sí mismo.

> Si no se toma en cuenta el factor emocional del alumno, pueden enseñarse conocimientos y hábitos, pero es imposible, despertar el interés, la constancia de una actitud positiva (...) la vivencia emocional es el método específico de asimilación de la experiencia emocional acumulada por la sociedad (Skatkin; Lerner, 1985b, p.189).

En consecuencia, despertar la motivación e interés por el estudio es otra constante a considerar en los niveles de asimilación. Ver Figura 6.

Figura 3 – Niveles de asimilación del conocimiento.



La interrelación de los métodos y niveles de asimilación: en un primer nivel percibe los conocimientos hasta fijarlos; en un segundo nivel modelado por el maestro, asimila los modos de actuación traducidos en hábitos y habilidades, y el tercer nivel se exterioriza

cuando el alumno resuelve aplicando creadoramente los conocimientos, hábitos y habilidades asimilados.

Es interesante la clasificación que Sktakin propone de los métodos (Skatkin; Lerner, 1985b), cuando los agrupa en:

- Reproductivos: explicativo-ilustrativo o informativo-receptivo y reproductivo.
- "Con este grupo de métodos, el alumno se apropia de los conocimientos elaborados y reproduce modos de actuación que él ya conoce" (Skatkin; Lerner, 1985b, p.208).
- Productivos: de exposición problémica, de búsqueda parcial o heurística e investigativo.
- "Con este grupo de métodos el alumno alcanza conocimientos subjetivamente nuevos, como resultado de la actividad creadora" (Skatkin; Lerner, 1985b, p.208).

También el autor se refirió a la enseñanza mediante problemas y su necesidad imprescindible de introducirla en la escuela, según él mediante tareas diseñadas por el docente con este fin.

> Se llama problema a la tarea cuyo método de realización y cuyo resultado son desconocidos para el alumno a priori, pero que este poseyendo los conocimientos y habilidades, está en condiciones de acometer la búsqueda de ese resultado o del métodos que ha de aplicar (Skatkin; Lerner, 1985b, p.212).

Sin embargo apunta que este tipo de enseñanza no se debe absolutizar en la escuela, lo cual consideramos adecuado, ya que

> Esto entraría en contradicción con las posibilidades de la escuela, la enseñanza sería organizada irracionalmente y se alterarían las regularidades del proceso de asimilación, que exige siempre la adquisición de conocimientos elaborados, que pudieran aplicarse durante el transcurso de la solución de los problemas (Skatkin; Lerner, 1985b, p.212).

En general las propuestas de Skatkin acerca de los *tipos de métodos, según los tipos de actividad de los docentes y*

estudiantes, podrían contribuir hoy a hacer más activas las clases y a la vez desarrollaran integralmente a los estudiantes (en cuanto a conocimientos, habilidades, actitudes y valores), por lo cual en este sentido se pueden abrir nuevas investigaciones y publicaciones similares a esta.

A MANERA DE CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

Este trabajo trató de profundizar en la vida y obra pedagógica de un gran educador ruso Mikhail Nikolaevich Skatkin quien aportó a las bases de la Didáctica como Ciencia, sobre todo en lo concerniente a cómo estructurar el contenido de la enseñanza, para favorecer el desarrollo armónico de la personalidad de los estudiantes y qué métodos son los más adecuados para este propósito.

Su obra se enmarca dentro de los trabajos del Enfoque Histórico Cultural, que si bien tuvo sus orígenes en la Psicología soviética, con los trabajos de Vigostki y otros, impactó a la Didáctica y las teorías educativas de la década de los noventa y consideramos que su esencia aún mantiene vigencia.

Merece que las nuevas generaciones de docentes lean y profundicen en la obra de este educador, que desde posiciones marxistas trató de encontrar soluciones creativas al qué y cómo enseñar en la escuela a las nuevas generaciones.

Esta es nuestra modesta contribución a este gran ser humano y a su legado pedagógico, con ello nos sumamos a los nobles esfuerzos de Universidade Federal de Uberlándia en Minas Gerais, Brasil, por divulgar la obra educativa de un importante grupo de investigadores representantes del Enfoque Histórico Cultural y sus implicaciones didácticas (Maturano; Puentes, 2003).

PUBLICACIONES DEL AUTOR EN RUSO

СКАТКИН, М. Н. Научные основы методики преподавания естествознания в начальной школе. М., 1946.

СКАТКИН, М. Н. Вопросы теории построения программ в советской школе. М., 1949.

СКАТКИН, М. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе. М., 1952.

СКАТКИН, М. Н. Некоторые вопросы дидактики в свете учения И. П. Павлова о высшей нервной деятельности. М., 1952.

СКАТКИН, М. Н. Политехническое обучение на современном этапе развития школы. М., 1956.

СКАТКИН, М. Н. Формализм в знаниях учащихся и меры борьбы с ним. М., 1956.

СКАТКИН, М. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся в обучении. М., 1965.

СКАТКИН, М. Н. Совершенствование процесса обучения. М., 1971.

СКАТКИН, М. Н. О школе будущего. М., 1974.

СКАТКИН М. Н. Школа и всестороннее развитие детей. М., 1980.

СКАТКИН М. Н. *Краевский* В. В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. М., 1981.

СКАТКИН, М. Н. Проблемы современной дидактики. 2 -е изд. М., 1984.

СКАТКИН, М. Н. Методология и методика пед. исследований. М., 1986.

ПОД РЕД. М. А. ДАНИЛОВА. М. Н. Скаткин. Дидактика средней школы. М., 1975.

OTRAS PUBLICACIONES DEL AUTOR

MONOSZÓN, E. J.; SKATKIN, M. N. *Vínculo de la enseñanza con la vida en la escuela de ocho grados*. Moscú: [s.n.], 1962.

MELNIKOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *La enseñanza politécnica en las escuelas de educación general*: metodología. Cuba: Ministerio de Educación, Instituto de Superación Educacional, Centro de Documentación Pedagógica, 1964, v.11 (Ediciones ISE, n.34).

SKATKIN, M. N. Los principios de la enseñanza. *Pedagogía Soviética*, [URSS], n.1, 1950.

SKATKIN, M. N. Direcciones principales de las investigaciones sobre problemas de didáctica. *Pedagogía Soviética*, [URSS], n.8, 1966.

SKATKIN, M. N. Problemas actuales de la didáctica a la luz de la teoría leninista del reflejo. *Pedagogía Soviética*, [URSS], n.5, 1970.

SKATKIN, M. N.; KRAIEVSKY, V. V. Investigaciones didácticas en la URSS y métodos para introducir sus resultados en la práctica. *Perspectivas*, [s.l.], v.8, n.3, 1978. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000291/029158so.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SKATKIN, M. N.; LERNER, I. Ya. Tareas y Contenido de la Enseñanza General y Politécnica". In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. 2ª reimpressão. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1985a.

SKATKIN, M. N.; LERNER, I. Ya. Métodos de enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. 2ª reimpressão. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1985b.

SKATKIN, M. S.; COVJANOV, G. S.; NADEZHDA, K. *Prospects*: the quarterly review of comparative education. [S.l.: s.n.], 1994.

REFERÊNCIAS

ADDINE, F. *Didáctica*: teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

BECERRA, Ma. et al. *Aprender a aprender*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2012.

CASTELLANOS, D.; REINOSO, C.; GARCÍA, S. Para promover un aprendizaje desarrollador. La Habana: Centro de Estudios Educacionales Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, 2000 (Colección Proyectos).

DANILOV, M. A. La didáctica como teoría de la enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. 2ª reimpressão. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1985, p.7-39.

DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. 2ª reimpressão. La Habana: Editorial de Libros para la Educación, 1985.

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

GALPERIN, P. YA. Los tipos fundamentales de aprendizaje. In: SERGATE, A. (Comp.). *Lecturas de Psicología pedagógica*. La Habana: Segarte, 1983, p.45-78.

LABARRERE, A. *Pensamiento*. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

LEAL, H. *Pensar, reflexionar y sentir en las clases de historia*. La Habana: Pueblo y Educación, 2000.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013.

LÓPEZ, J. et al. Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. In: GARCÍA BATISTA, G. *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003, p.45-60.

MARBELLA, M. *Estrategia docente para promover el aprendizaje desarrollador sustentado en vivencias emocionales en los infantes de tercer grado de los Jardines de niños de Calkiní, México*. 2002. Tesis para Optar por el Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba, 2003.

MATURANO, A.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2003.

MÉXICO. Secretaria de Educación Pública. *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. México, 2011.

OLMEDO, S. Hacia una mejora de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales en la escuela mexicana. In: MURILLO, J. L. et al. *Búsqueda de alternativas didácticas*. México: Ediciones CEIDE, 2004, p.43-75.

OLMEDO, S. *Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la asignatura de Ciencias Naturales*. 2010. Tesis para Optar por el Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas – Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. *Lev Semionovitch Vigotski*: um estudo da vida e obra do criador da Psicología Histórico Cultural. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Edufu, 2013, p.47-63.

RICO, P. Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo en los alumnos. In: GARCÍA BATISTA, G. *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003, p.61-67.

RICO, P. *Técnicas para potenciar un aprendizaje desarrollador en el escolar primario*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

RICO, P.; SANTOS, E.; MARTÍN, M. *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

SILVESTRE, M. *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

SILVESTRE, M.; RICO. P. Proceso de enseñanza aprendizaje. In: GARCÍA BATISTA, G. *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003.

SILVESTRE, M.; ZILBERSTEIN, J. *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*. México: Ediciones CEIDE, 2000.

SILVESTRE, M.; ZILBERSTEIN, J. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

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

TALÍZINA, N. F. *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. La Habana: Ministerio de Educación Superior, 1987.

UNESCO. *Conferencia Mundial Sobre la Educación para Todos*. Jomtiem, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2015.

VIGOTSKY, L. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.

VIGOTSKY L. *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1998.

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso, 1984.

ZILBERSTEIN, J. Procedimientos estimuladores para un aprendizaje desarrollador. In: _____. *Diplomado Internacional Transformación Desarrolladora del Aprendizaje Escolar*. Lima: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Derrama Magisterial, 2003ª, p.12-42.

ZILBERSTEIN, J. Reflexiones acerca de la inteligencia y la creatividad. In: GARCÍA BATISTA, G. *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2003b, p.109-119.

ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M. ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? México: Ediciones CEIDE, 2000.

ZILBERSTEIN, J.; SILVESTRE, M. *Didáctica desarrolladora desde el Enfoque Histórico Cultural*. México: Ediciones CEIDE, 2005.

ZUBIRÍA, J. *Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Instituto Alberto Merani, 2006.

CAPÍTULO XI

UMA INTRODUÇÃO À CONTRIBUIÇÃO DE MIRZA MAJMUTOV PARA A TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO PROBLEMATIZADOR

Ruben de Oliveira Nascimento

Mirza I. Majmutov (1926-2008) foi um ativo profissional da educação, um profundo conhecedor dos fundamentos teóricos dos métodos de ensino e um arguto pesquisador, que deixou uma significativa obra para a Educação Escolar.

Este trabalho destaca sua contribuição para a metodologia do ensino, acerca de sua investigação e orientação metodológica acerca da Enseñanza Problémica.[1]

De acordo com Medina (2012), a *Enseñanza Problémica* é conhecida em alguns países da América Latina, como México, Peru e Venezuela, sendo muito trabalhada e desenvolvida em Cuba e na Colômbia.

[1] Agradecemos a colaboração do Prof. Luis Quintanar Medina (Tecnológico Unversitario del Valle del Chalco, en Valle del Chalco, México) e do Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes (Universidade Federal de Uberlândia, Brasil), pelas trocas de informações que ajudaram na elaboração desse trabalho.

A solução que adotamos para traduzir o termo *Enseñanza Problémica* para o português foi *Ensino Problematizador (EP),* empregando "problematizador" no sentido do termo "problemática" que, segundo o dicionário Houaiss (Dicionário..., 2009), significa: conjunto de problemas da mesma natureza ou de um mesmo campo de atuação, ou concernentes a um mesmo objeto; o conjunto das questões que se podem levantar em relação aos meios, pontos de vista ou objetos de estudo de uma ciência ou um sistema filosófico; incerteza ou dificuldade inerente a um plano, contexto, situação, etc.

Frisamos que se deve distinguir essa proposta (desde seus fundamentos até sua prática) das abordagens adotadas no Brasil desde a década de 1990, denominadas *Metodologia Problematizadora,* que se fundamenta na proposta do Arco de Maguerez, e da *Aprendizagem Baseada em Problemas* (ou PBL), que tem como base as contribuições de John Dewey. Estas abordagens diferem teoricamente do método desenvolvido por Majmutov.

O EP é uma etapa no desenvolvimento da Didática e da prática Pedagógica soviética das décadas de 1960 e 1970, concebida como meio para o desenvolvimento geral e intelectual do aluno em seus fundamentos didáticos e lógicos, em especial no que diz respeito à formação da atividade cognoscitiva do aluno, aos seus interesses e necessidades nessa atividade e às operações mentais. A abordagem de EP de Majmutov vem fortalecida com base em experiências de professores da República do Tartaristão e de outras cidades na Rússia.

Além disso, o trabalho desse autor é uma contribuição para a organização do processo de ensino, visando a formação do conhecimento científico e desenvolvimento intelectual do estudante.

Nossa intenção com esse trabalho é apresentar alguns fundamentos do EP como tratado por Majmutov em seu livro *La enseñanza problémica*, publicado em 1983 em Cuba pela Editorial Pueblo y Educación, e tornar essa metodologia mais conhecida do público brasileiro.

Como se trata de uma apresentação da teoria, optamos por extrair dessa importante publicação do autor algumas discussões importantes, conceitos e fundamentos que, a nosso ver, caracterizam aspectos básicos da abordagem de Majmutov sobre o EP.

Nossa expectativa é que esse trabalho motive o leitor a se interessar por essa rica proposta metodológica que tem muito a contribuir com o ensino no Brasil.

As citações de fontes publicadas em espanhol têm a nossa tradução.

Ao final do trabalho, apresentamos bibliografia de Majmutov publicada em espanhol.

DADOS BIOGRÁFICOS

O linguista e professor Mirza I. Majmutov nasceu em 01/05/1926 na cidade de Baku, no Arzebaijão, e morreu em 25/03/2008, na cidade de Kazan, capital da República do Tartaristão, que faz parte da Federação Russa. Com mestrado em Filologia (Kazan) e doutorado em Pedagogia (Moscou), Majmutov foi arabista, tradutor, crítico literário, editor e pesquisador homenageado pela Federação Russa.

Além destes cargos, também foi Ministro da Educação da República do Tartaristão e membro da Academia de Ciências da República do Tartaristão e da Academia de Educação da Rússia.

Fotos – Mirza I. Majmutov.





Fontes:http://www.antat.ru/index.shtml?189 e http://vml.antat.ru/index.php/persons/makhmutov-mi.

Foi o primeiro diretor do Instituto Regional Tártaro-Americano (Tari),[2] uma instituição de ensino superior sob a jurisdição da

[2] http://www.tari.antat.ru/index_engl.html.

República do Tartarstão. O Instituto é um projeto iniciado em 1992, com sede em Kazan e apoio bilateral da Academia de Ciências da República do Tartaristão e de instituições de ensino e pesquisa dos Estados Unidos da América.

Foto – Mirza I. Majmutov (Instituto Tari).



Fonte: http://www.tari.antat.ru/about/history/perv/.

Dedicou cerca de 60 anos de sua vida ao ensino, ao estudo do processo educacional, ao campo da linguística e ao desenvolvimento da educação e da cultura (especialmente na República do Tartaristão), dirigindo, organizando e criando escolas; escrevendo e editando dicionários bilíngues (russo-tártaro e árabe-tártaro) preparados para as escolas; atuando com a formação de professores e desenvolvendo estudos sobre o ensino de ciências e sobre o ensino técnico e profissional.

Majmutov tem muitos trabalhos publicados sobre filologia e pedagogia, traduzidos em russo, tártaro, usbeque, estoniano, chinês, alemão e espanhol.

INTRODUÇÃO AO ENSINO PROBLEMATIZADOR

Medina (2012) comenta que o EP

> "ajuda a desenvolver o pensamento criador e independente, promove o interesse pelo que se estuda e desenvolve uma disposição emocional positiva para a investigação e raciocínio" (Medina, 2012, p.1).[3]

De acordo com Lorenz et al., a base pedagógica do modelo do EP é o ensino desenvolvimental, e

> "reside na teoria do conhecimento, que se fundamenta nas contradições que os estudantes devem resolver, como forças motrizes na aprendizagem" (Lorenz et al., 2004, p.8).[4]

Segundo Medina (2012), o Ensino Problematizador (EP) se apoia na dialética materialista (em especial na contradição dialética), na conversação heurística e no apoio ao desenvolvimento do pensamento independente do aluno na resolução de problemas ou tarefas escolares.

Para Majmutov (1983), o ensino deve desenvolver a independência cognoscitiva do estudante, fazendo seu pensamento avançar para novos níveis de desenvolvimento, partindo do que o aluno já possui de conhecimentos e habilidades, em direção ao que se deseja alcançar de novo conhecimento com a resolução de um problema docente.

Majmutov (1983, p.32) comenta que sua investigação parte dos seguintes postulados:

- No lugar do princípio de que o professor transmite conclusões já prontas ou preparadas pela ciência, intensificar a aquisição independente de conhecimentos pelos alunos mediante a busca pelo saber e aplicação criadora de conhecimentos assimilados anteriormente;
- No lugar de uma assimilação por repetição e memorização, enfatizar a assimilação durante o processo de atividade independente intelectual do aluno, sob a direção do professor;
- Buscar a transformação do processo docente com base na concepção do EP fundamentado na lógica, na dialética e no ensino desenvolvimental.

[3] "ayuda a desarrollar el pensamiento creador y el independiente, promueve el interés por lo que se estudia, desarrolla una disposición emocional positiva por la investigación y el azonamiento" (Medina, 2012, p.1).

[4] "su base metodológica radica en la teoría del conocimiento, lo que se fundamenta en las contradicciones que los estudiantes deben resolver, como fuerzas motrices en el aprendizaje" (Lorenz et al., 2004, p.8).

Visando encontrar os meios para ativar, de forma combinada, o ensino e a atividade cognoscitiva do aluno, o EP apresenta uma abordagem voltada para as regularidades dos fatos e fenômenos, da lógica e da dialética, assim como em processos de reprodução e de assimilação produtiva de novos conhecimentos (Lorenz et al., 2004; Majmutov, 1983; Medina, 2012).

Nas palavras de Majmutov:

> Chamamos de *problematizador* o ensino em que os alunos assimilam todo o material ensinado somente por meio da solução independente de problemas e o "descobrimento" de novos conceitos. Aqui, a explicação do professor, a atividade reprodutiva dos alunos, a colocação de tarefas e a realização de exercícios pelos alunos, também se encontram. Mas, a organização do processo docente se baseia no *princípio da problematicidade*, enquanto que a solução sistemática de problemas docentes é um traço característico deste tipo de ensino. Portanto, todo o sistema de métodos se dirige, neste caso, ao desenvolvimento multilateral do estudante, ao desenvolvimento de suas necessidades cognoscitivas e à formação de uma personalidade intelectualmente ativa. O ensino por problemas é verdadeiramente um *ensino que tende ao desenvolvimento* (Majmutov, 1983, p.263, grifo do autor).[5]

A sistematização que Majmutov faz da teoria do EP apresenta premissas básicas, como: o desenvolvimento intelectual do aluno dá-se especialmente pela estrutura do processo de pensamento e do sistema

[5] "Denominamos problémica a la enseñanza donde los alumnos asimilan todo el material docente solo mediante la solución independiente de problemas y el 'descubrimiento' de nuevos conceptos. Aquí se encuentran también la explicación del maestro, la actividad reproductiva de los alumnos, el planteamiento de tareas y la realización de ejercícios por los alumnos. Pero la organización del proceso docente se basa en el princípio de la problemicidad, mientras que la solución sistemática de problemas docentes, es un rasgo característico de este tipo de enseñanza. Por cuanto todo el sistema de métodos se dirige, en este caso, al desarrollo multilateral del escolar, al desarrollo de sua necesidades cognoscitivas y a la formación de una personalidad intelectualmente activa, la enseñanza problémica es verdaderamente una enseñanza que tiende al desarrollo" (Majmutov, 1983, p.263, grifo do autor).

de operações lógicas e mentais do estudante; o aluno deve ser colocado sistematicamente diante de problemas, cuja realização demanda sua ativa participação, não somente para que ele resolva o problema, mas também que o faça de maneira independente; e, partindo das necessidades de desenvolvimento da ciência e da técnica, a escola deve ensinar o aluno a pensar de maneira criadora, evitando apoiar o processo educacional somente no acúmulo de conhecimento já pronto ou preparado pela ciência ou no desenvolvimento da memória (Lorenz et al., 2004; Majmutov, 1983; Medina, 2012).

Majmutov coloca que o EP é um método voltado para o desenvolvimento do pensamento do aluno, com base na compreensão de que o que se ensina e o modo como se ensina tem direta repercussão no desenvolvimento do seu pensamento. O autor também comenta que a ideia fundamental do EP é que uma parte considerável dos conhecimentos

> se adquirem durante o processo de atividade cognoscitiva independente, nas condições de uma situação problematizadora (Majmutov, 1983, p.28, grifo do autor).[6]

Nesse sentido, a mudança introduzida no processo de ensino deve ser o de

> intensificação do papel do aluno como sujeito do conhecimento docente e do papel que desempenha o professor como organizador da atividade cognoscitiva independente do aluno (Majmutov, 1983, p.29, grifo do autor).[7]

Para Majmutov, o objetivo do EP é:

> Assimilação não somente dos resultados do conhecimento científico, mas também da via, do *processo* de obtenção de tais resultados; incluindo, também, a formação da *independência cognoscitiva*

[6] "se adquieren durante el proceso de la actividad cognoscitiva Independiente, em las condiciones de una situación problémica" (Majmutov, 1983, p.28, grifo do autor).
[7] "la intensificación del papel del alumno como sujeto del conocimiento docente y la del papel que desempeña el maestro como organizador de la actividad cognoscitiva Independiente del alumno" (Majmutov, 1983, p.29, grifo do autor).

> do aluno e o desenvolvimento de suas *capacidades criativas* (paralelamente com o domínio do sistema de conhecimentos, habilidades e hábitos, e a formação da concepção de mundo). Com este tipo de ensino se acentua o desenvolvimento do pensamento (Majmutov, 1983, p.261, grifo do autor).[8]

O EP tem como um de seus pontos centrais a promoção tanto de investigações empíricas quanto de investigações teóricas, nos fundamentos metodológicos do ensino e no desenvolvimento de sua prática, estimulando o aluno a investigar e a pensar, visando seu desenvolvimento intelectual e ressaltando a dialética materialista em termos de teoria do conhecimento.

Segundo Lenin (1980), a dialética materialista, como teoria do conhecimento, trata de investigar e sintetizar as origens do desenvolvimento do conhecimento, das leis que movem tanto o mundo exterior quanto o pensamento humano, da passagem do não conhecido ao conhecido, na base de um desenvolvimento que não se dá em linha reta, mas a saltos, por impulsos internos de desenvolvimento originados pela contradição e pela identidade dos contrários, concatenando-se todos os aspectos de um fenômeno.

> A dialética como conhecimento *vivo*, de numerosos aspectos (cujo número de aspectos aumenta sempre), de inumeráveis matizes no modo de abordar a realidade e de aproximar-se dela (com um sistema filosófico que, de cada matiz, se desenvolve em um todo) (Lenin, 1980, p.12, grifo do autor).[9]

---

8 "Asimilación no solo de los resultados del conocimiento científico, sino también de la via, del proceso de obtención de dichos resultados; incluye, asimismo, la formación de la independencia cognoscitiva del alumno y el desarrollo de sua capacidades creativas (paralelamente con el dominio del sistema de conocimientos, habilidades y hábitos, y la formación de la concepción del mundo). Con este tipo de enseñanza se acentua el desarrollo del pensamiento (Majmutov, 1983, p.261, grifo do autor).

9 "La dialéctica como conocimiento vivo, polifacético (cuyo número de facetas aumenta siempre), de innumerables matices en el modo de abordar la realidad y de aproximarse a ella (con un sistema filosófico que, de cada matiz, se desarrolla em un todo)" (Lenin, 1980, p.12, grifo do autor).

De acordo com Afanássiev (1982), no materialismo dialético,

> o *conhecimento* é o reflexo ativo e devidamente orientado do mundo objetivo e das suas leis no cérebro humano. A fonte do conhecimento é o mundo exterior que cerca o homem (Afanássiev, 1982, p.157, grifo do autor).

> Sob o ponto de vista do materialismo dialético, o conhecimento é um processo infinito de aproximação do pensamento do objeto conhecido, do avanço do pensamento do não conhecimento para o conhecimento, do conhecimento incompleto e imperfeito para o conhecimento mais completo e mais perfeito. Substituindo as teorias obsoletas por novas, tornando mais precisas as teorias antigas, o conhecimento avança para frente, descobrindo novos e novos aspectos da realidade (Afanássiev, 1982, p.159).

Afanássiev (1982) comenta que um aspecto do materialismo dialético é se constituir em um método de conhecimento científico sobre os processos materiais, tendo como uma de suas principais exigências teóricas e práticas a análise das contradições da realidade objetiva e o descobrimento da sua natureza.

Segundo Afanássiev (1982), o materialismo dialético concebe que, em um mesmo objeto ou fenômeno da realidade, da matéria, existem particularidades que se excluem mutuamente (positividade e negatividade, conservação e mutabilidade, excitação e inibição, etc.) de modo que um mesmo objeto ou fenômeno possui aspectos contrários. Assim, o materialismo dialético conclui que a luta dos contrários é a fonte do desenvolvimento dos diversos objetos e fenômenos, sendo a unidade dos contrários sua condição indispensável.

De acordo com Afanássiev (1982, p.82, grifo do autor), "os *contrários* são precisamente os aspectos, tendências e forças internas do objeto que excluem e ao mesmo tempo pressupõem a existência uns dos outros. A relação mútua indissolúvel entre estes dois aspectos constitui a *unidade dos contrários*".

Essas considerações são importantes, pois, no EP as contradições dialéticas representam também fonte e força motriz do desenvolvimento intelectual do aluno, de sua independência cognoscitiva e de seu progresso como estudante.

Majmutov (1983) explicita que a formação de conhecimentos científicos tem lugar na solução de *contradições do conhecimento* que surgem no processo mesmo do conhecimento científico, refletido como contradições lógicas que estimulam o pensamento e a independência cognoscitiva do aluno.

O conhecimento começa com as sensações e as percepções, sobre as quais se formam as representações e os conceitos. As imagens sensoriais dos objetos reais constituem o nível elementar do conhecimento, de modo que sensações, percepções e representações são etapas do conhecimento sensorial. A representação é uma imagem "livre" do objeto, fazendo-se abstração de seus traços. Por meio da abstração, transforma-se um objeto na consciência. A abstração e a generalização conduzem à formação do conceito. O conhecimento conceitual, que diz respeito às imagens lógicas, se designa com o uso da Palavra. Segundo Majmutov (1983, p.38),[10] "as propriedades internas essenciais do objeto, revelam-se somente ao nível de um conhecimento racional (lógico), mediante a forma superior do pensamento, relacionado com a linguagem". A linguagem se relaciona com o sistema de conceitos que traduzem os resultados do conhecimento sensorial em produtos do raciocínio (Majmutov, 1983).

A relação entre a experiência sensorial e a essência revelada nos conceitos é uma condição básica para a unidade do sensorial com o racional (fundamental no materialismo dialético) e uma questão central que caracteriza o EP como método ou proposta didática.

O conhecimento sensorial relaciona-se com o conhecimento empírico, e o conhecimento racional relaciona-se com o conhecimento teórico. O conhecimento empírico liga-se mais a atividades práticas, e atua por meio de observação, descrição, medição e experiências, que manifestam as regularidades do material trabalhado. O conhecimento teórico, por sua vez, dá-se no nível das leis, ou seja, corresponde à operação com conceitos científicos e ao pensamento relacionado com as ideias. O empírico e o teórico são funções do conhecimento, e vistos pelo EP também como seus elos, o que se reflete em nível de um processo cognoscitivo.

[10] "Las propriedades internas esenciales del objeto, pueden revelarse solo al nivel de un conocimiento racional (lógico) mediante la forma superior del pensamiento, relacionado com el lenguaje" (Majmutov, 1983, p.38).

Afanássiev (1982) comenta que o sensorial e o lógico formam uma unidade, completando-se e enriquecendo-se, de modo que no conhecimento tem tanto as indicações dos sentidos quanto as conclusões da razão.

Mas, Afanássiev coloca que:

> o conhecimento não está parado, antes se encontra em permanente desenvolvimento e avanço. Este desenvolvimento do conhecimento traduz-se no seu movimento da contemplação direta para o pensamento abstrato (Afanássiev, 1982, p.162).

Este autor também comenta que

> o pensamento abstrato, tendo surgido na base das sensações, vai mais fundo do que o pensamento sensorial, enriquecendo e ampliando os seus limites. As impressões sensoriais, iluminadas pela luz da razão, adquirem um novo conteúdo (Afanássiev, 1982, p.168).

Sucupira Filho (1991, p.85) coloca que "só o espírito ativo projetado sobre o mundo sensível permite compreender a natureza de um processo, descobrir os elementos contraditórios e orientar a solução para um fim em vista". Ele comenta que a dialética materialista estabelece a relação entre o pensamento ordenador e a realidade material, tratando da relação do sujeito com o objeto, e suas relações, por onde se define o problema do conhecimento.

Majmutov (1983) comenta que a natureza da contradição dialética não se revela suficientemente na etapa do conhecimento empírico do objeto, necessitando da explicação teórica dos dados empíricos em que o conceito novo se relaciona pela solução de sua contradição, na forma de um avanço heurístico do pensamento.

A posição de Majmutov (1983, p.53) é de que o reflexo das contradições dialéticas na consciência do homem ocorre somente no nível do pensamento teórico que se realiza sobre a base da linguagem e que são percebidas pelo homem como contradições lógicas ou cognoscitivas. No caso, as contradições dialéticas dos fenômenos da realidade no processo de ensino podem ser refletidas como contradições lógicas do próprio conhecimento, ou seja, contradições entre duas teses

ou informações em que se observam choques de juízos ou raciocínios. Nesse processo, deve haver uma ruptura de conceitos já formados sobre a realidade em um problema que faz avançar o pensamento. A solução de um problema envolve a explicação de inter-relações entre a tese e a antítese, revelando-se propriedades e traços antes não percebidos, em direção a uma síntese nova cujo resultado é um novo conceito.

Majmutov (1983) coloca que a manifestação da *capacidade criadora do estudante* encontra-se na disposição e capacidade do aluno para atividades intelectuais independentes, em contraposição a atividades padronizadas ou modelos prontos. Esta manifestação está ligada à capacidade de generalização. O pensamento produtivo ou criador permite ao homem construções ideais com base no reflexo da realidade, sendo as contradições do conhecimento seu fundamento.

A noção de independência cognoscitiva como apontada por Majmutov (1983), assinala contribuições de S. L. Rubinstein, em que o pensamento independente se refere à motivação consciente das ações e suas fundamentações, sem a propensão para a influência ou conselhos alheios. No caso, a própria pessoa analisa os fundamentos objetivos para atuar de uma ou outra maneira.

Com apoio na teoria marxista de reflexo, Rubinstein coloca que:

> "o conhecimento é um reflexo do mundo como realidade objetiva. A sensação, a percepção, a consciência, são a imagem do mundo exterior" (Rubinstein, 1965 apud Araújo, 2013, p.146).

Para Suárez et al. (2011), S. L. Rubinstein aplicou a dialética na psicologia estudando o processo psíquico interno, destacando a contradição interna como fonte do desenvolvimento.

> O centro de gravidade de sua teoria psicológica dos anos 50 é o determinismo dialético, que formula dizendo que as causas externas atuam através de condições internas, e a tarefa da psicologia é o estudo dessas condições internas (Suárez et al., 2011, p.138).[11]

[11] "El centro de gravidad de su teoria psicológica de los años 50 es el determinismo dialéctico que él formula diciendo que las causas externas actúan a través de las condiciones internas y la tarea de la psicologia es el estudio de estas condiciones internas" (Suárez et al., 2011, p.138).

Majmutov (1983) comenta que quando esse pensamento independente se relaciona com o caráter didático específico do problema docente, manifesta-se com as particularidades do EP. Nesse caso, configura-se como sendo da ordem de uma independência cognoscitiva que, na perspectiva do EP, é um pensamento independente que se manifesta durante o processo de aprendizagem que vem relacionado com o caráter específico do trabalho docente dirigido pelo professor, tomando-se como base o princípio da problematicidade.

Sobre o termo *independência cognoscitiva* Majmutov comenta como sendo:

> a existência de uma capacidade intelectual no aluno e o desenvolvimento de habilidades, para dividir os traços essenciais e os secundários dos objetos, fenômenos e processos da realidade e, mediante a abstração e a generalização, revelar a essência dos conceitos novos (Majmutov, 1983, p.23).[12]

A independência cognoscitiva é caracterizada pela habilidade do aluno em alcançar, de maneira independente, novos conhecimentos, mediante a investigação e a descoberta, pela habilidade de empregar conhecimentos adquiridos para superação ulterior e pela habilidade do aluno em empregar em sua atividade prática, qualquer tipo de problema colocado pela vida. Para tanto, torna-se importante que o professor planeje cuidadosamente tarefas e exercícios para se aplicar os conhecimentos, estimulando a atividade investigativa do estudante.

Em termos metodológicos devem ser encontrados procedimentos que atuem sobre a atividade mental do aluno, por meio de tarefas ou exercícios que facultem colocar o estudante frente às contradições do conhecimento, oferecendo problemas psicologicamente difíceis e exigentes para serem resolvidos dialeticamente por ele.

[12] "la existência de una capacidad intelectual en el alumno y el desarrollo de habilidades para dividir los rasgos esenciales y los secundarios de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad, y mediante la abstracción y la generalización revelar la esencia de los conceptos nuevos" (Majmutov, 1983, p.23).

O PROBLEMA DOCENTE E A NOÇÃO DE PROBLEMA

A abordagem de Majmutov tem no conceito de *problema docente* uma forma de realização do princípio de problematização, que é um aspecto metodológico central. No Brasil, o termo *docente* costuma se referir mais à atividade do professor. Mas, em Espanhol, esse termo costuma se referir ao processo como um todo, incluindo o aluno e o professor. Para Majmutov (1983, p.47, grifo do autor), "o ensino é um *processo bilateral*: a unidade do ensino (como atividade do professor) e a aprendizagem. O desenvolvimento do aluno tem lugar durante o processo de sua própria atividade".[13]

Salvo melhor tradução, optamos por manter o termo "problema docente", reforçando se tratar dessa unidade ensino-aprendizagem, ou melhor, da unidade entre ensino problematizador e aprendizagem problematizadora.

Definimos o *ensino problematizador* como a atividade do professor encaminhada à criação de um sistema de situações problemáticas, a exposição do material docente e à sua explicação (total ou parcial) e a direção da atividade dos alunos no que diz respeito à assimilação de conhecimentos novos, tanto na forma de conclusões já preparadas, como mediante a colocação independente de problemas docente e sua solução.

> A *aprendizagem problematizadora* é a atividade docente-cognoscitiva dos alunos encaminhada para a assimilação de conhecimentos e modos de atividade, mediante a percepção das explicações do professor nas condições de uma situação problemática, a análise independente (ou com a ajuda do professor) de situações problemáticas, a formulação de problemas e sua solução mediante a colocação (lógico e intuitivo) de suposições e hipóteses, sua fundamentação e demonstração, assim como mediante a verificação do grau de correção das soluções (Majmutov, 1983, p.266, grifo do autor).[14]

[13] "La enseñanza es un proceso bilateral: la unidad de la enseñanza (como actividad del maestro) y el aprendizaje. El desarrollo del alumno tiene lugar durante el proceso de su propia actividad" (Majmutov, 1983, p.47, grifo do autor).

[14] "Definimos la enseñanza problémica como la actividad del maestro encaminada a la creación de un sistema de situaciones problémicas, a la exposición del material docente y a su explicación (total o parcial), y a la

Nesse princípio, a noção de problema é muito importante. Majmutov (1983) coloca que não se vê como problema apenas uma pergunta que precisa ser respondida ou uma tarefa a ser realizada.

Majmutov (1983) comenta que, de fato, perguntas são expressões que, linguística ou gramaticalmente, apresentam um problema a ser respondido. No entanto, nem toda pergunta contém um problema. Um problema também não se resume à finalização de uma tarefa, porque algumas tarefas podem ser resolvidas mecanicamente, sem exigir muito do desenvolvimento do pensamento.

No processo do EP deve existir inter-relação entre problema docente e tarefa, pois assim se ativa esse tipo de ensino.

No EP, como sistematizado por Majmutov (1983), a relação problema docente e tarefa vem bem delimitada. A tarefa é um fenômeno objetivo existindo para o aluno, desde o início, em forma material. O problema docente é um fenômeno subjetivo que existe na consciência do aluno de forma ideal e que se expressa por meio da linguagem colocada verbalmente ou de forma escrita (signos) – formulação linguística de um problema. Didaticamente, o problema é um fenômeno subjetivo na medida em que ele existe na consciência do aluno, em seu pensamento, em forma de ideia, passível de aperfeiçoamento lógico.

Assim, tarefa e problema docente têm suas estruturas específicas. No caso, as condições de uma tarefa contêm os dados e as exigências para se encontrar o desconhecido, enquanto que os elementos fundamentais de um problema docente são o conhecido e o desconhecido e seus nexos ou relações. Uma força motriz do processo de aprendizagem é a contradição no pensamento que se apresenta na forma de um problema docente. O surgimento do problema é condição para se formar a contradição interna do aluno.

---

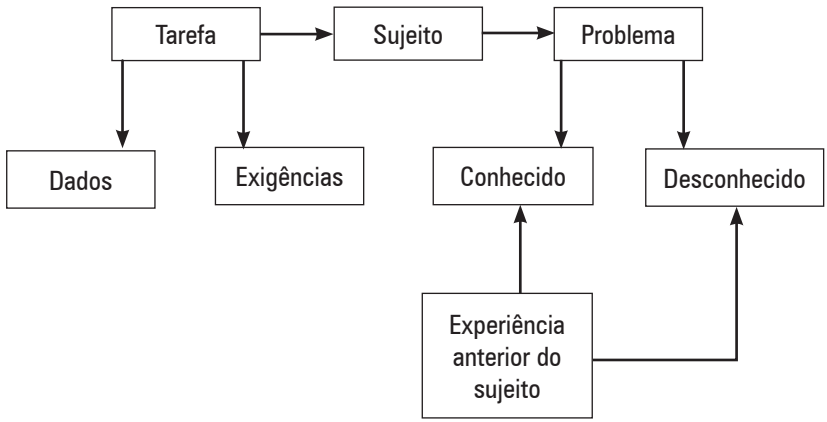
dirección de la actividad de los alumnos en lo que respecta a la asimilación de conocimimentos nuevos, tanto en forma de conclusiones ya preparadas, como mediante el planteamiento independiente de problemas docentes y su solución. El aprendizaje problémico es la actividad docente-cognoscitiva de los alumnos encaminada a la asimilación de conocimientos y modos de actividad mediante la percepción de las explicaciones del maestro en las condiciones de una situación problémica, el análisis Independiente (o con ayuda del maestro) de situaciones problémicas, la formulación de problemas y su solución mediante el el panteamiento (lógico e intutivo) de suposiciones e hipótesis, su fundamentación y demonstración, así como mediante la verificación del grado de correción de las soluciones"(Majmutov, 1983, p.266, grifo do autor).

Na perspectiva de Majmutov (1983), as condições da tarefa e suas exigências ao pensamento do aluno importam na elaboração de um problema docente, de modo que junto à contradição externa deve se encontrar a interna. Elas devem se relacionar de modo que o pensamento do aluno busque soluções relacionadas aos objetos e fenômenos abordados em uma situação problematizadora. O pensamento avançará manifestando-se a contradição entre o aspecto reprodutivo e produtivo da atividade mental ao se resolver tarefas docentes com caráter problematizador.

Majmutov (1983, p.129) comenta que "o conhecido no problema, inclui os dados da tarefa, mas também um círculo mais amplo de conhecimentos assimilados anteriormente e a experiência pessoal do aluno, sobre cuja base se pode determinar o caráter do desconhecido".[15]

Majmutov (1983, p.187) apresenta este exemplo: o assunto novo de uma aula é formação de gêiseres. A pergunta cujo objetivo é gerar uma situação problematizadora é: o que acontece depois da formação do vapor? No caso, os alunos buscam soluções pela imagem "vapor", cuja representação do fenômeno eles conhecem na vida. A busca da solução está contida no problema.

Majmutov (1983, p.129), assim, esquematiza esse processo:



[15] "El conocimiento conocido en el problema, incluye no solo los datos de la tarea, sino también un círculo más amplio de conocimientos asimilados con anterioridad y la experiencia personal del alumno, sobre cuya base se puede determinar el caráter de lo desconocido" (Majmutov, 1983, p.129).

As condições (dados e exigências) de uma tarefa proposta pelo professor iniciam o pensamento do aluno na procura mental por uma solução, significando que o problema docente inclui o sujeito na relação entre os dados/exigências e os requisitos mentais para se resolver o problema. Neste processo estão incluídos o conhecido e o desconhecido, tidos como motores no avanço do pensamento do aluno.

Junto ao problema a ser tratado em um exercício ou tarefa, é preciso considerar também o material em que será aplicado o problema ou o exercício, em que medida essa aplicação provocará assimilação de conceitos e que operações serão necessárias para que os conceitos abordados sejam atualizados para se chegar à solução do problema. Os exercícios ou as tarefas a serem propostos pelo professor determinarão o caráter da atividade mental do aluno para a solução do problema.

Majmutov (1983) comenta que o objetivo geral do emprego das tarefas no EP deve ser o de organizar a assimilação de conhecimentos, mas de um modo que as estruturas das tarefas e do problema docente encontrem contradições externas e internas, estabelecendo relações lógico-psicológicas, cognoscitivas, com o pensamento dos alunos, e as intensificando.

Majmutov (1983) assinala que exercícios ou tarefas devem ser organizados de modo a gerar condições para que os alunos não apenas se ponham a aplicar conhecimentos anteriores em alguma situação nova, mas também que os percebam insuficientes para a solução do problema proposto, na verificação de seus dados, o que desperta o interesse cognoscitivo e estimula a procura por novos conhecimentos. Assim sendo, para o EP é significativo que o aluno sinta necessidade de encontrar a via que irá solucionar a situação problematizadora engendrada em um exercício planejado pelo professor. Esse deve ser o propósito didático e psicológico de um problema docente.

Majmutov (1983) comenta que pode também ocorrer situações problematizadoras espontâneas durante o processo de ensino, em função mesmo da natureza própria do ato de ensinar. Nesses momentos, ele coloca que a habilidade do professor em explorar uma dúvida ou a dificuldade dos alunos em assimilar um conhecimento intensifica a atividade cognoscitiva dos mesmos. Mas, o autor coloca que são situações esporádicas, casuais. No EP, as situações postas pelos problemas docentes, surgem de um processo premeditado e

sistematizado, e são criadas previamente pelo professor. A criação premeditada de problemas docentes, e seu grau de dificuldade, tem o propósito de promover o desenvolvimento intelectual do aluno na aprendizagem de um conteúdo, sendo este um dos principais aspectos desse tipo de ensino.

ASPECTOS DIDÁTICOS E PSICOLÓGICOS DO PROBLEMA DOCENTE

Majmutov (1983) comenta que os problemas docentes podem (e devem) realizar-se nos planos didático e psicológico, pois, por sua natureza, eles têm caráter psicológico-didático. O autor chama atenção de que a divisão entre aspectos didáticos e psicológicos é somente convencional e para fins de estudo desse tipo de ensino, pois esses dois planos se misturam no planejamento e realização do problema docente.

No plano Didático, os problemas docentes podem ter as seguintes características ou aspectos:

- Surgem no marco da própria disciplina, abordando meios e métodos que lhe são próprios.
- Podem ser organizados a partir da relação entre disciplinas, tendo vinculação com a vida. Majmutov (1983) mostra como exemplo, literatura aliada ao estudo de um fenômeno geográfico, em que o mesmo é retrato em um poema, um conto, etc. No caso, o estudo geográfico do fenômeno é iniciado pela via da literatura que o aborda.
- Pode surgir durante uma aula, sendo resolvidos de maneira individual ou coletiva, sob a orientação do professor.
- Pode surgir na realização de tarefas extraclasse em que, a depender do caso, são retomadas em sala de aula para uma solução coletiva.

Majmutov (1983) coloca ainda que, a depender do conteúdo da tarefa e do objetivo da aula, o professor poderá organizar de diferentes maneiras o processo de solução dos problemas propostos.

- Problemas colocados diante de toda a classe: nesse caso, o esforço requerido é de todo o coletivo de alunos, e seu

processo de solução pode se dar por meio de discussão do problema, soluções colocadas em voz alta, etc.

– Problemas por grupos de alunos: são aqueles resolvidos por grupos formados por quatro alunos. Pode ser um problema geral para todos os grupos, ou cada grupo resolver um problema.
– Problemas individuais: são aqueles colocados pelo professor ou pelo aluno. Estes problemas podem surgir durante a aula ou na realização de uma tarefa.

Majmutov (1983) comenta que, na maioria dos casos, os problemas são colocados a todo o grupo. Mas, ressalta que os problemas colocados dessa maneira, geralmente acabam sendo resolvidos por alguns alunos que propõem procedimentos de solução mais racionais, que os demais alunos terminam acatando. Para o autor, o mais eficiente seria a solução de problemas de maneira individual, em que cada aluno é pedido para resolver o problema de maneira independente ou conforme seu estilo individual de aprendizagem. Comenta que priorizar a solução individual de problemas docentes forma esse procedimento na conduta intelectual do aluno.

No *plano Psicológico*, a análise da estrutura de um problema docente pode ajudar o professor, conforme o caso, a empregar os procedimentos didáticos acima mostrados, a prever a direção da atividade proposta e a considerar os atos mentais envolvidos nos exercícios ou tarefas propostas. As diferentes dificuldades psicológicas provocadas por diferentes tipos de problemas exigem também diferentes atos mentais ou operações intelectuais para sua solução.

Segundo Majmutov (1983), a estrutura lógica e psicológica do problema, assim como as particularidades dos processos de solução, reflete na estrutura da atividade mental e na ação criativa do aluno. Esses fatores devem ser considerados na preparação dos problemas docentes.

Em termos da dependência entre o caráter do desconhecido e a dificuldade que ele provoca, têm-se três elementos fundamentais: o conhecimento (o conhecido); o desconhecimento (o desconhecido); e os procedimentos para transformar o desconhecido em conhecido. Esses elementos estão inter-relacionados e se influenciam mutuamente. A transformação do desconhecido em conhecido depende do caráter do desconhecido que o problema contém.

O desconhecido também se conhecerá pela contradição, que é um dos fundamentos do problema docente, como comentado mais acima. A contradição contida em um problema docente tem relação com a dificuldade intelectual que ele provoca no sujeito, assim como a atividade mental requerida para sua solução.

Mas, o aluno pode também demonstrar dificuldade em encontrar as vias de solução, e suas particularidades.

> A essência da dificuldade da solução reside em que o aluno pode não ver a ligação fundamental na cadeia da solução, não ver alguns traços importantes dos elementos da estrutura da situação problemática, ou não ver sua inter-relação. Isso ocorre pela simples razão de que, em virtude das particularidades psicológicas individuais, o aluno concentra sua atenção em algum detalhe *secundário* da situação, passando por cima do que é principal e básico (Majmutov, 1983, p.162, grifo do autor).[16]

Para Majmutov (1983), esse tipo de dificuldade ocorre quando o aluno fixa seu pensamento em um elemento secundário do problema, impedindo-o de compreender o curso da solução, ou os traços importantes da estrutura da situação problemática, logo de início.

Mas, Majmutov (1983) coloca que esse fenômeno de fixação a elementos secundários pode ser também dirigido ou sugerido pela própria estrutura da situação contida no problema docente, o que requer do professor cuidado na preparação desse problema.

CARÁTER DA ATIVIDADE COGNOSCITIVA

Como colocamos anteriormente, o professor deve criar sistematicamente problemas docentes durante o estudo de um novo assunto ou material.

[16] "La esencia de la dificultad de la solución reside en que el alumno puede no ver el eslabón fundamental en la cadena de la solución, no ver alguns rasgos importantes de los elementos de la esctructura de la situación problémica, o no ver su interrelación. Esto ocurre por la sencilla razón de que en virtud de las particularidades psicológicas individuales, el alumno concentra su atención en algun detalle *secundário* de la situación, pasando por alto lo que es principal y básico" (Majmutov, 1983, p.162, grifo do autor).

Mas, Majmutov (1983) alerta que não se trataria simplesmente de uma dificuldade do aluno com conhecimentos novos (ou um assunto novo), no qual o mesmo não apresentaria ainda habilidades para assimilar o novo conteúdo abordado. O autor afirma que dificuldades como essas são comuns em qualquer disciplina, na qual a apresentação de um assunto novo normalmente costuma provocar uma reação psíquica do aluno.

Diferentemente dessa questão, Majmutov (1983) assinala que a situação problematizadora é sistematicamente criada pelo professor com uma finalidade didática intencionalmente posta no material de estudo, visando incitar o pensamento do aluno e ativar sua necessidade cognoscitiva, segundo o método e os fundamentos do EP.

Em termos didáticos, o professor deve atrair a atenção do aluno com a pergunta, a tarefa ou tema, despertar-lhe o interesse cognoscitivo e outros motivos para a atividade ou problema proposto e colocar-lhe uma dificuldade cognoscitiva que possa realizar, e cuja superação intensifique sua atividade mental. Nesse processo, deve-se tornar visível para o aluno a contradição que existe entre a necessidade cognoscitiva surgida nele e a impossibilidade de satisfazê-la mediante os conhecimentos anteriores, ou as habilidades e os hábitos que já possui. O aluno deve determinar a tarefa cognoscitiva a ser realizada e traçar o plano para procurar as vias de solução da dificuldade encontrada por meio de uma atividade de investigação. No caso, ele deve ser ajudado a determinar os limites dos conhecimentos assimilados anteriormente, e ver que eles se atualizam durante a procura por uma via racional para sair da situação ou problema (Majmutov, 1983).

Majmutov (1983) coloca que a seleção e criação de situações problematizadoras por parte do professor dependem também da natureza da disciplina, do conteúdo do material de estudo, das particularidades individuais do aluno, sua idade e grau de preparação para resolver problemas docentes e da habilidade do próprio pedagogo para promover o EP.

Majmutov (1983) assinala que o procedimento didático para se formular situações problemáticas pode abarcar: a colocação de uma pergunta problematizadora (surgida espontaneamente em sala de aula ou criada antecipadamente pelo professor); a proposição de uma tarefa ou exercício que contenha uma situação problematizadora; a

demonstração de um experimento; a combinação entre a palavra e os meios visuais, etc. O importante é que ocorra um enfrentamento de fenômenos e fatos que requerem uma explicação teórica que os alunos sintam vontade de desenvolver, dando margem a uma assimilação ativa de conhecimentos novos.

A situação problemática também pode ser dar por meio de exercícios práticos em casa, em sala de aula, ou por meio de atividades de observação da natureza, etc. Nesse caso, as situações problematizadoras (ou os problemas docentes) devem surgir para que os alunos alcancem de forma independente os objetivos que forem propostos para determinada tarefa como resultado da análise da situação prática (Majmutov, 1983).

O PAPEL DA LINGUAGEM

Majmutov (1983) explicita que a formulação verbal de uma ideia ou problema exerce importante influência nos processos de dedução de leis e regras contidas nos problemas docentes e nos processos de pensamento por eles requeridos ou estimulados.

Para Majmutov (1983), o esperado no EP é que o problema docente permita ao aluno buscar, de maneira independente, a solução do problema, estimulando seu pensamento. Se a formulação verbal de um problema for muito complexa, o aluno poderá não resolvê-lo; e se for muito fácil, poderá não estimular o seu pensamento investigativo e independente. Os procedimentos para a solução de um problema dependem, na maioria dos casos, que o aluno compreenda bem o problema colocado. Para isso, é fundamental que sua formulação seja precisa e exequível.

Majmutov (1983) afirma que a linguagem é também utilizada pelo aluno nos procedimentos de solução dos problemas. Para superar as dificuldades encontradas, os alunos normalmente levantam perguntas ou questionamentos sobre o material utilizado ou sobre os fatores ou aspectos do problema, em busca de sua solução. No caso, podem levantar perguntas como: “o que pode ser feito com esse objeto para se resolver o problema?”, “que objeto utilizar?”, “o que acontece se eu utilizar o objeto de outra maneira?”, etc. Com isso, o aluno verbalmente não apenas reformula a pergunta do professor, como também propõe caminhos para a solução da tarefa ou problema. Essas reformulações

podem conter palavras ou conceitos que representam novos dados para análise ou informação complementar, que ajudam o aluno a refletir as possibilidades de resolução dos problemas.

Um exemplo citado por Majmutov (1986, p.193), ilustra as questões acima colocadas. Um grupo de alunos recebe diferentes objetos (caixas, pequenas velas, chaves, etc), com os quais devem equilibrar uma balança de maneira tal que, passado um minuto, o equilíbrio seja rompido sem a participação do professor ou do proponente, e sem intervenção externa. Os alunos, então, começam a se perguntar: como equilibrar uma balança de maneira que passado um minuto esse equilíbrio seja rompido, sem uma intervenção externa? Não somente começam reformulando verbalmente o problema como também passam a emitir sugestões de como trabalhar com os objetos para se buscar uma solução. A solução encontrada foi a de acender as pequenas velas. Com a combustão, elas iriam perder gradualmente peso, causando o desequilíbrio desejado na balança, depois de um minuto aproximadamente. Uma consciência funcional de todo o problema é, então, alcançada, de maneira independente pelos alunos. Nesse processo podem ser trabalhados conceitos como combustão e evaporação de substâncias, peso, etc.

O importante é que, ao se buscar a solução de um problema, um novo curso de pensamento seja produzido sobre todos os fatos e dados de um problema. A partir das análises e sínteses empreendidas para a solução da tarefa proposta, novas relações e nexos são produzidos, conduzindo a novos conhecimentos. Com isso, estimula-se tanto o pensamento investigativo quanto a independência cognoscitiva dos alunos.

Para Majmutov (1983), no EP importam as matizes das palavras empregadas e a capacidade de diferenciar significados e termos. Para tanto, é indispensável uma correta formulação dos problemas, fundamentada no bom conhecimento da linguagem envolvida, de sua semântica e síntese. As palavras (ou termos) com que se expressa um problema ou tarefa, são condições decisivas para que o aluno compreenda bem o problema proposto e encontre, satisfatoriamente, a solução para o mesmo, desenvolvendo assim seu pensamento e ampliando seu conhecimento.

Majmutov (1983) coloca que o processo de ensino tem sua especificidade, no sentido de que o professor conhece a solução,

mas a faz saber (ou encontrar) de forma didática, progressivamente, reconhecendo que a independência cognoscitiva dos alunos não é possível somente com base no que eles sabem.

COMENTÁRIOS FINAIS

Para Majmutov (1983), no processo do EP, o papel do aluno como sujeito do processo docente, deve ser mais ativo, assim como o papel do professor como organizador da atividade cognoscitiva do aluno. Nesse sentido, ganham enorme importância a organização do processo ensino-aprendizagem, o conteúdo dos fundamentos das ciências que determinam sua essência e a lógica de exposição do material docente. Estes são fatores que abarcam o desenvolvimento da atividade cognoscitiva do aluno e o interesse pelo estudo.

Esse trabalho apresentou um breve resumo de alguns fundamentos do EP de Mirza Majmutov (1983), visando introduzir o leitor em alguns conceitos básicos dessa proposta e ao mesmo tempo estimular o interesse por mais informação a respeito.

A teoria de Majmutov representa um exemplo dentro das pedagogias voltadas para o desenvolvimento intelectual e da personalidade do aluno, para a formação do pensamento científico, mostrando-se, a nosso ver, uma rica alternativa para o processo educacional que tem seus desafios nesse âmbito de formação do estudante. Nesse sentido, vemos a abordagem de Majmutov sobre o EP como uma contribuição valiosa e inédita para a educação brasileira.

Praticamente desconhecida no Brasil, entendemos que a obra de Majmutov merece mais a atenção dos profissionais e pesquisadores envolvidos com educação escolar e formação de professores no país, desejosos de avançar em direção a novas propostas psicológicas e didáticas para se pensar o processo ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento geral e intelectual do estudante das séries finais do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior.

A nosso ver, essa atenção deve envolver formação de grupos de estudo e pesquisas que possam sedimentar fundamentos, difundir a proposta e consolidar o conhecimento do EP, especialmente acerca da abordagem de Majmutov. Essas ações são importantes para aproximar o EP de programas de pós-graduação e iniciar pesquisadores e

professores brasileiros nessa metodologia, a fim de se aprimorar no Brasil, conforme as peculiaridades do estudante e da escola brasileira, o que em países como Cuba, México, Venezuela, Colômbia e Perú se têm como uma proposta desenvolvida e praticada.

Esperamos que o trabalho que aqui apresentamos, motive o leitor nesse sentido.

REFERÊNCIAS

AFANÁSSIEV, V. G. *Fundamentos da filosofia*. Moscou: Editorial Progresso, 1982.

ARAÚJO, E. S. Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *Ensino desenvolvimental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013, p.137-160.

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2009.

LENIN, V. *En torno a la dialéctica*. Moscou: Editorial Progreso, 1980. Traduzido para o espanhol.

LORENZ, L. A. et al. Algunas consideraciones teóricas acerca de la enseñanza problémica. *Revista Humanidades Médicas*, Ciudad de Camaguey, v.4, n.1, ene./abr. 2004. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-81202004000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jul. 2015.

MAJMUTOV, M. I. *La enseñanza problémica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MEDINA, Luis Quintanar. Elementos del desarrollo de la enseñanza problémica en la enseñanza de matemáticas y materias afines: caso de Cuba, Colombia y México. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, Málaga, p.1-12, ago. 2012. Disponível em: <http://caribeña.eumed.net/elementos-del-desarrollo-de-la-ensenanza-problemica-en-la-ensenanza-de-matematicas-y-materias-afines-caso-de-cuba-colombia-y-mexico/>. Acesso em: 20 jul. 2015.

SUÁREZ, M. E. S. et al. *Teorías psicológicas y su influencia en la educación*. 1. reimpr. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2011.

SUCUPIRA FILHO, E. *Introdução ao pensamento dialético*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Alfa-Omega, 1991.

PUBLICAÇÕES DE MAJMUTOV EM ESPANHOL:

MAJMUTOV, M. I. La Enseñanza Problémica y sus Particularidades. *Pedagogia Soviética*, Moscou, n.9, 1970.

MAJMUTOV, M. I. *Problemas de la organización de la enseñanza problémica en la escuela*. Kazan: Editorial Nauka, 1972.

MAJMUTOV, M. I. *Teoría y práctica de la enseñanza problémica*. Kazan: Editorial de la Universidad de Kazan, 1977.

MAJMUTOV, M. I. *La enseñanza problémica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

MAJMUTOV, M. I. *Formas e métodos de la preparación y de la educación comunista de los alumnos de la educación técnica y profesional*. Moscou: Pedagógica, 1986.

SOBRE OS AUTORES

Albertina Mitjáns Martínez: Graduada em Psicologia, com doutorado em Ciências Psicológicas pela Universidade de Havana (1993) e Pós-doutorado na Universidade Autônoma de Madrid (2007). É professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Contato: amitjans@terra.com.br

Andréa Maturano Longarezi: Graduada em Ciências Sociais com doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2001). É professora adjunta de nível III (DE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, atuando como membro do corpo permanente nos cursos de mestrado e doutorado em Educação. Consultora ad hoc do CNPq e da CAPES. É coordenadora do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente. Dirige a Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática/Editora EDUFU e coordena a Série Ensino Desenvolvimenral. Contato: andrea.longarezi@terra.com.br

Boris G. Meshcheryakov: Doutor em Ciências Psicológicas, professor da Cátedra de Psicologia da Universidade Internacional da Natureza, da Sociedade e do Homem "Dubná". Contato: borlogic@yahoo.com

Cecília Luedemann: Mestre em História e Filosofia da Educação PUC/SP. Colaboradora do setor de educação do MST e da Editora Expressão Popular. Contato: cecilialuedemann@gmail.com

Dmitry A. Leontiev: Doutor em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou. Trabalha no laboratório de problemas de desenvolvimento da personalidade das pessoas com deficiência da Universidade de Moscou. É filho de A. A. Leontiev e neto de A. N. Leontiev. É diretor do Instituto de Psicologia Existencial (Moscou) e especialista nas áreas de psicologia da personalidade, das motivações e dos sentidos. Autor de mais de 400 publicações. Contato: dmleont@gmail.com

Douglas Aparecido de Campos: Professor adjunto do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, formado em Educação Física e Direito, mestre e doutor em Educação, ambos pela UFSCar. Além de desenvolver atividade docente, orienta alunos de graduação em Pedagogia e Educação Física e coordena o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY. Contato: dacmi@terra.com.br

Fernando Luís González Rey: Graduado em Psicologia pela Universidad de La Habana (1973), com doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicología Geral e Pedagógica de Moscou (1979) e pós-doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Academia de Ciencias de Moscou (1987). Bolsista 1-D de produtividade em pesquisa do CNPq, área de psicologias no período 2007-2010. Prêmio Interamericano de Psicologia (1991). Atualmente é professor titular do Centro Universitario de Brasília. É professor visitante institucional da Universidade Autônoma de Madri, assim como professor e assessor do Programa de Doutorado em Psicologia da Universidad de San Carlos em Guatemala. Contato: gonzalez_rey49@hotmail.com

José Zilberstein Toruncha: Doutor em Ciências Pedagógicas (1997), mestre em Investigação Educativa (1996). Licenciado em Educação (1980). Investigador auxiliar do Instituto Central de Ciências Pedagógicas (1989-2002). Professor adjunto do Instituto Pedagógico Latinoamericano e Caribenho (1995-2002). Professor auxiliar do Centro de Referência para a Educação de Avanzada (2002-2007). Diretor do Campus Tequis da Universidade Tangamanga, no México (2007). Contato: jos_zilberstein@yahoo.com.mx

Laura Domínguez García: Doutora em Ciências Psicológicas (1992), professora titular da Faculdade de Psicologia da Universidade da Havana e docente principal da disciplina "Teorias psicológicas do desenvolvimento humano". Professora do

mestrado em Psicologia Educativa, bem como do doutorado curricular em Ciências Psicológicas. Metodóloga da Direção Docente Metodológica da Universidade da Havana (1987-2013). Membro dos tribunais nacionais de doutorado em Ciências Psicológicas e Pedagógicas. Membro dos conselhos científicos do Centro de Estudos para o Aperfeiçoamento da Educação Superior e do Centro de Estudos sobre Juventude. Contato: ldominguez@psico.uh.cu

Maria Aparecida Mello: Professora associada do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar, formada em Pedagogia e em Educação Física, mestre em Educação Especial, e doutora em Educação, ambos pela UFSCar. Além de desenvolver atividade docente, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, orientando mestrandos e doutorandos em pesquisas na área de Educação Infantil. Coordena o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY. Contato: mare@terra.com.br

Orlando Fernández Aquino: É professor superior de Espanhol e Literatura, doutor em Ciências Pedagógicas (Didática) pelo Instituto Superior Pedagógico Félix Varela de Villa Clara, Cuba (homologado pela Universidade de São Paulo/ USP como doutor em Educação). Durante mais de um quarto de século tem se dedicado à Educação Superior tanto em Cuba como no exterior, desempenhando diversas responsabilidades acadêmicas. Pesquisa nas áreas de Didática, Trabalho Docente e Formação de Professores. Na atualidade é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), MG, e professor – colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFTM. É pesquisador do CNPq, consultor Ad Hoc da FAPEMIG e membro da *International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT).* Lidera o GEPIDE / Grupo de Estudos e Pesquisas em Instrução, Desenvolvimento e Educação, cadastrado no CNPq. Contato: ofaquino@gmail.com

Roberto Valdés Puentes: Graduado em Educação com doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2003) e Pós-doutorado na Universidade de Granada, Espanha (2013). É professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e Pesquisador Produtividade Mineiro (PPM). É coordenador do GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente. Dirige a Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática/Editora EDUFU e coordena a Série Ensino Desenvolvimental. Contato: robertopuentes@faced.ufu.br

Ruben de Oliveira Nascimento: Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutor em Educação Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor adjunto do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (IP/UFU), atuando no ensino de Psicologia da Educação e Psicologia da Aprendizagem. Desenvolve estudos sobre a teoria de Lev Vigoski e sobre psicologia do ensino. Contato: rubenufu@gmail.com

Silvia Olmedo Cruz: Doutora en Ciências Pedagógicas (2010). Mestre em Investigação Educativa (2000). Mestre em Ciências da Educação (2003). Mestre de Educação Media (1989). Assessora Técnica Pedagógica em Supervisão Geral do Setor Educativo N° VIII em Ecatepec, Estado do México. Investigadora do Centro de Investigación y Desarrollo Educacional A. C. (CEIDE, de México). Contato: sil_olmedo@yahoo.com.mx

Vladimir O. Zinchenko: Filho de Piotr Ivanovich Zinchenko, membro titular da Academia de Educação da Rússia, doutor em Ciẽncias Psicológicas, professor da Universidade de Pesquisa Nacional "Escola Superior de Economia", doutor honorário da Universidade Nacional de Harkov. Contato: zinchrae@yandex.ru

Sobre o livro

Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Georgia
	Cambria
Papel	Pólen 80 g

gráficaufu
Divisão Gráfica • Universidade Federal de Uberlândia

Segundo livro da trilogia sobre autores russos que compõem os estudos da teoria histórico-cultural e que trazem importantes contribuições para o campo do ensino desenvolvimental, esta coletânea contém textos que foram objeto de debate durante a realização do II Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos, realizado na Universidade Federal de Uberlândia, em maio de 2014.

Este segundo livro segue o objetivo inicial de divulgar a vida, o pensamento e a obra de psicólogos, pedagogos e didatas marxistas do período soviético, os quais são pouco conhecidos ou praticamente desconhecidos no Brasil. Os textos evocam o mesmo tema: a problemática do "ensino desenvolvimental" entendido como ensino voltado para a máxima potencialização do desenvolvimento dos estudantes.

A estrutura inicial do projeto também foi mantida: em primeiro lugar, os autores estudados foram selecionados sob o critério de pertença à tradição teórica e epistemológica da "troika" vigotskiana (Vigotski, Luria e Leontiev). Em segundo, cada capítulo foi escrito consoante um plano comum que considera o contexto histórico da vida e obra de cada autor, suas principais contribuições teóricas e suas implicações para o ensino desenvolvimental. Em terceiro, a obra é escrita por renomados autores conterrâneos daqueles que escreveram o primeiro volume, isto é, advindos do Brasil, Cuba, México e Rússia.

CAPES

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FAPEMIG
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

Editora filiada à
ABEU
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

EDUFU
Editora da Universidade Federal de Uberlândia
www.edufu.ufu.br

ISBN 978-85-7078-464-3
9 788570 784643