

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

Volume 1
2ª edição



L. S. Vigotski



A. N. Leontiev



A. R. Luria



S. L. Rubinstein



A. V. Zaporzhets



D. B. Elkonin



L. V. Zankov



A. V. Petrovsky



P.Ya. Galperin



V. V. Davydov



N. F. Talizina

Realização:



Grupo de Estudos e Pesquisas
em Didática Desenvolvimental
e Profissionalização Docente

Apoio:



C A P E S



Fundação de Amparo à Pesquisa do
Estado de Minas Gerais



Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico



Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Copyright 2012 © Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG

2ª edição: 2014 / 1ª edição: 2013 / 1ª reimpressão: 2013

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total sem permissão da editora.

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

E59d	<p>Ensino desenvolvimental : vida, pensamento e obra dos principais representantes russos / Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes, Organizadores. – 2ª edição – Uberlândia : EDUFU, 2015.</p> <p>398 p.(Coleção biblioteca psicopedagógica e didática . Série ensino desenvolvimental; v.1)</p> <p>Conteúdo: Vida, pensamento e obra dos representantes russos: L. S. Vigot-ski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, S. L. Rubinstein, A. V. Zaporozhets, D. B. Elkonin, L. V. Zankov, A. V. Petrovsky, P.Ya. Galperin, V. V. Davydov, N. F. Talizina.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>ISBN: 978-85-7078-375-2</p> <p>1. Didática. 2. Ensino. 3. Psicologia educacional. I. Longarezi, Andréa Maturano. II. Valdés Puentes, Roberto. III. Universidade Federal de Uberlândia. IV. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37.02</p>
------	---

Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco 1S – Térreo
Cep 38408-100 – Uberlândia – Minas Gerais
Tel: (34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br

Andréa Maturano Longarezi
Roberto Valdés Puentes
Organizadores

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

Volume 1
2ª edição

Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática
Série
Ensino Desenvolvimental v.1



REITOR

Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR

Eduardo Nunes Guimarães

DIRETORA DA EDUFU

Joana Luiza Muylaert de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Alessandro Alves Santana

Carlos Eugênio Pereira

Cibele Crispim

Francisco José Torres de Aquino

Guilherme Fromm

Líliá Gonçalves Neves

Luiz Fernando Moreira Izidoro

Narciso Larangeira Telles da Silva

Reginaldo dos Santos Pedroso

Sílvio Carlos Rodrigues

EDITORA DE PUBLICAÇÕES

Maria Amália Rocha

REVISÃO DE PORTUGUÊS/ABNT

Líliá Maria Guimarães

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Ivan da Silva Lima

EDITORAÇÃO

Max Andrade Duarte

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

DIGRA – Divisão Gráfica da UFU.

Faculdade de educação –

Universidade Federal de Uberlândia

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 Bolívar Gotia – Universidad de Granada – Espanha

Profª. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia

Profª. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – 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 – Universidad Federal de Rio Grande do Norte – Brasil

Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidad 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 Desenvolvemental

DIREÇÃO

Profª. Dra. Andréa M. Longarezi

Prof. Dr. Roberto V. Puentes

VOLUME 1

ORGANIZADORES:

Andréa Maturano Longarezi

Roberto Valdés Puentes

Sumário

Apresentação da segunda edição	7
Prefacio a la segunda edición	11
Apresentação da primeira edição.....	19
Prefácio da primeira edição.....	25
Parte I – Os precursores da psicologia marxista russa	
Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural	57
<i>Zoia Prestes</i>	
<i>Elizabeth Tunes</i>	
<i>Ruben Nascimento</i>	
A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade	79
<i>Andréa Maturano Longarezi</i>	
<i>Patrícia Lopes Jorge Franco</i>	
A. R. Luria: uma trajetória de vida.....	123
Tatiana Akhutina – Universidade de Moscou	
Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade.....	149
<i>Elaine Sampaio Araujo</i>	
Parte II – Seus seguidores	
Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório.....	177
Roberto Valdés Puentes	
Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano	217
<i>Lucinéia Maria Lazaretti</i>	
Leonid Vladimirovitch Zankov: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental.....	245
Orlando Fernández Aquino	
Bases conceituais da obra de A. V. Petrovsky: implicações nos processos de ensinar e aprender na escola	275
<i>Maria Aparecida Mello</i>	
<i>Douglas Aparecido de Campos</i>	

P. Ya. Galperin: a vida e a obra do criador da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos.....	295
<i>Isauro Beltrán Núñez</i> <i>Marcus Vinícius de Faria Oliveira</i>	
Vasily vasilyevich davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico.....	327
<i>José Carlos Libâneo</i> <i>Raquel A. Marra da Madeira Freitas</i>	
Aportaciones de N. F. Talizina para la psicología y el desarrollo de la educación	363
<i>Yulia Solovieva</i> <i>Luis Quintanar Rojas</i>	

APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA EDIÇÃO

A obra *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos* tem sido bem acolhida no Brasil. A editora universitária EDUFU, sem a adequada estrutura de divulgação e distribuição que dispõem as grandes editoras nacionais com fins comerciais, esgotou em menos de um ano o número de exemplares previstos na sua primeira edição.

Alguns fatores subjetivos interferiram positivamente nesse fenômeno e tentamos enumerar vários deles. Em primeiro lugar, está a existência, há anos, de uma demanda reprimida entre professores, pesquisadores, pedagogos, psicólogos e estudantes vinculados à problemática da educação em relação ao pensamento e a produção dos principais representantes da teoria histórico-cultural e da atividade, além daqueles mais conhecidos, como L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria e D. B. Elkonin. Em segundo, a ausência, até então no mercado editorial brasileiro, de um livro com essas características que conciliasse ao mesmo tempo o pensamento e a obra de importantes teóricos do período da União Soviética em estreita relação com o contexto político, ideológico, econômico, cultural e educacional em que foram gerados.

Em terceiro lugar, o esgotamento dos paradigmas educacionais e didáticos ainda em vigência na escola brasileira, incapazes de ajudar a resolver os numerosos e enormes problemas de aprendizagem e desenvolvimento presentes em sala de aula. Em quarto, a busca generalizada por alternativas psicológicas e pedagógicas mais eficientes, menos cognitivistas, mais humanas e integrais que ajudem na formação de uma personalidade singular e completa, não pela metade como tem sido feito até agora. Em quinto, a emergência no cenário nacional do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente – GEPEDI, ainda que de maneira tímida, discreta e modesta, como um aglutinador de vontades e como possibilidade de realização dessa demanda reprimida.

Como organizadores da obra sentimos-nos verdadeiramente surpresos com a repercussão do livro *Ensino Desenvolvemental*. Sabíamos da carência de estudos dessa natureza, pois ao final foi a ausência de trabalhos de autores histórico-culturais e da atividade em língua portuguesa entre nossos alunos o que nos inspirou a realizar esse projeto. Entretanto, não tínhamos a menor ideia de que era tão elevado o número de grupos e pessoas interessadas na mesma problemática.

Em tal sentido, tanto esse livro em particular quanto a trilogia e o projeto editorial vinculado à vida, pensamento e obra dos principais autores russos (durante o período da União Soviética e ainda posteriormente quando da desintegração do país em repúblicas) surgiu inicialmente para satisfazer uma necessidade interna do GEPEDI. A repercussão do livro veio como consequência, sem que se tivesse planejado. A bem da verdade, é preciso que se diga que nem antes nem agora tínhamos a pretensão de empreender um trabalho dessa magnitude que satisfizesse uma demanda especializada em nível nacional, mas sim dos estudantes vinculados tanto ao grupo de pesquisa, bem como às disciplinas da graduação e pós-graduação.

O livro *Ensino Desenvolvemental* conta com a participação de importantes especialistas nas temáticas da psicologia e da didática provenientes da Rússia, Cuba, México e Brasil, que muito engrandecem a qualidade desse trabalho e ajudam a explicar sua boa acolhida. Entretanto, a maior parte de seus capítulos foi escrita por professores e estudantes da pós-graduação brasileira ao longo de seu próprio processo de formação dentro da teoria, enquanto se tentava entender e apreender o fenômeno estudado. Essa heterogeneidade pode ser percebida com muita facilidade, por um lado, entre capítulos que apresentam um alto nível de aprofundamento, de rigor teórico-metodológico e de autoria e, por outro, de textos com um caráter mais introdutório e descritivo.

De modo que o sucesso repentino do livro não se restringe apenas ao seu alto nível científico, mas sobretudo pela originalidade da proposta, especialmente, no que se refere à sua estrutura. Não estamos na presença de uma obra escrita por especialistas para pessoas leigas; pelo contrário, diante de um conjunto numeroso de pesquisadores e seus textos, apresentando suas ideias e considerações no processo de pensar e encontrar respostas para suas mais diversas indagações; expondo-se publicamente; tornando explícitas suas limitações e contradições;

procurando interlocutores; indicando novos caminhos; desbravando lentamente, mas com espírito guerreiro e altruísta.

No esforço por aprimorar a qualidade do livro, em respeito e admiração aos leitores, nesta segunda edição todos os capítulos passaram por uma nova revisão, alguns deles foram ampliados com informações e fotos adicionais, e outros sofreram simples alterações no título para adequá-los ao conteúdo. A obra mantém o prefácio original escrito com altíssima qualidade por Achilles Delari Junior, entretanto, incorpora um segundo texto elaborado pelo pesquisador e professor universitário José Zilberstein Toruncha, diretor do campus Tequis da Universidade Tangamanga, San Luis Potosí, México, e autor de uma extensa e importante obra no campo da didática desenvolvimental.

Agradecemos à Edufu pela edição e divulgação da obra; aos autores que tão amavelmente elaboraram e revisaram os capítulos; aos numerosos professores e pesquisadores que têm indicado e adotado o livro em diferentes disciplinas, especialmente na pós-graduação; e fundamentalmente aos leitores, pela confiança e reconhecimento com que o tem promovido.

Que tenham todos e todas uma ótima leitura.

Andréa Maturano Longarezi
Roberto Valdés Puentes
Organizadores

PREFACIO A LA SEGUNDA EDICIÓN

“Sólo una buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo.”
(Vigotski, 1987, p.218).

Con profundo placer escribí este Prefacio, respondiendo a la solicitud de los organizadores del II Coloquio Internacional Enseñanza desarrolladora, vida, pensamiento y obra de los principales representantes rusos, desarrollado en la Universidad Federal de Uberlandia entre el 5 y el 6 de mayo de 2014, en el cual tuve el alto honor de participar y apreciar como se agotaba, en manos de docentes, estudiantes e investigadores de la Psicología y la Didáctica, la primera edición de este libro que hoy expone su Segunda edición.

No pretendo describir nuevamente este excelente libro, que marca un hito en la literatura educativa Latinoamericana, ya que considero que el Prefacio a la Primera Edición lo hizo de manera brillante, desearía en las páginas siguientes reflexionar junto al lector en mis consideraciones acerca de parte de la obra de algunos de los autores rusos aquí expuesta, de las interesantes intervenciones de los ponentes (tres de ellos Psicólogos rusos), así como de las preguntas, inquietudes y reflexiones de los participantes al II Coloquio, muchos de los cuales ya lo habían leído.

Precisamente la frase que inicia mis reflexiones, corresponde a uno de los grandes Psicólogos rusos, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) quien con los resultados de sus investigaciones dio inicio a un importante grupo de trabajos desarrollados en la extinta Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), enmarcados en sus inicios en la Psicología, dentro de lo que se denominó Enfoque Histórico Cultural.

Aunque este Enfoque surgió dentro de la Psicología, sus aportaciones han tenido fuerte impacto en la Pedagogía y la Didáctica, no sólo en la URSS, sino también en países como Cuba (Silvestre, 1999; Zilberstein, 2000, 2005), México (Olmedo, 2000), Colombia (1994) y Brasil (Aquino, Puentes, Borges, Longarezi, 2012; Longarezi y Puentes, 2013; Puentes y Longarezi, 2013), al explicar científicamente cómo aprenden los estudiantes y cómo

enseñarlos para que se formen integralmente, asumiendo posiciones del materialismo histórico y dialéctico.

Es relevante para la educación actual la Ley General del Desarrollo planteada por Vigotski: “Todas las funciones psicointelectivas superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, o sea, como funciones intersíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea, como funciones intrapsíquicas” (Vigotski, 1987, p.157).

Esto señala la importancia de transformar la enseñanza tradicionalista actual, hacia una que promueva el desarrollo de las nuevas generaciones, y si bien, algunos podrían señalar esta Ley “externalista”, lo cual personalmente no comparto, ya que revela la necesidad de plantear situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de la actividad y la comunicación en colectivo e individual, como condiciones que ayuden a los procesos de socialización e interiorización del contenido por el estudiante.

Precisamente estas condiciones sociales y culturales favorables, para el trabajo educativo, estaban creadas en la extinta URSS, y es por ello que florecieron, a mi juicio, un importante grupo de trabajos desde el Enfoque Histórico Cultural, que según palabras que escuché en una amena plática a una gran Psicóloga cubana Josefina López Hurtado, en la que al referirse al mismo expresará: es una posición optimista y responsable. Optimista, ya que todas las personas pueden alcanzar el máximo desarrollo de todas sus potencialidades y Responsable, ya que esta en manos de nosotros, los docentes, el hacer posible el que se alcance.

Teniendo en cuenta la idea anterior, refuerzo y destaco la importancia de la revisión de los Psicólogos rusos que este libro ha analizado, partiendo de sus cuatro iniciadores: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A.R. Luria y S.L. Rubinstein.

Fue muy debatido en el II Coloquio, el tema acerca del aporte de estos autores y lo que podrían significar para construir una Didáctica Desarrolladora en el actual Brasil, sugeriría leer atentamente las páginas de este libro, que pudiera ayudar a este noble empeño, ya que los cuatro partieron en sus trabajos de asumir la Dialéctica, la cual “considera el mundo tal como es en realidad (...) Dilucidando los procesos del desarrollo, sus causas y sus formas, mostrando la ineludibilidad del triunfo de lo nuevo (...) La vida cotidiana, la ciencia y la práctica social confirman la autenticidad

de la dialéctica, la necesidad de usarla como método científico de cognición y actividad práctica” (Krapivin, 1989).

Analizar y hacer propuestas didácticas con enfoque Dialéctico, permitiría a los educadores brasileños, interpretar las contradicciones que se dan hoy en la educación, y convertirlas en fuente de desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje verdaderamente desarrollador.

La Dialéctica permite analizar “las contradicciones reales: las toma en consideración, incluyendo las contradicciones más tajantes, las más irreductibles, aquellas cuya agudeza alcanza una tensión extrema” (Kedrov, 1985)

Una contradicción importante de resolver: la necesidad de que todos accedan a una educación de calidad y las posibilidades reales sociales actuales de ofrecerla en la educación pública Latinoamericana.

Considero que es posible de lograr lo anterior, algunos países, por ejemplo Cuba, lo han alcanzado (UNESCO, 2000), y llegar así a convertir en un Derecho Humano Universal la Educación en todos nuestros países, si construyéramos tomando lo mejor de los trabajos de los psicólogos rusos y de sus seguidores, las bases de una verdadera Didáctica Desarrolladora, de acuerdo a las necesidades culturales y sociales de nuestros países.

Esta Didáctica podría expresar principios que orienten a los docentes en cómo lograr que en sus clases hacer coincidir los fines y objetivos de la educación en el sentido amplio, en la que operan todas las instituciones sociales, con la que en sentido estrecho transcurre en las mismas, lo cual creará las bases para una sociedad más culta, la vincular creadoramente la teoría y la práctica. Para estos docentes el ser humano, debe ser lo esencial, sin desconocer la importancia de la influencia cultural favorecedora externa, es decir de la sociedad, en todos los tipos de actividad y comunicación.

La Teoría de la actividad de Leontiev, deberá ser estudiada a profundidad, ella nos puede ayuda a comprender que en la clase no basta con que el estudiante aprenda de memoria definiciones, sino que además realice actividad práctica, comunicativa y valorativa.

Leontiev (1989, p.265) consideró que “la actividad es una unidad (...) no aditiva de la vida del sujeto corporal (...) es la unidad mediatizada por el reflejo psíquico, cuya función real consiste en que orienta al sujeto en el mundo objetual.” Y si bien en el II Coloquio algunos participantes dudaron de que este planteamiento tenga actualidad, ya que explícitamente no asumió la categoría Comunicación (González

Rey, 1995), considero que si es importante retomarla, en una negación dialéctica y enriquecerla con lo que hoy la ciencia ha aportado.

Por otra parte, los períodos del desarrollo del ser humano, atendiendo a los tipos de actividad predominante, expuestos en los trabajos de Elkonin (1987) constituyen desde la Psicología, una importante contribución a la Didáctica, ya que ayudarían al docente a comprender, por ejemplo, el por qué en las edades preescolares el juego es la actividad fundamental de aprendizaje y no debe ser sustituida por un estudio formal de asignaturas, como posteriormente ocurrirá en la Educación Primaria, y los efectos motivacionales negativos que esto produce cuando no se tiene en cuenta.

Estos períodos no pueden ser vistos rígidos, quizás como cuando algunos interpretaron las etapas genéticamente determinadas establecidas por J. Piaget (1994), sino valorados dialécticamente, y diseñando el docente métodos y procedimientos didácticos (enseñanza), que teniendo en cuenta el nivel real del desarrollo de sus alumnos, propicie que alcance el potencial (Vigotski, 1987).

La enseñanza deberá entonces trabajar por potenciar la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotski, 1987) de cada estudiante, y a su vez también actuar sobre la Zona de Desarrollo Potencial del Grupo al que pertenece. El estimular esta Zona (Zilberstein, 2005), conduce a que se establezcan entre los miembros del grupo metas comunes, intercambio de opiniones, acciones de autocontrol, control y valoración colectivas, discusión abierta, creando una cultura de respeto por los criterios y puntos de vista de los demás, todo lo cual favorece un aprendizaje reflexivo-creativo.

En este libro también se profundiza en la obra de N. F. Talizina, la cual tuve la oportunidad de escuchar personalmente en dos oportunidades, una en La Habana, Cuba y la otra en Puebla, México, y en ambas oportunidades me impactó su convencimiento de que una enseñanza estructurada adecuadamente favorece el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, por ejemplo en las Matemáticas.

Para esta autora la actividad, en lo cual coincide con Leontiev (1975), tiene una estructura y es posible didácticamente descomponerla, para ayudar al aprendizaje y al desarrollo del estudiante. “La actividad se manifiesta mediante acciones y operaciones. Estos dos conceptos son relativos, lo que en una etapa de la enseñanza interviene como acción, en otra se hace operación. Por otra parte, la acción puede convertirse en actividad y al contrario” (Talízina, 1988, p.59)

Los trabajos de Talizina, pudieran ser complementados, desde mi punto de vista, con los de P. Ya. Galperin (1983), que permitieron explicar, sin llegar a una absolutización – como algunos llegan a considerar – que el resultado del aprendizaje de los nuevos conocimientos por parte del estudiante se produce de lo concreto (material), a lo abstracto (mental), formándose en este la imagen ideal de los contenidos incluidos en la realidad que estudia.

Lo anterior es a lo que Galperin (1983) denominó Tránsito de las acciones mentales, que es importante para una comprensión didáctica acerca de cómo enseñar y aprender un nuevo contenido en la escuela.

Promover en los alumnos acciones primeramente en el plano material, luego verbal y finalmente mental de lo que conocen mediante la enseñanza, facilitaría que puedan llegar a realizar nuevas acciones con los mismos contenidos o con otros desconocidos y que puedan transformar creadoramente el medio que los rodea.

Para evitar asumir posiciones externalistas, en una Didáctica que pretenda aplicar los planteamientos de Galperin (1983), es necesario propiciar en los estudiantes la autoeducación, que implica no solo lo externo (enseñanza), sino también el movimiento psíquico interno de cada sujeto, que favorece la actividad cognoscitiva independiente del que aprende (Pidkasiski, 1986), conjuntamente con la formación de los valores asociados a ésta.

Otro de los autores rusos a los que el libro nos permite acercarnos es V. V. Davidov (1988), con sus investigaciones acerca del pensamiento teórico, como aquel que permite al ser humano operar con conceptos, generalizaciones, establecer nexos y relaciones, aplicar lo estudiado a nuevas situaciones.

La obra de este autor, junto a la de L. V. Zankov (1975), ha permitido diseñar y aplicar una enseñanza desarrolladora, en condiciones de la escuela pública, lo cual puedo afirmar, contrario a los que algunos expresaron en sus dudas en las sesiones del II Coloquio, por existir diversas investigaciones que lo demostraron en los ´90 en Cuba (Silvestre, 1985; Santos, 2002; Zilberstein, 2000; Jardinet, 2003) y en México (Olmedo, 2000 y 2004).

Durante mi participación en el II Coloquio, pude intercambiar con un ser humano especial y un gran didacta brasileño, el Dr. José Carlos Libâneo quién no sólo escribió en este libro junto a la Dra. Raquel A. Marra da Marra da Madeira Freitas, sino que además ha aplicado la

Teoría de Davidov en la formación de profesores (Libáneo, 2013) lo cual amplió mucho mi perspectiva y convicción acerca de la aplicabilidad de estas investigaciones en nuestra Latinoamérica, que tanto necesita de la innovación educativa, para crecer.

Una enseñanza, que científicamente se estructure, que promueva la formación del pensamiento empírico, pero que ponga su énfasis en el pensamiento teórico, es la que es capaz de provocar desarrollo, la cual puede acelerar sus etapas (Elkonin, 1987). En esto la labor del docente es decisiva en el desarrollo de cada individualidad de las que la sociedad pone en sus manos.

Los trabajos de Zankov (1975, p.70) permiten a la Didáctica comprender que es imprescindible en una enseñanza desarrolladora considerar el papel rector de los conocimientos teóricos, con niveles de complejidad creciente, que exigen “no tener en cuenta cualquier dificultad, sino aquella que consiste en la interdependencia de los fenómenos, su ligazón interna sustancial. Conocimientos teóricos (...) no sólo acerca de los fenómenos como tales, sino también de sus interrelaciones esenciales, de las leyes dominantes en la naturaleza, en la vida social, en la existencia de la persona.”

Como expresé al inicio de estas páginas no pretendía exponer consideraciones acerca de todos los autores de este libro, no obstante, invito al lector a leer cada uno de los trabajos, que sin duda lo motivarán a buscar las obras originales de estos Psicólogos rusos que tanto aportaron desde posiciones marxistas, a los estudios de la Psiquis humana, y que podrían ayudar a construir sólidas bases para una Didáctica Desarrolladora autóctona, tal como sueñan y de seguro lo harán realidad los tres promotores del II Coloquio Internacional Enseñanza desarrolladora, vida, pensamiento y obra de los principales representantes rusos, los Dres. Andrea Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes y Orlando Fernández Aquino, para bien de las nuevas generaciones de estudiantes Brasil y de Latinoamérica.

Esperemos todos ansiosos la publicación de la Segunda obra, continuidad de esta que hoy me complace en sugerirles estudien profundamente.

Dr. José Zilberstein Toruncha.
San Luís Potosí, México, 18 de Mayo 2014.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V.; BORGES, M. C; LONGAREZI, A. M. La planificación de la gestión de la clase en la enseñanza media: un estudio diagnóstico. In: PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). *Ensino Médio: processos, sujeitos e docência*. Uberlândia: Edufu, 2012, p.223-248.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988
- ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la Infancia. In: Davidov, V. y Shuare, M. (Coordinadores). *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.
- GALPERIN, P. Ya. Los tipos fundamentales de aprendizaje. In: *Lecturas de Psicología Pedagógica*. La Habana: Segarte. 1983.
- GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995
- JARDINOT, R. Modelo didáctico. Modelación creativa para el aprendizaje de conceptos en la escuela primaria. In: *Procedimientos estimuladores para un aprendizaje desarrollador*. Lima: Editorial Derrama, 2003.
- KEDROV, B. M. *La concepción dialectico materialista de las contradicciones*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1985.
- KRAPIVIN, V. K. *¿Qué es el materialismo dialéctico?* Moscú: Editorial Progreso, 1989.
- LEONTIEV, A. *El proceso de formación de la Psicología Marxista*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 1989.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- LEONTIEV, A. N. *El hombre y la cultura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1975.
- LIBÂNEO, J. C. La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico en la formación de profesores y la contribución de la teoría de enseñanza de Vasíli Davidov. In: LIBÂNEO, J. C. *Adiós profesor, adiós profesora? Nuevas exigencias educativas y nueva profesión docente*. Madrid: Octaedro Editorial, 2013.
- LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.) *Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013.
- OLMEDO, S. Recomendaciones didácticas para promover una enseñanza y un aprendizaje desarrollador en la asignatura de Ciencias Naturales de los alumnos que cursan el Quinto Grado de Primaria. *Tesis para optar por el Grado de Máster en Investigación Educativa*. La Habana, ICCP, 2000.

- OLMEDO, S. Hacia una mejora de la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Naturales en la escuela mexicana. In: *En búsqueda de alternativas didácticas*. México: Ediciones CEIDE, 2004.
- PIAGET, J. *El nacimiento de la inteligencia del niño*. México: Editorial Grijalbo, México, 1994.
- PIDKASISTI, P. I. *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986.
- RUBINSTEIN, S. L. *El ser y la conciencia*. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1960.
- SANTOS, E. Una propuesta de concepción didáctica del desarrollo de potencialidades en los escolares primarios. In: *Didáctica de la escuela primaria*. Selección de Lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.
- SILVESTRE, M. Perfeccionamiento para la formación de los conocimientos sobre la evolución del mundo orgánico en la escuela cubana. *Tesis para la obtención del Grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*, ICCP, Cuba, 1985.
- SILVESTRE, M. *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.
- TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- UNESCO. Primer Estudio Internacional Comparativo. *Segundo informe*. Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad Educativa. UNESCO. Santiago de Chile, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. *Historia de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica, 1987.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- ZANKOV, L. V. *La enseñanza y el desarrollo*. Moscú: Editorial Progreso. Moscú, 1975.
- ZILBERSTEIN, J. *Aprendizaje, enseñanza y educación desarrolladora*. Colección al Docente. México: Ediciones CEIDE, 2005.
- ZILBERSTEIN, J. *Desarrollo intelectual en las Ciencias Naturales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2000.
- ZUBIRÍA, J. *Tratado de Pedagogía Conceptual 4*. Los Modelos Pedagógicos. Colombia: Vega Impresores, 1994.

APRESENTAÇÃO DA PRIMEIRA EDIÇÃO

Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos é o primeiro livro de uma trilogia que se propõe a divulgar no Brasil e em vários países da América Latina a trajetória histórica, o legado teórico e a produção acadêmico-científica de importantes expoentes da psicologia marxista e da didática desenvolvimental russas, tais como: 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. Davydov e N. F. Talizina.

Nos países da América Latina, fundamentalmente no Brasil, há dificuldades de acesso às obras e ao pensamento de grande parte deles. O livro tem, portanto, a finalidade de possibilitar aos pesquisadores e professores desses países uma aproximação inicial com o pensamento de tais autores, muitos dos quais, pela ausência de obras traduzidas e/ou pelo esgotamento daquelas que o foram ao espanhol e português, são-nos absolutamente novos.

A proposta emergiu da necessidade de aproximarmos nossos estudos e pesquisas no campo da didática, aos constructos teóricos elaborados por psicólogos e didatas russos que trazem importantes contribuições para se pensar um ensino que desenvolve. Para isso, o livro reúne um grupo de autores brasileiros, cubanos, mexicanos e russos que tem no enfoque histórico-cultural um marco teórico comum e que vem estudando e sistematizando a vida, o pensamento e a obra de representantes russos, tendo em vista a divulgação desse legado. Posteriormente, dois outros livros, com a mesma proposta, serão lançados em continuidade, com constructos de pensadores que comungam da mesma abordagem teórica.

A proposta da trilogia nasceu semanas antes da realização da 34^a Reunião Anual da Anped, realizada em outubro de 2011, na cidade de Natal, Rio Grande do Norte. E nasceu, por um lado, da necessidade de ampliarmos nosso contato com esses pensadores, que representam

um marco na consolidação da psicologia marxista. Por outro, dos enormes desafios que colocam aos professores e escolas as crescentes dificuldades de aprendizagem que enfrentam os alunos dos diferentes níveis de ensino – fundamental, médio e superior. Aprende-se pouco, aprende-se mal, aquilo que se aprende é esquecido com facilidade e tudo isso interfere minimamente no desenvolvimento integral da personalidade dos estudantes.

Gerou-se em torno de tudo isso uma enorme desconfiança em relação ao papel da educação e da escola. Será que temos idealizado um modelo de educação e de escola errado, e nele colocado além de todas as nossas esperanças uma boa quantidade de recursos financeiros, materiais e humanos? A resposta para tal pergunta é sim, pelo menos em parte. Ainda quando os problemas de aprendizagem e insucesso escolar dos alunos não possam ser atribuídos apenas à educação e à escola, temos construído um modelo que, muitas vezes, no lugar de ajudar a ensinar e educar faz um desserviço, pois nem ensina nem educa, pelo menos do modo e com a intensidade que deveria e poderia. E isso se deve, em primeiro lugar, ao fato de atribuímos à escola uma função que não lhe cabe: o desenvolvimento do pensamento empírico.¹ Se se entende que a base desse tipo de pensamento está nas sensações e na experiência do indivíduo, então a escola não é o lugar mais apropriado para formá-lo, porque é nela onde, por razões óbvias, o número e a qualidade dessas experiências se reduzem ao máximo.

Se a função verdadeira da escola não é a de formar o pensamento empírico, então qual é o seu papel? A teoria marxista, a psicologia histórico-cultural e a didática desenvolvimental afirmam que o verdadeiro papel da escola é o de criar um tipo específico de orientação pedagógica que permita desenvolver no aluno aquilo que fora dela não teria condições de desenvolver: o pensamento teórico. De modo que a função da escola é desenvolver no aluno as funções mentais superiores que o tornam humano tendo como foco o pensamento teórico, pela via da formação dos conceitos científicos e das ações mentais.

¹ A formação do pensamento empírico requer uma orientação pedagógica adequada para que ela possa acontecer, mas não surge nem se forma no contexto da atividade de estudo que caracteriza a atividade principal das crianças que estão na escola. Forma-se no contexto da brincadeira como atividade principal que caracteriza a criança da idade pré-escolar e dá-se pelo uso de uma maneira diferente de organização do trabalho pedagógico no qual o desenho, a modelagem e a atividade prática constituem os métodos mais importantes.

Daí a necessidade de intensificar ainda mais o estudo da obra dos principais representantes dessa teoria de base marxista, mas não apenas de L. S. Vigotski, A. R. Luria, A. N. Leontiev, V. V. Davydov e D. B. Elkonin, como tem sido feito de maneira geral até hoje, salvo poucas exceções, mas também de outros autores, sobretudo dos psicólogos-didatas, que têm enriquecido essa teoria no campo desenvolvimental e experimental desde a década de trinta do século XX até nos dias atuais, por exemplo, A. V. Zaporozhets, L. V. Zankov, A. V. Petrovski, L. Bozhovich, N. Morozova, N. F. Talizina, P. Ya. Galperin, T. V. Dragunova, M. A. Danilov, M. N. Skatkin, M. I. Majmutov, N. G. Salmina, L. A. Venguer, chegando até Tatiana Akhutina e Yulia Solovieva.

A proposta da trilogia afina-se a uma das proposições de Rubinstein, a da necessária e importante popularização da ciência. Assim, pretende-se, por intermédio dos três volumes da trilogia, aproximar os pesquisadores, professores e profissionais da educação e da psicologia da vida, pensamento e obra de alguns dos expoentes da psicologia e didática russa. Associado a cada um dos livros serão publicadas Antologias, organizadas com textos dos pensadores estudados que compõem os capítulos da trilogia. A proposta é a de que, após conhecer o autor e suas principais teses, possa-se ter acesso às suas produções por meio da tradução de artigos, capítulos de livros e/ou manuscritos, os quais possibilitem o estudo pela tradução de seus próprios escritos.

Todas essas publicações estão sendo organizadas na Série “Ensino Desenvolvimental”, da Coleção “Biblioteca Psicopedagógica e Didática”, editadas pela Edufu (Editora da Universidade Federal de Uberlândia). Pretende-se publicar, ainda, traduções do espanhol, do inglês e do russo para o português de trabalhos completos desses autores, com o propósito de, a médio e longo prazo, reunir um conjunto de obras inéditas que possibilitem o acesso dos pesquisadores e profissionais das áreas de psicologia e educação.

Assim, o projeto prevê três etapas que devem caminhar simultaneamente. A primeira delas é a de publicar estudos sobre os psicólogos e didatas russos que ajudem a compreender quem foram, o que pensaram e produziram, o que resultará na trilogia do “Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos”; da qual esse livro apresenta-se como abertura.

A segunda etapa consiste na publicação de três “Antologias do Ensino Desenvolvidor”, organizadas conforme as trilógicas, com traduções inéditas para o português de textos de cada um dos autores tratados na trilogia, selecionados como trabalhos centrais no pensamento dos mesmos.

Na terceira e última etapa, pretende-se a publicação de obras completas desses pensadores, de modo a completar o ciclo com o que se procura atender o propósito de popularização da ciência, ou seja, torná-la acessível aos estudiosos da área no Brasil e na América Latina, com traduções do espanhol, inglês e russo.

Todo esse trabalho está sendo desenvolvido pelo GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente – (www.gepedi.faced.ufu.br), sob a coordenação dos professores doutores Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi, do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, junto com pesquisadores colaboradores de diferentes instituições brasileiras e estrangeiras e seus orientandos de graduação, mestrado e doutorado.

Mediante os propósitos desse grupo que tem empreendido esforços para concretização desse projeto, o estudo desses teóricos torna-se imprescindível para se pensar um ensino desenvolvidor com ênfase na elaboração de práticas didáticas. Essa é a razão fundamental desse projeto: pensar os problemas da escola e motivar a busca de soluções didáticas pelo estudo dos teóricos e pela pesquisa experimental.

Estamos, pois, interessados no ensino e na educação, que têm clara a tese vigotskiana de que ambas as coisas não podem ser pensadas nem tratadas à margem do desenvolvimento. Se para os psicólogos o ensino e a educação entram como condição do desenvolvimento, para a didática o desenvolvimento entra como condição do ensino e da educação. Unem-se áreas que precisam dialogar para fazer da práxis seu território fértil.

A psicologia do desenvolvimento, a psicologia pedagógica e a didática formam uma unidade indissolúvel: estudam a criança, o adolescente e o jovem no processo de ensino e educação. Essas circunstâncias fazem que os limites ou fronteiras entre os problemas desses três campos passem a ser convencionais.

O GEPEDI, idealizador desse projeto, tem seu foco de atuação e de pesquisa no ensino e na educação, tomando a didática desenvolvidor

como área de estudo e trabalho. A nossa pretensão, e isso explica a organização dessa obra, é a de entender as teses fundamentais da psicologia e da didática e dialogar com seus representantes. Queremos fazer uma didática interdisciplinar dialogando com as outras ciências que, como nós, têm seu objeto na criança, no adolescente e no jovem.

Esses são, portanto, os motivos que nos impulsionaram a realização desse projeto, que tem como objetivos fundamentais: propiciar o debate, a reflexão e a divulgação de pesquisas científicas acerca da temática “Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos” entre pesquisadores de diversas instituições de pesquisa em educação do país e do estrangeiro; estimular a discussão sobre a escola, a educação, o ensino e o desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural com profissionais da educação, docentes e discentes dos Cursos de Licenciatura e de Pós-graduação em Educação e Psicologia; e promover um espaço de troca de experiências sobre o lugar do ensino desenvolvimental no exercício da docência, seus desafios e suas possibilidades.

Por fim, gostaríamos de destacar nessa breve e sucinta apresentação, a ideias de três teóricos importantes, de momentos históricos distintos, que, em parte, explicam a motivação de estudar e entender a didática na sua relação com a psicologia.

O primeiro é Ushinski (1824-1870), considerado o pai da psicopedagogia na Rússia, quem no século XIX afirmaria para os professores: *Estudem as leis daqueles fenômenos psíquicos que desejam dirigir e atuem considerando essas leis e as circunstâncias nas quais desejam aplicá-las*. O segundo é A. N. Leontiev (1903-1979), um dos principais representantes da escola histórico-cultural russa, o qual, 80 anos depois que Ushinski, afirmaria: *Se eles (os professores) querem ter êxito no seu trabalho educativo e de ensino, devem observar como tem lugar o desenvolvimento da criança*. O terceiro é brasileiro, o professor José Carlos Libâneo, que afirmou: *o como se ensina depende de se saber como os indivíduos aprendem...*

É com esses pensamentos que desejamos a todos uma boa leitura.

Andréa Maturano Longarezi
Roberto Valdés Puentes
Organizadores

PREFÁCIO DA PRIMEIRA EDIÇÃO

Na futura sociedade, a psicologia será em realidade a ciência do novo homem. Sem ela a perspectiva do marxismo e da história da ciência seria incompleta. Entretanto, esta ciência do novo homem será também psicologia. Por isso hoje mantemos suas rédeas em nossas mãos. Não há necessidade de dizer que esta psicologia se parecerá tão pouco com a atual, como, segundo as palavras de Espinosa, a constelação do Cão se parece com o cachorro, animal ladrador (Ética, teorema 17, Escólio).

Lev Vigotski (1927/1991, p.406)

No texto de Vigotski em epígrafe, escrito por volta de 1926-1927, uma importante constatação nos vem interpelar, cerca de 90 anos depois: a psicologia como ciência do novo homem socialista, ainda está por se constituir e por ganhar sua máxima potência. “A perspectiva do marxismo e da história da ciência” ainda estão incompletas. Não temos ainda as condições para produzi-la. Tanto mais consciência temos disso, quanto mais constatamos a hegemonia do capitalismo em escala mundial, com suas crises e seus modos de esquivar-se delas, transferindo sempre às classes trabalhadoras o ônus de suas atrocidades. Assim, o sentido histórico do projeto de psicologia esboçado por Vigotski e seus colaboradores reside não no passado, mas no futuro, e dele deve extrair sua “poesia”, como diz Marx sobre a “revolução social” (1852/1978, p.331). Entretanto, a busca pela ciência do novo homem não se inicia nem termina em 1927. Todas as décadas, desde então decorridas, foram acumulando diversas e honrosas conquistas acadêmicas e práticas, as quais a guerra fria raramente nos permitiu acessar.

O presente livro, *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*, mostra-nos o caráter coletivo e diversificado dessa busca, empreendida por muitos estudiosos, de diferentes gerações e locais, no enfrentamento de

questões cruciais como a da educação de todo um povo e a reabilitação de feridos de guerra. Vigotski, Luria e Leontiev não repetem o mito de “Rômulo e Remo”, fundadores pretensamente isolados de um grande império, nem representam o limite insuperável de tudo que se produziu na psicologia de seu país. Eles tiveram professores, estudaram fontes clássicas, dialogaram com pares de outros países e, sobretudo, contaram com colaboradores, orientandos, estudiosos valorosos que criaram seus próprios constructos, enveredaram por suas próprias linhas de investigação e conceituação científica. Neste processo coletivo, houve críticas, autocríticas e divergências? Sim, houve, mas sem suprimir sua unidade dialética, pois se trata da história da ciência em suas contradições, e não de formas sociais pautadas em dogmas como sua mediatização principal, nas quais não haja espaço para o novo. Seria errôneo pensar que só há continuidade sem rupturas, ou que só há unidade sem diversidade.

De todo modo, uma forte unidade na diversidade se desenha neste livro, unidade não só em relação às bases marxistas dos diferentes autores, como também em torno da temática do *Ensino Desenvolvimental*. É ainda de Vigotski a emblemática afirmação de que

a nova psicologia seja um fundamento para a educação em muito maior medida que o era a psicologia tradicional, como tivemos ocasião de mostrar em sucessivas páginas. O novo sistema não terá que se esforçar por extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução ao problema pedagógico está contida no seu próprio núcleo teórico, e a educação [*vospitanie*] é a primeira palavra que menciona (1926/1991, p.144).

Justamente no núcleo teórico da nova psicologia (psicologia objetiva), tal como Vigotski a pretende propor, estão: (a) a determinação da consciência pela existência social; (b) o caráter mediatizado das atividades sociais que constituem a consciência de cada ser humano singular; (c) o caráter desenvolvimental, isto é, histórico, da origem do psiquismo humano; e (d) a concepção do desenvolvimento da personalidade como “caminho para a liberdade” (Vygotsky, 1932/2010, p.92-93); entre outros princípios fulcrais.

Num ensino que promove desenvolvimento no sentido pleno da palavra, vamos ao encontro de uma psicologia que entende que

não há desenvolvimento sem ensino, sem formação humana – sem o intencionalmente organizado trânsito do patrimônio cultural da humanidade de geração a geração. Não sem motivo, Vigotski (1926/1991, p.159) dirá que: “Desde um ponto de vista científico, o professor é [...] o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador da interação deste meio com cada aluno”. Por sua vez, “a organização do meio social na escola não significa apenas criar uma constituição da direção escolar e convocar regularmente as crianças para reuniões gerais” (Vigotski, 1924/2003, p.220). Mais que isso, “a escola deve impregnar e envolver a vida da criança com milhares de vínculos sociais que ajudem a elaborar o caráter moral. Em nenhum outro âmbito possui tanta força a tese geral sobre a educação, ou seja, *educar significa organizar a vida*. Em uma vida correta, as crianças são educadas corretamente” (Vigotski, 1924/2003, p.220, destaque nosso). Vemos que se trata não menos do que de uma educação voltada ao desenvolvimento pleno do homem e à formação de um “novo homem”, não em termos genético-moleculares, mas sociais, econômicos, históricos e culturais. Assim, psicologia e pedagogia são indissociáveis na aspirada e ainda não alcançada ciência do novo homem. Sobre isto os sucessivos capítulos deste livro muito terão a nos dizer.¹

No capítulo 1, “Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da Psicologia Histórico-Cultural”, escrito por *Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Ruben Nascimento*, são trabalhadas questões referentes ao percurso das publicações de Vigotski na URSS

¹ Como informação adicional ao leitor, devemos esclarecer que a forma de grafar os nomes dos autores russos pode variar em cada capítulo em função da regra de transliteração adotada, já que originalmente os nomes estão no alfabeto cirílico russo e nos textos estão no alfabeto latino. Ocorre que não há uma norma internacional para transliterar e cada país o faz de acordo com as características de sua língua. Nem mesmo para o português há uma única forma oficializada, dependendo dos critérios de cada tradutor. *Выготский*, por exemplo, geralmente é transliterado como “Vygotsky” em inglês, “Vigotski” em espanhol, e “Vigotski” em português. Serão mantidas ao longo do livro as diferentes formas adotadas pelos autores de cada capítulo. No prefácio, algumas das formas duplicadas serão colocadas entre parênteses como para *Запорожец* – “Zaporozhets (Zaporojets)” – a primeira usada em inglês e espanhol e a outra usada em português. Sob o risco de que o leitor não saiba a sílaba tônica dos nomes russos, também optamos por não acentuar estas palavras (embora alguns tradutores o façam), em russo também não há acentuação gráfica. No que diz respeito à bibliografia, assume-se a norma de manter a grafia de cada edição, para facilitar buscas futuras, caso o leitor deseje. ADJr.

(União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e no ocidente, destacando a problemática da tradução de alguns conceitos-chave deste autor, tanto quanto suas contribuições ao ensino desenvolvimental. Nascido em 1896, numa família judaica bielorrussa, Vigotski concluiu aos 17 anos, com distinção, sua formação ginásial, tornando-se apto a entrar, pelo sistema de cotas, na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, em 1913. Em seguida, transferiu-se para o curso de Direito da mesma universidade. Estudou ainda História e Filosofia na Universidade Popular Chaniavski, um centro de excelência não oficial, no qual lecionavam os melhores professores da época. Lá apresentou como trabalho monográfico de conclusão de curso sua célebre análise de Hamlet, de Shakespeare. Ao final de 1917, retorna para a cidade de Gomel, iniciando seus trabalhos um ano depois, quando o poder soviético se instalou. Assumiu diferentes postos, lecionando e se dedicando a atividades culturais. Organizou também o gabinete de psicologia cultivando ideias que o tornariam reconhecido em 1924, e convidado a compor a equipe de pesquisadores do Instituto de Psicologia de Moscou. Os autores do capítulo tratarão com primor dos diferentes momentos passados por Vigotski desde então até sua precoce morte em 1934, deixando-nos imensas contribuições em psicologia e educação.

Um dos aspectos de destaque no percurso intelectual de Vigotski, cuja produção, segundo Lifanova (1996), que chegou a pelo menos 282 obras, sem contar sua correspondência, é o tratamento editorial que elas receberam tanto na URSS, quanto, de modo ainda mais grave, no ocidente. Sob o pretexto da ligação do autor com a pedologia, estudo geral da criança, que caiu em desgraça diante do Estado Soviético, desde decreto de 1936, todas as suas obras foram proibidas deste ano até 1956. E, desde então, todos os honrosos esforços de publicação de Vigotski, mesmo na Rússia, foram permeados por sérias dificuldades tanto quanto ao número de obras publicadas, bem como em relação aos cortes feitos nelas, inclusive no célebre texto “O significado histórico da crise da psicologia”, como se veio a saber recentemente. No ocidente, a situação foi ainda mais grave, em função da redução de textos completos, com o pretexto de “facilitar sua apreensão por parte do leitor”, e de consideráveis erros de tradução. O leitor do capítulo poderá esclarecer-se principalmente das dificuldades da tradução do termo *obutchenie* por “aprendizagem”, quando literalmente seria mais bem traduzido por

“instrução”. E do que ocorre com o termo *zona blijaichego razvitiia*, ora traduzido por “zona de desenvolvimento proximal”, “próximo”, “imediatamente”, mas que teria tradução mais coerente pelos termos “zona de desenvolvimento iminente”. Apresentando-se assim um importante debate: a fidelidade não apenas às palavras, mas ao autor como homem e ao seu projeto científico.

Tanto o conceito de *obutchenie* quanto o de *zona blijaichego razvitiia* contribuem para a reflexão sobre o Ensino Desenvolvimental (*razvivaiuschee obutchenie*), “ligado à ideia de que a atividade colaborativa de ensinar promove o desenvolvimento” (Prestes; Tunes; Nascimento, neste volume). Os autores do capítulo destacam a relação do legado de Vigotski com questões indicadas posteriormente por Vassili V. Davidov (1930-1998), eminente representante dos estudos sobre o ensino desenvolvimental. Para este autor, “um dos problemas centrais da psicologia geral, evolutiva e pedagógica é descobrir as conexões entre o desenvolvimento da psique da criança e sua educação e ensino” (Davidov apud Prestes; Tunes; Nascimento, neste volume). Tais conexões são vistas na direção de que: há uma dependência interna entre o desenvolvimento do psiquismo e os sistemas educativos; e, ao mesmo tempo, uma profunda influência do ensino na formação das pessoas. A pesquisa dessas questões procura a melhor organização do ensino e sua maior eficácia, em busca do desenvolvimento integral dos alunos. Desde Vigotski, podem-se encontrar, pelo menos, duas grandes contribuições nesta busca: a visão de que a criança está imersa de um modo ativo e criador nas práticas culturais, isto é, propriamente humanas; e a compreensão de que o desenvolvimento humano é um complexo processo dialético.

As práticas culturais demandam a um só tempo: relações sociais entre os homens de diferentes gerações; e o caráter mediado de tais relações. Nesses processos, tem-se o instrumento como mediador entre sujeito e objeto, e o signo como mediador entre um sujeito e outro sujeito. A escola deve proporcionar aos alunos “uma ampla comunicação com o mundo que não esteja baseada no estudo passivo, senão que na participação ativa e dinâmica na vida” (Vigotski apud Prestes; Tunes; Nascimento, neste volume). Tal aspecto de comunicação com o mundo, passa pela relação e comunicação com as gerações anteriores e os processos de mediação semiótica e simbólica que ela proporciona. Além disso, Vigotski destaca-se por definir a complexidade dessas práticas

culturais como processo dialético. Um processo no qual há: uma complexa periodicidade; uma desproporção entre o desenvolvimento das várias funções; a transformação qualitativa de umas formas em outras; um entrelaçamento complexo entre processos evolutivos e involutivos (gerando crises e saltos revolucionários); o cruzamento, portanto, de fatores externos e internos; e um complexo processo de superação de dificuldades e adaptação (Vigotski apud Prestes; Tunes; Nascimento, neste volume). Ademais, destaca-se no interior das práticas culturais, o desenvolvimento dos conceitos científicos, cujo ensino define o papel da escola.

No capítulo 2, “A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade”, as autoras *Andréa Maturano Longarezi* e *Patrícia Lopes Jorge Franco* apresentam a trajetória biográfica e intelectual de um incansável pesquisador e educador que, além desses papéis, assumiu também o trabalho direto com pacientes feridos de guerra num dos períodos mais difíceis da história da União Soviética no combate contra o nazi-fascismo. Como os demais pesquisadores de seu tempo, não tinha graduação em psicologia, já que a primeira faculdade desta ciência só seria aberta na URSS em 1966. No entanto, desde uma ampla formação humanística e filosófica, aproximou-se ao Instituto de Psicologia de Moscou, no qual iniciou carreira científica, ainda muito jovem, no início dos anos 1920. Como traço pouco conhecido da abrangência dos interesses culturais e temas de estudo de A. N. Leontiev, pode-se destacar o fato de ter lecionado no Instituto Nacional Estatal de Cinematografia e no Instituto Estatal de Arte Teatral. Sendo o trânsito pelas artes então um ponto a mais em comum com seus colegas Vigotski e Luria, cujo primeiro casamento com a atriz Vera Nikolaievna Blagovidova impulsionou-lhe a uma grande ampliação de seus repertórios artísticos (Khomskaja, 1992/2001). Tendo iniciado com aqueles um grande empenho por revisar todo o conhecimento psicológico até então existente, não deixou de seguir caminho próprio com sua célebre teoria da atividade.

As autoras nos fornecem detalhes sobre a complexidade de tal teoria, mostrando-nos, sobretudo, seu caráter dinâmico e não mecanicista, por vezes não compreendido por leitores menos atentos aos conceitos do que a supostos desvios ideológicos. Sua teoria destaca-se, principalmente, por seu caráter monista, tomando o conceito de atividade como unidade na qual estão contidas as necessidades do

sujeito e as possibilidades objetivas de serem atendidas, de modo indissolúvel. Um oleiro ao moldar um vaso a um só tempo marca nele suas características pessoais e traz para si a imagem das características objetivas do vaso, num mesmo processo. Simultaneamente, toda atividade propriamente humana é relacionada com a consciência originada nas relações sociais. Nesse sentido, ao homem não basta ter necessidades e objetos que as atendam, mas deve haver um motivo que conduza a atividade da necessidade ao objeto. Nossos motivos, aquilo que nos move, são socialmente constituídos, assim como nossas necessidades não são apenas biológicas, mas sócio-históricas, contudo, podemos estar ou não conscientes deles, dependendo da estrutura da atividade, do seu conjunto de determinantes. É crucial a afirmação de Leontiev (apud Longarezi; Franco, neste volume), de que: “é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente”, da qual se deduz que a determinação da consciência como reflexo da realidade pela atividade não é um processo mecânico nem linear.

O leitor desse capítulo encontrará o detalhamento dos demais conceitos que dão corpo à estrutura da atividade, a relação necessidade-motivo-objeto é um modo macroscópico de abordar o tema. É preciso também saber que, num dado momento da ontogênese, uma atividade entre outras se faz dominante, ou “guia” (*veduschaia*). É aquela que conduz, e com a qual estão ligadas, as principais mudanças no desenvolvimento em determinado período. Além disso, cabe lembrar que a atividade é composta de ações que a realizam e que se orientam a metas, ou finalidades. Neste processo, o homem, por sua vez, realiza operações, ligadas à maneira específica de conduzir a ação, as quais se subordinam a determinadas condições materiais e simbólicas, gerando também um produto ou resultado material ou simbólico. Tal estrutura é móvel, e o que ora está como atividade pode subordinar-se como ação, uma ação também pode ganhar motivos próprios e se tornar uma atividade em si. Ações também podem converter-se em operações e até mesmo automatizarem-se. Não menos importante é a distinção entre motivos-estímulos e motivos formadores de sentido, sendo estes os que garantem a definição da atividade como tal.

Por fim, as autoras elaboram as conseqüências educacionais da proposta teórica de Leontiev. Sobretudo, cabe destacar o sensível

tema da atividade alienada, em oposição à atividade que conduz a um desenvolvimento voltado à emancipação humana. Em traços gerais, a alienação ocorre quando a finalidade da atividade, sua própria realização e seu resultado são estranhos aos motivos que antes a guiavam e permitiam fazer dela uma atividade propriamente dita. O que era atividade deixa de ter motivo próprio e passa a se realizar por motivos alheios, converte-se numa ação estranha aos motivos formadores de sentido, reduzida aos motivos-estímulos. Trabalhar, por exemplo, não por realizar o que é próprio da condição humana (transformar o mundo e transformar-se com base em uma orientação a um fim), mas apenas para receber o “prêmio” do salário, bem ou mal pago. Assim também na educação, quando ela deixa de ser atividade guia e presta-se apenas a atender demandas externas à sua função histórica específica (a socialização do conhecimento sistemático historicamente produzido e acumulado), como a pressão por um diploma, ou a de fazer a vontade dos pais ou professores, ocorre um processo de alienação, que deve ser combatido pelo educador crítico, mesmo na adversa conjuntura atual. As sutilezas deste processo são abordadas com rigor pelas autoras.

No capítulo 3, “A. R. Luria: uma trajetória de vida”, *Tatiana Akhutina*, que foi orientanda direta deste autor, relata sua experiência junto a Aleksandr Romanovitch Luria apresentando, em ricos detalhes, sua trajetória biográfica, intelectual e profissional. O proeminente cientista nasceu em 16 de julho de 1902, em Kazan – filho de Roman Albertovitch Luria (1874-1944), reconhecido gastrologista, e de E. V. Luria, odontologista, carreira ainda muito rara entre as mulheres no início do século XX. Sua irmã Lídia, seis anos mais nova, veio a tornar-se psiquiatra. A. R. Luria concluiu o ginásio em 1917, ano em que foi cursar a Faculdade de Direito, pouco depois renomeada como Faculdade de Ciências Sociais, formando-se em 1921. Nos anos de estudante, revelou interesse por estudos de Freud e chegou a organizar um círculo psicanalítico. Após a realização de trabalhos científicos no Instituto de Organização do Trabalho de Kazan, sobre “as influências da instrução verbal no tempo de reação” decidiu organizar a Revista *Problemas da psicofisiologia do trabalho*, para o que contou com o apoio de V. M. Bekhterev (1857-1927). Os artigos de Luria, nesta revista, chamaram a atenção de Konstantin N. Kornilov (1879-1957), diretor do Instituto de Psicologia em Moscou desde 1923, mesmo ano em que convidou o primeiro para o cargo de secretário científico do Instituto. No ano

seguinte, no II Congresso Russo de Psiconeurologia, Luria conheceria Vigotski, suas ideias e suas qualidades como orador. Em seguida, após breve conversa com ele, dirigiu-se a Kornilov, para convidar Lev Semionovitch para trabalhar em Moscou. Foi o que aconteceu, o convite foi feito e Vigotski o aceitou.

Vigotski foi destacado para o grupo de trabalho composto por Luria e Leontiev, que eles mesmos denominaram “troika” (tríade). “Nossa ideia grandiosa consistia na criação de uma nova abordagem sobre os processos psíquicos” (Luria apud Akhutina, neste volume). Em 1926, juntaram-se a eles A. V. Zaporjets, R. E. Levina, L. S. Slavina, L. I. Bojovitch e N. G. Morozova, que, com seu trabalho no instituto, tornaram-se “cinco psicólogos de primeira linha”, nas palavras de Luria (apud Akhutina, neste volume). Nos trabalhos práticos dos novos colaboradores, sobre a memorização mediada, desenvolveu-se o método genético-experimental. Os resultados dessas pesquisas se apresentaram no livro, de Vigotski e Luria, *Estudos sobre a história do comportamento. O macaco. O primitivo. A criança*, finalizado não depois que no verão de 1929. É importante destacar que o capítulo que coube a Luria sobre o desenvolvimento da criança foi criticado por Vigotski, a partir da posição de que era necessário diferenciar melhor a “bifurcação” entre as linhas de desenvolvimento psicológico-natural e psicológico-cultural. Bifurcação que, segundo Akhutina, o próprio Vigotski reveria em breve. Nesta revisão, foram levados em conta tanto os estudos da linha genética quanto os da patologia. Luria, em meados dos anos 1920, trabalhou com a análise de desintegração do comportamento de pacientes com neuroses. E Vigotski juntou-se a ele para compreender o papel da fala no comportamento humano, realizando pesquisas com parkinsonianos.

Em 9 de outubro de 1930, na Clínica de doenças nervosas, Vigotski apresenta o relatório *Sobre os sistemas psicológicos* que configura uma virada na compreensão das relações entre funções psíquicas elementares e superiores. Estaria equivocada a ideia de “transformação” das funções elementares em superiores. No trabalho *O instrumento e o signo* isso se esclarece da seguinte forma “são os novos sistemas psicológicos que incluem em si um entrelaçamento das funções elementares que, ao serem inseridas no novo sistema, começam elas mesmas a funcionar segundo novas leis” (Vigotski apud Akhutina, neste volume). Tal mudança é importante na interpretação

da relação estreita entre os trabalhos de Luria e Vigotski, quando não considerada leva a contradições na psicologia contemporânea. Ao mesmo tempo, é no início dos anos 1930 que a situação no Instituto de Psicologia se agrava. Cartas de Vigotski para Luria e Leontiev, de 1930 e 1931, falam sobre o “esperado debate”. Vigotski escreve a Leontiev dizendo que Luria “fez mais que todos nós em um ano” (apud Akhutina, neste volume). As expedições à Ásia Central trouxeram sucesso a Luria no verão de 1931 e 1932. Contudo, após 1932, Luria foi até mesmo acusado de racismo por estas pesquisas. Nesta época, surgiu a oportunidade da troika transferir-se para Kharkov, porém, Vigotski, responsável por toda sua família, não pôde viajar. Ainda assim, o plano de trabalho para o grupo foi apresentado em reunião por Vigotski, em Kharkov.

De dezembro de 1931 a março de 1934, Luria residiu em duas casas, passando mensalmente 20 dias em Kharkov e 10 dias em Moscou. Juntamente com Vigotski voltou a estudar Medicina, ingressando no Instituto de Medicina de Kharkov. Anos mais tarde, Leontiev ditaria a seu filho que havia um confronto de duas linhas de investigação para o futuro: “Minha linha: retorno para as teses iniciais e elaboração delas numa nova direção. Estudo da ação prática; linha de Vigotski: tendências afetivas, emoções, sentimentos” (Leontiev e outros apud Akhutina, neste volume). No desenvolvimento das ideias de Vigotski, Luria seguiu caminho distinto do de Leontiev. Ainda em 1934, Vigotski morre. E uma longa trajetória ainda será percorrida por Luria, desde a dissolução de seu primeiro casamento e o encontro com sua futura segunda esposa, Lana P. Luria, até as dificuldades políticas com a chamada “Sessão Pavloviana”, em 1950, na qual se estabeleceu que a única doutrina correta era a de Pavlov – o que assustou mesmo os legítimos pavlovianos. A psicologia tornou-se *persona non grata*. E na Plenária da Sociedade de psiquiatras e da Sociedade de fisiólogos, os cientistas tiveram que fazer confissões públicas. Com a morte de Stalin em 1953, a situação viria a se reverter paulatinamente. Durante toda a sua carreira, Luria sempre demonstrou ser um médico muito empático que desenvolvia excelentes relações com os pacientes, dono de uma capacitação técnica incomum, soube aliar o que chamava de “ciência romântica” com a “ciência clássica”, como ninguém. No dia 14 de agosto de 1977, morreu de ataque cardíaco. A. R. Luria costumava dizer: “As pessoas vêm e vão, mas suas ideias e feitos ficam”.

No capítulo 4, “Rubinstein: um grande psicólogo, uma grande personalidade”, um encontro com este autor nos é proporcionado por *Elaine Sampaio Araujo*. Serguei Leonidovitch Rubinstein nasceu em 6 de junho de 1889, na célebre cidade de Odessa. Pertencia a uma família de advogados e realizou seus estudos superiores na Alemanha, nas cidades de Marburg, Freiburg e Berlin, nas áreas de Filosofia e Psicologia. Foi aluno de G. Kogen e P. Natorp, os quais, em determinado momento, compuseram o “Círculo de Bakhtin”. Obteve grau de PhD em 1913 e já em 1914 retorna a Odessa, onde trabalhará como professor em institutos ginasiais, lecionando Filosofia, Psicologia e Lógica. Após a revolução, já em 1921, foi eleito para a cadeira de Psicologia na Universidade de Novorossiisk (*Новоросси́ск*). Em 1930, a convite de Mikhail Iakovlevitch Basov (1892-1931), ocupará o cargo de diretor da cadeira de Psicologia do Instituto Pedagógico de Leningrado. Basov, que no ano seguinte seria encontrado morto, por “envenenamento acidental”... Em 1942, Rubinstein é agraciado com o Prêmio Stálin pela obra “Princípios de Psicologia Geral”, pela qual, em 1949, sofrerá expurgo do circuito acadêmico, mesmo fazendo retratação pública por seus “erros” como o “apoliticismo”, a “falta de crítica” às psicologias estrangeiras. Deixou suas funções como professor da Cátedra de Psicologia e todas as atividades de pesquisa. Seus livros foram confiscados. Só reassume atividades acadêmicas em 1956 e morre em 11 de janeiro de 1960, deixando vasto legado intelectual, considerado um pioneiro na psicologia marxista soviética, da envergadura de Vigotski e seus colegas mais próximos. Teve como colaboradores Gurianov, Leuschina, Zvonitskaia, Sirkina, Preobrajenskaia e Gorbacheva.

Neste capítulo, a autora opta pelas questões que estabeleçam uma melhor interface “com a proposta de um ensino que conduz ao desenvolvimento” (Araujo, neste volume). Parte, então, da tese básica de que “a consciência condiciona a conduta, a atividade das pessoas; a sua vez, a atividade das pessoas modifica a natureza e transforma a sociedade” (Rubinstein apud Araujo, neste volume). A consciência como atividade reflexa propriamente humana é tratada como da ordem de uma relação dialética sujeito-objeto, a qual, por seu turno, funda-se na atividade prática do homem. A atividade humana por excelência é o trabalho, e a ele estão subordinadas as atividades do jogo e do estudo. Os processos psíquicos são facetas e fatores de tais atividades. São

suas facetas e fatores e, ao mesmo tempo, as condicionam. Ao tema da consciência está intimamente relacionado o do conhecimento, fundamental para a educação. “O conhecimento é um reflexo do mundo como realidade objetiva. A sensação, a percepção, a consciência, são imagem do mundo exterior” (Rubinstein apud Araujo, neste volume). Assim, é na ação do homem junto ao mundo que o conhecimento se faz possível, processo no qual se faz importante a mediação da linguagem e da fala, que permitem o acúmulo social e a objetivação do conhecimento. Por meio delas, novos níveis qualitativos nas funções psíquicas podem ser atingidos, elas “possibilitam que a experiência social da humanidade se torne experiência de um sujeito” (Araujo, neste volume). O que demonstra uma visão nuançada e não mecanicista do determinismo, entendido como causalidade histórica.

As relações entre linguagem, palavra e consciência são relevantes no contexto educacional, particularmente no modo pelo qual Rubinstein trata o conceito de “significado”. “O significado das palavras é o reflexo generalizado de um conteúdo objetivo” (Rubinstein apud Araujo, neste volume). Isto aponta para que, por sua função comunicativa arraigada nas relações sociais e históricas, a linguagem é capaz de refletir o objeto, contribuindo para o salto das relações sensoriais e empíricas com ele para as cognitivas e teóricas, embora um componente sensorial sempre continue presente. Pelo ato de falar não só o homem apreende o objeto como também se torna capaz de influir sobre sua própria conduta na transformação do objeto. Ao mesmo tempo, “a linguagem não comunica apenas um pensamento já formulado, mas também implica no processo da formação desse pensamento” (Rubinstein apud Araujo, neste volume) – afirmação esta muito próxima às formulações de Vigotski (1934/2001) para quem a palavra não apenas expressa um pensamento, mas nela ele ganha forma. Claro está que isto tem implicações para a educação voltada para o desenvolvimento. Na palavra está objetivado um percurso dos conhecimentos das gerações anteriores, aos quais o escolar haverá de ter acesso, e apropriar-se da palavra é vir a dominar modos de pensar próprios do conhecimento sistemático, científico. Ademais “sem educar a faculdade de pensar por conta própria, não há nem pode haver educação do homem” (Rubinstein apud Araujo, neste volume).

Rubinstein, desde princípios ontológicos marxianos, coloca o homem como sujeito de sua atividade. “Nós percebemos *algo*, refletimos

sobre *algo*, representamos *algo* ou imaginamos *algo*. Não é a percepção como tal que a percebe, nem é o pensamento que o pensa; é o ser humano que faz isso, é a personalidade que percebe e pensa” (Rubinstein apud Araujo, neste volume – itálicos na fonte). Para o ensino que desenvolve o ser humano como um todo é necessário “que o socialmente significativo se torne pessoalmente significativo” (Araujo, neste volume). Aqui não cabe o “espontaneísmo”, preso às veleidades do aluno, nem o “formalismo”, preso à definição de termos, mas a aprendizagem do movimento histórico pelo qual o conhecimento é produzido. Daqui decorre “uma das mais importantes contribuições de Rubinstein para o campo da pedagogia: a teoria da generalização científica” (Araujo, neste volume), à qual a autora se dedica em detalhe. Dando continuidade, são apresentados alguns dos princípios educativos extraídos de Rubinstein, os quais se voltam à orientação da prática pedagógica, na perspectiva da “formação da personalidade”: (a) “educação do caráter” – a atividade consciente e a filosofia são necessárias à educação de uma personalidade universalmente desenvolvida; (b) “formação de funções psicológicas” – na educação, as formas primárias e avançadas se articulam dialeticamente; (c) “educação dos sentimentos” – o ensino proporciona não só desenvolvimento intelectual, mas torna os sentimentos mais substanciais; e (d) “função do ensino” – interesses e sua formação são finalidades do trabalho pedagógico.

No capítulo 5, “Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets (1905-1981): um estudo introdutório”, escrito por *Roberto Valdés Puentes*, está em foco um autor fundamental da chamada “segunda geração” da psicologia soviética: Aleksandr Vladimirovitch Zaporozhets (ou Zaporojets). Nascido em Kiev, na Ucrânia, em família proletária tradicional na cidade, aos 15 anos de idade manifesta paixão pelo teatro e artes em geral, tornando-se um ator promissor que não seguiu carreira. Puentes estabelece relação entre a afinidade de Zaporozhets com artes e sua futura aproximação a Vigotski, que escreveu monografia sobre Hamlet (1916) e em *Psicologia da arte* (1925), analisou fábulas, conto e aquela tragédia de Shakespeare. Mudou-se para Moscou, para estudar na Faculdade de Educação. Aproximando-se da psicologia, Zaporozhets compôs a célebre “piatiórka” (os cinco), juntamente com Bojovitch, Morozova, Levina e Slavina, todos sob a supervisão de Vigotski e Luria. Trabalhou no Departamento de Psicologia da Academia de Educação Comunista Krupskaia, sob a direção de Luria. Durante a II

Guerra Mundial também se ocupou do tratamento de feridos. Grande especialista internacional em Psicologia do Desenvolvimento, o autor é considerado um dos pesquisadores que mais contribuiu à formulação da teoria da atividade, publicando mais de 200 trabalhos. Além de ter assumido importante papel como diretor da edição das Obras Reunidas de Vigotski, publicadas de 1982 a 1984, na URSS.

Puentes mostra que os trabalhos de Aleksandr Vladimirovitch em Moscou, Kharkov, e de volta a Moscou, visaram tanto à constituição das bases para a nova psicologia marxista da atividade quanto à contribuição prática para a edificação de um novo sistema de educação pública e de ensino desenvolvimental soviéticos. Todavia, diferente de outros colegas seus, que escreveram obras especificamente didáticas, como Galperin, Elkonin, Talizina e Davidov, o núcleo das preocupações pedagógicas de Zaporozhets está já no interior de sua teoria do desenvolvimento. O que se nota desde sua afirmação de que a extensão da infância representa filogeneticamente uma conquista para o advento da civilização humana. Sendo o homem o animal que ao nascer está mais distante de sua forma adulta. O que implica a necessidade inalienável de que, no interior de sua dependência dos outros, seja introduzido à cultura pelos adultos no espaço de relações sociais historicamente definidas. Isto deu ao autor bases para defender a ideia de prolongar o início da etapa escolar para sete anos. Ademais, criou uma teoria do desenvolvimento sensorial e mental das crianças, destacou a importância da resolução de problemas na educação de pré-escolares e o uso de atividades específicas para cada idade psicológica para o avanço do desenvolvimento.

Trabalhando com a ideia de indissociabilidade desenvolvimento e educação, o autor do capítulo sugere organizar sua apresentação ainda em dois eixos, apenas para fins didáticos: “contribuições no campo da psicologia do desenvolvimento” e “contribuições no campo da psicologia pedagógica”. No primeiro campo, parte-se da sólida base materialista de que “há que nascer com cérebro humano para transformar-se em homem” (Zaporozhets; Elkonin apud Puentes, neste volume). Contudo, na dialética do biológico com o cultural, o cérebro é condição necessária, mas não suficiente. “A fonte da evolução histórica da conduta não há que buscá-la no interior do homem, mas fora dele, no meio social ao que pertence” (Vigotski apud Puentes, neste volume). As condições de vida da criança se refletem decisivamente no desenvolvimento de seu sistema nervoso, formando assim a base para

as novas conquistas. O curso dessas novas conquistas na apropriação gradual do patrimônio cultural da humanidade, não é aleatório e possui “uma ordem de sucessão no desenvolvimento psíquico geral” (Zaporozhets apud Puentes, neste volume). O que conduz à questão da periodização, não com base na maturação, mas em premissas históricas, sociais e culturais – trata-se da “idade psíquica”, não física ou biológica.

Duas linhas se entrelaçam: “o desenvolvimento funcional do intelecto” e o “desenvolvimento por estágios”. Na primeira, os conteúdos se apropriam por ações intelectuais e formação de conceitos; na segunda, destacam-se saltos de qualidade e reestruturação do intelecto. O que nos conduz à “psicologia pedagógica”. A apropriação do patrimônio cultural da humanidade ocorre mediante a comunicação social, não de forma reprodutiva e passiva, mas num conjunto de atividades, como a brincadeira, o estudo e o trabalho. São atividades orientadas. Tal orientação se pauta num modelo para os movimentos, mas sendo antecipatória não basta por si, deve ser seguida de exercícios adicionais para a formação do hábito. Zaporozhets estudou a atividade orientadora de mãos e olhos, determinando etapas: a) “caótica”; b) “início da formação do sistema de irritadores atuantes”; c) “ativação verbal”; d) “internalização da atividade verbal”. Isto teve implicações para o trabalho pedagógico: seleção de conteúdos e estruturação de métodos de ensino. Assim, o potencial do aluno é determinado por: sua idade psicológica; o tipo de atividade principal que realiza; e o lugar e papel que desempenha num contexto específico de relações sociais.

No capítulo 6, “Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano”, *Lucinéia Maria Lazaretti* nos apresenta a contribuição deste pesquisador muito próximo a Vigotski, protagonista do processo coletivo de criação de um novo projeto para a psicologia do homem, na União Soviética. Relata-nos que Elkónin nasceu na aldeia de Peretshepino, em Poltava na Ucrânia, em 29 de fevereiro de 1904 – quase coetâneo de Luria (nasc. 1902) e Leontiev (nasc. 1903). Foi seminarista em Poltava de 1914 a 1920, deixando a atividade por falta de recursos da família. Em 1922, tornou-se ajudante de cursos políticos militares, e foi ainda educador, por dois anos numa colônia de reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes. Teve um percurso profissional e intelectual denso e diversificado, desde seu trabalho, a partir de 1924, no Instituto Estatal de Pedagogia Herzen (ou Guértsen), em Leningrado, aos estudos de

fisiologia junto a Ukhtomski, a partir de 1927. Distanciando-se da fisiologia e aproximando-se da pedologia foi vincular-se a Vigotski, que em 1931 e 1932 deu conferências e orientou pós-graduandos em Leningrado. Sua esfera de interesses veio a definir-se pela psicologia e pedagogia infantil. Após a morte de Vigotski, em 1934, manteve ainda contato com seus colaboradores como Leontiev, Galperin, Davidov, Zaporjets e outros.

Daniil Borisovitch teve uma biografia turbulenta tal como muitos de seus contemporâneos. Com a perseguição oficial do Estado stalinista à pedologia, perdeu seu emprego e passou por situação econômica difícil, orgulhando-se de ter aprendido a obter “o mínimo para sua sobrevivência [e de sua família] pintando e vendendo tapetes de parede no mercado” (apud Lazaretti, neste volume). Marcante também foi seu serviço militar voluntário na Grande Guerra Pátria (II Guerra Mundial), do qual retorna condecorado, mas depara-se com a morte de esposa e filhas, vitimadas pelo cerco nazista a Leningrado. Após esse período trágico, retornou a seus estudos. E chegou a projetar “a criação de um centro de infância que incluía ensino pré-escolar, escolar, elementar e escola média em uma mesma unidade” (Golder apud Lazaretti, neste volume). Escreveu diversas obras no campo do estudo na idade escolar e da escola primária, na análise experimental do ensino para a leitura, sobre ensino e desenvolvimento psíquico, sobre problemas psicológicos em relação ao “Novo currículo”, entre outros. Faleceu em 4 de outubro de 1984. Tendo produzido por mais de 50 anos em seu país, no Brasil, veio a ser conhecido pela tradução de seu livro *Psicologia do Jogo* (ou “brincadeira”), em 1998. Atualmente na Rússia, mesmo após a queda da URSS, ainda há pré-escolas que se pautam no sistema Elkonin-Davidov.

Após rica exposição biográfica, Lazaretti atem-se ao “desenvolvimento humano” como foco das investigações de Elkonin. Ela inicia afirmando que este autor assume uma dialética entre os aspectos biológicos e culturais do desenvolvimento, indissociáveis na materialidade das relações sociais. Nesse movimento, o desenvolvimento do psiquismo é processo que se dá objetivamente, com base em determinações objetivas. E para entender tal processo de desenvolvimento Elkonin estrutura uma periodização do mesmo, considerada fundamental para a psicologia infantil. Como se deduz dos estudos de Vigotski e Pavel P. Blonski (1884-1941), os períodos de desenvolvimento psíquico, por sua vez, definem-se como processos

historicamente variáveis, não determinados de antemão pelo genoma, como interpretam os evolucionistas. Para consolidar suas hipóteses o autor recorrerá ainda à teoria da atividade de Leontiev, afirmando a relevância da atividade dominante, ou guia (*veduschaia*), para a periodização do desenvolvimento. A atividade é uma unidade sujeito-objeto, logo não se podem definir períodos com base apenas em fatores endógenos, mas em condições concretas da vida social. Os períodos apresentados são os seguintes: “atividade comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória; atividade jogo de papéis; atividade de estudo; atividade de comunicação íntima pessoal; e atividade profissional-de estudo” (Lazaretti, neste volume).

Cada uma dessas atividades é dominante, ou guia, com relação ao período, isto é, são aquelas que conduzem, e com as quais estão ligadas, as principais mudanças qualitativas no desenvolvimento e fazem emergir novos períodos. Cada um deles é, portanto, marcado por transformações qualitativas, saltos e crises. Tais saltos e crises estão relacionados ao ponto de culminância no qual se dá uma mudança de necessidades e motivos, no curso das diferentes relações sociais prevalentes, com as mediações específicas que proporcionam. Nos períodos iniciais, como na atividade lúdica protagonizada, o motivo da atividade não é ainda consciente, o que ocorrerá no trabalho e outras formas de atividade. Quando pelo próprio jogo a criança percebe que não é adulta, ganha novos motivos para sê-lo e entrar na escola é uma forma de realizar uma atividade social séria que caminha para isso – assim sua atividade guia passa a ser outra. Contudo, nem todo o ensino, ou instrução, revela-se significativo para o desenvolvimento e sim o “bom ensino”, aquele sistematizado que “eleva o nível do pensamento abstrato e complexifica as operações mentais” (Lazaretti, neste volume). A atividade de estudo, para Elkonin, não é sinônimo de assimilação de saberes, mas abrange “a totalidade da vida da criança” (apud Lazaretti, neste volume). Igualmente, as atividades de comunicação íntima pessoal e profissional-de estudo do adolescente implicam uma ampliação dos laços com o mundo, com a vida social, na direção do trabalho como atividade criadora.

No capítulo 7, “L. V. Zankov: aproximações a sua vida e obra”, o leitor encontrará o estudo de *Orlando Fernández Aquino* sobre o importante estudioso da didática desenvolvimental, Leonid Vladimirovitch Zankov. Nascido em 1901, foi professor, psicólogo,

defectólogo e pedagogo. A partir do ano de 1918, lecionou em escolas agrícolas na província de Tambovsk. Desde 1929 até 1953 trabalhou no Laboratório de Psicologia do Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas da República Federativa Socialista Soviética Russa. Como muitos de seus colegas, no período da Grande Guerra Pátria (II Guerra Mundial), trabalhou com a recuperação funcional de feridos. Segundo Leontiev (apud Aquino, neste volume), com a entrada de Vigotski no Instituto de Psicologia, em 1924, Zankov e I. M. Soloviev migraram para sua linha de pesquisa. Leonid Vladimirovitch está entre os mais importantes colaboradores de Vigotski, assim lembrado também por Luria (apud Aquino, neste volume). Foi um dos pioneiros na concepção e realização de experimentos pedagógicos longitudinais, visando provar teses vigotskianas sobre a relação entre desenvolvimento e instrução escolar. Criou “as bases para os trabalhos posteriores de V. V. Davidov, P. Ia. Galperin e D. B. Elkonin, dentre outros” (Aquino, neste volume). Desde 1955, esteve à frente do Laboratório de Didática Experimental do Instituto de Teoria e História Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da República Federativa Socialista Soviética Russa. Faleceu em 1977, deixando um grande número de trabalhos científicos significativos.

Dentre as principais contribuições do autor soviético, Aquino destaca obras do campo da defectologia, como: “Psicologia do escolar atrasado mental”, de 1939; “Ensaio sobre a psicologia das crianças surdo-mudas”, de 1940; e, em coautoria com Soloviev, “Vigotski como defectólogo”, de 1973. O próprio Luria, ao tratar da descrição de crianças com retardo mental, cita trabalhos de Zankov, de 1936, e de Zankov e I. I. Daniushevski, de 1940, demonstrando o mérito da obra de Zankov em defectologia. Além disso, ele foi um aplicado estudioso experimental da memória, e seus livros sobre o tema são importante referência até os dias atuais: “Psicologia e pedagogia da memória” (Moscou, 1944); e “A memória” (Moscou, 1949). Entretanto, a maior contribuição de Zankov está no campo da didática experimental, com os resultados de seus “experimentos pedagógicos” de longa duração. O método que utilizou para estudar a relação ensino e desenvolvimento fundamentava-se na dialética materialista, na qual o princípio da “multilateralidade no abarcamento do objeto” tem um lugar central, desde as contribuições de Lenin, para quem o conhecimento correto do objeto exige “abarcamento e estudo de todos os seus aspectos, todos os

seus vínculos e mediações. Jamais o conseguiremos por completo, mas a exigência da multilateralidade nos prevenirá contra os erros e o estancamento” (Zankov apud Aquino, neste volume).

O capítulo segue com uma elaboração detalhada sobre tais experimentos pedagógicos de longa duração, desde a “fundamentação filosófica do experimento” até uma “breve apresentação dos resultados do experimento”. Dentre os princípios filosóficos marxista-leninistas, um dos quais citados no parágrafo anterior, que constituem tal fundamentação, situa-se a compreensão de Vigotski citada por Zankov (apud Aquino, neste volume): “Aí onde não existe automovimento, não há lugar para o desenvolvimento, no sentido profundo e verdadeiro da palavra”. Por “automovimento” entenda-se que nada há de exterior à história e suas contradições que possa determinar a própria história. Quanto à “fundamentação psicológica do experimento”, podemos também mencionar algumas palavras: como a noção de Vigotski de que a fonte do desenvolvimento histórico do comportamento não deve ser buscada no interior do ser humano, mas no meio social do qual faz parte (Zankov apud Aquino, neste volume). E a de que há um “princípio de etapas” concernentes à idade, uma periodização que se pauta não em bases exclusivamente orgânicas, nem em uma ordem cronológica estrita, mas no critério cronogênico da “idade psicológica”. Também se destaca a formulação de Vigotski desenvolvida por Rubinstein da “unidade entre a consciência e a atividade” – a consciência não é mera contemplação do mundo, mas um processo ativo cujas relações com o mundo-objetivo são íntimas. Não menos importantes são as formulações daquele autor sobre a “zona de desenvolvimento próximo” e o processo de desenvolvimento dos conceitos científicos. Entre outras, as quais o leitor poderá apreciar em detalhe.

Aquino apresenta: “o delineamento do experimento”; “os princípios do sistema didático experimental”; e uma “breve apresentação dos resultados do experimento”. Para delinear a ação pedagógica experimental, Zankov recorre ainda à contribuição de Vigotski, colocando o problema científico: “mediante que sistema didático se logra o resultado ótimo no desenvolvimento dos escolares?” (Aquino, neste volume). Deste problema chega-se ao objetivo de buscar o avanço do desenvolvimento integral dos escolares, para além do que se espera pela literatura vigente. O experimento teve três etapas: a) a criação da armação do novo sistema didático, em apenas uma turma experimental; b) a realização em condições variáveis em mais

de vinte classes em diferentes cidades; c) o estabelecimento de um ciclo trienal de ensino, abrangendo cerca de 1200 classes em diferentes regiões da URSS. Os princípios do sistema eram: “o papel reitor dos conhecimentos teóricos”; “o ensino a um alto nível de dificuldade”; “o avanço a grande ritmo”; e “a compreensão pelos escolares do processo de estudo”. Como resultados do experimento, houve: transformações nas “atividades de observação” – há um progresso na captação da diversidade das partes do objeto, método na observação e comparação do observado com outros objetos; transformações na “atividade mental” – na observação de objetos com aspecto comum, há superação na passagem de um objeto a outro e na junção de dois aspectos diferentes; transformações nas “atividades práticas” – atinge-se um alto grau de planejamento da atividade.

No capítulo 8, “Bases conceituais da obra de A. V. Petrovsky: implicações nos processos de ensinar e aprender na escola”, temos o estudo realizado por *Maria Aparecida Mello e Douglas Aparecido de Campos* sobre Artur Vladimirovitch Petrovsky (ou Petrovski), destacado psicólogo soviético pouco divulgado em nosso país. Nascido em 14 de maio de 1924, em Sebastópol, logo cedo se transferiu para Moscou onde viveu até 2 de dezembro de 2006. Assim como Elkónin lutou na II Guerra Mundial como voluntário. Após a vitória sobre o nazi-fascismo, retorna a Moscou para estudar no Instituto Pedagógico e formar-se em Filologia em 1947, o que se assemelha à nossa formação em Letras. Defendeu doutorado, na década de 1950 em História da Psicologia, tratando da obra de Raditchev. Percorreu longa trajetória de pesquisador, detalhada por Mello e Campos, que passa por estudos em Reflexologia, Reatologia, Psicotécnica e Pedologia, e segue até o interesse em aprofundar os estudos da personalidade, desde o final dos anos 1960. Foi membro da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação da UNESCO de 1971 a 1972, e vice-presidente da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, de 1976 a 1979. Nos anos 1980, trabalha com seu filho, Vadím Arturovitch Petrovsky (nasc. 1950), que propôs a ideia de “personalização”. Teve proposições avançadas como a crítica de que a personalidade não se resume à psique e ocupou-se do importante tema da psicologia do coletivo.

Mello e Campos seguem seu capítulo apresentando simultaneamente importantes obras do autor e suas principais contribuições teóricas. A primeira delas é *Psicologia geral: manual didático para os institutos de pedagogia*, de 1976. Obra que mostra a relevância da

psicologia para a prática docente do pedagogo. Nela, faz um levantamento histórico da gênese de conceitos psicológicos e educacionais idealistas e materialistas. Destaca as contribuições de Anton S. Makarenko (1888-1939) sobre as motivações da personalidade. Assinala o caráter reflexo da psique, tal como fizera Lenin em sua obra *Materialismo e empiriocriticismo* (1909/1982), sem deixar de entender que tal reflexo se forma na atividade humana, não de modo mecânico ou passivo. Também considera importante o papel de Vigotski com sua ênfase no método genético como forma de entender o processo constitutivo das funções psíquicas superiores. Entende que os primeiros motivos para a atividade do homem são suas necessidades, não só as biológicas, mas as sociais e históricas. Nesse sentido, entende que o desenvolvimento da personalidade só pode se dar em sociedade e diferencia os conceitos de “grupos” e “coletividade”. Os grupos podem ser: convencional (ex.: por sexo, idade, profissão, etc.); ou de contato (ex.: a família). A coletividade implica uma parte da sociedade unida por fins comuns, para efetivar uma atividade conjunta submetida aos objetivos *da sociedade*. Coube a Petrovsky transpor tais conceitos à educação escolar.

Personalidade e atividade não são inatas, e cabe à educação um papel fundamental na sua estruturação e formação. O que também fora desenvolvido na obra *Psicologia evolutiva e pedagógica*, de 1973. Livro que o autor inicia com um resgate histórico do referido campo, contrapondo correntes biogenéticas e sociogenéticas, vindo em Makarenko um pesquisador que resolveu os problemas do antagonismo entre ambas, no âmbito das relações entre o estudo da personalidade e a psicologia pedagógica. Já aqui recorreu a Vigotski para pensar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sobretudo seu caráter mediado. Disse que: “A formação da personalidade do jovem que vai assimilando a experiência social não transcorre de forma automática, senão através da modificação de seu mundo interior, que mediatiza as influências educativas” (Petrovsky apud Mello; Campos, neste volume). Os valores e ideais do homem, aprendidos socialmente, tornam a personalidade “relativamente independente das diversas influências externas, que se refratam através das condições interiores antes enumeradas” (Petrovsky apud Mello; Campos, neste volume). A aprendizagem depende da estrutura de sua atividade cognoscitiva, determinada por métodos de ensino e conteúdos educacionais, mas isso “não quer dizer que se reduz à reprodução de conhecimentos e hábitos” (Mello; Campos, neste volume).

Ao fim do capítulo, apresentam-se seis importantes artigos do eminente psicólogo e educador, publicados pela UNESCO. Em *Os testes de atitudes? Ensaio às cegas*, de 1973, critica a psicométrica vigente, dizendo que ela não avalia nada além do que foi aprendido pelo sujeito, mostrando, então, diferenças de educação não de processos mentais. Em *Que há por detrás da desescolarização*, de 1976, critica a tendência pedagógica ocidental que prega uma sociedade sem escolas e seus malefícios, defendendo a importância da instituição para a humanidade. Em *Tratar a criança prodígio como as demais*, de 1979, sugere que é preciso ocupar-se mais da interação dos superdotados com a sociedade do que limitarmos-nos à sua vida acadêmica. Em *A escola, pedra angular da educação*, de 1982, discute a “crise mundial na educação” e analisa suas origens, no “vazio” entre escola e vida. Em *Psicologia e prioridades da educação familiar*, de 1983, fala sobre tipos de educação da criança e correspondentes estratégias de educação familiar. Por fim, em *A educação para a paz na URSS*, de 1986, destaca a força negativa da guerra e defende uma educação para a paz. A trajetória intelectual e profissional de Petrovski mostra, assim, uma consistente coerência entre princípios teóricos e tomada de posição política frente aos temas prementes de seu tempo.

No capítulo 9, “P. Ia. Galperin: a vida e a obra do criador da Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais e dos Conceitos”, a biografia e a produção deste pioneiro da psicologia soviética são detidamente analisadas por *Isauro Beltrán Núñez* e *Marcus Vinícius de Faria Oliveira*. Piotr Iakovlevitch Galperin nasceu em 2 de outubro de 1902, em Tambov, na Ucrânia, em família judaica. Seu pai era médico e professor em Kharkov, então capital da Ucrânia. Ali fez sua escola primária. Como o pai, estudou Medicina, entre 1921 e 1926, tornando-se neuropsiquiatra. Após se formar, trabalhou como voluntário na clínica de Platonov, com pacientes dependentes químicos. Em 1931, começou a atuar no laboratório do Instituto de Psiconeurologia da Academia de Psiquiatria Ucrâniana. Em 1936, finalizou sua tese “As diferenças psicológicas no uso de instrumento no animal e no homem”. De 1930 a 1936, desenvolveu estudos como psicólogo do desenvolvimento infantil e da formação de conceitos. É considerado um dos fundadores da célebre “escola de Kharkov”. Sob a direção de Leontiev, junto a L. I. Bojovitch, A. V. Zaporozhets, P. I. Zintchenko e outros, participa de um novo ciclo de investigações. Em 1932, alista-se, por um ano,

no Exército Vermelho. Com a invasão nazista a Kharkov, o Instituto mudou de função e de lugar, transformando-se num hospital para tratamento neurológico e psicológico, em Tumer, na Sibéria Ocidental. Ali trabalhou como médico de 1941 até o início de 1943.

Em março de 1943, vai para Sverdlovski, a convite de Leontiev para chefiar a sessão médica de um centro de reabilitação para veteranos de guerra, ficando até outubro de 1943. Depois, ele e seus colegas foram para a Universidade de Moscou. Em 1944, vincula-se ao laboratório chefiado por Bluma V. Zeigarnik. No mesmo ano, a convite de Rubinstein, inicia docência e investigação na Universidade Estatal de Moscou. Em 1949, deixa o laboratório de Zeigarnik e se vincula à Seção de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou até 1966, quando foi criada a primeira Faculdade de Psicologia da URSS. Nela leciona: História da Psicologia, Patopsicologia e Psicologia Geral. Em 1952, formula os fundamentos de sua *Teoria de Formação das Ações Mentais e dos Conceitos*. Considera-se que, com isso, como continuador de Vigotski e de Leontiev, funda uma nova etapa na Psicologia. Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, liderou estudos experimentais nos quais atuaram Elkonin, Davidov e Talizina, entre outros. Em 1965, defende a tese “Principais resultados dos estudos sobre a formação da ação mental e dos conceitos”. Desde então, assumirá diferentes cargos, até sua morte em 25 de março de 1988. É lembrado como cientista de renome internacional, orientador dos méritos pesquisadores Davidov e Talizina (ambos contemplados em capítulos deste livro), e considerado o último psicólogo que trabalhou diretamente com Vigotski, levando suas ideias e as de Leontiev ao estatuto de investigação experimental intensiva.

Os autores do capítulo apresentarão considerações sobre a contribuição teórica de Galperin, organizando-as em quatro tópicos. O primeiro deles é “Fundamentos filosóficos. Contexto da obra”, no qual se destaca a filiação do autor à psicologia histórico-cultural, cuja base filosófica é marxista-leninista. O que estava em conformidade com os fundamentos da edificação da sociedade socialista e a busca de formação de um novo homem, metas da revolução bolchevique de outubro de 1917. O marxismo-leninismo e o materialismo dialético e histórico teriam como suas principais fontes: Hegel, Feuerbach, Marx, Engels e Lenin. Tendo sido a dialética materialista definida por Engels como “a ciência que estuda as leis universais do movimento e do

desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento” (Núñez e Oliveira, neste volume). O segundo tópico é “Principais estudos, objetos de pesquisa, referencial metodológico e teórico”, em que se apresenta ampla discussão que permite notarem-se diretrizes contundentes, como a de que não qualquer atividade deve ser objetivo da psicologia, mas sim a “atividade de orientação”. Ademais, Galperin entende que a psicologia soviética era “uma disciplina sobre a atividade de aprendizagem e de ensino orientada para o desenvolvimento dos estudantes” (Núñez e Oliveira, neste volume) e nesta área situam-se suas pesquisas. Em seus mais de trinta anos de pesquisa, formulou diversos programas e métodos de ensino para diferentes áreas, sendo o ensino uma tarefa indissociável da investigação científica em psicologia. Trata-se, sobretudo, de um ensino voltado para desenvolvimento da personalidade integral dos estudantes.

No terceiro tópico tem-se “A teoria da formação das ações mentais e os conceitos por etapas”, como principal contribuição de Galperin. O princípio chave para a edificação da sua teoria de assimilação foi o da “unidade da atividade psíquica e da atividade externa” (núñez e Oliveira, neste volume). A atividade psíquica se forma da atividade prática, na dialética externo-interno. Sustenta-se que é possível formar processos mentais por meio de uma atividade externa com um modelo planejado. A formação das ações mentais e conceitos pauta-se no princípio de que são ações objetivas que inicialmente se realizam com apoio de objetos externos, passando por etapas até a realização no plano mental. A estruturação de novas ações é primeiro material, depois verbal e, por fim, mental, possibilitando o desenvolvimento das funções psíquicas. No processo de internalização, pode-se distinguir a “orientação” e a “execução” da ação. A “base orientadora da ação” é uma concepção prévia da ação que se realizará, um modelo da atividade que o professor apresenta como mediação semiótica e pode ser de vários tipos, abordados no capítulo. Finalmente, como quarto tópico se discute “O presente e o futuro da teoria de Galperin”, mostrando que sua proposta não pode ser confundida com tecnicismo, pois comporta o espaço para a negociação de sentidos em elaboração conjunta do aluno com o professor, permitindo aprender de forma criativa. Por fim, entende-se que Galperin nega dialeticamente ideias de Vigotski e Leontiev, seguindo-os e acrescentando-lhes elaborações inéditas, ao mesmo tempo.

No capítulo 10, “Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico”, podemos encontrar as elaborações de *José Carlos Libâneo* e *Raquel A. Mara da Madeira Freitas* sobre este pensador e educador de primeira importância para a URSS e a Rússia atual. Davydov (ou Davidov) nasceu em 31 de agosto de 1930, filho de pai metalúrgico e mãe trabalhadora têxtil. Ingressou no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade Estatal de Moscou, cursando Filosofia e Psicologia. Formou-se em 1953, iniciando carreira no campo da psicologia pedagógica. Segundo Hedegaard, era “uma pessoa calorosa, gentil e brincalhona” e “um teórico admiravelmente consistente” (apud Libâneo; Freitas, neste volume). Concluiu a pós-graduação em Filosofia em 1958 e obteve grau de doutor em Psicologia em 1970. Durante sua formação, teve como professores Leontiev, Rubinstein, Galperin, Zaporozhets, Sokolov, Talizina e Elkonin, entre outros. Junto com Zintchenko e outros colegas tornou-se colaborador de seus professores. Tornou-se amigo de Elkonin e do filósofo Evald Vasilievitch Ilienkov (1924-1979). No período de 1959 a 1983, trabalhou com Elkonin no Instituto de Investigação Científica de Psicologia Geral e Educacional – da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, como chefe do laboratório de psicologia. Nesta época, teve como suas colaboradoras A. K. Markova e A. I. Aidarova.

Os autores do capítulo nos mostram que a carreira de Davydov foi longa e frutífera. Em 1973, assumiu a direção do Departamento de Filosofia da Universidade de Moscou. Em 1978, foi nomeado diretor do Instituto anteriormente mencionado. Em 1983, sofre com restrições políticas, sendo excluído do Partido Comunista e demitido da função de diretor do Instituto. Em 1986, foi reintegrado tanto ao partido quanto ao seu trabalho de investigação científica. Veio a desenvolver várias pesquisas com os grupos de Zankov e Elkonin. Ficaram célebres seus estudos junto com Elkonin na Escola Experimental N. 91 de Moscou, ao longo de 25 anos. Pautando-se na premissa de Vigotski de que “a base do desenvolvimento intelectual das crianças é o conteúdo dos conhecimentos assimilados” (Davydov apud Libâneo; Freitas, neste volume), criou-se o sistema didático conhecido como Elkonin-Davydov, até hoje utilizado em escolas russas. Também da colaboração destes dois pesquisadores surgiu a formalização da teoria do ensino desenvolvimental, por volta de 1970. Tendo assumido, ao longo dos anos, diferentes postos nacionais e internacionais, Davydov viveu

até 19 de março de 1998, sete anos após a dissolução da URSS. Seu legado teórico inclui a crítica à pedagogia tradicional, que privilegia o pensamento empírico, contrapondo-a com a concepção inversa de que crianças pequenas podem desenvolver o pensamento teórico, aprendendo o aspecto “essencial dos objetos, ligado ao modo de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas” (Libâneo; Freitas, neste volume).

Libâneo e Freitas desenvolvem ainda quatro tópicos teóricos. No primeiro deles: a) estão “Os fundamentos teóricos do ensino desenvolvimental e a pesquisa”, partindo da constatação de que pressupostos teóricos de Vigotski são tomados como importantes: como o de que o aprendizado (ou instrução) escolar faz emergir na criança novos níveis de desenvolvimento das funções psíquicas superiores; e o de que este mesmo aprendizado não é idêntico ao desenvolvimento, mas que organizado corretamente o promove. Para Davydov, estas premissas necessitaram de posterior exploração experimental, com o método dos “experimentos formativos”, para formular objetivamente o “ensino desenvolvimental”, isto é, aquele que intencionalmente promove o desenvolvimento integral da personalidade dos alunos. Em seguida, expõem-se os: b) “Conceitos básicos na teorização de Davydov”: *Atividade humana, atividade de ensino-aprendizagem* – o conceito central da teoria do ensino desenvolvimental é o de “atividade”, na concepção dialética materialista, com a primazia do trabalho e gênese das demais atividades a partir deste, adiciona-se, porém, à estrutura da atividade proposta por Leontiev, o conceito de “desejo”; *generalização substantiva e formação de conceitos* – para formar-se o pensamento conceitual teórico-científico do aluno o professor deve orientá-lo a generalizações próprias à gênese constitutiva do objeto de estudo, chegando, portanto, a conceitos essenciais que superam aqueles que circundam as aparências do objeto.

Na sequência, adentra-se minuciosamente ao tema: c) “Ensino desenvolvimental e atividade de estudo”, entendendo que a atividade de estudo está entre as principais formas de atividade humana, junto com o trabalho e o jogo (ou brincadeira). A atividade de estudo é a atividade principal, ou guia (*veduschaia*), na idade escolar, ela é a responsável pelas principais mudanças no desenvolvimento neste período. Assim, a característica conceitual substantiva da educação escolar é capaz de levar o aluno às formas mais desenvolvidas de consciência social, como

a ciência, a arte, a moralidade e a lei – supondo-se uma sociedade com leis justas. “O objetivo e o resultado da atividade de estudo estão na formação de uma postura teórica em relação à realidade: aprender modos generalizados de atuação” (Libâneo; Freitas, neste volume), que permitam lidar com diferentes situações particulares. Cinco “ações de estudo” integradas, a serem realizadas pelos alunos, são exploradas. Por fim, os autores tratam da: d) “Contribuição pedagógica de Davydov”, que está em íntima relação com os princípios expostos anteriormente. Avaliando o sistema de ensino de seu país em sua época, Davydov se viu na necessidade de abordar as questões de estruturação das disciplinas escolares. Sua proposta didática parte de três premissas de Vigotski para chegar a uma abordagem com dois tipos de análise: a lógico-disciplinar, que se refere ao papel dos conteúdos e procedimentos; e a lógico-didática, que se refere ao papel da atividade de estudo.

No capítulo 11, “Vida y obra de N. F. Talizina: aportaciones para la psicología y la educación”, os estudiosos *Yulia Solovieva* e *Luis Quintanar* apresentam, ao público brasileiro, a carreira monumental e a obra internacionalmente difundida de Nina Fiodorovna Talizina, uma das maiores autoridades em psicologia e educação na URSS e Rússia. Essa cientista e educadora nasceu em 28 de dezembro de 1923, na localidade de Lutchinskoie, pequeno povoado próximo à destacada cidade de Iaroslav, a qual por volta dos séculos XII e XIII tinha mais importância política na Rússia do que Moscou. Os autores nos contam que até os dias atuais, a região do “Anel de Ouro”, onde se localiza Iaroslav, é muito apreciada por visitantes pela natureza, arquitetura e a naturalidade e sinceridade de seus habitantes. Talizina ainda hoje preserva o amor à natureza e ao trabalho no campo. Em Iaroslav realizou sua educação formal. Muito jovem fez parte da frente nacional laboral durante a Grande Guerra Pátria (II Guerra Mundial) de 1941 a 1945. No mesmo período, concluiu a faculdade de Física e Matemáticas da Universidade Pedagógica de Iaroslav, K. D. Ushinski, de 1942 a 1946. Graduou-se como professora de escola secundária. Em 1947, transferiu-se para Moscou para realizar seu doutorado na Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, graduando-se em 1950. Desde este ano até hoje, trabalha na Universidade Estatal de Moscou.

Em 1961, é nomeada “Docente”. Foi diretora da Cátedra de Pedagogia, da Universidade Estatal de Moscou de 1963 a 1966. Com a abertura da Faculdade de Psicologia na Universidade Estatal de Moscou, em 1966, tornou-se diretora de sua Cátedra de Pedagogia e Psicologia

Pedagógica, permanecendo até 1995. Com a defesa de seu pós-doutorado em 1970, foi nomeada “Professor”. Em 1997, recebe a nomeação de “Professor Distinguido”. Percorreu longa carreira, assumindo cargos acadêmicos importantes e trabalhando na preparação de pedagogos. Na Faculdade de Psicologia, ministrou: “Psicologia Geral”; “Psicologia Pedagógica”; “Teoria da Atividade e do Ensino”; “Teorias Estrangeiras do Ensino”; “Novas Aproximações ao Diagnóstico do Intelecto”; “Ensino Programado”; e “Formação de Conceitos Científicos”, entre outros. Tornou-se membro-correspondente da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS desde 1971. Possui destacados graus honoríficos, é membro do conselho editorial de renomadas revistas internacionais, e recebeu várias medalhas de honra ao seu mérito científico e educacional, em seu país e também no exterior. Talizina publicou mais de 400 obras científicas, entre livros, capítulos de livro e artigos. Suas 10 monografias, um manual didático e material prático têm sido publicados em 16 diferentes idiomas. Além de ministrar cursos internacionais em diferentes universidades, inclusive em 15 ocasiões na Universidad Autónoma de Puebla, onde trabalham os autores do capítulo 11.

Solovieva e Quintanar mostram que “todo o labor científico de N. F. Talizina se orientou à elaboração e aplicação da teoria da atividade no ensino” (neste volume). Desde já a concepção de atividade de Talizina se apresenta de modo sistêmico e não funcionalista. É irrelevante, por exemplo, estudar a percepção de modo isolado, é preciso compreender o seu papel na estrutura e dinâmica da atividade humana. Esta é estudada por um paradigma que a mostra compondo uma “estrutura invariante”: motivo, operações, objetivo, base orientadora e resultado da atividade. Dentro de tal estrutura, realizam-se as mais diversas atividades, cujos componentes tomados de modo separado levam ao funcionalismo, que sustenta investigações cognitivas que se limitam a estatísticas, esvaziando o sentido do estudo psicológico. Tais considerações teóricas gerais são aplicadas à direção do processo de ensino-aprendizagem. Neste processo, a assimilação de conhecimentos não é passiva, requer a participação ativa do sujeito. Talizina se apoia na teoria da internalização, introduzida por Vigotski, elaborada por Galperin e retomada por Asmolov. O processo psicológico, do externo ao interno, modifica-se: a) do material ao ideal; b) do social ao individual; c) do desdobrado ao reduzido; d) do compartilhado ao independente. Para que a passagem se dê com êxito é necessário organizar a atividade da criança.

No contexto da teoria da atividade aplicada ao ensino, uma das contribuições centrais da autora é a elaboração do conceito de “base orientadora da ação”, a qual pode ser de vários tipos, em função de critérios. Consoante à correspondência do conteúdo da ação, pode ser: completa ou incompleta; de acordo com a forma de obtenção: independente ou dependente; de acordo com a possibilidade de aplicação: muito concreta ou generalizada. “Em todos os casos de aprendizagem e atividade independente do ser humano se podem observar todos os tipos de base orientadora da ação” (Solovieva; Quintanar, neste volume). Conforme o tipo que prevalece, a atividade de ensino é favorável ou não aos alunos. Para a pedagogia tradicional as dificuldades são subordinadas a “leis” psicológicas; para Talizina trata-se de “uma falta de organização adequada do processo de aprendizagem das crianças” (Solovieva; Quintanar, neste volume). Ela faz uma revisão crítica dos métodos tradicionais de ensino e propõe formas eficazes de ensinar, pois “Se a ciência psicológica não oferece nada novo e só relata o que observa, não é uma ciência” (Talizina apud Solovieva; Quintanar, neste volume). Trata-se do “ensino sobre a base invariante” ou “ensino sobre a base da teoria da atividade”. Nesta proposta, a teoria da atividade e a aproximação histórico-cultural são tratadas como distintas e complementares.

Como o leitor poderá observar, ao longo de todo o livro, estas anotações sintéticas aqui feitas sobre seu conteúdo não podem refletir toda a riqueza que cada capítulo traz, cada um deles redigido por especialistas dos mais gabaritados. Nosso desejo é o de que tais anotações sirvam-lhe como convite inicial à leitura e à reflexão crítica sobre as vidas honrosas e obras marcantes dos autores russos aqui apresentados. Tendo como perspectiva um projeto comum para o ensino desenvolvimental, a se realizar ao longo do tempo, com o estreitamento dos laços entre diferentes grupos de pesquisa em diálogo com a sociedade, visando uma práxis transformadora e o esboço de critérios objetivos para a educação futura de um novo homem socialista.

Achilles Delari Junior.

Umuarama-PR, 15 de junho de 2012.

REFERÊNCIAS

- KHOMSKAIA, E. D. (1992/2001) *Aleksandr Romanovich Luria: a scientific biography*. New York: Kluwer Academic; Plenum Publishers.184p.
- LENIN, V. I. (1909/1982) *Materialismo e empiriocriticismo*. Lisboa: Avante! Moscou: Progresso. 339p.
- LIFANOVA, T. M. (1996) *Polnaia bibliografiya trudov L'va Semionovitcha Vigotskogo*. In: Vopr. psikhologii. n.5. 1996. p.137-157.
- MARX, K. H. (1852/1978). O 18 brumário de Luís Bonaparte. In: _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural p.323-404. (Os Pensadores)
- VIGOTSKI, L.S. (1924/2003) *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed 311p.
- VIGOTSKI, L. S. (1926/1991) *Prólogo a la versión rusa del libro de E. Thorndike "Principios de enseñanza basados en la psicología"*. In: _____. Obras escogidas – Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.p.143-162.
- VIGOTSKI, L. S. (1927/1991) *El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica*. In: _____. Obras escogidas – Tomo I. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia. p.257-407
- VYGOTSKY, L. S. (1932/2010) Two fragments of personal notes by L. S. Vygotsky from the Vygotsky family archive (Prepared for publication and with comments by E. Zavershneva). In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.48, n.1, January-February 2010, p.91-96.
- VIGOTSKI, L. S. (1934/2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 496p.

PARTE I

Os precursores da psicologia marxista russa

LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI:
UM ESTUDO DA VIDA E DA OBRA DO CRIADOR
DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Zoia Prestes – UFF

Elizabeth Tunes – UnB

Ruben Nascimento – UFU

*Na idade infantil, somente é boa a instrução
que se adianta ao desenvolvimento e o guia.*

Vigotski

A frase em epígrafe foi traduzida por nós da edição argentina da obra *Michlenie e retch*, de Lev Semionovitch Vigotski (2007). Ela assemelha-se à frase em inglês da edição estadunidense, supostamente, da mesma obra. As duas edições, contudo, diferem em alguns aspectos. Apenas para exemplificar, a frase aparece na seção de número 3, na tradução argentina e na de número 4, na estadunidense. Será que se pode dizer que as duas edições são traduções da mesma obra? Pelos dados apresentados nas primeiras páginas de ambas (copyright, por exemplo) não é possível responder a essa pergunta. Na edição argentina, ela é publicada isoladamente com o título *Pensamiento y habla*, enquanto, na estadunidense, encontra-se no *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Problems of General Psychology* (1987), que contém o seguinte complemento no título: Including the Volume *Thinking and Speech*.

Mas isso é apenas o começo da história. Se cotejarmos as duas edições referidas com a mais recente que saiu no Brasil (*A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000), a nossa fértil imaginação pode começar a cogitar que ou Vigotski escreveu mais de uma versão de *Michlenie e retch* ou existiram dois Vigotskis, na mesma época e lugar, com interesses e preocupações semelhantes. A começar pelo título que, nessa edição brasileira, apareceu com a palavra

construção, não existente em qualquer outra edição que conhecemos, há muitas diferenças. Para ilustração, vamos comparar o pequeno trecho das três edições em que aparece a frase em epígrafe.

Иными словами, то, что ребёнок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумеет сделать завтра самостоятельно. Поэтому представляется правдоподобным, что *обучение и развитие в школе* относятся друг к другу, как *зона ближайшего развития* и уровень актуального развития. Только то *обучение* в детском возрасте хорошо, которое забегает вперёд развития и ведёт развитие за собой (Выготский, 2001, с.236)

En otras palabras, lo que el niño sabe hacer hoy em colaboración, sabrá hacerlo mañana por su cuenta. Por eso es verosímil que la *instrucción y el desarrollo en la escuela* se relacionen entre si al igual que la *zona de desarrollo próximo* y el nivel de desarrollo actual. En la edad infantil, solo es buena la *instrucción* que se adelanta al desarrollo y lo atrae (Vigotski, 2007, p.358).

In other words, what the child is able to do in collaboration today he will be able to do independently tomorrow. *Instruction and development* seem to be related in the same way that the *zone of proximal development* and the level of actual development are related. The only *instruction* which is useful in childhood is that which moves ahead of development, that which leads it. (Vygotsky, 1987, p.211).

Noutros termos, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha. Por isso nos parece verossímil a ideia de que a *aprendizagem e o desenvolvimento na escola* estão na mesma relação entre si que a *zona de desenvolvimento imediato* e o nível de desenvolvimento atual. Na fase infantil, só é boa aquela *aprendizagem* que passa à frente do desenvolvimento e o conduz (Vigotski, 2000, p.331-332). Em outras palavras, aquilo que a criança sabe fazer hoje em colaboração, saberá fazer amanhã independentemente. Por isso nos parece verdadeiro que a *instrução e o desenvolvimento* na escola mantêm a mesma relação que a *zona de desenvolvimento iminente* e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a *instrução* que se adianta ao desenvolvimento e o guia (tradução do original russo de Zoia Prestes especialmente para este artigo).

Realçamos, em negrito, os vocábulos e expressões, no original e nas quatro traduções, cuja dissimilaridade parece-nos de primeira importância. Deixamos de lado diferenças secundárias. À primeira vista, pode parecer que o emprego da palavra *aprendizagem*, no lugar de *instrução*, não traz sérias implicações para o entendimento do pensamento do autor, uma vez que *aprendizagem na escola e instrução* guardam relação estreita. Todavia, se examinarmos detidamente esses dois termos e levarmos em conta a obra de Vigotski como um todo, veremos que as diferenças entre os dois são suficientemente importantes para conduzir a equívocos na interpretação de suas ideias.

Conforme as teorias de aprendizagem, amplamente difundidas no ambiente acadêmico ocidental, a aprendizagem é um processo pessoal, individual. Por exemplo, de acordo com a teoria do reforço, a aprendizagem ocorre no organismo em função das contingências do ambiente. Desse modo, há uma nítida separação entre o que é o ambiente (contingências de reforçamento) e o que ele produz no indivíduo em atividade. A palavra *instrução*, em português, significa ato ou efeito de instruir ou ato ou efeito de instruir-se; ação ou efeito de transmitir conhecimento ou formar determinada habilidade. Essa palavra pode referir-se ao que ocorre no indivíduo (aprendizagem) ou ao que, externamente ao indivíduo (ambiente), produz essa ocorrência. Ora, todos que estudamos Vigotski sabemos que tipo de análise ele realizava a respeito do desenvolvimento infantil. De acordo com ele, o processo de desenvolvimento ocorre quando há atividade por parte do indivíduo e, para cada faixa etária, há atividades que se sobressaem em termos de sua importância para esse processo. Ele chamou-as de atividades-guia e dedicou muito de seu esforço teórico para compreender como surgem, desdobram-se e qual é o papel de tais atividades no processo de desenvolvimento psicológico da criança. É o caso da brincadeira de faz de conta e da instrução escolar, atividades-guia, respectivamente, da criança pré-escolar e da escolar. A brincadeira de faz de conta propiciaria à criança o “agir em função do que tem em mente, ou seja, do que está pensando, mas não está visível, apoiando-se nas tendências e nos motivos internos, e não nos motivos e impulsos provenientes das coisas” (Vigotski, 2008, p.29). Por sua vez, a instrução escolar seria o portal da consciência, isto é, propiciaria à criança a formação da consciência reflexiva (Vigotski, 2007). Para Vigotski, a atividade é um processo que se transforma, que origina novas necessidades e motivos, gera outras atividades, estruturalmente novas, e propicia a emergência de novas

formações psíquicas (a respeito do conceito de atividade na perspectiva histórico-cultural da Psicologia, ver Tunes; Prestes, 2009). O conceito de atividade implica sempre o indivíduo com seus motivos e necessidades e o seu agir de determinado modo no mundo concretamente dado. Por isso, esse conceito carrega a ideia de *situação social de desenvolvimento*, que o autor define do seguinte modo:

A situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento, durante um período definido. Ela determina total e completamente as formas e o caminho pelo qual a criança sempre adquirirá características de personalidade mais novas, haurindo-as da realidade social como de uma fonte principal de desenvolvimento, o caminho, ao longo do qual, o social torna-se individual.

[...] A situação social de desenvolvimento, que é específica para cada idade, define, rigorosamente e de modo regular, todo o quadro de vida da criança ou sua existência social (Vigotski, 2004, p.25).

Ainda que o conceito de aprendizagem possa ser definido tal como Hilgard (1966) propôs (“Aprendizagem é o processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada”, p.3), sabemos que a maioria das teorias de aprendizagem desenvolvidas no mundo ocidental tratam o ambiente de forma neutra (Tunes; Tacca; Martínez, 2006), isto é, sem considerar a sua especificidade para cada idade da criança.

Eis, pois, uma primeira razão para que não se traduza as palavras *obutchenie* e *obutchatsia*, empregadas por Vigotski, no contexto aqui especificado, por aprendizagem, como o faz a tradução brasileira *A construção do pensamento e da linguagem*. A outra razão, também da maior importância, diz respeito ao próprio sentido dessas palavras, no russo (Prestes, 2010).

Na maioria das traduções brasileiras, as palavras *obutchenie* e *obutchatsia* aparecem como *aprendizagem* e *aprender*. Conforme diz Prestes (2010), após examinar o emprego dessas palavras na obra de Vigotski, dificilmente, ele

estava se referindo ao aprender e o próprio idioma russo não permite essa interpretação, pois a única palavra russa que recebe um significado

mais próximo de aprender é *viutchit* que, no entanto, tem o sentido de memorizar ou decorar. [Além disso, o verbo aprender, no português, é transitivo e não reflexivo], portanto, não atende a nenhum critério do verbo russo *obutchatsia*, que é intransitivo e reflexivo. Por isso, a tradução mais correta para as palavras *obutchenie* e *obutchatsia* é *instrução* e *intruir-se*, respectivamente (Prestes, 2010, p.85, destaques do autor).

Por fim, resta examinar o conceito *zona blijaichego razvitia*, traduzido para o português como *zona de desenvolvimento próximo* (ou *proximal*) ou *zona de desenvolvimento imediato*, conforme já apontamos.

Talvez, o conceito de *zona blijaichego razvitia* seja um dos mais difundidos e, ao mesmo tempo, dos mais banalizados. No trabalho *Dinamika umstvennogo razvitia chkolnika v sviazi s obutcheniem* (*A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar relacionado à instrução*), Vigotski atribui a Owell¹ a ideia de que, na infância, somente é boa aquela instrução que ultrapassa o desenvolvimento, ou seja, a instrução que se adianta ao desenvolvimento, desperta-o para a vida, organiza-o e guia-o (Prestes, 2010).

Para Prestes (2010), a melhor tradução para a expressão *zona blijaichego razvitia* é *zona de desenvolvimento iminente*, pois:

Tanto a palavra *proximal* como a *imediato* não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (p.169).

Há vários outros problemas de tradução, organização e publicação das obras de Vigotski, no Brasil e na própria Rússia, que não

¹ Infelizmente, os esforços empreendidos no sentido de encontrar referências sobre este autor citado por Vigotski não lograram êxito. Também não se tem certeza da grafia correta, pois Vigotski cita-o somente uma vez no texto e com letras cirílicas.

trataremos agora. Trouxemos apenas esses dois pontos para mostrar ao leitor o quanto se torna árdua a tarefa de interpretação de suas ideias, diante desse quadro. Passaremos, agora, ao exame de algumas razões que acreditamos encontrarem-se no modo como suas ideias foram difundidas, especialmente, no mundo ocidental.

Uma pergunta que sempre surge quando se estuda a trajetória de vida e de produção intelectual de Lev Semionovitch Vigotski é: como conseguiu em tão pouco tempo deixar uma obra tão extensa e que, ainda hoje, abre novos horizontes para pesquisadores dos mais diversos campos do conhecimento? Não estaria nesse aspecto a atualidade de suas ideias?

Foto – L. S. Vigotski



Fonte: <http://jobertosales.files.wordpress.com/2009/09/vygotsky1.jpg>

Filho de uma família judaica da Bielorrússia, Vigotski, com 17 anos, terminou o ginásio com distinção o que lhe deu o direito a participar do sorteio de vagas para Faculdade de Medicina, de acordo com o sistema de cotas para judeus vigente na Rússia tsarista. Além de passar no sorteio, o rapaz prestou exames e foi admitido como estudante da Universidade Imperial de Moscou e, em setembro de 1913, iniciou o curso. Um mês depois, Vigotski se transferiu para a Faculdade de Direito na mesma Universidade e também se matriculou no Curso de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski.

Será que o general Alfonso Chaniavski, militante da educação russa, viu, em seus sonhos agônicos, esse jovem magro de rosto fino para quem criou sua obra, quando, em 7 de novembro de 1905, na última manhã de sua vida, assinou seu testamento histórico, transferindo para a Universidade todo seu patrimônio? Seja lá como for, no momento em que Vigotski chegou a Moscou, a Universidade Chaniavski já funcionava havia cinco anos (aliás, desde 1912, em um prédio construído especialmente para ela na Praça Miussskaia, é ocupado hoje por sua herdeira – Universidade Estatal Russa de Humanidades), abrindo as portas do conhecimento para “filhos de cozinheiras” e outros párias, no caminho de quem a Rússia servil conseguiu construir um complexo sistema de obstáculos e armadilhas. Aqui não havia exames admissionais. Não havia distinção por origem social e credo. Não havia frequência obrigatória: cada um escolhia os cursos e os seminários dos quais queria participar. Bem verdade que o status de Universidade Popular não permitia emitir diplomas reconhecidos oficialmente, mas seu corpo docente provocava inveja a qualquer outra instituição de ensino superior na Rússia. E isso também era uma das marcas dessa instituição que servia de centro de gravidade para a intelectualidade científica de vanguarda (Reif, 2011, p.15).

Segundo o próprio Vigotski, seus estudos em Psicologia começaram ainda na Universidade: “Desde então, não interrompi sequer por um ano o trabalho nessa especialidade” (Vigodskaja; Lifanova, 1996, p.39). Seu trabalho monográfico de final de curso na Universidade Chaniavski sobre a tragédia *Hamlet*, de Shakespeare, não é mais um tratado sobre a obra do famoso escritor. Na verdade, parecia anunciar o nascimento de um pensador original, preocupado em fazer uma análise psicológica da obra de arte. E o início de seu texto monográfico já denunciava sua grandiosidade:

Existe, no círculo fechado diário do tempo e na infinita corrente das horas claras e escuras, uma hora, a mais nebulosa e indefinida, o limiar inapreensível entre a noite e o dia. Antes do amanhecer, há uma hora em que já é manhã, mais ainda é noite. Não há nada mais misterioso e incompreensível, mais enigmático e obscuro que essa passagem estranha da noite para o dia. A manhã chegou, mas ainda é noite: a manhã parece estar mergulhada na noite esparramada ao redor, parece nadar na noite. Nessa hora que dura, quem sabe, apenas uma fração

insignificante do segundo, tudo, todos os objetos e rostos, parecem ter duas existências diferentes ou uma existência dupla, noturna e diária, na manhã e na noite. Nessa hora, o tempo torna-se instável e parece ser um aguaçal que ameaça desabar. A cobertura precária do tempo parece desfiar pelas linhas, desfaz-se. A inexpressividade do mistério aflito e incomum dessa hora assusta. Tudo, assim como a manhã, está imerso na noite que se apresenta e se evidencia por trás da linha da penumbra. Nessa hora, quando tudo é instável, obscuro e inseguro, não há sombras no sentido comum dessa palavra: reflexos escuros de objetos iluminados lançados ao chão. Mas tudo se apresenta como sombra, tudo tem o seu lado noturno. Essa é a hora mais aflita e mística; a hora do desabar do tempo e de rasgar sua cobertura precária; a hora de desnudamento do abismo noturno sobre o qual se ergueu o mundo diurno; hora da noite e do dia (Vigotski, 1998, p.323).

Era o ano de 1917, Vigotski estava com 21 anos. As palavras que usa para se referir à vivência pela alma da hora trágica ao ler ou refletir sobre a tragédia de Shakespeare podem também refletir o contexto em que a Rússia estava mergulhada: tempo de ruptura, tempo em que o velho regime vivia seus últimos dias, mas o novo ainda não havia assumido plenamente seu posto.

Vigotski volta para Gomel no final de 1917, mas o regime dos Sovietes se instala na cidade apenas um ano depois, quando ele assumiu diferentes postos de trabalho, lecionando Literatura Russa em escolas, Psicologia Geral, Infantil e Pedagógica nos cursos técnicos de pedagogia e também se dedicando a atividades culturais. E é no âmbito desses cursos que organiza o gabinete de psicologia, espaço em que germinam ideias que serão sistematizadas em relatório que deixará impressionados os presentes no IIº Congresso Russo de Psiconeurologia, em Petrogrado, no início de 1924.

Alguns meses depois, ao aceitar o convite para integrar um grupo de pesquisadores no recém-inaugurado Instituto de Psicologia da primeira Universidade de Moscou, em resposta à pergunta “em que área se considera mais útil?”, ao preencher o formulário do Narcompros,² Vigotski escreve: “no campo de educação das crianças cegas, surdas e mudas”. A esses estudos Vigotski estará ligado até sua morte.

² Tradução do russo realizada especialmente para esse artigo por Zoia Prestes.

Quando volta para Moscou, já com 27 anos de idade e na qualidade de pesquisador, traz na bagagem dois de seus três livros que tratavam de assuntos que perpassam toda sua produção intelectual: arte, educação e desenvolvimento humano. Ao livro *Psirrologuia iskusstva (Psicologia da arte)*, finalizado em 1925 e que nasceu com base em seu trabalho monográfico, o destino reservava um longo período de espera, seria publicado pela primeira vez apenas em 1965. Felizmente, não foi o que ocorreu com o *Pedagoguitcheskaia psirrologuia (Psicologia pedagógica)*. Lançado em 1926, foi o único livro que Vigotski viu publicado e no qual defende a criação de um novo campo científico – a Psicologia Pedagógica. As duas obras, sem dúvida, revelam que a capital russa, agora capital da União Soviética, estava recepcionando um jovem pesquisador engajado com as questões que a nova sociedade apresentava. Não demorou muito para Vigotski assumir o papel de líder intelectual na “troika” formada com Luria e Leontiev no novo local de trabalho – Instituto de Psicologia. Mais tarde, a “troika” se transformou em “vosmiorka” com a integração de alguns alunos ao grupo. No entanto, antes disso tudo acontecer, no início dos anos 1930, Vigotski já havia realizado muitos estudos, escrito muitos artigos e relatórios científicos.

Foto – Lev Semyonovich Vygotsky



Fonte: http://texasswimming.blogspot.com.br/2011_08_01_archive.html

A Revolução pôs como tarefa primordial a formação do homem novo e de uma escola nova que iria educar esse homem que viveria na nova sociedade socialista. Entre os que pertenciam à intelectualidade russa houve os que “aceitaram” e os que “não aceitaram” a Revolução. Vigotski estava no primeiro grupo e mergulhou de corpo e alma no fluxo das transformações vertiginosas trazidas pela Revolução de Outubro e, entre 1925 e 1930, os estudos da “troika” provocam também uma espécie de revolução na interpretação da consciência. Em sua fala, em janeiro de 1924, em Petrogrado, Vigotski já defendia que a Psicologia deveria estudar os problemas da consciência na organização do comportamento do homem, mas não como faziam os naturalistas e os fenomenologistas que, ao final das contas, selavam um acordo silencioso, como diz Luria (2001), de que as funções psicológicas complexas – as que nos diferenciam dos animais – não se submetem às investigações científicas.

O desafio era criar uma nova abordagem dos processos psicológicos estritamente humanos e pôr a psicologia em bases materialistas. E nessa tarefa os estudos de Marx, Engels e Pavlov foram fundamentais, mas não excluía a importância das contribuições de autores ocidentais contemporâneos como Kurt Lewin, Heinz Werner, William Stern, Karl e Charlotte Buhler e Wolfgang Koller. As discussões são sistematizadas por Vigotski no trabalho *Istoritcheski smisl psirrologitcheskogo krizissa (O sentido histórico da crise na psicologia)* que, ainda hoje, guarda uma atualidade, porém também carrega traços característicos da trajetória de vida e obra do pensador. Segundo pesquisas recentes (Zaverchneva, 2009), ainda faltam informações seguras para afirmar com precisão em que data e local ele escreveu esse trabalho. No entanto, sem dúvida alguma, o trabalho que Ekaterina Zaverchneva realizou, indicando os cortes e censuras impostos até mesmo na primeira publicação, em 1982, ou seja, aproximadamente mais de 50 anos depois, tem uma importância fundamental e estabelece um marco histórico em direção não só à recuperação dos manuscritos originais, mas de firmar um divisor de águas entre o que é verdadeiro e falso nas inúmeras edições que atribuem a autoria dos textos a Vigotski, seja em seu país ou no Ocidente.

Aleksandr Romanovitch Luria foi uma das pessoas que empenhou esforços para que as obras de Vigotski voltassem às prateleiras das bibliotecas e livrarias na União Soviética após 20 anos de censura. Em

seu livro autobiográfico, o capítulo sobre Vigotski inicia-se com uma declaração de reverência ao amigo e colega:

Não seria exagero chamar Vigotski de gênio. Há mais de cinco décadas na ciência, não encontrei uma pessoa sequer que se aproximasse minimamente dele pela clareza de sua mente, pela capacidade de enxergar a essência de problemas complexos, pela amplitude em muitos campos da ciência e pela capacidade de prever os futuros caminhos de desenvolvimento da psicologia (Luria, 2001, p.25).

Porém, até hoje, mesmo tendo Luria entre os principais idealizadores do projeto de retomada das edições das obras de Vigotski, muitos de seus escritos ainda não tiveram um destino digno. Censurado desde 1936 até 1956, principalmente, quando se iniciou a perseguição à pedologia, sua produção intelectual passou para o rol de textos *proibidas de acordo com a Resolução sobre as deturpações pedológicas no sistema de Narcompros*. No entanto, isso já foi resultado de um movimento que começou em 1929 com as acusações de que a teoria histórico-cultural era antimarxista e reacionária. Alguns pesquisadores acreditam que, se Vigotski não tivesse falecido de tuberculose, doença que acometeu vários membros de sua família e também o levou à morte na madrugada de 11 de junho de 1934, ou seja, antes do famoso documento oficial, teria tido o mesmo destino de seu primo, David Vigodski, morto em um campo de trabalhos forçados para onde foi enviado pelo governo stalinista. No entanto, a história lida com fatos reais e o fato é que, mesmo morto, Vigotski era visto como alguém perigoso e, ao longo de duas décadas, seus colegas, amigos e alunos foram proibidos de fazer qualquer referência a seus trabalhos.

Não conseguindo imaginar a ciência psicológica sem os trabalhos do Professor, eles [seus alunos] eram obrigados a falar sobre suas ideias sem citá-lo e sem fazer referências (imaginem, por um minuto, que os estudos sobre os reflexos condicionados fossem divulgados sem referências aos trabalhos de Pavlov). Em suma, no início de 1950, havia crescido uma geração inteira de pedagogos e psicólogos que sequer conhecia o nome de Vigotski ou que apenas sabia dele por ter ouvido falar (Reif, 2011, p.8).

O lento e negociado processo de “retorno” de Vigotski ao meio acadêmico e científico permitiu que suas ideias voltassem a ser discutidas livremente, sem temer repressões. Segundo Zazzo, a iniciativa foi de Leontiev, que lhe pediu ajuda para encontrar um editor fora da URSS para a publicação de obras do colega (Iarochevski, 2007). A estratégia era provocar com edições estrangeiras o resurgimento de Vigotski nas prateleiras de livrarias e bibliotecas soviéticas. Porém, Luria antecipou-se a Zazzo e conseguiu que, em 1955, saísse nos Estados Unidos das Américas uma primeira coletânea de textos de Vigotski. Então, um ano depois, em 1956, Moscou edita a coletânea *Izbrannie psirrologuitcheskie issledovania (Estudos Psicológicos Escolhidos)* e rompe as duas décadas de silenciamento e, até hoje, os estudos realizados despertam grande interesse em diversos campos de conhecimento, principalmente nos da educação e da psicologia. E, se podemos ter acesso a seus trabalhos, escritos, principalmente, ao longo da década de 1920, quando a Rússia pós-revolucionária vivia um período considerado de total liberdade de pensamento e de livre acesso às produções intelectuais estrangeiras, é graças ao trabalho de preservação e de divulgação de suas obras empreendido por seus familiares, colegas, colaboradores, alunos e amigos.

Vencidas barreiras, Vigotski reaparece no meio acadêmico, volta a ser estudado e ilumina com a força de suas ideias diferentes estudos. No entanto, para que fossem publicadas mesmo após o “degelo”, foi necessário ceder em alguns pontos. O importante, como afirmou Guita Lvovna, era que fosse publicado e que voltassem a falar o nome de Vigotski. Impossível discordar de Guita, mas da mesma forma é impossível se calar diante dos prejuízos causados por essas edições.

Um exemplo claro desses prejuízos é o caso do Brasil, que conheceu Vigotski pelas traduções feitas com base nas versões norte-americanas. Desde então, já se passaram mais de 40 anos. Sem dúvida, merecem reconhecimento essas primeiras iniciativas de trazer para o Brasil os estudos de um dos mais importantes pensadores soviéticos do campo da educação e da psicologia do século XX. Porém, atualmente, quando a própria Rússia reconhece a necessidade de recuperação dos originais, daquilo que realmente foi redigido e escrito por ele, urge a necessidade de questionarmos porque se continua indicando, lendo e estudando textos que não são de Vigotski, não foram redigidos por ele e que induzem a interpretações equivocadas de suas ideias.

CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA OS
ESTUDOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL³

A teoria de Vigotski deixou importantes contribuições que vão ao encontro de questões indicadas por Vassili Vassilievitch Davidov – um dos principais representantes dos estudos sobre o ensino desenvolvimental. Segundo ele, “uno de los problemas centrales de la psicología general, evolutiva y pedagógica es descubrir las conexiones entre el desarrollo de la psiquis del niño y su educación y enseñanza” (Davidov, 1988, p.46). Ele diz também que o estudo dessas conexões é necessário para se compreender três questões importantes: a) os vínculos entre o desenvolvimento psicológico e os sistemas educativos; b) a dependência interna que o desenvolvimento da psique tem em relação a um determinado sistema de educação ou de ensino; c) a profunda influência psicossocial da educação e do ensino na formação das pessoas. Afirma, ainda, que compreender essas questões é fundamental para a constituição do Ensino Desenvolvimental. Investigações nesse sentido ajudam a melhor organizar e aperfeiçoar o ensino, buscando-se sua maior eficácia em direção ao desenvolvimento integral dos alunos em formação.

De acordo com Vigotski, é preciso pensar uma educação baseada na dinâmica cultural enquanto prática e vivência humana.

El educador empieza a comprender ahora que cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no sólo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo. La diferencia entre los dos planos de desarrollo del comportamiento – el natural y el cultural – se convierte en el punto de partida para la nueva teoría de la educación. El segundo momento es más importante aún, más esencial. Introduce por primera vez en el problema de la educación un enfoque dialéctico del desarrollo del niño (Vigotski, 1995, p.305).

³ Alguns estudiosos soviéticos e russos da teoria histórico-cultural, com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente, de Vigotski, desenvolveram o conceito “*razvivaiuschee obutchenie*” que está relacionado à ideia de que a atividade colaborativa de ensinar promove o desenvolvimento. Esse ensino, por ser orientado para o desenvolvimento, vem sendo traduzido no Brasil como “*ensino desenvolvimental*”.

Essa afirmação contém duas contribuições importantes para se pensar um ensino orientado para o desenvolvimento: uma visão de imersão ativa, criadora e integral da criança nas formas culturais humanas que “no surgen sólo como simples hábitos externos, sino que se convierten en parte inseparable de la propia personalidad, incorporan a ella nuevas relaciones y crean un sistema completamente nuevo” (Vigotski, 1995, p.133); e uma compreensão dialética de desenvolvimento psicológico:

La tarea que se plantea hoy día a la psicología es la de captar la peculiaridade real de la conducta del niño en toda su plenitude y riqueza de expansión y presentar el positivo de su personalidad. Sin embargo el positivo puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfoses o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (Vigotski, 1995, p.141).

O conceito de *mediação* é importante para entendermos essas discussões, ele aponta para a relação indissociável e dialética entre a atividade psíquica e o meio sociocultural.

Formulada no seio dos estudos sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores, a *mediação* é um conceito fundamental na teoria histórico-cultural, e se refere à “creación y el empleo de los signos” (Vigotski, 1995, p.84). Para Vigotski, os signos são instrumentos psicológicos que regulam, desde fora, o pensamento e a conduta, e influenciam nas relações humanas e na ação do homem num contexto sociocultural. Segundo ele, o desenvolvimento psicológico tem um caráter indireto (mediado), o que define a proeminência das linhas de formação sociocultural na conduta humana e a importância da operação com signos no desenvolvimento de funções mentais superiores (Vigotski, 1995; Vigotski; Luria, 2007).

A operação com signos, ou a criação e o uso dos símbolos, é um fator muito importante na visão dialética de desenvolvimento e na apropriação das formas culturais humanas, porque seus efeitos repercutem na

memória, na atenção, na percepção, no pensamento e na vontade. Assim sendo, o desenvolvimento psicológico e cultural da criança é fortemente afetado pela operação com signos e pelas interações sociais.

A educação escolar participa significativamente desse processo de desenvolvimento, inicialmente por meio do ensino da leitura, da escrita e do cálculo matemático. Essa imersão cultural que a educação formal propicia à criança, desde os primeiros anos escolares, é muito importante para os saltos qualitativos que ela pode vivenciar em seu desenvolvimento psicológico e cultural. A escola deveria possibilitar à criança “una amplia comunicación con el mundo que no esté basada en el estudio pasivo, sino en la participación activa y dinámica en la vida” (Vigotski, 1997, p.85).

Foto – Vigotski com sua filha Guita – 1933



Fonte: <http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/2011/08/notas-biograficas-e-bibliograficas.html>

Essa participação da escola no desenvolvimento psicológico da criança, propiciando a apropriação da produção cultural humana, abarca tanto atividades simbólicas quanto semióticas. No primeiro caso, ocorrendo uma mudança qualitativa crucial no desenvolvimento da

criança, por exemplo, no processo de alfabetização, “gracias a su dominio del lenguaje escrito, gracias a la posibilidad de leer y por consiguiente, enriquecerse con todas las creaciones del genio humano en el terreno de la palabra escrita” (Vigotski, 1995, p.198-199). No segundo caso, “en colaboración, bajo la guía y ayuda de alguien, el niño siempre podrá lograr más y resolver tareas más difíciles que si lo hace en forma independiente” (Vigotski, 2007, p.354), o que envolve a relação e comunicação entre as pessoas, porque “en la escuela el niño se instruye no en lo que sabe hacer por sí mismo, sino en lo que aún no sabe hacer pero está a su alcance con la colaboración y guía del maestro” (Vigotski, 2007, p.357). Estes processos são vistos por Vigotski como interligados, pois, na escola, a operação com signos constitui-se também por formas semióticas de cooperação e colaboração entre as pessoas. Atividades simbólicas compartilhadas têm forte impacto no desenvolvimento psicológico, na elaboração de conhecimentos e na formação social da personalidade.

Essas são algumas questões ligadas ao processo de ensino, que devem ser dimensionadas na resolução de tarefas escolares e no desenvolvimento da abstração, o que aponta para outra importante contribuição do autor: formação e desenvolvimento de *conceitos científicos*. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento desses conceitos é uma questão primordial no ensino do conhecimento científico.

A formação e desenvolvimento de conceitos científicos, comparados à formação e desenvolvimento de conceitos cotidianos, envolvem aspectos do pensamento infantil e o problema de sua sistematização por meio da educação formal. Segundo Vigotski (2007), os conceitos científicos são produzidos nas condições do ensino escolar, e propiciam a formação dos processos de generalização e abstração. O desenvolvimento dos conceitos científicos está fortemente ligado ao significado das palavras, e relacionado com o desenvolvimento da atenção voluntária, da memória lógica, da abstração, da comparação e da distinção – fatores diretamente relacionados com o pensamento teórico e largamente empregados na instrução escolar. A colaboração ou cooperação sistemática do professor com o aluno é fundamental para a promoção dos conceitos científicos.

Os conceitos cotidianos são formados com base nas ações concretas da criança em seu cotidiano, de maneira empírica.

As concepções de instrução e zona de desenvolvimento iminente, anteriormente analisadas, completam esse quadro de possíveis

contribuições de Vigotski que sublinhamos de sua obra, para se pensar um ensino orientado para o desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2007), a atividade-guia de instrução ou ensino no âmbito das matérias escolares guia e possibilita o desenvolvimento, promovendo-se saltos qualitativos no desenvolvimento psicológico da criança e em suas formas de abstração da realidade. À educação escolar, à instrução cabe atrair e orientar o complexo e poderoso curso dialético do desenvolvimento psicológico e cultural da criança, que vem fecundado pela vivência humana. Para Vigotski (2006, p.259), “el desarrollo no interrumpe jamás su obra creadora y hasta en los momentos críticos se producen procesos constructivos”.

Foto – Vigotski durante um momento de descontração.



Fonte: <http://atividademusical.blogspot.com.br/2011/09/lev-semionovich-vigotsk-fonte-de.html>

A obra de Vigotski contém outras significativas contribuições para a educação que não destacamos no espaço dedicado a esse trabalho, mas que podem ser conferidas com o estudo cuidadoso de sua teoria.

Vigotski apresenta em seus textos uma análise brilhante das metodologias psicológicas produzidas em seu tempo e revela-se um perspicaz investigador das questões históricas e socioculturais que cercam a formação da personalidade e da consciência humana, e um incansável pesquisador e escritor sobre diversos temas, dos quais a educação se destaca (Kozulin, 2001; Rivière, 2002).

Rivière comenta que Vigotski,

cruzó, como una fúria veloz, la Psicología científica de nuestro siglo. En un breve período de diez años tuve tiempo suficiente para analizar a fondo las alternativas teóricas de la Psicología de su tiempo, proponer soluciones originales a algunos de sus problemas más difíciles, diseñar una concepción nueva sobre el origen y la naturaliza de las funciones superiores, escribir alrededor de doscientos trabajos científicos – entre ellos, varios libros – sobre temas diversos, contribuir a la creación y organización de instituciones de atención a niños deficientes en la Unión Soviética y dejar una larga estela de influencia y un proyecto de futuro para la Psicología, que aún permanece, en su mayor parte, sin agotar (Rivière, 2002, p.11).

Ao seu nome, como afirma Puzirei (1989), vincula-se a formação de uma importante escola psicológica (histórico-cultural) que vem influenciando até os dias de hoje a Psicologia e a Pedagogia na Rússia e em outros países.

En la actualidad, la evolución de la psicología en la dirección general que dieron los trabajos de Vigotski es extraordinariamente heurística y ofrece grandes perspectivas no sólo desde el punto de vista de la elaboración de una serie de problemas metodológicos y teóricos fundamentales, sino también, lo que no es menos importante, en la búsqueda de una solución eficaz para muchas grandes tareas prácticas que la propia vida plantea hoy a la psicología (Puzirei, 1989, p.3).

No momento, os arquivos pessoais de Vigotski estão sendo preparados pela família do autor, juntamente com colaboradores, para formarem uma nova coleção de suas obras contendo muitos trabalhos inéditos. Certamente será um acontecimento a publicação dessa obra e uma contribuição nova, sem par, para a ampliação dos estudos sobre seu trabalho científico.

Os problemas de tradução e os desafios de acesso e interpretação de sua obra mostram que se trata de uma produção científica complexa, cercada de circunstâncias históricas e editoriais delicadas, que precisam ser consideradas e analisadas por qualquer estudioso de Vigotski. No entanto, mostram também uma teoria rica, ainda em aberto, inovadora em sua época e influente até os dias de hoje, que precisa

ser continuamente estudada, divulgada e discutida. Tais desafios e obstáculos devem ser motivadores ou impulsionadores para estudos cada vez mais aprofundados e densos, sobre esse autor que nos deixou um impressionante legado científico.

PUBLICAÇÕES DE L. S. VIGOTSKI

A bibliografia completa dos trabalhos de L.S. Vigotski está publicada em Vigodskaja, G.L.; Lifanova, T.M. *Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu*. Moskva: Smisl, 1996, p.390-418. Suas principais obras foram publicadas nos seis volumes de Obras Reunidas, publicadas na União Soviética entre 1982 e 1984. Os cinco primeiros volumes foram traduzidos para o inglês e o espanhol.

EM ESPANHOL

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Editora Visor Dis., S/A, 1991, v.1. Tradução de José Maria Bravo, 1ª edição.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Editora Visor Dis., S/A, 1995, v.2. Tradução de José Maria Bravo, 1ª edição.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Editora Visor Dis., S/A, 1995, v.3. Tradução de Lydia Kuper.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Editora Visor Dis., S/A, 1996, v.4. Tradução de Lydia Kuper.

VIGOTSKI, L.S. *Obras escogidas*. Madri: Editora Visor Dis., S/A, 1997, v.5. Tradução de Guillermo Blanck.

EM INGLÊS

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1987, v.1.

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1993, v.2.

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1997a, v.3.

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1997b, v.4.

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1998, v.5.

VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S.Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1999, v.6.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

HILGARD, E. R. *Teorias da aprendizagem*. Tradução de N. P.Mejias, H. A. Guedes e C. Rameh. São Paulo: Herder, 1956-1966.

IAROCHEVSKI, M. G. L. S. *Vigotski: v poiskarh novoi psirrologii*. URSS: Moskva, 2007.

KOZULIN, A. *La Psicología de Vigotski*. Tradução de Juan Carlos Gómez Crespo. Madrid: Alianza Editorial, 2001.

LURIA, A. R. *Etapi proidennogo puti*. Nautchnaia avtobiografia. Moskva: Izdatelstvo moskovskigo universiteta, 2001.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional*. Orientador: Elizabeth Tunes. 2010, 337 folhas. Tese (de Doutorado em Educação) faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PUZIREI, A. *El Proceso de Formación de la Psicología Marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1989.

REIF, I. *Misl i sudba psirrologa Vigotskogo*. Moskva: Genesis, 2011.

RIVIÈRE, A. *La psicología de Vigotski*. 5 ed. Madrid: A. Machado Libros, 2002.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MARTÍNEZ, A. M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, Brasília v.12, n.22, p.109-130, jan./jun. 2006.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo v.39, n.136, p.285-314, jan./abr. 2009.

VIGOTSKI, L.S. *Psirrologia iskusstva*. Minsk: Sovremennoie slovo, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L.S. *Michlenie i retch*. Moskva: Labirint, 2001.

VIGOTSKI, L.S. Problema vozrasta. In: Vigotski, L.S. *Psirrologuia razvitia rebionka*. Moskva: Eksmo, 2004, p.5-199.

VIGOTSKI, L. *Pensamiento y habla*. Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.

- VIGOTSKI, L. S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tradução de Lydia Kuper. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995, v. III, p.11-340.
- VIGOTSKI, L. S. *Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil*. In: *Fundamentos de Defectología*. Tradução de Julio Guillermo Blanck. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1997, v.V, p.73-95.
- VIGOTSKI, Lev S. *Problemas de la Psicología Infantil*. Tradução de Lydia Kuper. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, v. IV, 2006, p.249-412.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño*. Tradução de Pablo del Río. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.
- VYGOTSKY, L.S. *The Collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 1. *Problems of General Psychology*. Tradução de Norris Minick. Editado por Robert W. Rieber e Aaron S. Carter. New York: Plenum Press, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. *The Collected works of L. S. Vygotsky*. Volume 5. *Child Psychology*. Tradução de Marie J. Hall. Editado Robert W. Rieber. New York: Plenum Press, 1998.
- ZAVERCHNEVA, E. Iu. *Issledovanie rukopisi L.S.Vigotskogo "Istoritcheskii smisl psirrologitsheskogo krizissa"*. Moskva: Voprosi Psirrologuii, n°6, 2009.

A. N. LEONTIEV: A VIDA E A OBRA
DO PSICÓLOGO DA ATIVIDADE¹

Andréa Maturano Longarezi – PPGED/FACED/UFU

Patrícia Lopes Jorge Franco – UFU

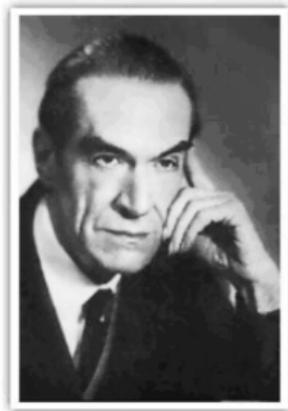
O MOVIMENTO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO
DO PENSAMENTO DE A. N. LEONTIEV

Descrever a trajetória de um dos importantes fundadores e participante ativo da Psicologia histórico-cultural implica necessariamente percorrer a turbulenta história política e social da ex-União Soviética, no seio da qual emerge a necessidade de se constituir uma nova organização social pautada por princípios e ideais revolucionários marxista-leninistas.

A vida, obra e os constructos teóricos de Aleksei Nikolaevitch Leontiev nos possibilitam compreender o cerne das vertiginosas transformações por que passou o campo da psicologia pedagógica soviética, no início do século XX, e no modo como esta buscou analisar e enfrentar os seus problemas no decurso de um determinado tempo. De modo que, não há como dissociar as formulações teóricas conquistadas nesse âmbito e o chão sob o qual ocorreu a Revolução Socialista.²

¹ O texto constitui parte de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas com apoio financeiro do CNPq, da Capes e da Fapemig.

² As fontes consultadas para resgatar a vida e a obra do psicólogo da atividade foram: Shuare, Marta. La psicología soviética tal como yo la veo. Editorial Progreso. Moscú, 1990. Leontiev A. A. A vida e o caminho criativo de A. N. Leontiev. *Jornal de Psicologia Russa e Leste-Européia* (Journal of Russian and East European Psychology), v.43, n.3, May-June 2005, p.8-69.c 2005 M. E. Sarpe, Inc. All rights reserved. Tradução de Chrysantho Sholl Figueiredo; Golder, M. (Org.) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural*. Um homem em seu tempo. São Paulo: Editora Xamã, 2004; Puzirei, Andrei; Guippenreiter, Yulia – El proceso de formación de la psicología marxista. Leontiev, A. N.; Luria, A. R.; Vigotski, L. S. Editorial Progreso. Moscú, 1989. Traducido Del russo por Marta Shuare. p.397-403; Valsiner, Jaan; Van der Veer, René. *Vygotsky uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1996, p.204; 315-6; 406. Ver também em Blanck, Guillermo. Prefácio. In: Vigotski, L. S.



Fonte: http://wiki.pippkro.ru/index.php/Деятельностный_подход_в_образовательном_проекте

Aleksei Nikolaevitch Leontiev (Алексей Николаевич Леонтьев) nasceu em Moscou no dia 5 de fevereiro de 1903 (18 de Fevereiro pelo Calendário Antigo) em um período conhecido historicamente como Pré-revolucionário³ (1870-1916) e no mesmo ano em que ocorreu o II Congresso do Partido Operário Social-Democrata Russo (POS DR)⁴ a cisão dos seus membros em dois grupos antagônicos e irreconciliáveis, os Bolcheviques e os Mencheviques.⁵

Psicologia Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003; Tunes, E.; Prestes, Z. Vigotski e Leontiev ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*. v.39, n.136, p.285-314, jan.\abr.2009. Outros acessos disponíveis em: <<http://www.vigotski.net/linhadotempo.html>>; <http://www.marxists.org/archive/leontev/index.htm>; http://www.ipras.ru/cntnt/rus/informaci/rus_whois/l1.html; <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/>; <http://www.psy.msu.ru/science/npj/index.html>; http://psy.1september.ru/article_ext.php?dir=2001/14/&file=4_5.htm.

³ A partir dos anos 1970 do século XIX, “a questão da evolução histórica da Rússia transformou-se na preocupação central do pensamento político social russo”. “A ideologia então dominante nos círculos revolucionários era o populismo que [...] acreditava na possibilidade de uma revolução socialista camponesa”. Ver detalhamento In: Ohlweiler, O. A. (1987). *Humanidade e lutas sociais*. Era do imperialismo. Porto Alegre: Tchê, p.56.

⁴ Partido Operário Social-Democrata Russo (POS DR) em russo (*Росси́йская Социáл-Демократи́ческая Рабо́чая Па́ртия* = РСДРП) foi um partido político socialista russo fundado, em 1898, em Minsk de modo a unir as várias organizações revolucionárias em um partido único. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/linhadotempo.html>>. Acesso em: 12 out.2011.

⁵ Os Bolcheviques (большеви́к, “da maioria” em russo), liderados por Lênin; e os Mencheviques (меньшеви́к, “da minoria” em russo), liderados por Julius

As bases teórico-metodológicas desse pensamento revolucionário encontram-se nas teses marxistas com a qual Lênin,⁶ em 1898, afirmou a existência de um vínculo indissociável entre a revolução democrático-burguesa e a revolução socialista-proletária, em contraste com a tese dos mencheviques, de que a “revolução democrático-burguesa devia necessariamente preceder a revolução socialista-proletária” (Ohlweiler, 1987, p.57). Segundo Ohlweiler (1987), Lênin e os bolcheviques compreendiam que:

a burguesia russa não podia nem pretendia completar a revolução democrática, já que, por seu temor ao proletariado, ela se colocava a meio caminho da contra-revolução. Ao proletariado é que caberia a missão histórica de completar a revolução democrático-burguesa como prelúdio para realização de sua própria revolução socialista (Ohlweiler, 1987, p.57).

No cerne do processo revolucionário socialista marxista-leninista, o movimento operário se organizou em torno da construção desse novo modelo. Segundo Cunha (et al., 2010) todos os âmbitos da vida social outrora dizimados e corroídos não só pela situação do caráter econômico feudal e guerras imperialistas, mas também pelos embates no interior

Martov. Os Bolcheviques, liderados por Lênin, defendiam que os trabalhadores somente chegariam ao poder pela luta revolucionária. Pregavam a formação de uma ditadura do proletariado, na qual também estivesse representada a classe camponesa. Como esse grupo obteve mais adeptos, ficou conhecido como bolchevique, que significa “da maioria”. Trotsky, inicialmente um menchevique, aderiu aos bolcheviques mais tarde. Os Mencheviques, liderados por Plekhanov e por Martov, defendiam que os trabalhadores podiam conquistar o poder participando normalmente das atividades políticas. Acreditavam, ainda, que era preciso esperar o pleno desenvolvimento capitalista da Rússia e o desabrochar das suas contradições, para se dar início efetivo à ação revolucionária. Como esses membros tiveram menos votos em relação ao outro grupo, ficaram conhecidos como mencheviques, que significa “da minoria”. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/linhadotempo.html>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

⁶ Vladimir Ilitch Uliánov [Lênin] (22/04/1870 – 21/01/1924) nasceu em Simbirsk (depois Ulianovski), pequena cidade sobre o Volga. Membro fundador, principal teórico e dirigente do Partido Bolchevique. Dirigiu o partido e os sovietes à tomada de poder na Revolução Russa de 1917. Fundou a Internacional Comunista, identificou o Imperialismo como fase superior do Capitalismo e enfatizou o papel do partido como vanguarda da revolução. Ver Johnstone, M. (1986/1980) *Lênin e a revolução*. In: Hobsbawm, E. J. (Org.) *História do marxismo*. v.5 – O marxismo na época da terceira internacional: a revolução de outubro / o austro marxismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

da própria revolução, como a guerra civil entre vermelhos e brancos, necessitavam ser reconstruídos sob uma nova base.

De modo que tal organização somente se daria a partir dos princípios do método materialista histórico-dialético, enquanto instrumento para entender e agir sobre essa realidade, possibilitando a efetivação dessa sociedade socialista, não somente no plano político-econômico, bem como no plano teórico. Conforme palavras de Marx (1983, p.25):

A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material-que se pode comprovar de maneira cientificamente rigorosa – das condições econômicas de produção e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas conseqüências.

Nesse ínterim, sucederam-se formas específicas de transformação na superestrutura, como salientados em Marx e retomados por Lênin, os enfrentamentos se deram, segundo Cunha (et al., 2010), no plano teórico das ciências em geral, que tinham como mote desenvolver, a partir da base científica do método materialista histórico-dialético, uma série de reformulações não dissociadas das demais lutas sociais, ou seja, da construção de uma nova sociedade: a socialista. Para Shuare (1990, p.24) a transformação radical do modelo de organização social da Rússia acarretou igualmente “transformações das relações sociais, profunda comoção no tecido da consciência social”, e conseqüentemente, nas consciências individuais.

As ideias de V. I. Lenin, M. I. Kalinin, M. N. Petrovski, N. K. Krupskaja, A. S. Makárenko influenciaram inicialmente o processo de formação e desenvolvimento da pedagogia e da ciência psicológica no Período Revolucionário⁷ (1917) e ao longo do Período Pós-

⁷ Período em que se estabelece o Governo Provisório com a vitória da revolução democrática burguesa de fevereiro em 1917, até a sua derrubada com a assunção do partido bolchevique ao poder, efetivando a revolução socialista na Rússia e a Proclamação do Comitê militar-revolucionário de Petrogrado aos cidadãos da Rússia, em 25.10.1917. Nesse intervalo, Nadéja Konstantínovna Krúpskaia (1869-1939) mulher de Lênin, organiza o programa escolar municipal que previa o ensino gratuito às crianças em idade pré-escolar, e cria-se o Comissariado do

revolucionário⁸ (1922-1991) se destacando também os membros da primeira, segunda e terceira geração da Teoria Psicológica Histórico-Cultural, tais como L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Lúria, D. B. Elkonin, A. V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin, V. V. Davídov, L. V. Zankov, N. F. Talizina, V. S. Mujina, L. I. Bozhovich, A. Petrovski, P. I. Zinchenko⁹, entre outros.

Em meio ao movimento desse processo revolucionário marcado por instabilidades e por essa *démarche* histórica, A. N. Leontiev concluiu, na primeira metade da década de 1930,¹⁰ seus estudos em Psicologia na Faculdade de História e Filologia, atualmente denominada Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Moscou, com a orientação de Chelpanov (diretor do Instituto de Psicologia¹¹ até 1923).

povo para a educação – Narkompros. Capriles, R. *Makarenko* – o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione. 1989. p.25-26. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/linhadotempo.html>>. Acesso em: 12 out. 2011.

⁸ Período em que é oficialmente criada a União das Repúblicas Socialistas soviéticas, com a adoção do calendário gregoriano. Contudo, vale destacar que, embora em 1922 Lenin tenha, por motivos de saúde, afastado-se de seu posto no partido e no governo, e morrido em 1924; Stálin já conquistava postos mais altos desde 1922, progressivamente afastando seus opositores; enquanto Lenin conseguia ter uma postura mais conciliadora mesmo com os divergentes. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/linhadotempo.html>>. Acesso em: 12 out. 2011.

⁹ Ver Puentes, R. V. e Longarezi, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, 2013.

¹⁰ Há registros de que A. N. Leontiev tenha concluído seus estudos na universidade em 1923. Contudo, a esse respeito em particular, A. A. Leontiev (seu filho) indica a existência de “... informações contraditórias: de acordo com um “certificado” oficial dado a Leontiev pela universidade em 1926, ele ingressou na Universidade Estatal de Moscou (MGU) em 1922 e se formou em 1925, e em 1926 passou nos exames de conclusão de curso (ou “se submeteu aos exames da Comissão Estatal de Qualificação”) e defendeu sua tese (ou “trabalho de qualificação” [qualifying work]). Mas em uma de suas autobiografias, A. N. indica que foi estudante de 1921 a 1923 e que se formou prematuramente no final de 1923. Em formulários preenchidos em 1949 e 1972, os anos como estudante da MGU são informados diferentemente: 1921-24. Em suas memórias orais, Leontiev disse ter sido expulso da universidade na primavera de 1923, e que se formou, então, atendendo aos exames, porém sem comparecer às aulas.” (Leontiev, A. A., 2005, p.05).

¹¹ Instituto de Psicologia de Moscou que foi fundado e dirigido por Gueorgui Ivanovitch Tchelpanov (1914-1923) em um período anterior à revolução de outubro de 1917, mas que em 1923 passou a ser dirigido por K. N. Kornílov (1923-1930), posteriormente Vigotski e seus colaboradores assumem, por algum tempo, a direção desse mesmo Instituto. Tchelpanov era adepto da psicologia introspectiva de Wilhem Wundt e opositor do behaviorismo, como

Em 1923, o Instituto de Psicologia de Moscou, sob a direção de K. N. Kornilov objetivou construir nova base filosófica diante dos estudos psicológicos, juntamente com os seus demais líderes, tendo em vista sua afirmação como ciência. Esse período marcou o início da vida profissional e científica de Leontiev, sendo convidado por Lúria a trabalhar neste mesmo Instituto, ocasião em que se tornou seu colaborador próximo. Esses fatos coincidiram com a reorganização deste Instituto e o começo da reestruturação da psicologia soviética sob as bases da filosofia marxista, possibilitando a “criação” da chamada “Escola histórico-cultural”.

Foto – Leontiev, 1924.



Рис. 13. А.Н.Леонтьев. 1924 г.

Fonte: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm#12

Em meados de 1924, instauraram-se no campo da psicologia novas discussões e investigações impulsionadas pelos estudos da

psicólogo russo criticou as teorias materialistas da mente. Tal posição, na época, fora combatida numa palestra intitulada “Psicologia contemporânea e marxismo”, proferida por seu ex-aluno, K. N. Kornilov, onde criticou as “bases idealistas” da psicologia de Tchelpanov, e afirmou a inadequação da psicologia fenomenológica que na época fazia sucesso na Rússia e Europa. Sua escola chamada “reatológica” enfatizava as reações simples, a medição precisa da velocidade, forma e duração dessas reações – apresenta semelhanças com o nascente Behaviorismo Americano. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/linhadotempo.html>>. Acesso em: 12 out. 2011.

“tróika”: A. R. Luria, A. N. Leontiev e L. S. Vigotski. Sendo esse último considerado um grande estudioso das obras do marxismo, e a partir de *O Capital* (1867) de Karl Marx, esboçou um dos pontos centrais da psicologia histórico-cultural: a distinção do trabalho humano¹² das atividades de todos os demais animais. Além disso, enfatizou que era necessário o uso do método no desenvolvimento teórico da própria psicologia marxista, mediante a análise das necessidades da realidade do mundo prático-objetivo e do projeto social da nova sociedade socialista.

Tendo como ponto de partida a realidade concreta dos estudos e pesquisas desenvolvidas pelas ciências psicológicas nos finais do século XIX e início do século XX¹³ acerca do comportamento, formação e desenvolvimento das funções superiores, nas suas mais diversas correntes teóricas e filosóficas, o grupo de Vigotski¹⁴ sentiu a necessidade de realizar uma ampla revisão da psicologia analisando as Teorias de Pavlov e Setchenov.

O mesmo grupo, ainda sob a condução de Vigotski, dedicou-se ao estudo da obra de Piaget *Linguagem e o pensamento da criança*, uma vez que discordavam da supremacia da base biologizante e da interpretação dada por ele para a relação entre linguagem e pensamento.¹⁵

Em decorrência desses estudos e do aprofundamento teórico em torno das teses do desenvolvimento cultural do psiquismo humano, em 1928, Vigotski publica na revista “Pedologia” de Moscou o artigo *O desenvolvimento cultural da criança* que foi considerado um manifesto

¹² Ver detalhamento sobre a concepção marxiana de trabalho humano In: Marx, K. H. (1867/1983) *O capital: crítica da economia política*. Livro Primeiro (prefácios e capítulos I a XII). São Paulo: Abril Cultural, p.149-150. Coleção “Os Economistas”.

¹³ Entre elas se destacam: Psicologia da Gestalt, Psicologia Introspectiva, Reactologia, Reflexologia, Condutismo. Para aprofundamento Puzirei, Andrei; Guippenreiter, Yulia – El proceso de formación de la psicología marxista. Leontiev, A. N.; Luria, A. R.; Vigotski, L. S. Editorial Progreso. Moscú, 1989. Traducido del ruso por Marta Shuare. ISBN 5-0-001254-5. p.397-403.

¹⁴ Entre os anos 1925-1926 Vigotski esceveu o *Sentido histórico da crise da psicologia* no qual discutiu a oposição entre “naturalistas” e “mentalistas”. PUZIREI, Andrei; Guippenreiter, Yulia – El proceso de formación de la psicología marxista. Leontiev, A. N.; Luria, A. R.; Vigotski, L.S. Editorial Progreso. Moscú. 1989. Traducido del ruso por Marta Shuare. ISBN 5-0-001254-5.

¹⁵ Ver Luria, A. R. (1988) Vigotski. In: Leontiev, A. N.; Luria, A. R.; Vigotski, L. S. (1988) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. p.21-37. 2006.

da teoria histórico-cultural do psiquismo humano, defendido por ele e seus colaboradores.

O grupo de Moscou, nesse período, desenvolveu trabalhos na Academia de Educação de Krupskaja¹⁶ e, ao mesmo tempo, vários de seus membros exerceram atividades pedagógicas e de pesquisa na Universidade de Moscou, na Clínica de Enfermidades Nervosas do Instituto de Moscou e no Laboratório Experimental de Defectologia, criado por Vigotski. Leontiev trabalhou também na Clínica de G. Rossolimo, e ministrava aulas no Instituto Nacional Estatal de Cinematografia e no Instituto Estatal de Arte Teatral.

O grupo de Moscou, sob a condução teórica de Vigotski em 1928 e 1929, consolidou-se e ampliou suas atividades de pesquisa sendo composto pelos seguintes membros, de acordo com as especialidades assumidas:

Leontiev – Psicologia Geral, Teoria da Atividade, personalidade, sentido pessoal; Luria – Neuropsicologia, processos psicológicos superiores, cérebro e psiquismo; Galperin – Teoria da Atividade mental por etapas; Elkonin- Psicologia do jogo; Zaporjets – Periodização no psiquismo humano, psicologia evolutiva; Bojovich – Psicologia da personalidade, em especial do adolescente; Morozova – Metodologia e fundamentos da educação especial (Golder, 2004, p.22-23).

Nesse mesmo período, A. N. Leontiev concluiu a monografia “O desenvolvimento da memória” em 1931, resultado de suas primeiras investigações realizadas no final dos anos 1920 e que foi prefaciado por Vigotski. Na obra, apresentou o resultado dos estudos sobre mediatização instrumental, possibilitando a abordagem do estudo das memórias (como um dos processos psicológicos superiores).

¹⁶ A Academia de Educação Comunista N. K. Krupskaja foi fundada em Moscou, no ano de 1919, e destinou-se à preparação de professores para atuar nos estabelecimentos de ensino da época. A Academia contou com a administração dos trabalhadores da formação popular, e entre 1923 a 1935, constituiu-se no mais alto estabelecimento de estudos pedagógicos da URSS. Em 1934, transferiu-se para Leningrado (antiga Petrogrado). Em 1935, transformou-se no Instituto Pedagógico Comunista N. K. Krupskaja. Em 1942, unificou-se com o Instituto Pedagógico de A. N. Herzen. Disponível em:<<http://www.vigotski.net/linhadotempo.html>> Acesso em:12 out. 2011.

Foto – Leontiev em seu estudo sobre a memória.



Рис. 17. А.Н. Леонтьев проводит эксперимент по памяти.
Вторая половина 20-х гг.

Fonte: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm#12

Após 1931, as condições político-ideológicas incidiram sobre o campo de trabalho dos vários integrantes do grupo devido ao progressivo fortalecimento da influência direta de Stalin sobre as diferentes instâncias do estado soviético. A. N. Leontiev deixou seu cargo na Academia de Educação Comunista, estabelecendo-se em Kharkov (à época capital da Ucrânia) a fim de assumir a seção de Psicologia Infantil e Genética no Instituto de Psiconeurologia (mais tarde Academia Republicana). De modo que, a mudança para a cidade de Kharkov tornou-se inevitável. Conforme Tunes e Prestes (2009, p.293-294) nesse período:

os parafusos ideológicos começavam a ser “apertados” [...] Na educação teve fim a “escola única do trabalho” criada com os esforços de Krupskaja e Lunatcharski sob a base conceitual elaborada por Blonski e Vigotski. Surgiu uma série de decretos do comitê Central do Partido Comunista da Rússia [...] que retrocediam a escola soviética ao “ideal” do ginásio pré-revolucionário. Na psicologia ocorreu a discussão sobre a “teoria da reactologia”, que resultou na destituição de K.N. Kornilov do cargo de diretor, em 1931. Foram veementes destroçadas, do ponto de vista ideológico, a reflexologia e psicotécnica de Bekhterev (todos os seus líderes em seguida sofreram repressão), o “behaviorismo” de Borovski e, finalmente, a escola histórico-cultural de Vigotski.

Tais condições evidenciam o pano de fundo que influenciou as escolhas e os direcionamentos dados no campo da ciência psicológica, bem como nas trajetórias de vida e das investigações dos integrantes da primeira geração da escola histórico-cultural.

Nesse período, por conta das atividades docentes, de pesquisas e funções diversas em distintas localidades, Leontiev (Kharkov) e Vigotski (Moscou, Kharkov e Leningrado) se distanciaram e sobre esse episódio há diferentes interpretações. Segundo Golder (2004, p.23) há quem afirme que esse distanciamento se deve ao fato de Vigotski não ter parte ativa no novo grupo que se formou em Kharkov, pois se dedicava ao desenvolvimento de atividades em Leningrado, onde aprofundou seu vínculo com Elkonin, estabelecendo a formação de um novo grupo.

Entretanto, em uma carta de A. N. Leontiev, traduzida e publicada por Tunes e Prestes (2009), há dados que indicam que Leontiev convidou Vigotski para trabalhar em Kharkov num posto de trabalho que estava destinado a ele, mas, segundo essa fonte, o próprio Vigotski recusou-se a ir, por motivos ainda não explicitados.

Nos manuscritos, nos depoimentos dos familiares da tróika e nas posições dos distintos estudiosos, encontram-se controvérsias sobre as diferenças¹⁷ entre Vigotski e o grupo de Kharkov (liderados por Leontiev), todavia, sinalizamos que as divergências e mesmo as rupturas são processos que fazem parte do desenvolvimento do pensamento científico. O fato é que, segundo A. A. Leontiev (2005, p.43), filho de A. N. Leontiev, a essência entre Vigotski e os Kharkovitas

¹⁷ Salienciamos a existência de controvérsias sobre as razões das diferenças entre Vigotski e Leontiev, bem como das relações conflituosas entre os integrantes da primeira conformação grupal. Ver: Valsiner, Jaan; Van der Veer, René. *Vygotsky uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 1996. p.204; 315-6; 406. Ver também em Blanck, Guilherme. Prefácio. In: Vigotski, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.15-32. Existem dois extremos, os que dizem que a tróika foi um mito e os que dizem que a sua dissolução é um mito. Além disso, ressaltamos a importância dos relatos de familiares de ambos sobre esse episódio, os quais podem ser consultados para maiores detalhes Tunes, E.; Prestes, Z. Vigotski e Leontiev: ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo v.39, n.136, p.285-314, jan.\abr.2009; Comentários biográficos de Leontiev: Leontiev. A. A. A vida e o caminho criativo de A. N. Leontiev. *Jornal de Psicologia Russa e Leste-Européia* (Journal of Russian and East European Psychology), Moscou, v.43, n.3, May-June 2005, p.8-69.c 2005 M.E. Sarpe, Inc. All rights reserved. Tradução de Chrysantho Sholl Figueiredo; Comentários biográficos de Vigotski. In: Vigodskaja, Guita L. Lifanova, T.M. Lev Seminovitch Vigotski; Jisn, deiatelnost, chtrikhi k portretu. Moskva: Academia i Smisl, 1996. A tradução desse livro pode também ser encontrada em quatro partes. Disponível em: <www.vigotski.net>.

de acordo com a carta de 1932 de Leontiev – consistia em uma nova versão metodológica e filosófica da teoria histórico-cultural, numa mudança de ênfase, cujo resultado levou a filosofia e a psicologia ao primeiro plano. (Nós demonstraremos mais uma vez que a abordagem da atividade chegou ao grupo de Kharkov através de Vygotsky!) (Leontiev, 2005, p.43, ênfase do autor).

Foto – A.N. Leontiev em Kharkov, com um gesto seu famoso, facilmente reconhecível.



Рис. 19. А.Н. Леонтьев. Начало 30-х

Fonte: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm#12

Em Kharkov, A. N. Leontiev assumiu uma posição de articulador e organizador das investigações e estudos, juntamente com Luria e outros novos integrantes. Os trabalhos desenvolvidos por esse “Grupo de Kharkov”¹⁸ se sobressaíram na primeira metade da década de 1930. Segundo Golder (2004, p.24-25) o grupo:

¹⁸ Segundo diagrama proposto por Delari Jr.(1992-1993) com base em estudo de Jaan Valsiner (1988), a partir de 1931, em Moscou, o grupo passou a ser constituído por Levina, Slavina e Menchiskaia; em Leningrado ficaram Elkonin e Rubinstein; em kharkov, Leontiev, Luria, Zaporohets, Bozhovitch, Galperin e Zintchenko. Vigotski permaneceu em Moscou, mas trabalhava em todas estas cidades, viajando constantemente para dar conferências e orientar trabalhos. Disponível em: <www.vigotski.net/linhadotempo.html>. Acesso em: 23 out. 2011. Maiores detalhes Valsiner, J. *Developmental psychology in the Soviet Union*. Liverpool: The Harvester press limited. 1988.

desenvolveu uma visão mais pragmática a partir das concepções gerais vigotskianas. Poder-se-ia mesmo dizer que o norte do grupo era a “atividade prática e a consciência”, integraram-se ao grupo alguns participantes da escola de Moscou: Zinchenko (pai), Lukhov e Asnin. Nesse grupo, Leontiev procurou consolidar o que chamou “os reais vínculos com o mundo”, isto é, entender o processo comunicativo através da atividade humana e a elaboração sistemática dos problemas da atividade em psicologia.

Nesses momentos, as investigações de A. N. Leontiev objetivaram formulação e elaboração de teses decisivas para o desenvolvimento da teoria da atividade, preocupou-se com os elementos e componentes estruturais da atividade; diferenciou os instrumentos humanos e os meios auxiliares dos animais; identificou a estrutura dos processos psíquicos internos e a da atividade objetual externa; bem como, a estrutura psíquica geral da atividade, etc. Em 1934, A. N. Leontiev assumiu o cargo de chefe do laboratório do Instituto Nacional de Medicina Experimental em Moscou e de professor da Academia de Educação Comunista, voltando a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou em 1936.

Foto – A.N. Leontiev e o grupo de estudos de Kharkov



Рис. 27. Школа Л.С. Выготского, конец 40-х гг.

Fonte: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm

Nesse ínterim, A. N. Leontiev iniciou o exame teórico e experimental do problema do surgimento da sensação, esquematizou as etapas filogenéticas fundamentais e os níveis funcionais do desenvolvimento da

psique. Nesses estudos, ele compreendeu a gênese da estrutura psicológica da consciência humana. Os resultados destes trabalhos foram apresentados em sua tese doutoral *O desenvolvimento da psique* em dois tomos.

Nos anos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Instituto de Psicologia de Moscou, na época, dirigido por A. N. Leontiev precisou ser fechado. Assim, ele, juntamente com seus colaboradores, buscou estudar em um hospital próximo de Sverdlovsk, como se processava a recuperação das funções motoras alteradas como consequência de ferimentos. Em 1943, regressou a Moscou para dirigir o laboratório e logo a seção de psicologia infantil no Instituto de Psicologia; ao mesmo tempo, lecionou na Universidade de Moscou e no Instituto Pedagógico Militar, onde pôde publicar *Desenvolvimento do psiquismo*, em 1947.

No período de 1945-1947, escreveu vários artigos e livros, alguns deles produto do material clínico obtido em sua estada no hospital de retaguarda, onde realizou trabalhos de pesquisas, tratamento e reabilitação. Em 1948, A. N. Leontiev filiou-se ao Partido Comunista da União Soviética, o que lhe oportunizou a publicação de muitos artigos em jornais e revistas partidárias.

Ocupou importantes cargos. Nesse período, foi nomeado membro correspondente da Academia de Ciências Pedagógicas da Federação Russa na qual, logo tempo depois, também ocupou o cargo de vice-presidente. Concomitantemente, exerceu inúmeras tarefas docentes, organizativas, experimentais e partidárias nos distintos espaços em que atuou. Continuou escrevendo e publicando, mas com interesse em direção a novas linhas científicas.¹⁹ Ainda nesse mesmo período, ocorreu a discussão acerca de seu trabalho *Esboço do desenvolvimento do psiquismo* realizado em outubro de 1948, o que lhe possibilitou a sistematização e reorganização de parte da tese de doutorado que havia se perdido na guerra.²⁰

Percebem-se, nas inúmeras obras publicadas na *Grande Enciclopédia* e na Revista *Pedagogia Soviética*, do período militar, segundo Golder (2004, p.30), a questão dos conceitos “sentido pessoal” e “motivação” como objeto de interesse em seus estudos. Nesse período,

¹⁹ Os campos científicos aos quais Leontiev se interessou nesse período foram sistematizados em sete diretrizes. Ver detalhamento In: Golder M. (Org.) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural*. Um homem em seu tempo. São Paulo: Ed. Xamã, 2004, p.32-33.

²⁰ A partir dessa sistematização tornou-se possível, posteriormente, a publicação da obra: Leontiev, A. *Problemas do desenvolvimento do psiquismo*. Moscou: Universidade de Moscou, 1959.

grande parte de seus artigos também foram traduzidos para diferentes idiomas: romeno, búlgaro, checo, chinês, inglês e o francês.

Com a morte de Stalin (1953), a influência de Pavlov diminuiu na URSS e nos anos que se seguiram o conceito de “reflexo” foi superado pelo de “atividade”,²¹ fato que se constituiu em um aspecto importante na psicologia soviética posterior, e afetou todos os níveis de análise, desde o fisiológico até a psicologia social. As investigações de A. N. Leontiev, neste período, abarcaram um amplo círculo de problemas referentes à natureza; à gênese e à organização sistêmica das funções psíquicas superiores do homem; à teoria das capacidades; à psicologia da engenharia e à pedagógica; à psicologia da arte e à história da psicologia; à psicologia da percepção etc.

Entretanto, no centro de sua atenção, sempre estiveram os problemas metodológicos mais importantes da teoria da atividade, os quais se desenvolveram ulteriormente em trabalhos como *Problemas do desenvolvimento do psiquismo*, publicado em 1959 (1ª edição) que obteve o Prêmio Lênin de 1963.

A década de 1960 marcou o período em que a Ciência Psicológica se destacou no mundo acadêmico como Faculdade e não mais como Departamento, Seção ou Laboratórios vinculados às Faculdades de Filosofia já existentes desde o período czarista. Em 1963, A. N. Leontiev tornou-se chefe da Seção de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade de Moscou e, desde a criação da Faculdade de Psicologia até os últimos anos de sua vida, foi seu decano permanente.

Foto – 24 de maio de 1969, A. N. Leontiev dá uma palestra na universidade.



Fonte: www.psy.msu.ru/people/leontiev/

²¹ Ver maiores detalhes In: Bottomore, T. (Ed.) *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor. 1983.

No período entre 1971-1974, defendeu em seus trabalhos a categoria das necessidades, dos motivos e das emoções. Em 1971, teve artigos publicados na Revista Temas de Psicologia nº 2. Na ocasião do XX Congresso Internacional de Psicologia em Tóquio, em 1972, publicam-se Tese de seus relatórios. No ano subsequente, escreveu artigos escritos em conjunto com Paul Fraisse e Jean Piaget.

Em 1975, publicou *Atividade, consciência, personalidade*, que obteve o Prêmio Lomonosov. Já em 1975 o livro foi lançado em sua segunda edição (Puzirei; Guippenreiter, 1989). O trabalho *Psicologia da Imagem*, em forma de apontamentos, foi publicado pela Universidade Estatal de Moscou; e mais tarde sob o título de *Imagem do Mundo*, perfazendo um conjunto de vários manuscritos, apontamentos, esboços, anotações que faziam parte da intencionalidade de produzir uma obra contendo a síntese das suas posições básicas sobre o tema percepção e o da capacidade refletora do psiquismo humano.

Entre 1973 e 1975, proferiu 52 Conferências de Psicologia Geral,²² que foram registradas e editadas posteriormente, dando origem a uma publicação sob a responsabilidade de D. A. Leontiev e E. E. Sokolova. Em 1976, publicou artigos na Revista Comunista nº 6 e, entre 1977-1978, já doente, escreveu dois trabalhos sobre o tema “atividade”: um informe levado ao Quinto Congresso Nacional de Psicólogos de 1977 e o último trabalho (inacabado) ficou como manuscrito no arquivo pessoal. Em 1978, teve artigo publicado na Revista Conhecimento-força nº 9, e, em 1979, uma publicação post-mortem *Categoria de atividade na psicologia contemporânea*.

O movimento histórico de produção e trabalho de A.N. Leontiev é, como visto, intenso. Sua participação na construção e consolidação de uma nova psicologia marcou sua vida e a história da época, embora a notoriedade da Ciência Psicológica no mundo acadêmico-científico não tenha ocorrido apenas nas grandes cidades da União Soviética, mas no mundo como um todo. Os maiores expoentes da geração vigotskiana ou pós-vigotskiana, dentre os quais se inclui A. N. Leontiev, foram convidados a assumir as chefias das distintas cátedras. Leontiev ocupou a Cátedra de Psicologia Geral até sua morte, em 1979, quando faleceu de um ataque do coração. Hoje contamos com suas contribuições teóricas perpetuadas em suas obras.

²² Algumas dessas conferências foram publicadas no Jornal de Psicologia Russa e Leste-Européia.

Ao longo de sua vida e obra, Leontiev desenvolveu de forma sistemática a Teoria da Atividade, uma de suas principais contribuições para a chamada teoria histórico-cultural. A base sob a qual alicerçou suas ideias está na relação de interdependência que estabelece entre a atividade humana e o desenvolvimento do homem. Para Leontiev, o homem nasce homem enquanto espécie, pois em seu processo de hominização evoluiu biologicamente e desenvolveu as características que assim o constituem. No entanto, para ele, o processo de humanização é que faz, do homem espécie, o homem humano.

o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (Leontiev, 1978, p.282-283).

Esse processo ocorre pelo duplo movimento apropriação-objetivação da cultura: ao apropriar-se do que a humanidade já produziu culturalmente, o homem internaliza a cultura e se humaniza. Da mesma forma, ao agir sobre e em determinado contexto, objetiva-se culturalmente na realidade e assim a constitui, num movimento dialético. Dessa forma, para Leontiev, o desenvolvimento humano se dá, sobretudo e primeiramente, pela atividade que o homem exerce. Esse é o cerne de toda sua proposição teórica. A relação entre o homem e o mundo objetivo se dá pela atividade, não de forma mecânica como pura reação, mas de forma ativa: atua sobre o homem e o mundo objetivo transformando não apenas os objetos, mas também a si próprio, numa dupla relação de constituição.

O que distingue a atividade humana das demais é a intencionalidade presente nas ações, situação possível pela intervenção da consciência. A consciência, de acordo com Leontiev, é dinâmica e passou por várias transformações ao longo do desenvolvimento da espécie humana. Essas mudanças foram governadas pela atividade.

A consciência é, portanto, constituída socialmente, por isso, para estudá-la é preciso

estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. Determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la historicamente (Leontiev, 1978, p.92).

Para Leontiev (1978, p.235), “o desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição”. Com isso, compreende que a origem das funções psíquicas humanas situa-se no processo de interiorização da atividade externa transformada em atividade interna, o que ocorre mediante a atividade do homem nas suas relações com outros homens e com a natureza, pois

para se apropriar dos objectos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objecto (Leontiev, 1978, p.268).

Assim, o que permite ao homem passar da consciência social para a individual é o seu processo de apropriação dos conhecimentos humanos produzidos anteriormente pelas gerações que o precederam, que ocorre mediante sua atividade em determinado contexto histórico e social. De acordo com Leontiev (1978, p.130), a “consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflecte como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das significações elaboradas socialmente”.

Nesse movimento, o objetivo se transforma em subjetivo, uma vez que “qualquer objeto vai aparecer em primeiro lugar de maneira objetiva, nas relações objetivas do mundo objetal; que, em segundo lugar, vai supor a existência de uma sensibilidade subjetiva do homem e também da consciência humana (em suas formas ideais)”

(Leontiev, 2006, p. 50). Dessa maneira, as investigações de Leontiev demonstraram a unidade entre psique e atividade externa. Para ele, a atividade psíquica interna representa uma forma de atividade material externa transformada.

A relação que se estabelece entre o desenvolvimento psíquico do homem e a atividade que ele realiza não se dá sob a forma de qualquer atividade; por isso, “devemos falar [...] da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral” (Leontiev, 2006, p.63). Em determinado período e dependendo da função social que assume, há uma atividade mais importante que governa o desenvolvimento das funções psíquicas. Essa é considerada a atividade principal,²³ atividade que guia o desenvolvimento. As demais atividades são menos importantes nesse processo e, portanto, representam um papel subsidiário. É nesse movimento da atividade humana que se dá o processo de apropriação-objetivação do mundo cultural transformando o homem espécie em homem humano.

Baseado na relação bilateral existente entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência, Leontiev (1983) concebe uma mesma estrutura geral para as atividades internas – subjetivas, teóricas – e externas – objetivas, práticas.

Assim o objeto cultural é internalizado, condição para que este seja socializado sob a forma de linguagem, tornando-se um conteúdo socialmente disponível. Dessa maneira,

la comunicación, en su forma inicial, externa, como aspecto de la actividad conjunta de las personas, es decir, en forma de “colectividad directa” o en forma interna, interiorizada, constituye la segunda condición indispensable

²³ Esse conceito pode ser encontrado com terminologias diferentes nas obras traduzidas de Leontiev. Leontiev, A. N.; Luria, A. R.; Vigotski, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone. 2006, p. 63: “atividade principal”:

Leontiev, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Editora Moraes.. Título original: Le développement du psychisme. Editions Sociales. Tradução de Manoel Dias Duarte. [197?]. Lisboa. p. 310-1: “atividade dominante”.

Leontiev, A. N. O desenvolvimento do psiquismo, da Editora Horizonte. Lisboa. Título original: Le développement du psychisme. Editions Sociales. Tradução Manuel Dias Duarte. 1978, p. 292: “atividade dominante” .

Em sua tese, Zoia Prestes (2010) diz que há aí um problema de tradução e defende que o termo seria o de “atividade guia”. Aqui tomaremos para efeito de discussão do proposto para esse conceito, por A. N. Leontiev, os termos “atividade dominante”, “atividade principal” e “atividade guia” indistintamente.

y específica del proceso de apropiación, por el individuo, de los logros del desarrollo histórico de la humanidad (Leontiev, 1989, p.258-259).

É fundamental compreender que por meio da atividade o homem domina não somente o uso de instrumentos materiais, mas, principalmente, o sistema de significações que encontra já pronto, formado historicamente.

Los significados tienen una vida doble. Son producidos por la sociedad y poseen su propia historia en el desarrollo del lenguaje, en el desarrollo de las formas de la conciencia social; en ellos se expresa el movimiento de la ciencia humana y sus recursos cognoscitivos y también las nociones ideológicas de la sociedad: religiosas, filosóficas, políticas. En esta existencia objetiva, los significados se subordinan a las leyes histórico-sociales y, al mismo tiempo, la lógica interna de su desarrollo. [...] aquí permanece oculta su otra vida, su otro movimiento: su funcionamiento en los procesos de la actividad y de la conciencia de los individuos concretos, aunque los significados pueden existir sólo gracias a dichos procesos. En esta segunda vida, los significados se individualizan y “subjetivizan”; pero solo en sentido de que su movimiento en el sistema de las relaciones de la sociedad ya no está contenido directamente en ellos, entran en otro sistema de relaciones, en otro movimiento. Y lo notable es que, sin embargo, no pierden en absoluto su naturaleza histórico-social, su objetividad (Leontiev, 1989, p.288-289).

As significações estão, portanto, no campo das produções histórico-culturais da humanidade (consciência social), que ao transformarem-se em consciência pessoal constituem-se no sentido que o próprio sujeito atribui a essas significações. Embora os sentidos sejam constituídos em determinadas condições sociais e, por isso, refletem o social no indivíduo, são resultados das vivências pessoais de cada um e, dessa maneira, estão no campo da personalidade.

Nesse processo, a linguagem, o homem e a atividade coletiva são fundamentais. Pela linguagem, o homem se apropria das significações sociais e a elas atribui um sentido pessoal associado a seus motivos e necessidades.

Dado o seu caráter de personalidade e sua vinculação com as vivências particulares, o sentido está diretamente vinculado ao motivo que impulsiona o sujeito ao objeto para o qual suas ações estão direcionadas.

De um ponto de vista psicológico concreto, este sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflecte no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual sua acção se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim (Leontiev, 1978, p.97).

Como motivo e objeto coincidem na atividade, é nela que o homem atribui sentido pessoal às significações sociais, uma vez que sentido sempre “es sentido de algo. El sentido “puro”, inmaterial es tan absurdo como un ser inmaterial” (Leontiev, 1989, p.291).

Em termos gerais, portanto, “la significación es aquella generalización de la realidad que he cristalizado [...] Esta es la forma espiritual, ideal de cristalización de la experiencia social, de la praxis social de la humanidad” (Leontiev, 1983, p.161). Dessa maneira, a significação existe inicialmente independentemente dos sujeitos, trata-se de um fenômeno social. Na condição de atividade, se apropriada, passa a fazer parte da constituição psíquica individual dos sujeitos, que a elas atribui um sentido pessoal. O sentido pessoal, por assim dizer, “los liga con la realidad de su propia vida en ese mundo, con los motivos de esa vida” (Leontiev, 1989, p.291). Por isso está vinculado ao motivo que impulsiona o sujeito, bem como ao objeto para o qual as ações estão direcionadas, tendo em vista que, na atividade, motivo e objeto coincidem.

No contexto da atividade, se o significado social não corresponder ao sentido pessoal, cria-se uma situação altamente propícia à alienação. Esse fenômeno é observável historicamente. Nos primórdios do desenvolvimento filogenético do gênero humano, havia uma coincidência entre significações (sociais) e sentidos (pessoais), primeiro porque não havia uma completa diferenciação das significações e segundo porque o homem vivia em plena harmonia com a sociedade. Nessa época, não se distinguia consciência pessoal de consciência social.

Com o desenvolvimento da propriedade privada, transformam-se as relações sociais de produção e, conseqüentemente, a sociedade. O trabalhador se aliena do produto do seu trabalho, haja vista a “discordância entre o resultado objectivo da actividade humana e o seu motivo” (Leontiev, 1978, p.122). Essas mudanças trazem

implicações para a relação significado-sentido. Como o homem já não está em plena comunhão com a sociedade, o sentido nem sempre se espelha na significação, e a consciência pessoal adquire traços de particularidade que, embora constituída socialmente, não se confunde com a consciência social.

Para Leontiev, essa dissociação é uma das formas de expressão da alienação do homem em determinadas condições histórico-sociais, além é claro, da clássica compreensão de que o homem alienado é aquele desprovido das riquezas materiais e não-materiais produzidas pela humanidade. A não coincidência entre significado e sentido pode ser um sintoma de alienação do homem em relação às produções históricas de determinada sociedade. Se é na atividade que o sujeito atribui sentido pessoal às significações sociais, reitera-se a compreensão de que a dissociação entre o motivo da atividade e o seu produto objetivado, condição da ação, leva à alienação. Dessa forma, expressa-se, pois, que a ação contempla situações mais propícias à alienação.

Pelo exposto, fica evidente o papel sobremodo significativo que a atividade humana tem no processo dialético de constituição do homem e da humanidade. A atividade, nesse sentido, medeia a relação entre os seres humanos e a realidade a ser transformada (objeto da atividade); e essa relação é dialética, porque não só o objeto se transforma, mas também o sujeito.

Com base na compreensão de que é pela atividade externa que se constitui a atividade interna e, portanto, é por ela que se potencializa o desenvolvimento das capacidades humanas, podemos apreender que, de todo constructo teórico de Leontiev, o cerne de sua teoria encontra-se em torno do conceito de atividade, daí a denominação de suas construções conceituais enquanto Teoria da Atividade. Esse é, então, o conceito central de todas as suas análises e proposições.

Segundo Leontiev, para que a atividade assim se constitua, é essencial que ela seja originária de uma necessidade. Essa é a condição primeira para a configuração de uma atividade, pois ela se constitui numa força interna. É, nesse sentido, a condutora da atividade, embora por si mesma não seja suficiente para provocá-la. Para isso, é preciso que ela encontre um objeto que lhe seja correspondente, a partir do qual seja possível à necessidade objetivar-se concretamente, abandonando sua forma ideal. O objeto indica para onde a ação é dirigida, é o conteúdo da atividade, o que

dirige a ação. Ele pode ser o próprio produto da atividade, um objeto específico natural, uma instituição ou o próprio homem. É o objeto que diferencia uma atividade da outra

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula (Leontiev, 1978, p.107-108).

Há uma infinidade de objetos que podem satisfazer uma mesma necessidade, o que a torna dinâmica.

En el estado de necesidad del sujeto no está registrado rigidamente el objeto que es capaz de satisfacer la necesidad. Hasta que no es satisfecha por primera vez, la necesidad “no conoce” su objeto, debe todavía descubrirlo. Solo como resultado de este descubrimiento la necesidad adquiere su carácter objetual y el objeto percibido (representado, concebido), su función estimuladora y orientadora de la actividad, es decir, se convierte en motivo (Leontiev, 1989, p.304).

As mudanças e transformações ocorridas, tanto nas formas de sua realização quanto nos tipos de objetos que a satisfazem, definem o seu desenvolvimento. Vejamos: se tomarmos como exemplo as necessidades animais, observa-se que “quando aparecem no ambiente novos tipos de alimento e velhos tipos são eliminados, a necessidade de alimento continua a ser satisfeita e, adicionalmente, passa a incorporar em si um novo conteúdo, ou seja, torna-se diferente” (Leontiev, 1983, p. 14).

As necessidades humanas são diferentes e, por isso, o percurso de seu desenvolvimento é distinto. As transformações nos objetos que respondem a elas acontecem simultaneamente à mudança na forma de seu reflexo psíquico.

o desenvolvimento da produção mental gera certas necessidades que só podem existir na presença de um ‘plano de consciência’. Finalmente, forma-se um tipo especial de necessidade- necessidades que são objetivo-

funcionais, como a necessidade de trabalho, de criação artística, etc. (Leontiev, 1983, p.16).

Por conseguinte, a satisfação de um grupo de necessidades, mediante determinados tipos de atividades, geram novas necessidades.

Fica, pois, evidente a relação necessidade-objeto. No entanto, isoladamente, objetos e necessidades não produzem a atividade, há um terceiro elemento aí fundamental: o motivo. A ele cabe impulsionar a atividade, atuando como articulador entre ambos. A atividade só se caracteriza quando esses três componentes estruturais se unem: *necessidade, objeto e motivo*. Este processo marca o início da transição da atividade do nível material para o nível psicológico.

Para Leontiev (2006, p.68), a atividade se constitui, portanto, enquanto processo psicologicamente caracterizado “por aquilo a que o processo, como um todo se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2006, p.68). Segundo ele “es el o objeto de la actividad la que le confere a la misma determinada dirección. [...] el objeto de la actividad es su motivo real. [...] de este modo, el concepto de actividad esta necesariamente relacionado con el concepto de motivo” (Leontiev, 1983, p.62).

Esse componente estrutural da atividade é fundamental para entender a distinção que o autor faz entre atividade e ação. Por isso, é preciso compreender o que Leontiev está chamando de motivo. O *motivo* é o que move o sujeito para satisfação de uma necessidade. Sem motivos e necessidades não existe atividade. A atividade supõe satisfação da necessidade e o motivo está relacionado com a satisfação de uma ou várias necessidades. Portanto, tem sua origem em uma necessidade. Embora a necessidade constitua-se na condição primeira de toda e qualquer atividade, o que move o sujeito para a satisfação dessa necessidade é seu motivo, “esto lleva la necesidad al nivel propriamente psicológico” (Leontiev, 1989, p.269).

O motivo nasce do encontro entre a necessidade e o objeto, é ele que impulsiona a atividade, uma vez que objetos e ações por si só não são capazes de iniciá-la. Contudo, como a atividade está diretamente associada ao motivo, em muitas circunstâncias, constitui-se polimotivada, “es decir, puede responder simultaneamente a dos o varios motivos” (Leontiev, 1983, p.119). Isto porque o homem atende a uma

série de situações que, às vezes, estão direcionadas à sociedade, outras a si mesmo. Sob esse aspecto, Leontiev (1983, p.119) alerta, por exemplo, que “la actividad laboral esta socialmente motivada, mas, es también regulada por motivos tales como, digamos, la remuneración material”.

Nesse sentido, do movimento da atividade polimotivacional emergem dois tipos de motivos: motivos-estímulos e motivos formadores de sentido.²⁴

unos motivos, al estimular la actividad le confieren a la vez un sentido personal; los denominaremos motivos dotantes de sentido: Otros, coexistentes con ellos, asumiendo el papel de factores impelentes- positivos o negativos- en ocasiones extraordinariamente emocionales, afectivos, están privados de la función de conferir sentido; los denominaremos convencionalmente motivos-estímulos (Leontiev, 1983, p.119).

Os motivos formadores de sentido se efetivam na sua relação direta com o objeto da atividade, situação que não ocorre nos motivos-estímulos. No primeiro caso, “el objeto de la actividad le da una

²⁴ Encontramos algumas terminologias diferenciadas para esse conceito nas obras de Leontiev:

Leontiev, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación, Habana. 1983, p.119-120: “motivos dotantes de sentido” e “motivos-estímulos”.

Leontiev, A. N. *O Desenvolvimento do psiquismo*, da Editora Moraes. Traduzido do francês por Manoel Dias Duarte, 1ª edição, [197?], p.318: “motivos que agem realmente” e “motivos apenas compreendidos”.

Leontiev, A. N. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Editora Horizonte, Traduzido do francês por Manoel Dias Duarte, 1978, p.299: “motivos que agem realmente” e “motivos apenas compreendidos”.

Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ªed. Tradução de Maria Penha Villalobos. Ed. Ícone, 2006, p.70 “motivos realmente eficazes” e motivos apenas compreensíveis”; Leontiev, A. N. *Biblioteca de Psicologia Soviética. El proceso de formación de La psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria*. Tradução de A. Puzierei y Y. Guippentréiter. Editorial Progresso. Moscú, 1989, p.310: “motivos generadores de sentido” e “motivos-estímulos”.

A. A. Smirnov; A. N. Leontiev; S. L. Rubinshtein y B. M. Tieplov. *Psicología da Academia de Ciências Pedagógicas de la R. S. S. F. R. Instituto de investigación científica*. Traducción directa del ruso por Florencio Villa Landa, Cuba, 1961, p.348-349: “motivos eficaces y motivos ineficaces”.

Leontiev, A. N. *Activity, Consciousness, and Personality* 1ª ed. (1978) da Editora: Prentice-Hall. Tradução de Marie J. Hall e Transcrição de Nate Schmolze, 2000. In: www.marxists.org, encontramos a terminologia “sense-forming function” e “motives-stimuli”.

determinada orientación” (Leontiev, 1989, p.271), isto é, o motivo encontra-se no objeto. No segundo caso, o motivo não se direciona ao objeto diretamente, mas indiretamente, pois são apenas motivos-estímulos tornando, dessa forma, insuficientes por si mesmos de conferir sentido à ação. Por isso, Leontiev em sua proposta afirma, “el objeto de la actividad es su verdadero motivo” (Leontiev, 1989, p.271).

Assim sendo, o motivo formador de sentido garante as condições da atividade, uma vez que, nele, motivo e objeto coincidem. Os motivos-estímulos movem, mas por razões diversas, em outra direção que diretamente não se relaciona ao objeto da própria atividade.

Leontiev distingue ações de atividade. “Llamamos acción al proceso subordinado a la representación del resultado que debe lograrse, es decir, el proceso subordinado a una finalidad consciente” (Leontiev, 1989, p.271). O objetivo consiste, pois, na finalidade, é a representação imaginária dos resultados possíveis a serem alcançados com a realização de uma ação concreta. Ele orienta a ação em direção às suas metas. Todavia, a concretização desta finalidade depende de “la delimitación de las condiciones de su logro” (Leontiev, 1989, p.274). Então, segundo Leontiev, a ação possui seu aspecto intencional “qué debe ser logrado” (1989, p.274) – finalidade –, e também possui seu aspecto operacional (condições) “cómo, de qué modo puede ser logrado, que no está determinado por la finalidad, sino por las condiciones objetivo-objetales de su logro” (Leontiev, 1989, p.274).

A atividade possui uma estrutura interna e, em sua análise, é preciso observar tais vínculos sistêmicos internos. “Para que a ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte” (Leontiev, 2006, p.69). A atividade constitui-se num conjunto de ações, essas articuladas por uma necessidade.

Temos aí, a segunda condição da atividade: motivo e objeto precisam coincidir. Contudo, como os componentes da atividade não são estáticos. As ações podem se transformar em atividades e vice-versa.

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de uma ação transformada em uma atividade. [...] Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal e, conseqüentemente, as transições de

um estágio do desenvolvimento para outro (Leontiev, 2006, p.69).

Entendida a relação atividade-ação, bem como suas particularidades, é preciso enfatizar a dinamicidade desse processo. A atividade, originária de uma necessidade, é dirigida a um determinado objeto (que consiste no seu conteúdo); depende dos motivos – o que move o sujeito –; e é constituída por ações – que, por sua vez, dependem dos objetivos –; e são dirigidas por operações – que são os meios ou procedimentos para realizar a ação. Para Leontiev (1989, p.274), “la acción, como ya se dijo, está correlacionada con la finalidad; la operación, con las condiciones”. Necessidade, objeto, motivos e ações são componentes da estrutura da atividade. Contudo, em seu movimento, a atividade contém, em sua estrutura, outros elementos: sujeito, operações, condições, meios e produto.

O *sujeito* é aquele que realiza a ação, pode ser um indivíduo concreto, um grupo social ou a sociedade; e está inserido nas redes de relações sociais diversas num dado contexto histórico. *Operações* são as formas pelas quais se realiza determinada ação e, nesse sentido, dependem das condições. Por *condições* entende-se o conjunto de situações nas quais o sujeito realiza a atividade no contexto social. Elas podem ser ambientais, emocionais e/ou psíquicas. Os *meios*, por seu turno, constituem-se nos instrumentos, são os mediadores entre o sujeito e o objeto da atividade, possibilitam que as operações sejam realizadas, uma vez que as relações do sujeito com o mundo são mediadas. Os meios podem ser materiais (objetos ou instrumentos) ou ser de natureza informativa ou simbólica. Por fim, o *produto* é o resultado das transformações ocorridas no *objeto*. A atividade humana (material ou mental) está cristalizada no seu produto.

Em seu movimento, a atividade depende do motivo, as ações dos objetivos e as operações das condições. *Sujeito, objeto, objetivos, motivos, ações, operações, condições, meios e produto*, no contexto da atividade, exigem-se reciprocamente, de tal modo que em certos aspectos podem se confundir, mas têm suas especificidades, conforme observamos anteriormente. De acordo com Leontiev (1989, p.276), “estas *unidades* de la actividad humana formam su macroestructura” à qual põe em descoberto as relações internas que a caracterizam, tais relações são suscetíveis a transformações no próprio movimento do desenvolvimento da atividade, fora desta, convertem-se em abstrações.

“La investigación da la actividad requiere precisamente el análisis de sus vínculos sistémicos internos” (Leontiev, 1989, p.277, destaque do autor).

Nesse movimento, a atividade diz respeito, então, às formas de relação do homem com o mundo, pois suas ações são dirigidas por motivos. Assim, quando o motivo muda, atividades podem transformar-se em ações e ações em atividades, conforme apontado.

Na acepção de Leontiev, a atividade não é, portanto, estática, sua dinamicidade se dá fundamentalmente pela movimentação de seus componentes estruturais que podem modificar suas funções. Nessa mobilidade, se uma atividade perder seu motivo, transforma-se em ação; se a ação ganhar um motivo, torna-se atividade e; em outro sentido, se a ação se torna um meio para atingir certo objetivo, constitui-se em operação.

La actividad puede perder el motivo que la ha suscitado y entonces se convierte en una acción que tal vez, hace efectiva una relación totalmente diferente con el mundo, otra actividad; por el contrario, la acción puede adquirir una fuerza impulsora propia y convertirse en una actividad peculiar; finalmente, la acción puede transformarse en procedimiento para alcanzar la finalidad, en operación capaz de efectuar diversas acciones (Leontiev, 1989, p.277).

Como mencionado anteriormente, para Leontiev, o homem desenvolve vários tipos de atividades, muitas das quais são subsidiárias porque “alimentam” a principal, a que governa o desenvolvimento psíquico. Apenas uma, em determinada etapa do desenvolvimento do homem e sob certas condições histórico-sociais, é a que guia o desenvolvimento, é a chamada atividade dominante. Essa é a atividade que governa as transformações mais relevantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade e que, portanto, potencializa o desenvolvimento. Na infância, a atividade guia é o brincar. A brincadeira é a atividade externa que governa as atividades psíquicas nessa faixa etária, mediante o lugar social que a criança ocupa, é a partir dela que a criança se apropria da cultura e desenvolve funções psicológicas. No jovem, essa atividade passa a ser a atividade de estudo e no adulto a de trabalho.

APROPRIAÇÕES DE SUA TEORIA PARA O
CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Analisando o constructo teórico de Leontiev observa-se que sua grande contribuição para a educação escolar reside no seio de sua Teoria da Atividade, partindo da premissa de que é pela atividade que o homem se desenvolve. Pensemos, portanto, sob esse aspecto. A educação numa perspectiva histórico-cultural consiste no processo pelo qual o homem se humaniza pela apropriação cultural. Esse processo não se restringe a uma relação unilateral de mera transmissão desse patrimônio. O homem se apropria da cultura e nela se objetiva. Portanto, esse movimento é dialético, a partir do qual o homem se constitui enquanto humano e, nesse mesmo movimento, constitui a humanidade.

Dessa forma, a educação pressupõe um processo de formação e transformação de capacidades e habilidades psíquicas, que fazem do homem um humano em sua plenitude. Nesse sentido, a escola, instituição socialmente definida como espaço de apropriação da cultura, não pode se limitar à transferência do patrimônio cultural, precisa criar mecanismos que possibilite esse desenvolvimento.

Para Leontiev, isso acontece especificamente quando os sujeitos encontram-se em atividade. No contexto brasileiro, cujo modelo de sociedade e escola acompanha uma lógica capitalista, observam-se práticas fixadas em ações, a partir das quais não se tem a necessidade como um princípio, e o motivo, em geral, não coincide com a finalidade da ação. Nesse sentido, uma análise rápida para a educação em contextos escolares capitalista permite-nos afirmar que ela se constitui sob a base de ações e não de atividades. Como visto, esse modelo tende a ser propício para a alienação do sujeito, primeiro porque dissocia o sentido pessoal em relação à educação da significação social que, sob as bases analíticas apresentadas, deveria prever a apropriação-objetivação cultural do homem para que a humanização se dê para além da alienação. Em segundo lugar, porque o que move o estudante na escola não coincide com o conteúdo da “atividade de estudo”, motivo e objeto não se correspondem.

A análise do sistema educacional, nesses contextos, permite-nos, portanto, compreender que a escola está sob as bases de um modelo alienante de educação e, nesse sentido, muito distante do propósito de propiciar novas formações psíquicas no sujeito, situação *sine que non* para sua condição de humano na perspectiva leontieviana.

No contexto escolar, professor e estudante ocupam lugares sociais distintos, logo, têm atividades também distintas. O primeiro, na condição de trabalhador, encontra-se em atividade de ensino e o segundo em

atividade de estudo. Estas, então, constituem-se nas atividades guias, as que principalmente dirigem o desenvolvimento de ambos.

Dentro da acepção teórica de Leontiev, esses tipos de atividades, assim como outros, precisam se originar de uma necessidade coletiva, além de se constituírem mediante um conjunto de ações articuladas por um objetivo comum, orientadas por operações que, por sua vez, são definidas pelas condições. Contudo, para que a atividade realmente potencialize o desenvolvimento do professor e do estudante, é preciso que o motivo da atividade de ensino coincida com o objeto da ação do professor, seu alvo; e que no caso do aluno também ocorra a coincidência do motivo da atividade de estudar com o objeto da ação do aluno (formar-se).

A atividade de estudo, considerada mediante as condições acima apresentadas, é fundamental para que o estudante possa humanizar-se no sentido discutido, pois é ela que possibilitará o desenvolvimento de seu pensamento científico, propósito de uma educação escolarizada. Uma vez que “o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualificadas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base” (Davydov, 1987, p.324). Nessa perspectiva, a atividade de estudo se realiza mediante determinadas ações que sejam intencionalmente – atividade de ensino organizada pelo professor – planejadas para a satisfação de necessidades coletivas do grupo de estudantes e precisam ser organizadas de modo a que os motivos coincidam com a finalidade da ação, só assim se constituirão atividade para os sujeitos estudantes.

Sob esse enfoque, portanto, um ensino desenvolvimental

tem por finalidade criar as condições objetivas e subjetivas de colocar os sujeitos em atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, de tal modo que seja possível a apropriação de conhecimentos científicos como objetivo-meio para que o pensamento teórico seja desenvolvido como objetivo-fim. Esse processo se realiza enquanto unidade apropriação-objetivação, pois se intenciona, não apenas a internalização dos conhecimentos, mas a mudança na forma de pensamento, de modo que o sujeito se relacione teoricamente com a realidade, pense e aja conceitualmente, portanto, desenvolva ações mentais importantes para um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo. [...] Didaticamente trata-se, então, de um processo em que a atividade psíquica do estudante

precisa ser mobilizada pelos processos mediacionais selecionados pela atividade de ensino para que o estudante, na atividade de aprendizagem, desenvolva as capacidades psíquicas acima relacionadas. [...] Por isso, a atividade do sujeito é fundamental nas condições apresentadas (Puentes; Longarezi, 2012, p.19-20).

No contexto escolar, observa-se que ambas as atividades – de ensino: trabalho do professor; e de estudo: atividade do estudante –, embora partam de necessidades distintas, possuam características próprias e, portanto, seus componentes assumam funções diferentes, são absolutamente interdependentes. Enquanto a atividade do estudante depende da atividade de ensino, essa última tem na primeira seu objeto.

Nesse sentido, para que a atividade do professor se constitua em atividade para os estudantes é necessário que ela parta da identificação das necessidades preliminares dos mesmos, tendo em vista a construção de necessidades coletivas, primeira condição de toda e qualquer atividade. Nesse processo, demanda ainda educar os motivos para que motivos-estímulos se transformem em motivos formadores de sentido, fazendo com que o que move os sujeitos no contexto escolar coincida com o objeto a que essas ações se dirigem (no caso do ensino desenvolvimental, o ensino-aprendizagem-desenvolvimento), segunda condição para que a ação se efetive enquanto atividade.

Esse processo é necessário, uma vez que como necessidades e motivos se constituem socialmente, dependem dos interesses inerentes a determinados contextos sócio-político-ideológicos. Portanto, a escola desenvolvimental, especialmente em países não socialistas, precisará tomar para si o papel de educar os motivos, de modo a construir necessidades coletivas que superem as determinadas pelo sistema mercadológico de países capitalistas como o Brasil.

Depreende-se, pois, que a Teoria da Atividade nos possibilita abstrair aspectos sobremodo significativos para uma educação transformadora do homem e da sociedade, pautada nos princípios da formação e do desenvolvimento individual e coletivo da humanidade.

Sob essa base teórico-metodológica, encontramos em diferentes estados brasileiros estudos e pesquisas pautados na Teoria da

Atividade²⁵ com enfoques no processo de ensino-aprendizagem, na formação de professores,²⁶ no campo da didática,²⁷ bem como das investigações de cunho filosófico e epistemológico²⁸, buscando a superação de práticas formativas alienantes e alienadas em uma sociedade sob a égide do capital.

Com efeito, a formação do ser humano, seja este docente em atividade de ensino, ou discente em atividade de estudo precisa ser considerada no seu dever, no decurso do seu desenvolvimento histórico e social. “Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação” (Leontiev, 1978, p.273).

O constructo teórico-metodológico da Teoria da Atividade nos impulsiona aos enfrentamentos de tais condições, no próprio movimento contraditório das relações sociais e culturais que marcam nosso sistema de ensino e a educação escolar no Brasil. Por isso, os pressupostos ontológicos deste constructo compreendem o tratamento dessa temática e a construção desse processo de formação “com” os sujeitos, os próprios docentes e discentes incluídos nas relações sociais, como seres capazes de transformar a realidade, atores e criadores da história, capazes de assumirem seus projetos

²⁵ Esse conceito pode ser encontrado com terminologias diferentes nas obras traduzidas de Leontiev. Leontiev, A. N.; Luria, A. R.; Vigotski, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone. 2006, p. 63: “atividade principal”.

Leontiev, A. N. O desenvolvimento do psiquismo. Editora Moraes.. Título original: Le développement du psychisme. Editions Sociales. Tradução de Manoel Dias Duarte. [197?]. Lisboa. p. 310-1: “atividade dominante”.

Leontiev, A. N. O desenvolvimento do psiquismo, da Editora Horizonte. Lisboa. Título original: Le développement du psychisme. Editions Sociales. Tradução Manuel Dias Duarte. 1978, p. 292: “atividade dominante”.

Em sua tese, Zoia Prestes (2010) diz que há aí um problema de tradução e defende que o termo seria o de “atividade guia”. Aqui tomaremos para efeito de discussão do proposto para esse conceito, por A. N. Leontiev, os termos “atividade dominante”, “atividade principal” e “atividade guia” indistintamente.

²⁶ Consultar Sforni, 2003; Cedro, 2004, 2008; Tavares, 2002; Araújo, 2002; 2003; 2009; Camargo, 2004; Serrão, 2004; Moretti, 2007; Asbahr, 2005; Longarezi, 1996, 1997, 2006; Longarezi; Silva, 2009; Longarezi; Nunes; Salge, 2009; Franco, 2009; Longarezi; Franco, 2010; 2011 (a); 2011 (b); 2011 (c);

²⁷ Ver trabalhos orientados por Libâneo e Freitas (2004) da PUC-GO; Sleiman, 2009; Landó, 2009; Rosa, 2009.

²⁸ Destacam-se os trabalhos de Newton Duarte, 2003; 2005; 2008 com discussões pertinentes sobre o trabalho e as condições docentes, tais como formação e alienação no campo da docência.

num contexto-cultural.

CRONOLOGIA DE SEUS PRINCIPAIS DADOS BIBLIOGRÁFICOS:
AS OBRAS TRADUZIDAS PARA O PORTUGUÊS, PARA O
INGLÊS E PARA O ESPANHOL.²⁹

1924-1925: Primeiro artigo produzido em conjunto com Luria e publicado mais tarde no livro *Problemas da Psicologia Contemporânea*. LURIA, A.; LEONTIEV, A. N.³⁰ Pesquisa sobre os sintomas objetivos das reações afetivas. In: *Problemas da Psicologia contemporânea*. Buenos Aires: Cartago, out.1986.

1928-1929: Artigos produzidos e publicados na *Revista de Defectologia*, Moscou, n.4, 1928 e em *Temas de Pedagogia Marxista*, t I. Moscou, 1929. (Originais russos).

LEONTIEV, A. N. *Recordações mediatizadas em crianças com mudanças orgânicas (por enfermidades) do intelecto*, 1928;

LEONTIEV, A. N. *Problemas do método dialético na psicologia da memória*, 1929;

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A.R. *Exame e Psiquismo*, 1929;

LEONTIEV, A. N.; SURHHOV. *Grafologia*, 1930;

1931: LEONTIEV, A. N. *Desenvolvimento da memória*. Pesquisas experimentais dos processos psicológicos superiores. Moscou, 1931. (Original russo).

LEONTIEV, A. N. *Memória*. Capítulo da Grande enciclopédia.

1934: LEONTIEV, A. N.; e VIGOTSKI, L. S. *Psiconeurologia*. *Revista Soviética Psicanálise*, n.5, 1934. (Original russo).

1935-1940: Conclui sua tese de doutorado em dois tomos.

1947-1948: Na ocasião da segunda guerra mundial parte de sua tese foi perdida, tomo I, razão pela qual a primeira edição do *Desenvolvimento do psiquismo* foi baseada somente no tomo II. Nesse período, Leontiev buscou reconstruir *Esboço do desenvolvimento do Psiquismo*.

1948: Foram publicados vários artigos seus em jornais e revistas partidárias, por ter se filiado ao Partido Comunista da União Soviética, que foram traduzidos

²⁹ Embora todas as obras tenham sido escritas originalmente em russo, optamos por apresentá-las aqui pelas traduções que tiveram para a língua portuguesa, inglesa e espanhola.

³⁰ Em decorrência do idioma russo possuir um alfabeto distinto do nosso – o cirílico – podem ser encontradas outras formas de grafar o nome desse autor no alfabeto ocidental, como: Leont'ev, Leontyev, Leontiev. Adotamos esta última grafia que é a mais comumente encontrada no Brasil. Porém, respeitar-se-á nas referências bibliográficas, a grafia utilizada em cada edição, quando aqui citadas.

e publicados para diferentes idiomas: romeno, búlgaro, checo, chinês, etc. Dentre eles: *Problemas da psicologia infantil e pedagógica*; *Desenvolvimento psicológico da criança pré-escolar*; *Desenvolvimento intelectual da criança*; *Sensações, percepções e atenção em escolares de anos inferiores*; *Visão materialista reflexológica e subjetivo-idealista do psiquismo*.

1948: Artigo publicado na *Revista Mensal de Cultura Política “Problemas”*, n.14 – outubro/1948. Diretor Mario Marighella, no Brasil, intitulado *A Luta entre o Novo e o Velho*. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/index.htm>. Imprensa proletária.

1949: Artigo publicado na *Revista Mensal de Cultura Política “Problemas”*, n.21 – outubro. Diretor: Diógenes Arruda. Brasil. *O Plano Marshal à luz dos fatos*. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/index.htm>. Imprensa proletária.

1950: Artigo publicado na *Revista Mensal de Cultura Política “Problemas”*, n.24 – jan/fev. Diretor: Diógenes Arruda. Brasil. *Novo enfraquecimento do sistema capitalista*. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/index.htm>. Imprensa proletária.

1950: Artigo publicado na *Revista Mensal de Cultura Política “Problemas”*, n.27 – junho. Diretor: Diógenes Arruda. Brasil. *A Teoria Leninista Sobre o Imperialismo Desenvolvida pelo Camarada Stálin*. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/index.htm>. Imprensa proletária.

1959: É publicada a primeira edição do livro que obteve anos depois o Prêmio Lênin, foi editado novamente em 1965, 1972 e 1981. Cabe destacar que entre a primeira e a segunda edição, houve mudanças na redação.

LEONTIEV, A.N. *Problemas do desenvolvimento do psiquismo*. Moscou: Universidade de Moscou, 1959.

1961: Artigos *O Homem e a cultura*; *Natureza social do psiquismo humano*; *Utilização da teoria da informação em investigações psicológicas* que posteriormente foram publicados no livro *Problemas de Psiquismo Humano*, Moscou, 1965.

1962: Material produzido para o congresso sobre temas filosóficos da atividade nervosa superior em Moscou, *Psicologia humana e progresso técnico*; *O Homem e a técnica*. (Originais russos).

1964: Artigos publicados na revista *Temas de Filosofia*, n.4 Moscou. *Pensamento*; *Processo de transformação da informação pelo homem*; *Problemas da psicologia aplicada à engenharia*; *Transformação da informação em situação de escolha*. (Originais russos).

1965: É publicada a segunda edição de *Problemas do desenvolvimento do psiquismo*, Leontiev escreve Introdução à *Psicologia da arte*, de Vigotski; e um artigo *Problemas psicológicos do ensino programado*, em conjunto com Galperin.

1966: Artigos apresentados no XIII Congresso de Psicologia Científica, Moscou *Automatização e condução; Conceito de reflexo e seu significado para a psicologia; Necessidades, motivos e consciência; Psicologia da personalidade.* (Originais russos).

1967: Artigos publicados na revista *Temas de Psicologia* n.2, Moscou. *A luta pelo problema da consciência e seu estabelecimento na psicologia soviética; A medição em psicologia (em conjunto com Aokholov); De que trata a psicologia do engenho; Alguns problemas na perspectiva da psicologia soviética.* (Originais russos).

1968: Artigos publicados na revista *Temas de Psicologia* n. 5, Moscou *Karl Marx e a ciência psicológica; Cultura, conduta e cérebro humana; A atividade do sistema visual humano; Métodos diagnósticos em investigações psicológicas de escolares.* (Originais russos).

1969: Leontiev publica *Noção de reflexo e seu significado para a psicologia* lido anteriormente no XVIII Congresso Internacional de Psicologia Científica que aconteceu em Moscou no ano de 1966.

1971: Artigos publicados na revista *Temas de Psicologia, n.2. Imagens visuais, fenomenologia e experimento; Ergonômica: princípios e recomendações.* (Originais russos).

1972: Tese de seus informes ao XX Congresso Internacional de Psicologia de Tóquio, constante do abstract do evento;

1973: Artigos em conjunto com Paul Fraisse e Jean Piaget *Pesquisas Psicológicas e Psicologia Experimental.*

1976: Artigos escritos em conjunto com outros autores como: LEONTIEV, A. N; LOMOV; KUZMIN. *Tarefas atuais da ciência psicológica*, 1976; LEONTIEV, A. N; LURIA, A. R. *Conformação das posturas psicológicas de Vigotski*, 1976; LEONTIEV, A. N. Outubro e a ciência psicológica. *Revista Comunista* n.6, 1976. (Original russo).

1977: Primeira edição de *Psicologia e Pedagogia – Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento – v.I e v.II*, autores LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e OUTROS. Editorial Estampa, Lisboa. Uma segunda edição desta obra foi publicada no ano de 1991. Tradução de Ana Rabaça. Editora Estampa, Lisboa.

1977-1978: Leontiev retoma parte de suas ideias surgidas na década de 1970 e tenta unificar alguns de seus artigos dos últimos anos sobre estas três categorias: atividade, consciência e personalidade. Gravemente doente, conseguiu escrever outros dois trabalhos sobre o tema “atividade”. Um deles foi o informe levado ao Quinto Congresso Nacional de Psicólogos de 1977 e publicado depois de seu falecimento, dedicado ao tema da atividade e da atitude, às intenções e à formação de hábitos.

1979: Leontiev publica o livro *Atividade, consciência e personalidade*. A tradução deste livro, em espanhol, aparece três anos depois em Buenos Aires, em meio à ditadura militar, razão pela qual sua venda em livrarias era muito arriscada, podendo ser encontrado nos quiosques das plataformas das

estações do metrô. Esse livro obteve um dos prêmios mais relevantes no mundo acadêmico “Prêmio LOMONOSOV – nome do criador da Universidade de Moscou, no século XVIII- de primeira magnitude.”

1979: Publicação *post-mortem* Categoria de atividade na psicologia contemporânea; *Imagem do mundo*, esboço de uma obra não publicada.

OBRAS EM PORTUGUÊS

LEONTIEV, A. N. *A luta entre o novo e o velho*. Revisado em julho de 2007. Arquivo eletrônico marxista na internet. Responsável pela transcrição e administrador da seção em português: Fernando A. S. Araújo. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/leontiev/ano/mes/novo_velho.htm>. Acesso em: 11 dez. 2011.

LEONTIEV, A. N. *O Plano Marshal à luz dos fatos*. Revisado em março de 2008. Arquivo eletrônico marxista na internet. Responsável pela transcrição e administrador da seção em português: Fernando A. S. Araújo. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/leontiev/ano/plano/index.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

LEONTIEV, A. N. *Novo enfraquecimento do sistema capitalista*. Texto citado pelo administrador do arquivo marxista na internet seção em português: Fernando A. S. Araújo. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/24/index.htm>. Acesso em: 11 dez. 2011.

LEONTIEV, A. N. *A Teoria Leninista sobre o Imperialismo desenvolvida pelo camarada Stálin*. Texto citado pelo administrador do arquivo marxista na internet seção em português: Fernando A. S. Araújo. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/tematica/rev_prob/27/index.htm>. Acesso em: 11 dez. 2011.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 1 ed. São Paulo: Editora Moraes. [197?]

LEONTIEV, A. *Problemas do desenvolvimento do psiquismo*. Moscou: Universidade de Moscou, 1959.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição para o desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. et al. *Psicologia e Pedagogia*. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Biblioteca de Ciências Pedagógicas. Lisboa: Editorial Estampa 2 ed. 1991. Tradução de Anna Rabaça. v.1 e v.2.

OBRAS EM ESPANHOL:

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

A. A. SMIRNOV; A. N. LEONTIEV; S. L. RUBINSHTEIN y B. M. TIEPLOV. *Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas de la R. S. S. F. R. Instituto de investigación científica*. Traducción directa del ruso por Florencio Villa Landa, Cuba, 1961.

LEONTIEV, A. N. *Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño*. In: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I. I. Iliasov; V. Ya. Liaudis. Título original de la obra: *Jrestomatia pi vosrastmai i pedagoguicheskei*. Traducción: Carmen Rodrigues Garcia. Editorial Pueblo y Educación, 1986. p.10-13.

LEONTIEV, A. N. *Sobre la formación de las capacidades*. In: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I. I. Iliasov; V. Ya. Liaudis. Título original de la obra: *Jrestomatia pi vosrastmai i pedagoguicheskei*. Traducción: Carmen Rodrigues Garcia. Editorial Pueblo y Educación, 1986. p.44-54.

LEONTIEV, A. N. *La comprensión del significado por parte del portador de la lengua*. In: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I. I. Iliasov; V. Ya. Liaudis. Título original de la obra: *Jrestomatia pi vosrastmai i pedagoguicheskei*. Traducción: Carmen Rodrigues Garcia. Editorial Pueblo y Educación, 1986. p.260-265.

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A.R.; SMIRNOV, A. A. Sobre los métodos diagnóstico de la investigación psicológica de los escolares. In: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I. I. Iliasov; V. Ya. Liaudis. Título original de la obra: *Jrestomatia pi vosrastmai i pedagoguicheskei*. Traducción: Carmen Rodrigues Garcia. Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 322-327.

LEONTIEV, Alexis. N. Acerca da importância del concepto de actividad objetal para la psicología. In: ROJAS, Luis Quintanar. (compilador) *La formación da las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. Segunda reimpresão: 2001. Traducción Del ruso: Yulia V. Solovieva.

OBRAS EM INGLÊS

LEONTYEV, A. N. *Problems of the Development of the mind*. 1965 (1st. ed.); 1965 (2nd ed.); 1972 (3rd ed.); 1981 (4th ed.);

LEONT'EV, A. *Activity and Consciousness*. 1977. Disponível: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>

LEONT'EV, A. *Activity, Consciousness and personality*. 1978. Disponível: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>

LEONTIEV, A. N. The Structure of Consciousness. Sensory Fabric, Meaning, Personal Sense. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, no. 5, September–October 2005, p.14–24. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. The Genesis of Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, no. 4, July–August 2005, p.58–71. © 2005 M. E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.0.

LEONTIEV, A. N. The Genesis of Human Thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, no. 5, September–October 2005, p.53–64. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. Paper Presented at the All-Union Institute of Experimental Medicine. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, no. 4, July–August 2005, p.48–57. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. Letter from A. N. Leontiev to L. S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.43, n.3, May–June 2005, p.70–77. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. Study of the Environment in the Pedological Works of L.S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 43, no. 4, July–August 2005, p.8–28. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. Language and Consciousness. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.43, n.5, September–October 2005, p.5–13. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. The Fundamental Processes of Mental Life. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.43, n.4, July–August 2005, p.72–75. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. Thinking and Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.43, n.5, September–October 2005, p.41–52. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. Thinking and Speech. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.43, n.5, September–October 2005, p.65–81. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. On the Development of Arithmetical Thinking in the Child. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.43, n.3, May–June 2005, p.78–95. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. Types of Thinking. Thinking and Sensory Cognition. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.43, n.5, September–October 2005, p.25–40. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. Will. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.43, n.4, July–August 2005, p.76-92. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. The Problem of the Development of the Intellect and Learning in Human Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.43, n.4, July–August 2005, p.34-47. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

LEONTIEV, A. N. Transference of Action as a Function of Intellect. *Journal of Russian and East European Psychology*, v.43, n.4, July–August 2005, p.29-33. © 2005 M.E. Sharpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061–0405/2005 \$9.50 + 0.00.

REFERÊNCIAS

A. A. SMIRNOV; A. N. LEONTIEV; S. L. RUBINSHTEIN y B. M. TIEPLOV. *Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas de la R. S. S. F. R. Instituto de investigación científica*. Traducción directa del ruso por Florencio Villa Landa, Cuba, 1961.

ALEXEY N. LEONTIEV. *Imagem gif (180x250)*. Disponível em: <http://wiki.pippkro.ru/index.php/Деятельностный_подход_в_образовательном_проекте> Acesso em 26 maio 2012.

ALEXEI N. LEONTIEV. *Imagem anleontiev ris_13.jpg (237x350)*. Disponível em: <http://anleontiev.smysl.ru/biograph/ris_13.jpg>. Acesso em: 26 maio 2012.

ALEXEI N. LEONTIEV. *Imagem anleontiev ris_17.jpg (405x339)*. Disponível em: <http://anleontiev.smysl.ru/biograph/ris_17.jpg> Acesso em: 26 maio 2012.

ALEXEI N. LEONTIEV. *Imagem anleontiev ris_19.jpg (242x344)*. Disponível em: <http://anleontiev.smysl.ru/biograph/ris_19.jpg> Acesso em: 26 maio 2012.

ALEXEI N. LEONTIEV. *Imagem anleontiev ris_27.jpg (377x400)*. Disponível em: <http://anleontiev.smysl.ru/biograph/ris_27.jpg> Acesso em: 26 maio 2012.

ALEXEI N. LEONTIEV. *Imagem small_leontiev 60x3.jpg (235x150)*. Disponível em: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/images/small_leontiev60x3.jpg> Acesso em: 26 maio 2012.

ALEXEI NIKOLAEVICH LEONT'EV. *Banco de dados*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/index.htm>>. Acesso em 13 dez. 2011.

ALEXEI NIKOLAEVICH LEONT'EV. *Banco de dados*. Disponível em: <<http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/html>> Acesso em: 17 abr. 2012.

ALEXEI NIKOLAEVICH LEONTIEV. *Banco de dados*. Disponível em: <http://psy.1september.ru/article_ext.php?dir=2001/14/&file=4_5.htm> Acesso em: 18 maio 2012.

ARAÚJO, E. S. *Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública*. 2003. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARAÚJO, Elaine S. O projeto pedagógico como (des) encadeador do trabalho coletivo. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v.26, p.199-211, 2007. Disponível em: <<http://cecemca.re.unesp.br/ojs/index.php/eudacao/article/view/411/345>>. Acesso em 13 abr. 2009.

ARAÚJO, Elaine S; CAMARGO, Raquel. M. de; TAVARES, Sílvia, C. A. A formação contínua em situações de trabalho: O projeto como atividade. In: *ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO* (ENDIPE), 11, 2002. Goiânia. Anais..., 1 CD-ROM.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.29, p.109-118 maio/jun./ago. 2005.

BOTTOMORE, T. (Ed.) *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor. 1983.

BLANCK, Guilherme. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.15-32.

CAMARGO, R. M. *Atividade formadora do professor de matemática de um projeto em parceria numa escola pública*. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CAPRILES, R. *Makarenko – o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione. 1989. p.25-26

CEDRO, W. L. *O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino: o clube de matemática*. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CEDRO, W. L. *O motivo e atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural*. 2008. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CRONOLOGIA DA PSICOLOGIA RUSSA/SOVIÉTICA. *Banco de dados*. Disponível em: <www.vigotski.net/linhadotempo.html>. Acesso em 11 dez. 2011.

CUNHA, Niágara Vieira Soares (et.al). A revolução Russa de 1917 e seus desdobramentos no âmbito da psicologia histórico-cultural. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Ano 2: Número especial. Dez/2010. ISSN: 1984-4735. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=17&Itemid=78> Acesso em: 13-12-2011.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. *Perspectiva Revista do centro de ciências em Educação*. Florianópolis. v.21, n.02, p.279-301 jul/dez. 2003.

_____. O significado e o sentido. In: *Coleção Memória da Pedagogia*. Suplemento especial. Viver mente e cérebro. São Paulo: v.2 Duetto, 2005. ISBN 85-99535-02-1.

DUARTE, Rosália Maria. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.139-154, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-artext&pid=S0100>>. Acesso em: 12 out.2012.

FRANCO, Patrícia. L. J. *Significado Social e Sentido Pessoal da Formação Continuada de Professores: o caso de Ituiutaba/MG*. 2009. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, 2009.

GOLDER, M. (Org) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural*. Um homem em seu tempo. São Paulo: Ed. Xamã, 2004.

HOBSBAWM, E. J. (Org.) *História do marxismo*. O marxismo na época da terceira internacional: a revolução de outubro / o austromarxismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. v.5.

INSTITUTO DE PSICOLOGIA RAS. *Quem é quem na psicologia russa*. Disponível em: <http://www.ipras.ru/cntnt/rus/informaciy/rus_whois/l1.html> Acesso em: 17 abr. 2012

JOHNSTONE, M. (1986/1980) Lênin e a revolução. In: HOBSBAWM, E. J. (Org.) *História do marxismo*. O marxismo na época da terceira internacional: a revolução de outubro / o austromarxismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1980. v.5.

JORNAL NACIONAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogos MSU*. Disponível em: <<http://www.psy.msu.ru/science/npj/index.html>> Acesso em: 17/04/2012.

LANDÓ, S. L. Z. *A atividade lúdica em práticas de ensino com crianças da educação infantil em creche*. 2009. 2009. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

LEONTIEV, A. N. A vida e o caminho criativo de A. N. Leontiev. *Jornal de Psicologia Russa e Leste-Européia* (Journal of Russian and East European Psychogy), v.43, n.3, May-June 2005, p.8-69.c 2005 M.E. Sarpe, Inc. All rights reserved. ISSN 1061-0405/2005 \$9.50 +0.00. Tradução de Chrysantho Sholl Figueiredo. Disponível em: <[http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/2140004884/name/A.+A.+Leontiev+-+43+n%C2%BA3+A+vida+e+o+trabalho+criativo+de+A.+N.+Leontiev+\(TRADU%C3%87%C3%83O\).pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/2140004884/name/A.+A.+Leontiev+-+43+n%C2%BA3+A+vida+e+o+trabalho+criativo+de+A.+N.+Leontiev+(TRADU%C3%87%C3%83O).pdf)>. Acesso em: 12 out. 2012.

LEONTIEV, A. N. *Problemas do desenvolvimento do psiquismo*. Moscou: Universidade de Moscou, 1959.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

LEONTIEV, A. N. *Activity, Consciousness and Personality*. 1978a. Disponível:<<http://www.marxists.org/achive/leontev/works/1978/index.htm>

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 1. ed. Lisboa: Editora Moraes. 1ª edição. [197?]

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

LEONTIEV, A. N.; El enfoque histórico em el estúdio de la psiquis del hombre. In: PUZIREI, Andrei; GUIPPENREITER, Yulia – *El processo de formación de La psicología marxista* Editorial Progreso. Moscú, 1989. Traducido Del russo por Marta Shuare. ISBN 5-0-001254-5.

LEONTIEV, A. N. El problema de la actividad em la psicología. In: In: PUZIREI, Andrei; GUIPPENREITER, Yulia – *El processo de formación de La psicología marxista* Editorial Progreso. Moscú, 1989. Traducido Del russo por Marta Shuare. ISBN 5-0-001254-5.

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. et al. *Psicología e Pedagogia*. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento vol.1 e vol.2. Biblioteca de ciências Pedagógicas. Lisboa. Editorial Estampa 2ª edição. 1991. Tradução de Anna Rabaça.

LEONTIEV, A. N. Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño. In: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I.I.Iliasov; V. Ya. Liaudis. Título original de la obra: Jrestomatia pi vosrastmai i pedagoguicheskei. Tradución: Carmen Rodrigues Garcia. Editorial Pueblo y Educación, 1986. p.10-13.

LEONTIEV, A. N. Sobre la formación de las capacidades. In: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I.I.Iliasov; V. Ya. Liaudis. Título original de la obra: Jrestomatia pi vosrastmai i pedagoguicheskei. Tradución: Carmen Rodrigues Garcia. Editorial Pueblo y Educación, 1986. p.44-54.

LEONTIEV, A. N. La comprensión del significado por parte del portador de la lengua. In: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I.I.Iliasov; V. Ya. Liaudis. Título original de la obra: Jrestomatia pi vosrastmai i pedagoguicheskei. Tradución: Carmen Rodrigues Garcia. Editorial Pueblo y Educación, 1986. p.260-265.

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; SMIRNOV, A. A. Sobre los métodos diagnóstico de la investigación psicológica de los escolares. In: *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. I.I.Iliasov; V. Ya. Liaudis. Título original de la obra: Jrestomatia pi vosrastmai i pedagoguicheskei. Tradución: Carmen Rodrigues Garcia. Editorial Pueblo y Educación, 1986. p.322-327.

LEONTIEV, Alexis. N. Acerca da la importância del concepto de actividad objetal para la psicología. In: ROJAS, Luis Quintanar. (compilador) *La formación da las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México. Segunda reimpressão: 2001. Traducción Del russo: Yulia V. Solovieva.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição para o desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. A Didática e aprendizagem do pensar e o do aprender – A teoria histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davidov. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.27, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbdedu/n27/n27/a01.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davidov – *Três aportes teóricos para a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições para a Didática*. s/d. Disponível em: <http://www.sbhe.org/novo/congressos/sbhe4/individuais-coautoriaiseixo03/Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20a.%20M%20Freitas%20-%20textos.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

LONGAREZI, Andréa Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Interface entre pesquisa e formação de professores delimitando o conceito de pesquisa-formação. *EDUCERE*, VIII Congresso Nacional de Educação, Curitiba. ISBN: 978-85-7292-193-0p.4.048-4.061, 02/10/2008 Disponível em: <<http://www.pucpr/eventos/educere/educere/2008/anais/pdf/157.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2009.

LONGAREZI, Andréa Maturano; NUNES, Ana Teresa Teixeira; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves; PINHEIRO, Nilza Consuelo Alves. A Unidade teoria e Prática no Contexto da formação de professores. *Revista PROPEP*. Uberaba, v.7, n.15, p.15-29 jan/jul.2007-ISSN 1519-0919. Disponível em: <http://www.uniube.br/propep/mestrado/revista/volo7/15/artigos/artigo_15_010.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2009.

LONGAREZI, Andréa Maturano. *Uma experiência de formação contínua: avaliando processos e produtos*. 1996. 130f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

_____. Prática educativa e formação de professores. *Revista UNIARA*, Araraquara, v.1, n.2, p.55-60. 1997.

_____. Práxis e formação de professores: aspectos relevantes para se pensar uma epistemologia da formação docente. *Revista Educação & Linguagem*. Programa de Pós-graduação em educação: Universidade Metodista de São Paulo. Ano 9, n.14, jul-dez de 2006.

LONGAREZI, Andréa. M.; FRANCO, Patrícia. L. J. 2010. Os impactos das políticas públicas nas ações de formação docente em Ituiutaba/MG: contribuições para uma análise das políticas e práticas formativas. *Revista Eletrônica Gestão e Política Educacional*. UNESP – Universidade Estadual Júlio Mesquita. Campus Araraquara, 1º semestre, 2010. N° 8. ISSN 1519-9029. Disponível em: <www.fclar.unesp.br/.../edi8_index.php?id...>

LONGAREZI, Andréa. M.; FRANCO, Patrícia L. J. 2011a. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.25, n.50, p.557-582, jul/dez. 2011. ISSN 0102-6801. 2011a .

LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia L. J. 2011. Elementos teórico-metodológicos da teoria da atividade na construção de princípios didáticos para a docência. 2011. X Congresso Nacional de Educação. *EDUCERE e I SIRSSE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. ISSN 2176-1396. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4600_2427.pdf . 2011b

LONGAREZI, Andréa M.; FRANCO, Patrícia L. J. *Atividade e ação de formação de professores: uma análise sob a ótica da teoria da atividade*. III Seminário de Formação de Professores – Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba. 1/2 dezembro 2011. UFTM. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/seforprof/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=65> 2011c.

LURIA, A. R. Vigotski. Título. In: LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. 1988 *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone. 2006. p.21-37.

MARX, Karl. H. *O capital: crítica da economia política*. Livro Primeiro (prefácios e capítulos I a XII). São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.149-150. Coleção “Os Economistas”.

MOURA, Manoel. O. A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, ano II, n.12, p.29-43, 1996.

MORETTI, Vanessa. D. *Professores de matemática em atividade de ensino: uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente*, 2007. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NÚÑEZ, Isauro B. El proceso de asimilación en la perspectiva de la teoría de la actividad. *Expressão*. Mossoró, jan/jun. 1996.

NÚÑEZ, I. B.; GONZALEZ, O. P. *La formación de conceptos científico: una perspectiva desde la teoría de la actividad*. Natal: EDUFRRN, 1997.

NÚÑEZ, Isauro B. *Vygotsky, Leontiev, Galperin: Formação de conceitos e princípios didáticos*. Brasília: Líber Livros, 2009.

OHLWEILER, O. A. *Humanidade e lutas sociais*. Era do imperialismo. Porto Alegre: Tchê, 1987, p.56. v.4.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática Desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da Teoria Histórico-cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte: UFMG, 2013.

PUZIREI, Andrei; GUIPPENREITER, Yulia – *El proceso de formación de La psicología marxista*. LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S. Editorial Progreso. Moscú, 1989. Traducido Del russo por Marta Shuare. ISBN 5-0-001254-5. p.397-403.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSA, Viviane. M. G. *Aprendizagem da equação do 2º grau: uma análise da utilização da teoria do ensino desenvolvimento*. 2009. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2009.

SERRÃO, Maria Isabel B. *Estudantes de pedagogia e a atividade de aprendizagem do ensino em formação*. 2004. Número de folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade, Universidade, São Paulo, 2004.

SFORNI, Marta. S. de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. 2003. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SHUARE, Marta. *La psicología pedagógica tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.

SLEIMAN, Elaine. C. A. *O ensino da Arte/Música por educadores não especialistas do Ensino Fundamental: um experimento didático-formativo*. 2009. 155f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, V. Celestino. *Produção textual: diagnóstico de problemas e ações de mudanças com base no exame nacional de ensino médio*. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

TAVARES, Sílvia Carvalho Araujo. *A profissionalidade ampliada na atividade educativa*. 2002. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

TUNES, E.; PRESTES, Z. Vigotski e Leontiev ressonâncias de um passado. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.39, n.136, p.285-314, jan.\abr.2009.

VALSINER, J. *Developmental psychology in the Soviet Union*. Liverpool: The Harvester press limited. 1988.

VALSINER, Jaan; VAN DER VEER, René. *Vygotsky uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGODSKAIA, Guita; L. LIFANOVA, T.M. Lev Seminovitch Vigotski; *Jisn, deiatelnost, chtrikhi k portretu*. Moskva: Academia i Smisl, 1996.

A. R. LURIA: UMA TRAJETÓRIA DE VIDA¹

Tatiana Akhutina – Universidade de Moscou

Vi Aleksandr Romanovitch Luria pela primeira vez, em setembro de 1962, no Instituto de Neurocirurgia Burdenko, na ocasião do exame de um doente. Lembro-me de como E. G. Simernitskaia, que deveria fazer a apresentação do paciente naquele dia e viria a ser uma famosa neuropsicóloga, estava preocupada. Ela precisava relatar detalhadamente a anamnese, os resultados dos exames clínicos do doente, os dados da análise neuropsicológica prévia e formular questões necessárias para um diagnóstico neuropsicológico preciso. Era a estreia dela; havia terminado a Faculdade de Psicologia e, pela primeira vez, estava apresentando um doente. Não me lembro dele, mas me recordo muito bem do sentimento de êxtase vivenciado pelo que assisti. A. R. Luria reformulou a questão e, com clareza, demonstrou, numa série de provas, o que realmente podia e não podia o doente. Tudo era tão visível e tão lógico! Esse dia definiu o meu destino científico. Eu era uma jovem estudante da Defectologia, mas o trabalho de A. R. Luria com o paciente causava a mesma impressão em cientistas já reconhecidos.

Eu me lembro da primeira visita de Luria ao Instituto Burdenko, dia em que ele deveria examinar alguns doentes com lesão cerebral. Ele me convidou para ir com ele. Eu esperava um procedimento comum e de rotina. Nunca me esquecerei do seu estilo de comunicação com o doente! É claro que ele utilizava os métodos padrões “de Luria” tão bem descritos nos capítulos de seu livro. Mas, para mim, era um milagre o quanto ele conseguia enxergar nesses doentes e o quanto ele lhes oferecia... Era como se em suas entrevistas ele tornasse audível as influências sinfônicas que compõem o funcionamento cortical (Bruner, 2005, p.xi).

¹ Este texto foi traduzido do russo para o português por Zoia Prestes especialmente para este livro e com a revisão técnica de Elizabeth Tunes.

A. R. Luria viveu uma vida expressiva e plena. Seus trabalhos estão ligados à comprovação experimental das ideias da Psicologia histórico-cultural, à investigação da influência das diferenças culturais na atividade intelectual (viagens para a Ásia Central, Luria, 1974); ao estudo do papel do meio e da hereditariedade por meio de comparação do desenvolvimento mental de gêmeos (Luria, Mirenova, 1936; Luria, Iudovitch, 1956); aos estudos dos mecanismos de interiorização com o auxílio da análise da formação da regulação das ações das crianças pela fala (Luria, 1959); à sistematização do material teórico e experimental na elaboração do curso de Psicologia Geral (Luria, 2004). Assim como Vigotski, Luria não pensava a Psicologia histórico-cultural separadamente do fundamento das ciências naturais. Seus esforços, direcionados para a elaboração do entendimento científico dessa síntese, levaram à criação da Neuropsicologia (Luria, 1947, 1969, 1973 e outros artigos e livros).

Desde a juventude, ele era uma pessoa ativa e com diferentes interesses. Andava, comia e falava muito rápido, assim como lia e escrevia. Escrevia com grande facilidade. Assim, ao chegar à primeira aula depois das férias, em setembro,² certa vez, disse aos estudantes: “Oh, descansei tão bem no verão que até escrevi um livro” (ele deveria estar falando do seu famoso romance *O mundo perdido e devolvido*).

Toda minha biografia eu divido em dois períodos: um pequeno, sem importância, antes do encontro com Vigotski e outro longo e fundamental, após encontrar com ele (Luria, 2003, p.270).

Luria nasceu em 16 de julho de 1902, na cidade de Kazan. Seus pais eram médicos. Roman A. Luria era um reconhecido gastrologista, fundador do Instituto de Qualificação dos Médicos. E. V. Luria, sua mãe, era odontologista, o que era muito raro entre as mulheres, no início do século XX. Além do filho, a família Luria tinha uma filha – Lidia – seis anos mais nova do que o irmão e que se tornou psiquiatra.

Aleksandr Romanovitch Luria estudou no ginásio, desde os sete anos até 1917, data em que ingressou para a Faculdade de Direito, pouco tempo depois foi renomeado para Faculdade de Ciências Sociais, onde se formou em 1921. No final do mesmo ano, iniciou os estudos

² O ano letivo na Rússia começa no dia primeiro de setembro, junto com o início do outono (N. da T.).

na Faculdade de Medicina e, paralelamente, cursou o Instituto de Pedagogia, curso que interrompe em 1923, em função de sua mudança para Moscou.

Os anos de estudante não foram muito ativos para ele. Leu muito e revelou interesse pelos estudos de S. Freud, chegando a organizar um círculo psicanalítico. Escreveu sobre essa iniciativa a Freud e recebeu resposta, obtendo a permissão para publicar a tradução do livro que havia feito. No círculo, apresenta o relatório *Sobre a psicanálise do costume* que foi um dos primeiros trabalhos sobre semiótica na Rússia. Ao pensar em se fundamentar nas ideias de I. P. Pavlov sobre o reflexo condicionado em pesquisas psicológicas, Luria ingressa, como auxiliar de laboratório, no Instituto de Organização do Trabalho de Kazan, e lá realiza experimentos com os trabalhadores de fundição para examinar as influências da instrução verbal no tempo de reação. Para a publicação dos resultados, ele decide organizar uma revista *Problemas da psicofisiologia do trabalho*; e encontra quem comunga de seus ideais e viaja para Petersburgo ao encontro do famoso médico neuropatologista e psiquiatra V. M. Berrterev para convidá-lo a ser um dos editores da revista. A viagem foi bem sucedida.

Foto – A. R. Luria, início dos anos de 1930.



Рис. 16. А.Р. Лурья. Начало 30-х гг.

Fonte: <http://www.marxists.org/glossary/people/album/index46.htm>

Os artigos de Luria na revista atraíram a atenção do acadêmico K. N. Kornilov que acabara, naquele momento, de ser nomeado para o cargo de diretor do Instituto de Psicologia, em Moscou. Ele convidou o jovem funcionário e depositou grandes expectativas em sua ida para o Instituto. Assim, em 1923, Luria estava em Moscou e recebeu o cargo de secretário científico do Instituto.

Kornilov apresentou a tarefa de construir a Psicologia em bases materialistas. A. R. Luria continuou o estudo das reações motoras e elaborou o “método motor combinado” para a “psicanálise objetiva”. Entre os jovens funcionários de A. R. Luria, nesse período, estava também A. N. Leontiev que revelou muita criatividade ao longo do trabalho técnico de montagem do “método motor combinado”. Eles estudavam as reações afetivas nos estudantes durante as provas – as palavras emocionalmente significantes, por exemplo, “me dei mal”, “zero” – provocavam reações afetivas que eram registradas pelo aparelho. Esse aparelho serviu de protótipo para o detector de mentiras.

O bem sucedido jovem pesquisador viajou, no início de janeiro de 1924, para Petrogrado para participar do II Congresso Russo de Psiconeurologia e, nesse evento, um acontecimento – o encontro com Vigotski – iria mudar seu destino científico. A. R. Luria ouviu a fala de Vigotski, aproximou-se dele, conversou e, depois, dirigindo-se a Kornilov, sugeriu que o convidasse para trabalhar no Instituto.

L. S. Vigotski é destacado para o grupo de trabalho composto por Aleksandr Romanovitch e Aleksei Nikolaievitch Leontiev que eles denominaram de “*troika*”. Em 1924, L. S. Vigotski apresenta ao Instituto uma série de relatórios entre os quais está *A consciência como problema da psicologia do comportamento* e torna-se líder reconhecido do grupo. Ao se reunirem no apartamento dos Vigotski, os amigos empreenderam uma análise crítica da história e do estado contemporâneo da Psicologia. “Nossa ideia grandiosa consistia na criação de uma nova abordagem sobre os processos psíquicos” (Luria, 1982, p.27). Na base dessa abordagem, foram introduzidos por Vigotski postulados sobre a natureza social da psique do homem.

Dois anos mais tarde, à *troika* juntaram-se mais cinco pessoas: A. V. Zaporozets, L. S. Slavina, R. E. Levina, L. I. Bojovitch e N. G. Morozova, estudantes da Segunda Universidade de Moscou e membros do círculo organizado por Luria na Academia N. K. Krupskaja. Eles começaram a estudar a memorização com o auxílio de pictogramas em

diferentes grupos de crianças, o segundo trabalho sobre a memorização mediada após os estudos de A. N. Leontiev (1931). Segundo A. R. Luria, nesse trabalho prático, foi desenvolvido o método de investigação dos processos culturalmente organizados, o método genético-experimental e, não menos importante, foram formados “cinco psicólogos de primeira linha” (Luria, 2003, p.272).

Os resultados do trabalho de pesquisa na linha genética foram apresentados no livro de Vigotski e Luria *Estudos sobre a história do comportamento. O macaco. O primitivo. A criança*, que foi finalizado não mais tarde que no verão de 1929. O capítulo de Luria, no qual descreve também dados de outros autores e de seu grupo sobre o desenvolvimento das funções cognitivas, revelou-se o mais difícil. Nesse capítulo, Aleksandr Romanovitch não conseguiu com precisão contrapor as opiniões de Jean Piaget e o grupo de Vigotski sobre a fala egocêntrica: ele escreve, alternadamente, ora do ponto de vista de Piaget, ora do ponto de vista de Vigotski. Essa incoerência foi discutida entre Vigotski, Luria e Leontiev. Vigotski tinha consciência dessa contradição na concepção (não apenas pela forma que Luria escreveu). Ao escrever uma carta para A. N. Leontiev a respeito dessa incoerência de Luria, Vigotski diz: “Não é uma culpa pessoal de A. R., mas de uma ‘época’ inteira de nosso pensamento” (Vigotski, 2004, p.14). De acordo com a ideia comum, Luria deveria ter destacado, no comportamento da criança, “a bifurcação da linha de seu desenvolvimento psicológico-natural e psicológico-cultural” (Vigotski, Luria, 1993, p.20), mas muito em breve Vigotski reveria essa bifurcação. Os motivos para a revisão foram encontrados tanto na linha genética, como numa segunda linha – a patologia – das investigações de Vigotski e Luria.

Na clínica de doenças nervosas, A. R. Luria começou a trabalhar em meados dos anos 1920 para encontrar material de análise da desintegração do comportamento em doentes com neuroses com o auxílio do método motor combinado. Em 1926, a ele se juntou Vigotski para esclarecer o papel da fala (signo) no comportamento do homem. Os dois cientistas realizaram pesquisas relacionadas à afasia e experimentos com doentes de Parkinson quando eram ensinados a andar.

No dia 9 de outubro de 1930, na Clínica de Doenças Nervosas, Vigotski apresenta o relatório *Sobre os sistemas psicológicos*. Nele, revela a ideia que “muitos anos carregou, mas temia expressar”, mais precisamente:

no processo do desenvolvimento e, em particular, do desenvolvimento histórico, mudam nem tanto as funções, como já sabíamos antes (esse era nosso erro), nem tanto sua estrutura, quanto são modificadas as relações, as ligações das funções entre si, surgem novos grupos que eram desconhecidos nas etapas anteriores... Ao surgimento de tais novas ligações móveis, em que as funções relacionam-se entre si, vamos chamar de sistema psicológico (Vigotski, p.110).

Vigotski formula o núcleo teórico da Neuropsicologia: os princípios da gênese social, da estrutura sistêmica e da dinâmica das funções psíquicas superiores (FPS) e apresenta a seus seguidores a tarefa de estudar “os sistemas psicológicos e seus destinos”.

A que erro se referiu Vigotski em seu relatório? Ele considerou um erro, que os levou para um beco sem saída, o entendimento anterior de transformação das funções psíquicas inferiores em superiores. Assim, em relação à percepção, falava-se que estava em curso o processo de “enraizamento” dos meios; outras investigações mostraram com plena clareza que o desenvolvimento posterior da percepção consiste em que ela entra numa síntese complexa com outras funções, particularmente, com a “fala” (Vigotski, 1982, p.113). Falando do ponto de vista do entendimento sistêmico da FPS, Vigotski escreveu, em 1930, no trabalho *Instrumento e signo*: “Os processos psíquicos superiores não formam uma superestrutura, como um segundo andar, sobre os processos elementares, mas são novos sistemas psicológicos que incluem em si um entrelaçamento das funções elementares que, ao serem inseridas no novo sistema, começam elas mesmas a funcionar segundo as novas leis” (Vigotski, p.58; ver também a anotação de dezembro de 1932, publicada em Zaverchneva, 2001). Infelizmente, muitos autores contemporâneos que interpretam os pontos de vista de Vigotski e Luria não perceberam essa mudança ocorrida em 1930 e entram em contradição.

Um documento, escrito por Luria e conservado em seus arquivos (Akhutina, Radkovskaia, no prelo), é o testemunho do trabalho científico intenso dos colaboradores de Vigotski. Nele está a lista feita por Luria de relatórios e comunicações dos membros do grupo de Vigotski (ver Tab. 1).

TABELA 1

Relatórios sobre a psicologia instrumental

Relator	Data	Tema
L.S.Vigotski	9.X.1930	Sobre os sistemas psicológicos
---"---	21.X.1930	O problema das emoções
---"---	Junho de 1930	A percepção e o desenvolvimento cultural
---"---	3.VI.1930	A língua e o pensamento no primitivo
---"---	4.VI.1930	Teses sobre a psicotécnica e os testes
---"---	19.XI.1930	O problema da forma e do conteúdo na psicologia
---"---	7.III.1931	Sobre as investigações orientadas para os sistemas psicológicos
---"---	29.XII.1930	Sobre a psicologia da esquizofrenia e a investigação dos conceitos
Birenbaum	19.XI. 30	Sobre o esquecimento das intenções
Bojovitch	Junho, 1930	A Psicologia da imitação na criança
Zaporojets	9.XI.30.	A análise psicológica do desenho
Kaulina	29.X.1930.	O exercício psicológico e a forma no processo de memorização
Levina	3.V.1930	A investigação da fala planejadora nas crianças
Leontiev	Junho, 1930	Comunicação sobre o problema do pensamento
Morozova	---"--- 1930	Análise psicológica da reação de escolha
Chein	4.VI.30.	O problema psicológico dos testes

Resumindo, em um ano, houve 16 relatórios e comunicados. Nessa época, acumulam-se nuvens sobre o grupo e a sua própria existência fica sob dúvida. Os estudantes que terminaram a Academia são encaminhados para o trabalho em diferentes cidades da União Soviética. No Instituto de Psicologia e até mesmo nas clínicas, a situação piora. A ameaça de “depuração” ideológica se instala sobre as correntes teóricas de Vigotski. As cartas de Vigotski para Luria e Leontiev, escritas entre 1930 e 1931, estão repletas de discussões sobre o esperado “debate”. Em agosto de 1931, Vigotski escreve para A. N. Leontiev: “Os resultados do ano são mais que desastrosos, as perspectivas para o futuro são mais que nebulosas. O quadro é pintado com os sucessos incomuns inesperados e felizes de A. R. [Luria] que fez mais do que nós todos em um ano” (Vigotski, 2004, sublinhado por ele).

Foram as expedições à Ásia Central que trouxeram o sucesso a Luria no verão de 1931 e 1932. É verdade que também serviram de motivo adicional para as perseguições. Ao falar do significado dos resultados das expedições, L. S.Vigotski escreveu, em carta a Luria de 17 de agosto de 1932:

está experimentalmente comprovado (em material concreto – mais rico do que em qualquer estudo etnopsicológico e mais puro e correto

do que o de Levy-Bruhl), a existência de uma camada filogenética do pensamento complexo e a relação de dependência entre esta camada e uma outra estrutura de todos os sistemas básicos da psique, de todos os tipos mais importantes de atividade e, – perspectivamente, – da própria consciência (Vigotski, 2004, p.36).

Esses resultados foram publicados em seu país apenas em 1974. Após a segunda expedição, em 1932, começou a funcionar, no Instituto de Psicologia, uma comissão de controle. “Acusaram-me de todos os pecados mortais, até mesmo de racismo, e tive que sair do Instituto de Psicologia” – essas palavras do pai transcreve Elena Aleksandrovna Luria (1994, p.96). Nessa situação, tornou-se atual, naquela época, o convite à *troika* (e também a Bojovitch, a Zaporjets e a M. S. Lebedinski) para trabalhar em Rharkov, no Instituto de Psiconeurologia da Ucrânia, recebido no final de 1930. Vigotski liderou as conversas sobre o convite. Em sua família, segundo as recordações de G. L. Vigodskaja, discutiu-se a mudança para Rharkov. Guita lembra que, ainda muito menina, temia essa mudança já que ouviu conversas dos adultos sobre a terrível fome que reinava na Ucrânia. Vigotski, responsável pela família (mãe, mulher, filhas, irmãs), não pôde viajar para Rharkov. Luria foi designado a ocupar o cargo de Diretor do Departamento que estava novamente sendo criado, mas o idealizador espiritual foi L. S. Vigotski.

Percebe-se isso pelas recordações de T. O. Guinevskaia, mulher de A. V. Zaporjets (E. A. Luria, 1994, p.69) e pelo documento conservado nos arquivos de Luria – anotações da reunião do Departamento, ocorrida em Rharkov, em 1932, em que Vigotski apresentou o plano de trabalho. Desenvolvendo as ideias do relatório de 1930, ele apresentou como o problema principal “o dos sistemas psicológicos = ao funcionamento conjunto de funções separadas”. Ele propõe estudar “a formação de conceitos (problema das mudanças da palavra na afasia)” e “funções não-verbais”. O primeiro tema foi estudado por A. R. Luria, o que se verifica por uma de suas cartas de 1933 e 1934 a L. P. Lipchina³, sua futura mulher; o estudo do segundo assunto foi proposto a L. I. Bojovitch (apraxia), P.Ia. Galperin (ilusões) e outros. No dia 27 de novembro de 1932, Luria apresentou um relatório em uma

³ Apesar de o nome da esposa de A. R. Luria estar grafado como Lipchina no livro de sua filha, segundo comunicação pessoal de E. G. Radkovskaia, a grafia correta é Lipchina.

das conferências científicas regulares da Academia de Psiconeurologia *Sobre a questão da investigação psicológica de distúrbios das funções da fala*. No documento, ele falava sobre a necessidade de separação dos distúrbios “fásicos” (fala externa) dos “semânticos” (distúrbios do significado), indicava duas vias para o estudo dos distúrbios “semânticos” e apresentava resultados do estudo de um doente “para ilustrar o distúrbio semântico, enquanto a fala fásica era mantida suficientemente completa”. Nas considerações finais, em seguida [11] as respostas aos questionamentos, Luria falou depois de Vigotski sobre as divergências entre a gênese dos aspectos fásicos e semânticos da fala (Psiconeurologia soviética, 1933, nº 6, p. 161-162, a autora agradece a Anton Iasnitski pela indicação da publicação, ver também seu artigo sobre a escola de Rharkov, Iasnitski, 2008). Neste mesmo número da revista, foi publicada a comunicação de P.Ia.Galperin e R.A.Golubeva O mecanismo do tipo complexo da parafasia (1933, 6, p. 91-93).

De dezembro de 1931 a março de 1934, A. R. Luria residiu em duas casas (à exceção do verão de 1932, quando esteve na Ásia Central). Pela carta de L. P.Lipchina, de 9 de julho de 1933, vê-se que ele passava, mensalmente, 20 dias em Rharkov e 10 dias em Moscou; em julho, conseguiu combinar a proporção 15 e 15. Juntamente com Vigotski, restabeleceram os estudos de medicina, ingressando no Instituto de Medicina de Rharkov. Uma imagem sobre o cotidiano em Rharkov apresenta-nos a carta de L. P.Lipchina, de 26 de junho de 1933:

Estou terminando com os meus afásicos, tentando convencer os honrados velhinhos que irmão do pai é totalmente diferente de ser pai do irmão, que “preto” não é “menos escuro”..., etc. Agora, há uma enxurrada de um material espantosamente interessante: agnosia e agrafia, psicoses pós-parto com afasias... – estamos nos afogando num material raríssimo. Estou por completo na medicina: sentado com Vigotski, estudando fisiopatologia e, é claro, lembrando-me de você (Luria, E. A. 1994, p.80-81).

Os problemas externos provocaram problemas internos. No dia 5 de fevereiro de 1932, A. N. Leontiev escreve uma carta a L. S.Vigotski em que demarca as divergências teóricas e pessoais no âmbito da *troika* (Leontiev, 2003, p.231-235). A. N. Leontiev considera que “o sistema de ideias está em perigo”, que o caminho de A. R. Luria para a expansão das

ideias está levando-as à erosão. Ele acusa Luria pela incompreensão de que a Psicologia cultural⁴ “é também um sistema filosófico”, pela visão utilitarista dela, pela “relação nervosa com a petiorka” que se revelou na visão empresarial e, finalmente, diz que “trabalhar em *dupla* com A. R. é impossível” (Leontiev, 2003, p.234 e 235, sublinhado pelo autor). A. N. Leontiev supõe que, no centro das atenções, é preciso pôr “a tarefa de compreensão do sentido filosófico” dos principais conceitos da Psicologia Cultural. Em 1976, A. N. Leontiev, ditando a A. A. Leontiev sua autobiografia, disse sobre a situação em Rharkov: “O confronto de duas linhas para o futuro. Minha linha: retorno para as teses iniciais e elaboração delas numa nova direção. Estudo da ação prática... Linha de Vigotsli: tendências afetivas, emoções, sentimentos” (Leontiev A. A. e outros, 205, p.375-376). Resumindo os trabalhos de Vigotski sobre o estudo dos conceitos, A. N. Leontiev disse: “anos 30 – etapas de desenvolvimento das generalizações. Relatório sobre o problema da consciência – ápice (1932) (final). “Esquema geral”: encerramento de toda a Psicologia no significado. Começou a tal da afasia, esquizofrenia, teses sobre a localização (Neuropsicologia) e outros” (Leontiev e outros, 2005, p.374). Então, A. N. Leontiev começa a desenvolver independentemente as ideias iniciais de Vigotski – a reação de Vigotski à posição de A. N. Leontiev está na caderneta de anotação de 1932 (Vigotski apud Zaverchneva, 2007).

No desenvolvimento de ideias de Vigotski, A. R. Luria seguiu outro caminho. Passando para o relato seguinte, impossível não dizer o enorme papel que teve Lana Pimenovna Lipchina no destino de Aleksandr Romanovitch. Ela foi sua segunda esposa; viveram juntos por 44 anos e morreram com uma diferença de tempo de seis meses. Luria conheceu sua primeira mulher, Vera Nikolaievna Blagovidova, ainda na Universidade de Kazan, em 1920 e, após a mudança dele para Moscou, em 1923, Vera juntou-se a ele, casaram-se e ela ingressou no estúdio do teatro de câmara Tairov. Em 1929, ela declarou a Aleksandr Romanovitch que se apaixonara por outro homem. Divorciaram-se e Aleksandr Romanovitch mudou-se para a casa do pai. No início de maio de 1933, por acaso, ele encontra Lana, que havia conhecido no verão de 1930, em Tiberd (Cáucaso). “O encontro dos dois foi uma sorte rara” – escreve Lena Luria, filha de A. R. e L. P. :

⁴ A psicologia de Vigotski tinha diferentes denominações e não tinha uma denominação oficial.

Naquela época, após o linchamento das expedições à Ásia Central, Luria vivenciava uma crise espiritual grave. Ele fora obrigado a interromper os estudos interessantíssimos que desenvolvia seguindo a direção anterior e a maior parte do tempo trabalhava em Rharkov. A mamãe ajudava o papai a resistir, naqueles anos de chumbo e também a passar por outros tempos difíceis (Luria, E. A., 1994, p.78).

Nos trechos de cartas do ano de 1933, publicados pela filha, podemos ler:

...Levanto-me cedo, antes do amanhecer, para te escrever essas linhas. Você está me devolvendo a vida, Lana!

...Sabe, eu me levantava cedo a cada manhã com uma certa carga pesada. Agora, desde os primeiros minutos, uma onda de ânimo, de alegria e de frescor me arrebatava...

...Agora, após um dia inteiro de trabalho. Escrevi, apenas hoje, uma página impressa inteira, isso há tempos não me ocorria! – e parece que escrevi bem...

(cartas de 10, 11 e 12 de julho de 1933, Luria, 1994, p.82).

Foto – Luria junto com a filha e esposa Lana
Pimenovna Lipchina, em junho de 1941.



Fonte: E. A. Luria. A.R. Luria is my father. Moscow: Gnozis, 2004.

Na madrugada de 11 de junho de 1934, L. S. Vigotski morreu, em decorrência de tuberculose dos pulmões. O grupo ficou órfão. A. R. Luria trabalhou no Instituto de Medicina Experimental para onde foi convidado, em 1934, Vigotski e seu grupo. A partir de outubro de 1933, ele trabalhou no Instituto Médico Geneticista e lá desenvolveu estudos sobre a psicologia de gêmeos e, ainda, continuou a estudar Medicina, porém em Moscou. Em julho de 1936, saiu a triste e famosa resolução do CC PCR (b)⁵ *Sobre as deturpações pedológicas no sistema dos Narcompros*⁶ e, depois dela, seguiu-se a publicação de uma série de artigos nefastos em que os geneticistas e psicólogos eram linchados. Em dezembro de 1936, Luria demite-se também do Instituto de Medicina Experimental e do Instituto Médico Geneticista, o que salvou-lhe a vida. O ano de 1937 não foi menos terrível. Ampliou-se a onda de prisões que atingiu a família de Luria: em novembro, depois do marido, é presa a irmã, Lidia Romanovna Luria.

Logo após a saída do Instituto de Medicina, em 1937, A. R. Luria dirige-se ao Diretor do Instituto de Neurocirurgia, N. N. Burdenko, solicitando-lhe o cargo de coordenador. Assim, Luria consegue dar prosseguimento ao trabalho que havia iniciado em Rkharkov. Ele era um neurologista prático e, no seu tempo livre, fazia pesquisas. Isso permitiu-lhe desenvolver um sistema de métodos de diagnóstico de deficiências das FPS em lesões locais do cérebro. Ele mesmo lembrou, mais tarde, que foram dois anos dos mais profícuos em sua vida (Luria, 1982, p.122).

Quais são as especificidades dos métodos de diagnóstico neuropsicológico de Luria? Ele partia do postulado de L. S. Vigotski sobre a estrutura sistêmica das FPS, de que toda FPS é um sistema funcional, composta de vários elos e cada um contribui, especificamente, com o sistema e apoia-se no trabalho de uma determinada parte do cérebro. Para ele, era importante o fato de que, quando há um distúrbio em algum elo do sistema funcional, todo o sistema sofre, mas cada vez de forma específica, dependendo de qual elo sofreu o distúrbio. Dessa forma, o sistema de diagnóstico deve incluir procedimentos que permitam avaliar todos os elos de um ou outro sistema funcional. Descrevendo o período de trabalho desde 1937 até 1941, A. R. Luria destaca que o

⁵ Comitê Central do Partido Comunista da Rússia (dos bolcheviques) (N.daT.)

⁶ Narodnii Comissariat Prosvescheniia (Narcompros) – Comissariado do Povo para a Educação. O texto completo da Resolução em português está em Prestes, 2010, Anexo 2, p.205 (N.daT.)

trabalho clínico obrigou-o a rever o estilo principal das pesquisas. Do caminho comum de definição do problema; da construção da hipótese; da escolha do método de verificação da hipótese; e da análise dos fatos que confirmam ou rejeitam a hipótese, ele teve que passar para outra lógica. No trabalho clínico, o caminho é outro:

o ponto de partida não é o problema mal formulado, mas um complexo desconhecido de problemas, o próprio doente. O investigador clínico começa pela observação cuidadosa do doente, não tem o direito de ignorar qualquer dado, até mesmo os que, à primeira vista, parecem insignificantes, pois, posteriormente, todos podem revelar-se essenciais. Numa certa etapa da pesquisa, começam a se esboçar os contornos nebulosos da primeira hipótese de resolução do problema. No entanto, ainda é difícil dizer se os fatos selecionados são essenciais para a resolução do problema. Apenas depois de ter recolhido uma quantidade suficiente de sintomas similares que, juntos, formam uma única “síndrome”, o pesquisador tem o direito de considerar que sua hipótese, relacionada à zona de lesão cerebral, está comprovada (ou rejeitada) (Luria, 1982, p.123).

Dessa descrição da lógica de investigação clínica vê-se “a abordagem sindrômica” na Neuropsicologia elaborada por A. R. Luria. Nos anos anteriores à Segunda Guerra Mundial, ele recolheu uma enorme quantidade de material com dados de análise de três formas de afasia: sensorial, motora e semântica. As enormes pastas estão guardadas em seus arquivos. Com base no material relacionado à afasia cerebral ele escreveu o primeiro dos três volumes de uma coletânea planejada. Nesse material, fundamentou-se em sua tese de doutorado em Medicina, defendida em 1944. Antes disso, em 1936, ele havia defendido a tese de doutorado em Pedagogia (Psicologia) sobre a Psicologia dos afetos, investigados com o “método motor combinado”.

Em 1937, L. P. Lipchina defendeu sua tese de doutorado em Biologia e, em dezembro de 1938, nasceu Lena Luria que também se tornou bióloga a qual, com base em recordações e documentos, escreveu um livro maravilhoso sobre o pai (E. A. Luria, 1994).

Quando começou a guerra, Luria estava trabalhando como funcionário na Clínica de Neurologia do Instituto de Medicina Experimental. Este Instituto era chefiado pelo Acadêmico N. I. Propper-Graschenkov que, durante os anos da guerra civil, foi espião e trabalhou

na Clínica de Doenças Nervosas quando lá estavam Vigotski e Luria. Foi ele que, por ser chefe, convidou L.S.Vigotski e seu grupo para o Instituto Superior de Medicina Experimental. Durante a guerra, ele orientava o tratamento dos doentes com lesões cerebrais. Os doentes recebiam os primeiros socorros ainda na linha de frente e, depois, eram levados para o Instituto que foi renomeado para Instituto de Neurologia e transformado em um grande hospital neurocirúrgico. Os doentes que precisavam continuar o tratamento eram transferidos para hospitais de restabelecimento, em locais de retaguarda. A responsabilidade de organização de um desses hospitais, nos Urais do Sul, em Kisegach, foi atribuída a A. R. Luria. O ponto de partida para o diagnóstico e elaboração dos métodos de restabelecimento das funções danificadas eram as investigações de A. R. Luria feitas antes da guerra. Sob sua orientação, em Kisegach, trabalhou um grupo de 30 pessoas. Entre os psicólogos estavam B. V. Zeigarnik, A. V. Zaporojets, S. Ia. Rubinstein, E. S. Bein, O. P.Kaufman.

O grupo trabalhou com afinco. No primeiro inverno, segundo as recordações de E. A. Luria, a situação do abastecimento de produtos alimentícios era muito difícil; depois, fizeram uma horta e colhiam cogumelos. No hospital, precisou-se de radão para os banhos e L. P. Lipchina viajou pessoalmente até Moscou para buscá-lo, trazendo a cápsula escondida embaixo da blusa, durante a viagem inteira, que durou uma semana. Ela conseguiu superar a doença decorrente da radiação graças a seu organismo saudável e forte, mas a oncologia a alcançou no final da vida.

Foto – A. R. Luria



Fonte: Arquivo de A. R. Luria

Nos Urais, Aleksandr Romanovitch trabalhou por mais de três anos. No final de 1944, ele retornou a Moscou e começou a trabalhar no Instituto de Neurologia e no Instituto de Neurocirurgia. Preparou dois livros que lhe trouxeram a fama mundial. O primeiro – *A afasia traumática* (1947) e o segundo – *O restabelecimento das funções após trauma de guerra* (1948). Eles foram traduzidos para o inglês, em 1970 e 1963, respectivamente. Quando eu estive nos Estados Unidos das Américas durante três meses, entre 1981 e 1982, todos os neuropsicólogos que encontrei tinham em suas prateleiras os livros *A afasia traumática* ou *As funções corticais superiores*, que eram os mais usados.

No entanto, no final dos anos 1940, a União Soviética vivia, novamente, anos difíceis. Em agosto de 1948, transcorreu a sessão da Academia de Ciências Agrárias das Repúblicas Soviéticas (conhecida como Vasrnil) e, no verão de 1950, aconteceu a sessão da Academia de Ciências de Medicina, conhecida como “A sessão de Pavlov”. Essas sessões foram acontecimentos trágicos para os geneticistas, psicólogos, fisiólogos e psiquiatras. A Psicologia transformou-se em *persona non grata*. O único estudo considerado correto era o de I. P. Pavlov, segundo a interpretação do fisiopatologista A. G. Ivano-Smoleski. N. N. Traugott, a verdadeira aluna de I. P. Pavlov, contou a nós, seus colegas no assunto de superação em distúrbios da fala, como era e como transcorreu o evento muito semelhante à Sessão de Pavlov – a Plenária da Sociedade de psiquiatras e da Sociedade de fisiólogos. Suas recordações estão no livro de E. A. Luria (1994). Todos os alunos presentes deviam se confessar e a Plenária, composta de três pessoas próximas a Ivanov-Smolenski, decidia se a pessoa confessara-se o suficiente. Assim, o acadêmico Chmarián foi chamado três vezes, pois a Plenária considerou que ele não se confessara o suficiente, anteriormente. A. R. Luria também teve que se confessar e a Plenária deu o veredicto de que ele prejudicava o desenvolvimento do estudo sobre a afasia. Depois da reunião, N. N. Traugott e A. R. Luria andaram desesperadamente pela Rua Granovski e foram para a casa de A. P. Luria. Ele caiu em depressão, ficou aguardando sua prisão e sofreu muito. Isso foi refletido nos doentes. Lana Pimenovna falava: “Não acredite, não acredite, é um tempo obscuro. Não acredite!” e assim conseguiu animar o marido.

A Sessão de Pavlov refletiu-se fortemente no destino científico de A. R. Luria. Em 1951, fecharam seu laboratório no Instituto de

Neurocirurgia. Ele foi trabalhar no Instituto de Defectologia, criado nos anos 1920, com a participação ativa de L. S. Vigotski. Ali, junto com os alunos, entre os quais estavam E. D. Rhomskaia, V. I. Lubovski, O. S. Vinogradova, Luria dedicou-se ao estudo da regulação verbal das ações em crianças normais de diferentes idades e em crianças com diferentes formas de retardo mental. Ele pesquisou a formação da ação deliberada, sua interiorização, segundo L. S. Vigotski. Entretanto, devia empregar os termos pavlovianos, então, o sistema da fala denominava-se de “sistema secundário de sinais”.

A partir de 1945, Luria trabalhou na Cátedra de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade de Moscou (o diretor da cátedra era A. N. Leontiev), lecionando o curso de Psicologia geral e, a partir de 1950, o curso de Neuropsicologia. Eis como se recorda desse curso O. S. Vinogradova:

Íamos às aulas de demonstração dos doentes no Instituto Burdenko. Aleksandr Romanovitch causava uma impressão estupenda: bonito, carinhoso e falava maravilhosamente bem. Assim, qualquer auditório rendia-se a sua simpatia... Era a época da sessão de Pavlov. Posteriormente, nós, estudantes, saberíamos que não existia a ciência Psicologia, que não existia alma, mas existiam os reflexos condicionados. Mas, nas aulas de Aleksandr Romanovitch, esse fato não teve efeito. Ele conhecia maravilhosamente bem os estudos de Pavlov e, em suas aulas, mudou o vocabulário e também foi alterada a beleza da linguagem psicológica; no entanto, o conhecimento que ele nos ensinava permanecera no nível de ciência verdadeira (Luria, 1994).

No início de 1953, estourou o escândalo dos “médicos envenenadores” que tinham uma inclinação antissemita evidente. Em todas as instituições médicas e científicas, as chefias tentavam se livrar de pessoas com sobrenomes não adequados; nas dissertações, apagavam-se os nomes indesejados. E. D. Rhomskaia teve que sair do Instituto de Defectologia. Nessa época, A. R. Luria pediu a seus jovens colaboradores, V. I. Lubovski e A. I. Mescheriakov, que o acompanhassem até sua casa para não ter que ir sozinho e, caso fosse preso, pudessem avisar a sua família.

Em março de 1953, morreu Stalin. Chegou o tempo dos degelos, ora longos, ora breves e A. R. Luria continuava a trabalhar.

Lecionou na Universidade de Moscou; em 1959, voltou ao trabalho no Instituto de Neurocirurgia. A Neuropsicologia passava, novamente, a ocupar o lugar principal em seu trabalho. Graças ao degelo, ele pôde participar de conferências no estrangeiro, mas sempre era preciso pedir autorização e o “de acordo” do bureau local do partido e dos superiores. Em julho de 1957, junto com A. N. Leontiev, que chefiava a Cátedra de Psicologia, viajou para Bruxelas para o Congresso Internacional de Psicologia. Encontrou gente que havia conhecido à época de sua participação no Congresso de 1929, quando leu o seu relatório e uma comunicação, elaborada juntamente com L. S. Vigotski, sobre as funções e o destino da fala egocêntrica. Valendo-se de suas relações, tanto A. R. Luria quanto A. N. Leontiev conversaram com pessoas sobre a possibilidade de editar os livros de Vigotski em inglês e francês. Eles já haviam conseguido a publicação nessas línguas e continuavam a tentar uma autorização para publicação de trabalhos de Vigotski em seu país: em 1956 e 1960, apareceram seus livros. Mas ainda muitos anos passaram-se, Luria já havia morrido (agosto de 1977) e Leontiev também (janeiro de 1979), até sair o primeiro volume de obras de Vigotski (incompleto, censurado), em 1982.

Em 1962, foi lançada a primeira edição de “As funções corticais superiores do homem”. Nessa edição, assim com na segunda que foi ampliada, A. R. Luria narra os resultados das investigações neuropsicológicas das funções cognitivas e descreve as síndromes principais das alterações em lesões do córtex cerebral e os métodos de diagnóstico. Paralelamente, apresenta uma tarefa mais complexa – elaboração de uma abordagem por níveis que refletisse a participação tanto do córtex como das estruturas subcorticais na organização das funções. Em sua autobiografia, escreveu:

Podemos caracterizar nossa abordagem anterior para o estudo do cérebro como ‘horizontal’, ou seja, direcionada para o estudo dos processos que transcorrem predominantemente no nível cortical. A nova onda de estudos (Luria está se referindo ao descobrimento do papel da formação reticular na ativação – T. A.) chamou nossa atenção para as ligações ‘verticais’ entre as estruturas do cérebro – profundas e superficiais. Interessavam-nos, antes de tudo, os processos com a ajuda dos quais o cérebro provoca e controla o nível da própria ativação (Luria, 1982, p.151).

Essa abordagem foi utilizada no estudo das funções dos lobos frontais, realizadas com a participação ativa de E. D. Rhomskaia. A concepção dos três blocos estruturais-funcionais do cérebro também se desenvolveu com base nessa abordagem (Luria, 1973).

Não é à toa que J. Bruner, cuja expressão foi apresentada no início desse artigo, falava sobre uma relação especial entre Luria e seus pacientes e que se estabelecia ao longo do exame que fazia. Essa relação de colaboração, de respeito mútuo e simpatia refletiu-se bem mais detalhadamente no livro de A. R. Luria “O mundo perdido e devolvido” (1971), escrito em coautoria com Lev Aleksandrovitch Zassetski, um doente com lesões cerebrais que anotou suas sensações e recordações durante um quarto de século (são mais de três mil páginas de cadernos!). Lembro-me de Lev Aleksandrovitch, suas atividades comigo (eu as gravei em fitas, a pedido de Aleksandr Romanovitch), lembro-me como brilhavam amorosamente seus olhos, quando falava do “professor”. Recordo-me como lutou com sua doença, como queria compreender, com afinco, as frases com a descrição das situações em que os dois personagens podiam trocar de papéis: “Kolia salvou a Vera”, “Tom foi ferido pelo índio” ou “O ônibus é levado pelo automóvel”. O entendimento de cada frase (e também da combinação de palavras “irmão do pai” e “pai do irmão”) era uma busca que se desencadeava, prolongadamente o doente repetia de diferentes formas, com diferentes entonações, com frases variadas (às vezes, mudando para um sentido contrário). Ele fazia isso para si mesmo (“Eu estou lutando novamente”), para o “professor” e para mim, para a ciência, ele queria que sua vida tivesse sentido. Chamam de “ensaios romanceados” a esse livro, assim como ao livro sobre o homem com uma memória incomum. A respeito desses livros, Oliver Sacks escreveu, na introdução de um deles: “...a verdadeira originalidade dessas histórias consiste em seu estilo, em que uma descrição analítica rigorosa combina-se com um sentimento particular e profundo de empatia em relação aos personagens... o método de retratação romanceada da personalidade e a análise científica da síndrome estão fundidos com êxito” (Luria, 1987, p.XI).

Foto – Lúria à direita junto a Lev Aleksandrovitch Zassetski



Fonte: Arquivo de A. R. Lúria

Em 1971, o coração de A. R. Lúria começou a incomodar; ele já não conseguia andar rápido e ultrapassar os jovens na escada. Tinha muitos planos e pressa para finalizar. No dia 8 de agosto de 1972, A. R. Lúria escreveu para Bruner:

Infelizmente (e completamente, de forma inesperada!), completei 70 anos de vida e não posso mais contar com muitos anos de trabalho ativo. E ainda preciso fazer muito: os meus dois volumes “Neuropsicologia da memória” já estão prontos e estão sendo encaminhados para a gráfica. Eu espero que seja publicado em russo e inglês, é o resultado dos últimos 7-8 anos de trabalho. Atualmente, estou trabalhando no livro “Os problemas fundamentais da Neuropsicologia” que é o retorno aos problemas da afasia, em uma nova base, e revisão de muitas coisas que fiz no último período... Depois, tenho um projeto de um último livro, em coautoria com Jenia Rromskaia e que apresenta uma nova análise das síndromes ‘frontais’. Se a isso acrescentar o livro sobre os Princípios da

Psicologia Geral, que devemos entregar juntamente com Leontiev e que está com 2/3 prontos (1 volume), então, pode imaginar que tenho que ter tempo suficiente para fazer tudo isso (Luria, 1994, p.204).

A. R. Luria tinha pressa e, por isso, chegava cada vez mais cedo ao Instituto de Neurocirurgia (segundo recordações de L. I. Moskovitchuite, se não era antes de 10h, no último ano de vida, às 9h30). Mantinha também uma disciplina rigorosa: na parte da manhã até a hora do almoço, trabalhava na clínica; de 3 a 4 vezes por semana desenvolvia atividades no Instituto de Neurocirurgia e uma vez por semana na Clínica de Doenças Nervosas, no Laboratório de Ensino de reabilitação (45 anos depois ele estava novamente nessa Clínica). “De dia, ele almoçava em casa e descansava: conseguia adormecer por meia hora e, depois, prosseguia o dia de trabalho”. À noite, lecionava na Universidade: curso de Psicologia Geral e curso Especial de Neuropsicologia. “Deitava-se para dormir, como sempre, muito cedo, às dez horas, e levantava-se às oito da manhã. Mesmo à noite, não conseguia não pensar no trabalho. Ele contava que, antes de dormir, fazia a si mesmo uma pergunta e, pela manhã, acordava com a resposta pronta” (segundo E. A. Luria, 1994, p.205).

Foto – A. R. Luria



Fonte: Arquivo de A. R. Luria

A. R. Luria escreveu várias versões do texto *Os problemas fundamentais da Neurolinguística* e, em 1974, convidou o linguista Igor Meltchuk, indicado por Roman Jakobson, e a mim para sermos redatores do livro e ajudá-lo a organizar a versão final. Quando, em 1975, o livro foi publicado ele me presenteou com um exemplar que trazia a seguinte dedicatória: “À minha querida redatora meio-negrito com a avaliação altíssima de todos os esforços para superação de obstáculos”. O termo “meio-negrito” figurava na dedicatória não por acaso. No texto de Luria havia muitas palavras sublinhadas. Antes disso, eu redigi coletâneas de Psicolinguística com A. A. Leontiev e era redatora científica e técnica. No entanto, no caso do livro de Luria, eu tinha a certeza de que haveria um redator técnico especial. Enganei-me, não houve e todas as palavras sublinhadas foram compostas em negrito... Dava uma sensação horrível olhar para as páginas; quase metade de todas elas destacava-se com as marcações em negrito. O trabalho manual dos compositores para a correção dos erros custava muito caro, por isso, foi dada a mim a tarefa de indicar o mínimo possível de erros para que o livro deixasse de ter um texto todo destacado com negrito. Assim tornei-me a redatora meio-negrito.

Em 1975, A. R. Luria resolveu escrever mais um livro no estilo científico-romântico. Era sua autobiografia. Ele escreveu versões em russo e em inglês. A versão em inglês foi editada por Michael Cole, em 1979, sob o título *The Making of Mind*; a versão em russo saiu com o título *Etapi proidennogo puti*,⁷ com a redação de E. A. Rhomskaia.

Em junho de 1977, Luria enviou os originais para a segunda edição inglesa de *As funções corticais superiores*. No início de julho de 1977, L. P. Lipchina adoeceu e foi operada em função de um câncer com metástase. Não contaram a Luria sobre o diagnóstico, mas, enquanto aguardava o médico em sua sala, ele viu o prontuário médico e leu o diagnóstico. Isso foi logo depois de seu aniversário, quando havia completado 75 anos. L. P. Lipchina teve alta e eles, juntos, foram para a casa de convalescência da Academia Uzkoie. Lá, no dia 14 de agosto, às 7 horas da noite, pelo telefone de rua, Luria ligou para um de seus colegas pedindo-lhe que encontrasse um remédio para L. P. Lipchina. Ele passou mal e caiu. O médico que o socorreu não conseguiu reanimar seu coração...

⁷ O livro *The Making of Mind* foi traduzido para o português por Marcelo Brandão Cipolla, e tem o título *A construção da mente* (Editora Ícone, 1992) (N. da T.).

Na mesa de trabalho, no quarto deles na casa de saúde, permaneceu o manuscrito aberto de um artigo inacabado.

A. R. Luria dizia: “As pessoas vêm e vão, mas suas ideias e feitos ficam”.

PUBLICAÇÕES DE A. R. LURIA
(SEGUNDO O PRINCÍPIO CRONOLÓGICO)⁸

EM INGLÊS:

- LURIA, A. R. (1932). *The nature of human conflicts*. New York: Liveright.
- LURIA, A. R. (1961). *The role of speech in regulation of normal and abnormal behaviour*. London: Pergamon Press.
- LURIA, A. R. (1963). *Restoration of brain functions after war trauma*. Oxford: Pergamon Press.
- LURIA, A. R. (1965). L.S. Vygotsky and the problem of localization of functions. *Neuropsychologia*, 3, p.387-392.
- LURIA, A. R. (1966). *Human brain and psychological processes*. N.Y.: Harper a. Row.
- LURIA A. R. (1970) *Traumatic aphasia*. The Hague: Mouton.
- LURIA, A. R. (1973). *The Working Brain: An Introduction to Neuropsychology* (Basil Haigh, Transl.). New York: Basic Books Inc.
- LURIA, A. R. (1976). *Basic problems of neurolinguistics*. The Hague: Mouton.
- LURIA, A. R. (1976). *Neuropsychology of memory*. Washington D.C.: Winston.
- LURIA, A. R. (1980). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Book.
- LURIA, A. R. (1979). *The making of mind: A personal account of Soviet psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- LURIA, A. R. (1987). *The mind of a mnemonist*. Cambridge: Harvard University Press.
- LURIA, A. R., Pribram K. H., Homskaya E.D. (1964). An experimental analysis of the behavioral disturbances produced by a left frontal arachnoidal endotheleoma (“meningioma”). *Neuropsychologia*, 2, p.257-280
- LURIA, A. R.; Tsvetkova, L. S. (1990). *The neuropsychological analysis of problem solving* (A. Mikheyev & S. Mikheyev, Trans.). Orlando: Paul M. Deutsch Press.

⁸ Trata-se de uma pequena bibliografia das publicações de A. R. Luria, pois a lista completa de seus trabalhos está no livro Homaskaya, E. D. *Alexander Romanovich Luria: A Scientific Biography*. N. Y.: Kluwer Academic, Plenum Series In Russian Neuropsychology, 2000.

LURIA, A. R.; Yudovich, F. I. (1956b). Speech and the development of mental processes in the child. London: Staples Press.

EM RUSSO:

LURIA, A. R. (1950). *Ocherki psikhofiziologii pis'ma* [Essays on the psychophysiology of writing]. Moscow: Izdatel'stvo APN RSFSR.

LURIA, A. R. (1982). *Etapy projdennogo puti*. Nauchnaya avtobiografiya [The stages of the path passed. Scientific autobiography]. Moscow: MGU.

LURIA, A. R.; KHOMSKAYA, E. D. (Eds.) (1966). *Lobnye doli i regulyatsiya psikhicheskikh protsessov* [The frontal lobes and the regulation of mental processes]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta.

LURIA, A. R.; SIMERNITSKAYA, E. G.; TIBULEVICH, B. (1973). Ob izmenenii mozgovoï organizatsii psikhicheskikh protsessov po mere ikh funktsional'nogo razvitiya [On changes in the brain organization of psychological processes during their functional development]. In A.N. LEONTIEV; A. R. LURIA; E. D. KHOMSKAYA (Eds.), *Psikhologicheskie issledovaniya*, Publication 4, p.111-119. Moscow: Izdatel'stvo MGU.

LURIA, A. R.; TSVETKOVA, L. S. (1996). *Neyropsikhologiya i problemy obucheniya v obshcheobrazovatel'noy shkole* [Neuropsychology and the learning problems in secondary schools]. Moscow: Izdatel'stvo "Institut prakticheskoy psikhologii", Voronezh: NPO "MODEK".

LIVRO DA FILHA SOBRE O LURIA:

LURIA, E. A. (2004). *Moy otets A.R. Luriya* [A.R. Luria is my father]. Moscow: Gnozis.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. S. *Preface: A. R. LURIA and Contemporary Psychology: Festschrift celebrating the centennial of his birth*. Em AKHUTINA, T. V.; GLOZMAN, J. M.; MOSKOVICH, L.I.; ROBBINS, D. N. Y.: Nova Publishers, 2004, p.xi – xiv.

HOMASKAYA, E. D. *Alexander Romanovich Luria: A Scientific Biography*. N. Y.: Kluver Academic, Plenum Series In Russian Neupsychology, 2000.

IASNITSKII, A. *Izoliatsionizm sovetsoi psirrologuii? Nieformalnie sviazi utchionirh, mejdunarodnie posredniki i "import" psirrologuii*. Jurnal Voprossi psirrologuii, №1, 2012, p.100-112.

IASNITSKII, A. *Otcherk istorii Kharkovskoi chkoli psorrologuii: period 1931-1936*. Jurnal Kulturno-istoritcheskaia psirrologuia, № 3, 2008, p.92-102.

LEONTIEV, A. N. *Razvitie pamiati. Eksperimentalnoie issledovanie vischirh psirrologuitcheskirh funktsii*. M.; L.: Utchpedguiz, 1931.

LEONTIEV, A. N. *Stanovlenie psirrologuii deiatelnosti: rannie raboti*. Ed. LEONTIEV, A. A.; LEONTIEV, D. A., SOKOLOVA, E. E. M.: Smisl, 2003, p.231-235.

LEONTIEV, A. A.; LEONTIEV, D. A.; SOKOLOVA E. E. *Aleksei Nikolaievitch Leontiev: deiatelnost, soznanie, litchnost*. M.: 2005.

LURIA, A. R. *Etapi proidennogo puti. Nautchnaia avtobiografia*. Moskva: Izdatelstvo moskovskigo universiteta, 1982.

LURIA, A. R. *The man with a shattered world*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1987.

LURIA, A. R. *Travmatitcheskaia afazia. Klinika, semiotika i vosstanovitelnaia terapiia*. M.: Izdatelstvo AMN SSSR, 1947.

LURIA, A. R. *Ob istoriticheskom razvitiu posnavatelnih protsessov*. M.: Nauka, 1974.

LURIA, A. R. *Vischie korkovie funktsii i irh naruchenie pri lokalnih porajeniarh mozga*. 2-ie izd., ispr. i dop. M.: Izdatelstvo MGU, 1969.

LURIA, A. R.; IUDOVITCH, F.Ia. *Retch i razvitie psirritcheskirh protsessov u rebionka (Eksperimentalnoie issledovanie)*. M.: Izdatelstvo APN PSFSR, 1956.

LURIA, A. R.; MIRENOVA, A .N. *Issledovanie eksperimentalnogo razvitiia vospriiatia metodom differentsialnogo obutchenia odnoiaitsovirh bliznetsov*. Jurnal Nevrologiia i genetika, 1936, p.407-443.

LURIA, A. R. *K voprossu o psirrologuitcheskom issledovanii raspada retchevirh funktsii*. M.: Jurnal Sovetskaia psirronevrologiia, № 6, 1933, p.161-162.

LURIA, A. R. *Lektsii po obschei psirrologuii*. SPb.: Piter, 2004.

LURIA, A. R. *Osnovi neuropsirrologuii*. M.: Izdatelstvo MGU, 1973.

LURIA, A. R. *Poteriannii i vozvrashchionni mir (Istoria odnogo ranenia)*. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1971.

LURIA, A. R. *Psirrologuitcheskoie nasledie: izbrannie trudi pó obschei psirrologuii*. Ed. GLOZMAN, J. M.; LEONTIEV, D. A.; RADKOVSKAIA, E. G. M.: Smisl, 2003.

LURIA, A. R. *Razvitie retchi i formirovanie psirrologuitcheskirh protsessov*. V 2-rh t. T.1. M.: Izdatelstvo APN PSFSR, 1959.

LURIA, E. A. *Moi otets A. R. Luria*. M.: Gnozis, 1994.

VIGOTSKI, L. S. *Pisma k utchenikam i soratnikam*. Vestn. Mosk. Um-ta. Ser. 14. Psirrologiia, № 3, 2004, p.3-40.

VIGOTSKI, L. S. *Sobranie sotchineni v 6 tomarh*. T.1. Voprosi teorii i istorii psirrologuii. Pod red. Luria, A. R.; M.G. Iarochevski. M.: Pedagogiika, 1982.

VIGOTSKI, L. S. *Sobranie sotchineni v.6 tomarih*. T.6. Nautchnoie nasledie. Pod red. M. G. Iarochevski. M.: Pedagoguika, 1984.

VIGOTSKI, L. S. *Zapisnaia knijka. Oktiabr 1932* (podgot. teksta i komment. Zaverchnevoi, E. Iu., publ. Vigodskoi, G. L.). Novoie literaturnoie obozrenie, № 3 (85), 2007, p.91-99.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Etiudi po istorii povedenia*. M.: Pedagoguika-Press, 1993.

ZAVERCHNEVA, E. Iu. *Put k svobode (K publikatsii materialov iz semeinogo arrhiva L.S.Vigotskogo)*. Novoie literaturnoie obozrenie, №5 (85), 2007, p.67-90.

ZAVERCHNEVA, E. Iu. *K publikatsii zametok L.S. VIGOTSKOGO*. Merodologuia i istoria psirrologuii, 2007, T.2, Vip.4, p.15-24.

RUBINSTEIN: UM GRANDE PSICÓLOGO,
UMA GRANDE PERSONALIDADE

Elaine Sampaio Araujo – USP/RP

Nas variadas e sutis relações humanas, o tecido fundamental da vida, forma-se e manifesta a variedade dos traços característicos determinantes da natureza ou essência do ser humano, por exemplo, a preocupação por outro ser, a sensibilidade, o sentimento de justiça, a magnanimidade, a bondade, a suavidade, a delicadeza, a credulidade, etc.

(Rubinstein, 1973, v.VII, p.106)

Foto – Sergei L. Rubinstein



Fonte: arquivo da Society of General and Theoretical Psychology

Em um artigo publicado no *Journal of Russian and East European Psychology*, intitulado “S. L. Rubinshtein: The Riddle of Life and Creativity”, Olga Bredikhina (2000) afirma que o nome de Rubinstein dispensa qualquer apresentação. Ela dirigia-se a um público formado em sua maioria por psicólogos do leste europeu e da Rússia. Sua afirmação pode ser ampliada mundialmente para a área da psicologia, na qual Rubinstein é relativamente conhecido entre estudiosos. No Brasil, aos pesquisadores em educação, infelizmente, ainda é um autor que necessita ser apresentado. Esperamos que esta seja uma oportunidade para isto: um encontro com Rubinstein.

As primeiras contribuições que recebemos da teoria histórico-cultural à organização do ensino, vieram, sem dúvida, de Vigotski, Leontiev e Luria. No nosso caso, mantivemos uma aproximação bastante efetiva com Leontiev, sobretudo pelo estudo da sua obra “O desenvolvimento do psiquismo”, editado pela Moraes, na década de 1970. Leontiev, nesse sentido, foi o precursor, para nós, da psicologia soviética, especialmente em relação à perspectiva da Teoria da Atividade. No aprofundamento das suas ideias para o ensino, aproximamo-nos de Vigotski (1995) e de Davidov (1982, 1988), que foi quem, pela primeira vez e de maneira mais sistemática, apresentou-nos Rubinstein. Era a década de 1990.

Dada à precária bibliografia disponível em português dos autores soviéticos, buscávamos nas traduções em espanhol, produzidas em Cuba e na Argentina, referenciais que nos possibilitassem uma melhor compreensão dos fundamentos da teoria histórico-cultural. Muitas foram as fotocópias de obras, para nós verdadeira raridade. Cada nova aquisição era saudada com um brinde pela conquista do que era considerado um “tesouro”. Destes materiais destacam-se algumas coletâneas, em uma delas¹ Rubinstein figura como redator ao lado de Leontiev, Smirnov e Templov. Na ocasião, tivemos acesso ao pensamento de Rubinstein a respeito do “Objeto, problemas e métodos da psicologia”, tema do primeiro capítulo da obra produzida pela Academia de Ciências Pedagógicas da então União Soviética.

No referido texto, Rubinstein (1976) trata, a partir dos fundamentos da filosofia marxista, a consciência como a forma mais

¹ Smirnov, A. A. e outros. *Psicologia*. Editorial Grijalbo, S.A: México, D.F.-Barcelona,- Buenos Aires. 1ª Ed. 1960 – (16ª ed.)

desenvolvida da atividade psíquica, como reflexo da realidade objetiva e define como tarefa da psicologia a investigação das “vias e meios de formação da atividade psíquica humana e as qualidades psíquicas e traços da personalidade” (Rubinstein, 1976, p.24).² Porém, o que nos aproximou do autor não foram apenas a sua compreensão sobre o objeto e o método da psicologia, mas, sobretudo, o seu entendimento acerca do papel desta em termos de significação prática: “Como toda ciência, a psicologia serve para transformar e melhorar a vida” (Rubinstein, 1976, p.26) e, nesse sentido, a defesa de que a psicologia deva estar a serviço da educação das novas gerações. Sem desmerecer outros campos nos quais a psicologia possa ter a significação prática, Rubinstein enfatiza a relação recíproca que existe entre conhecimento psicológico e processo de ensino: “Somente conhecendo a psicologia dos indivíduos se lhes pode educar e ensinar, formar sua psique, sua consciência e sua personalidade. Ao mesmo tempo, educando-lhes, conhecemos melhor” (Rubinstein, 1976, p.27). Estabelecia-se assim, a relação dialética entre psicologia e pedagogia que buscávamos. Todavia, esse foi um encontro pontual.

Mantivemos encontros mais intensos com Leontiev, Vigotski, Davidov, Elkonin. Por várias vezes, esses autores “comentavam” sobre Rubinstein, referenciando, sobretudo sua teoria científica de generalização. A vontade e a necessidade de ir ao encontro de Rubinstein crescia, queríamos saber em que o enfoque de Rubinstein sobre a teoria da Atividade se diferenciava do de Leontiev; por qual razão Davidov o considerava, junto com Vigotski, como fundador da psicologia soviética nos anos 1920. Entretanto, por diversas razões, adiávamos o encontro. Um dia em Cuba, em 2008, a visita a Plaza das Armas tinha o propósito de buscarmos Rubinstein. Foi um caminho longo por todas as bancas, entre cheiros úmidos, papéis amarelados e surrados, nenhum sinal de Rubinstein. O desapontamento já se instalava, quando, finalmente, alguém apareceu com uma caixa de livros e, de modo semelhante à avidez de uma criança desembulhando um presente, retiramos, um por um, os livros da caixa até encontrar Rubinstein: “Princípios da Psicologia Geral”. Missão cumprida, o encontro estava marcado. Ao compartilharmos o nosso “rico” material com o grupo de pesquisa, o livro se extraviou. Poderíamos usar a fotocópia, buscar outro em uma biblioteca, trabalhar com outras

² Todas as traduções realizadas neste texto são de nossa responsabilidade.

obras, mas a procura pelo original tomou lugar. Foi uma investida sem sucesso. Novamente, o encontro foi adiado. Vez por outra, tivemos encontros pontuais com Rubinstein, pela obra “O ser e a consciência”. No entanto, a busca pelo livro perdido se mantinha.

Foi então que recebemos o convite deste trabalho. O encontro não poderia mais ser adiado. Retomamos “O Ser e consciência” com outros olhos. O primeiro sentimento que veio: Rubinstein estava tão perto, porque havíamos perdido tanto tempo! Reunimos um considerável material de sua obra, por meio de fotocópias, alfarrabistas em Portugal e consultas a sites russos. E o encontro com Rubinstein finalmente se realizou. A busca pelo livro perdido cedeu lugar ao definitivo encontro. Muitos outros encontros já estão marcados, são precisos, mas queremos compartilhar o que até agora já vivenciamos.

Claro está que a proposta de apresentar Rubinstein, para um considerável público que não o conhece, no cenário brasileiro, configura-se como um desafio imenso. O risco de minimizar o pensamento do autor nos rondou a todo o momento, e evitar tal reducionismo foi uma árdua tarefa que esperamos ter alcançado. Abordar um autor fundante da e na psicologia marxista, considerando sua extensa e preciosa obra, a complexidade de seus pensamentos, bem como selecionar aspectos que traríamos aqui exigiu de nós escolhas que se motivaram pelo vínculo que temos com a pesquisa sobre a atividade pedagógica no enfoque histórico-cultural e a questão proposta na obra, o ensino desenvolvimental. Sabemos que a complexidade da produção bibliográfica de Rubinstein permitiria outras abordagens, mas esperamos que a que trouxemos aqui possibilite ao leitor um encontro apaixonante³ com o autor, que a paixão seja “a força essencial do homem em direção ao seu objeto”, como propôs Marx e Engels.

Neste capítulo, pretendemos, primeiramente, mostrar, de maneira sucinta os caminhos trilhados por Rubinstein como acadêmico. Acreditamos que conhecer os chãos por onde pisou o autor nos possibilita compreender melhor seus pensamentos. Em seguida,

³ Ao referir-se ao estado emocional da paixão assim se expressa: “A paixão é um sentimento forte e de grande estabilidade, profundamente arraigado no homem, que o abarca e domina. Por um lado, é característica da paixão um sentimento que se manifesta em todos os pensamentos da pessoa numa determinada direção e, por outro, a sua persistência [...] sinal característico da paixão é sempre a concentração, a orientação de todos os pensamentos e de todas as forças para um fim unitário (Rubinstein, 1973, v.V, p.183)

buscamos apresentar, como propõe Glória Fariñas⁴ (2009), a ânsima teórica do autor, por meio de um panorama de sua obra em relação à educaçãõ e, nesse sentido, enfatizando conceitos que consideramos fundamentais para se discutir o ensino que promove o desenvolvimento. Por fim, indicamos os principais trabalhos produzidos por Rubinstein, incluindo versões que podem ser consultadas pelo leitor de língua portuguesa e espanhola.

OS CAMINHOS TRILHADOS POR
SERGEI LEONIDOVICH RUBINSTEIN
(1889-1960)

O homem é um ser finito, limitado, dependente de circunstâncias objetivas e afetado por elas, e, por sua vez, é um ser ativo, que modifica ditas circunstâncias, que transforma o mundo; se subordina à necessidade e, por sua vez, é livre (Rubinstein, 1965, p.387).

Comecemos de trás para frente. No livro “Leontiev e a psicologia histórico-cultural”, organizado por Mario Golder⁵ (2004), há um precioso relato feito por A. N. Shadan⁶ sobre o contexto de reestruturação das universidades soviéticas em meados dos anos 1940, depois da Segunda Guerra, que retrata a forte repressão pela qual Rubinstein e Leontiev passaram. Ambos foram considerados como psicólogos que não haviam superado as “teorias psicológicas burguesas”. O relato de Shadan aproxima-nos do que aconteceu nos Processos de Moscou⁷ (1934-1938), quando houve um expurgo em massa dos considerados contrários ao regime. Assim, no ano de 1949, em uma sessão do conselho diretivo da Universidade de Moscou, Rubinstein foi obrigado a se manifestar e fazer uma mea máxima culpa em relação às ideias presentes em sua obra *Princípios da Psicologia Geral*:

⁴ Fariñas, G. *Axiología y epistemología del enfoque histórico cultural: para una praxis humanista*. Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica .Volumen 9, Número Especial p.1-23, 2009

⁵ Golder, M. *Leontiev e a psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Xamã/ GEPAPe, 2005.

⁶ Conforme indica Golder (2005), o artigo foi publicado na Revista da Universidade de Moscou, série 14, Psicologia, n.3, 1989.

⁷ Sobre esse assunto conferir na obra de Trótski “Os Processos de Moscou – A Repressão e os Expurgos Stalinistas.

A principal crítica a meu livro, parece-me que se refere a seu apoliticismo, a seu objetivismo em relação à psicologia estrangeira. Neste mencionado livro, não aparece militância crítica à psicologia estrangeira e este deveria ser, na verdade, meu dever como especialista em meu país. Ao dar a conhecer aos leitores as ideias dos colegas do exterior, eu mantive com eles uma atitude de polêmica e discussão em lugar de denunciar a essência reacionária de todos esses ensinamentos. Desta maneira, eu atuei mantendo-me afastado dos princípios leninistas do partidarismo bolchevique. Agora, talvez possamos compreender que se tratava de uma autocrítica obrigada a todos esses flagelos, quando uma verdadeira polêmica era impossível e a única coisa possível era reconhecer os próprios erros (Golder, 2004, p.151).

Em seguida a essa declaração, Rubinstein foi dispensado de suas funções como professor titular da Cátedra de Psicologia e de todas as atividades relacionadas à pesquisa e seus livros foram confiscados. As críticas que fez à fisiologia foram entendidas como prejudiciais ao regime, sobretudo por que Pavlov fora considerado como o representante da ciência soviética. Esse período de expurgo, compartilhado com Anokhon, Basov, Bernstein, Blonskiy, Vigotskiy, Uznadze, entre outros, só se encerrou com a morte de Stalin em 1953. Entretanto, Rubinstein reassume suas atividades acadêmicas e publica, entre outras obras, “O ser e a consciência” apenas em 1956.

Em 11 de janeiro de 1960, com setenta anos de idade, falece Rubinstein.

De volta ao começo. Rubinstein nasceu em 6 de junho de 1889⁸ em Odessa, uma cidade costeira próxima às margens do Mar Negro, ao sul da atual Ucrânia, que ficou bastante conhecida pelo filme “O Encouraçado Potemkin”, de 1925, de Sergei Eisenstein, bem como pelo famoso “dossiê Odessa”. Durante o império russo (1721-1917), a cidade possuía uma imensa comunidade judia de origem alemã, daí o sobrenome Rubinstein. Sergei Rubinstein pertencia a uma família de advogados e seus estudos em nível superior, na área de Filosofia e Psicologia, foram realizados em Marburg (considerada a primeira

⁸ Algumas informações sobre a biografia de Rubinstein que apresentamos estão disponíveis em: <<http://www.ap.org.ru/eng/rubin.htm>>., site da Society of General and Theoretical Psychology e no site <http://www.ipras.ru/cntnt/eng/informatio/the_scient.html>, da Psychology of Russian Academy of Sciences.

Universidade Protestante), Freiburg e Berlin, na Alemanha. Ele teve como professores G. Kogen and P. Natorp, membros do “Círculo de Bakhtin” que foram, também, membros da comissão julgadora de sua dissertação para obtenção do grau de PhD, em 1913.

Foto – S.L. Rubinstein (esquerda) com seu pai e irmão em anos do ginásio



Fonte: <http://psychologylib.ru/books/item/fo0/soo/z0000041/stoo2.shtml>

Foto – S. L. Rubinstein durante o período que estudava na Alemanha (1909-1913)



Fonte: <http://rubinstein.org.ru/1.shtml>

Ele retorna à Odessa em 1914, na condição de professor em institutos ginasiais, nas áreas de Filosofia, Psicologia e Lógica. Em 1921, Rubinstein é eleito para a cadeira de Psicologia, na Universidade de Novorossiysky University (atual Odessa National University) e em 1930, a convite de M. Ya. Basov, ocupa o cargo de diretor da cadeira de Psicologia do Instituto Pedagógico de Leningrado. Durante o cerco de Leningrado, nos anos de 1941 e 1942, quando do ataque de Hitler à Alemanha, ele respondeu pelo Instituto na ausência do reitor e neste mesmo ano foi agraciado com o prêmio Stalin pela obra “Princípios da Psicologia Geral”, mesma obra pela qual, em 1949, fora expurgado do circuito acadêmico. Em 1943, Rubinstein foi eleito membro correspondente da Academia das Ciências da URSS representando, pela primeira vez, a psicologia que era considerada a esfera mais importante da comunidade científica da União Soviética. Entre 1942 e 1945, em Moscou, dirigiu o Instituto de Psicologia e, nessa mesma época, criou

o laboratório de Psicologia, voltado a pesquisas sobre personalidade, cognição, consciência, além de outros interesses correlatos. Entre os continuadores de seu pensamento podemos citar Abulkhanova Ksenia Alexandrovna, Brushlinskiy Andrey Vladimirovich, Bogoyavlenskaya Diana Borisovna e Budilova Elena Alexandrovna.

Sua produção bibliográfica neste período (1913-1945) foi bastante significativa e estava em sintonia com as atividades acadêmicas com as quais se ocupava. Suas primeiras publicações são de 1914, quando parte de sua dissertação intitulada “Um estudo sobre o problema do método” foi publicada em Marburg, e de 1922 com o texto “Princípio da atividade espontânea criativa – princípios filosóficos da pedagogia contemporânea”. A respeito da contribuição de Rubinstein à psicologia soviética na década de 1920, assim se manifestou Davidov em uma entrevista concedida a Marta Shuare:⁹

Os anos 20 são os de formação das bases da psicologia soviética sobre o fundamento do materialismo dialético. A meu juízo, aqui fizeram muito dois eminentes psicólogos: S. L. Rubinstein e L.S. Vigotski, que já nos anos 20 criaram as duas escolas que são famosas no mundo. Rubinstein, um erudito em psicologia e em história da filosofia e grande conhecedor da filosofia, desenvolveu, nos anos 20, as bases filosóficas-psicológicas da teoria da atividade e é um dos criadores dessa teoria na União Soviética (Shuare, 1990, p.235).

No ano de 1979, a Sociedade de Psicólogos da União Soviética presta uma homenagem ao pesquisador, na ocasião, Galperin recorda as perseguições injustas sofridas por Rubinstein, ressaltando sua posição corajosa frente aos acontecimentos da época, referindo-se à era Stalin.

Também no centenário de seu nascimento, em 1989, muitos eventos foram realizados na Rússia, por Sociedades de Psicólogos, a fim lembrar o importante legado deixado por Rubinstein. Homenagens que se estenderam até 2010 com a publicação de uma obra de Abulkhanova em uma prestigiada coleção russa, dedicada a grandes pensadores, intitulada “Childhood. Youth. Youth.”, pela Modek, MPSI.

Rubinstein, um erudito em Psicologia, que, no entanto, buscou popularizá-la para quem: “não está mal trabalhar no desenvolvimento

⁹ Shuare, M. *La psicología soviética tal como yo La veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

da ciência, porém não é menos importante fazê-la acessível aos demais” (Rubinstein, 1979, p.8).

A ÂNIMA DO PENSAMENTO DE RUBINSTEIN

Nada de grande se faz no mundo sem uma grande paixão
(Rubinstein, 1973, v.V, p.185)

Ao considerar que a Psicologia histórico-cultural origina-se no materialismo histórico e no materialismo dialético, o desafio que se apresenta aos que investigam na área educacional seria o de construir o que poderíamos chamar de “pedagogia histórico-cultural” e, nesse sentido, a obra de Rubinstein fornece, com precisão, elementos que possibilitam compreendermos as bases filosóficas, gnosiológicas e psicológicas do que pode ser um ensino que desenvolve. Pretendemos trazer aqui alguns dos conceitos trabalhados por Rubinstein que podem contribuir para isto. Assim, primeiramente trazemos a fala do próprio autor a respeito do seu estudo:

o nosso estudo dos processos psíquicos passou ao estudo da actividade na relação concreta com as condições da actividade efectiva. O estudo da psicologia da actividade, que efectivamente deriva sempre da pessoa como sujeito desta actividade, foi essencialmente um estudo da psicologia da personalidade dentro de sua actividade, isto é, das suas motivações (estímulos), fins e tarefas (Rubinstein, 1973, v.VII, p.119).

Foto – S. L. Rubinstein



Fonte: <http://rubinstein-society.ru/cntnt/nauchnie-raboti/bibliografiya.html>

Trazer algumas das ideias de Rubinstein significa deixar de lado muitas outras. Rubinstein foi um estudioso quase que completo. Debateu com os mais notáveis estudiosos do campo da filosofia, da fisiologia, da psicologia, desde Aristóteles, passando por Kant, Spinoza, Feuerbach, Descartes, Lewin, Hegel, Watson, Wundt, Helmholtz, W. James, Piaget, Wallon, Bühler até Freud e Pávlov, apenas para citar alguns. Nesse debate apoiou-se em Marx, Engels e, sobretudo, em Lênin.

A produção de Rubinstein contempla conceitos referentes à psicologia, à filosofia, à fisiologia da atividade nervosa, à ética, à educação de forma inter-relacionada. Com um brilhantismo que impressiona, pelo método de investigação e de apresentação, mostra as leis gerais de formação da consciência e a relação dialética entre os processos psíquicos e a atividade prática do homem, por isso é considerado um dos criadores da Teoria da Atividade.¹⁰ Ao tratar o psíquico como reflexo do mundo exterior e como função do cérebro, supera o conceito subjetivista e o idealista do psiquismo e, assim, uma perspectiva mecanicista do determinismo. Para tanto, fundamenta-se em uma tese básica da teoria materialista: “A consciência condiciona a conduta, a atividade das pessoas; a sua vez, a atividade das pessoas modifica a natureza e transforma a sociedade” (Rubinstein, 1979, p.30).

A partir da consideração de que “a unidade do mundo é sua materialidade”, procura tratar o conceito de atividade reflexa, que no materialismo histórico-dialético é central e, igualmente, complexo. Rubinstein propõe-se a evidenciá-lo. Ele parte da ideia do reflexo não somente no sujeito, mas, igualmente, pelo sujeito; não apenas como ação condicionada, mas como condicionante. A atividade psíquica não se realiza apenas em decorrência das influências externas, como resposta mecânica do cérebro a estímulos exteriores; por ser do sujeito e não apenas acontecer no sujeito há uma relação dialética:

ao considerar a atividade psíquica do cérebro como atividade cognoscitiva do homem, de novo encontramos no conhecimento uma interconexão entre influxos externos e as condições internas; o conhecimento se

¹⁰ Optamos, neste trabalho, por uma apresentação breve sobre a teoria da atividade de Rubinstein, que será realizada no texto quando da discussão da relação entre conhecimento e consciência. Embora tenha sido uma escolha difícil apresentar a teoria da atividade dessa forma, fizemos essa escolha considerando que tal tema necessitaria uma exposição “exclusiva”, o que não seria a intenção neste momento.

encontra determinado pelo objeto; o influxo do objeto, o que está por ele conhecido, se dá através da atividade cognoscitiva, subordinada a leis objetivas; tal atividade transforma os dados sensoriais que não revelam as propriedades básicas do objeto e leva ao reestabelecimento mental do objeto por meio da análise e síntese (Rubinstein, 1979, p.29-30).

Rubinstein (1965), ao assumir os fenômenos psíquicos como produto do mundo material e como produto da história, concebe a atividade psíquica como atividade reflexa e nos indica como a teoria materialista dialética do reflexo supera a separação entre imagem e coisa, configurando-se como atividade cognoscitiva e, como tal, não se encontra regida apenas por leis fisiológicas, mas, principalmente, por leis históricas. A atividade psíquica, como atividade pela qual se chega ao conhecimento do mundo, funda-se na atividade prática do homem. A atividade humana primeira é o trabalho;¹¹ dessa atividade derivam as atividades do jogo e do estudo. Rubinstein (1965, p.78) assume o princípio de que os processos psíquicos “aparecem na realidade como factores e facetas do trabalho, do jogo e do estudo”, como formas de atividades no desenvolvimento ontogênico, como formas de conhecer o mundo.

E aqui sobressai um tema que particularmente nos interessa: o que é o conhecimento? Questão que também motivou Rubinstein em seus estudos e à qual buscou responder apoiado na teoria marxista do reflexo: “o conhecimento é um reflexo do mundo como realidade objetiva. A sensação, a percepção, a consciência, são a imagem do mundo exterior” (Rubinstein, 1965, p.47), ou seja, a atividade reflexa, como fenômeno psíquico, inicia-se na ação que os fenômenos materiais exercem sobre o homem. Todavia, para compreender a relação entre conhecimento e consciência se faz necessário considerar o conhecimento humano como uma categoria histórica, que não se reduz ao imediato, pelo contrário, realiza-se pelo mediato; e, assim, Rubinstein (1979) discute a linguagem e a fala como aquelas nas quais os conhecimentos socialmente acumulados se encontram objetivados, isto é, por meio delas a consciência de uma pessoa se torna acessível à outra. A fala e a linguagem, que têm a gênese na atividade prática, possibilitam que a experiência social da humanidade se torne a experiência de um sujeito:

¹¹ Sobre a categoria trabalho Rubinstein (1965, p.79) esclarece: “O trabalho não é uma categoria psicológica, mas sociológica.” Nesse sentido a atividade seria a categoria psicológica.

“As observações e conhecimentos de todos os seres humanos convertem-se assim em propriedade de cada um ou, pelo menos, podem chegar a converter-se em tal” (Rubinstein, 1973, v.V, p.10).

A discussão que Rubinstein estabelece entre fala e linguagem é bastante clara. Nas palavras do autor “designam dois aspectos distintos de um mesmo todo” (1973, p.10). Para ele, a fala e a linguagem se assemelham e se diferenciam. A semelhança reside, sobretudo, no fato de que ambas configuram-se como um reflexo significativo do ser. Em relação às diferenças, assim expressa:

A linguagem é o uso que o indivíduo faz dos recursos da língua em consonância com os problemas que ante si se apresentam e com as condições nas quais tais problemas surgem; este processo se efetua em forma de atividade verbal e se expressa em formações verbais com que se estabelece a comunicação; a língua, em troca, constitui o conjunto de recursos de que faz uso a linguagem (Rubinstein, 1979, p.145).

A relação que Rubinstein faz entre linguagem, palavra e consciência, no contexto educacional, interessa-nos de modo particular pelo vínculo que ele estabelece com o conceito de significado. Ao defender que “o significado das palavras é o reflexo generalizado de um conteúdo objectivo” (Rubinstein, 1973, v.V, p.11) e que a linguagem possui um carácter semântico, ele indica a necessidade de compreendermos que o significado de uma palavra, o reflexo de um objeto, em sua forma generalizada, realiza-se no âmbito da atividade prática humana. A linguagem reflete o objeto na dimensão das relações sociais e históricas, bem como possui uma função comunicativa em termos de expressão e de influência:

Devido ao carácter semântico da linguagem humana, podem, na comunicação consciente, com o próximo, designar-se os pensamentos e sentimentos e comunicá-los aos outros. Esta função semântica e significativa tão necessária para a comunicação formou-se dentro da própria pessoa, ou melhor, na comum actividade social dos homens, actividade que implica a comunicação prática real e ideal que se produz ao falar e que influencia mutuamente as duas partes.

O homem fala para influir, se não directamente na conducta, ao menos no pensamento, nos sentimentos e na consciência dos demais seres (Rubinstein, 1973, v.V, p.18-20).

Para além da aproximação que poderíamos estabelecer entre essa compreensão da função da fala e a ideia de consciência dialógica proposta por Bakhtin, torna-se primordial estabelecermos a relação entre a linguagem e o pensamento, segundo Rubinstein. Ele afirma que a linguagem como forma social do conhecimento possibilita que se forme o pensamento da criança: “a linguagem não comunica apenas um pensamento já formulado, mas também o implica no processo da formação desse pensamento” (Rubinstein, 1973, v.V, p.59). Dessa forma, o motivo desse interesse para os educadores consiste na ideia defendida pelo autor acerca do que podemos chamar de “Educação do Pensamento”. Para ele, o pensamento se apresenta como uma forma particular de comunicação entre o homem e a humanidade, na qual se supera a percepção sensorial da realidade. Pelo pensamento se dá a relação entre “o homem e um sistema de conhecimentos socialmente elaborado e objetivado na palavra” (1979, p.72). Ao comunicar o pensamento pela palavra

se adquire ao mesmo tempo uma maior consciência do mesmo, dado que a compreensão em geral se realiza através da correlação com a palavra, expressando o que se compreende mediante o conteúdo – socialmente elaborado – do saber, objetivado na palavra (Rubinstein, 1979, p.159).

De acordo com Rubinstein, “sem educar a faculdade de pensar por conta própria, não há nem pode haver autêntica educação do homem” (1979, p.141); e poderíamos acrescentar que não pode haver ensino que conduz ao desenvolvimento. Essas ideias foram defendidas no contexto de um projeto coletivo socialista que tinha como bandeira a construção de uma nova sociedade e de um novo homem,¹² que se produz pela atividade humana. O pensamento, segundo o autor (1979), configura-se em duas dimensões: como processo e como atividade. Como processo relaciona-se com as condições internas; como atividade caracteriza-se pelos motivos e objetivos que orientam a atitude da pessoa em face à determinada realidade. A educação do pensamento se concretiza à medida que o pensamento se realiza também como atividade.

¹² A esse respeito é interessante notar o alerta que ele faz à perspectiva utópica que acredita que a educação, por si mesma, cria o homem novo (Rubinstein, 1979, p.193).

O pensamento aparece, sobretudo, como atividade quando é examinado em sua relação com o sujeito e com os objetivos que tem de alcançar. O pensamento como atividade irrompe não só a regularidade de seu decurso como pensar (como análise, síntese, generalização, etc.), senão, ademais, no plano de motivação pessoal, comum ao pensar e a toda atividade do homem (Rubinstein, 1979, p.75).

E aqui retomamos um ponto que nos interessa de modo particular: como a educação do pensamento se relaciona com o ensino que promove o desenvolvimento? O que se propõe desenvolver? Trata-se do desenvolvimento de um determinado tipo de consciência, de um tipo de personalidade e¹³ de um tipo de sociedade.

Para o desenvolvimento do homem, para o processo de educação, é de capitalíssima importância o crescimento da consciência [...] ter consciência pressupõe e significa conhecer, compreender os caminhos e as leis do desenvolvimento da sociedade socialista, as causas das dificuldades que se apresentam e a maneira de superá-las. Porém ter consciência não se limita a conhecer e compreender. A consciência pressupõe também ser intransigente em relação a toda vileza que mutila, prejudica e deforma a vida do homem. É consciente quem tem por inimigo inconciliável tudo quanto suja e enfeia a vida humana. [...] Formar no homem esta atitude ante a vida constitui uma das tarefas capitais da educação. E isto significa prestar uma ajuda real a edificação de uma nova sociedade, a criação de umas relações novas e humanas entre os indivíduos (Rubinstein, 1979, p.196).

Assim, a finalidade da educação em uma sociedade que objetiva um modo de produção socialista tem necessidades correspondentes: nova sociedade, novas relações entre os indivíduos. Essa consideração mais geral da consciência é de fundamental importância para

¹³ Como não abordaremos, neste texto, especificamente, a discussão de Rubinstein acerca de personalidade, aspecto que mereceria um extensa e profunda discussão, indicamos, apenas à título de esclarecimento, sua posição sobre o caráter histórico da personalidade, na qual defende que a personalidade é formada pelas condições internas em unidade com as influências externas. Para tanto, vale-se da compreensão do determinismo na perspectiva dialética: “A pessoa se forma na interação que estabelece entre o homem e o meio circundante. Na interação com o mundo, na atividade que realiza, o homem não só se manifesta como é, como também se forma” (Rubinstein, 1979, p.168)

compreendermos a intensa discussão de Rubinstein sobre o processo de cognição, na qual discorre sobre a formação do pensamento teórico, entendendo este como sendo a finalidade da educação escolar que “consiste, sobretudo, em conseguir que o aluno opere facilmente com generalizações já dadas ou firmemente assimiladas”¹⁴ (Rubinstein, 1979, p.75). O homem, ao assimilar determinado conhecimento, assimila também as práticas sociais e a experiência social da humanidade fixada em determinado conhecimento.

O ensino que conduz ao desenvolvimento, desse modo, implica a formação do pensamento como atividade do sujeito. Nesse sentido, Rubinstein oferece um exemplo bastante ilustrativo, retirado do campo da matemática:

As operações intelectivas elementares básicas (por exemplo, as aritméticas) reproduzem em um plano ideal as ações práticas dos homens manejando coisas (por exemplo, a subtração aritmética reproduz a ação prática de retirar um ou vários objetos de um conjunto dado). Também, os resultados de tais ações sobre os objetos (tanto práticos como mentais) estão determinados pela correlação entre os objetos sobre os quais se efetuam, entre suas propriedades e relações. Mediante essas relações se definem as regras a quais, na ciência, se subordinam as correspondentes operações mentais (Rubinstein, 1979, p.82).

No exemplo citado, podemos lembrar que o conceito central na operação de subtração corresponde às ideias matemáticas de comparação, de retirada, e mesmo de adição. Questões como: Quanto é mais quê? Quanto é menos quê? Quanto fica? Quanto falta para? Provavelmente foram interrogações feitas pelo homem diante de problemas práticos cuja solução resultou na busca em controlar o movimento das quantidades, seja para saber se sua produção aumentou, se diminuiu, se a quantidade de alimentos seria suficiente, se as trocas seriam vantajosas, entre outras situações possíveis. O homem pensou sobre. Nesse sentido, o pensamento, segundo Rubinstein (1979, p.73):

¹⁴ Vale aqui ressaltar a relação dialética que Rubinstein traça entre o conceito de assimilação para a pedagogia e para a psicologia. A assimilação no processo de ensino seria um fato pedagógico, já psicologicamente a assimilação “constitui uma atividade mental de análise, síntese, abstração e generalização. Atividade que tem lugar durante o processo de ensino” (Rubinstein, 1979, p.47).

em um autêntico sentido da palavra, consiste em uma penetração em novas capas do existente de modo que se escava e se saca a luz do dia algo até então escondido em ignotas profundidades; consiste em buscar e encontrar resposta a pergunta de como é em realidade o que se tem encontrado, que faz falta para saber como viver e como fazer.

Da ação prática surge a ação mental, na qual o trabalho humano se fixa. Se outrora, o homem, diante da necessidade de retirar um ou vários objetos de um determinado conjunto, realizou a ação por meio objetual, essa ação quando se torna mental prescinde do objeto, passa a existir na forma de conceito, pela palavra. Quando os recursos sensoriais que o homem dispunha não foram mais suficientes para os problemas cognitivos e práticos, surge a necessidade objetiva de resolvê-los em outro nível, que não apenas no das sensações e percepções, mas no do pensamento abstrato. Esse processo cognitivo que passa pela percepção e pensamento é uma ação humana: “Nós percebemos algo, reflectimos sobre algo, representamos algo ou imaginamos algo. Não é a percepção como tal que a percebe, nem é o pensamento o que pensa; é o ser humano que faz isso, é a personalidade que percebe e que pensa” (Rubinstein, v.V, p.85, destaques do autor).

Foto – S. L. Rubinstein



Fonte: <http://rubinstein.org.ru/1.shtml>

Em termos de ensino que desenvolve o pensamento, isso significa organizar o ensino de tal modo que o socialmente significativo se torne pessoalmente significativo. No caso, poderíamos dizer que o objetivo principal do ensino da operação de subtração, o socialmente significativo, consiste na ideia matemática de que existe um movimento dos números na forma de decréscimo, ideia que foi produzida a partir de uma necessidade real. E que, ao aprender esse conceito, deve-se aprender também seu movimento de produção, a experiência social da humanidade que se encontra objetivada no conceito matemático. Daí por que, ao discorrer sobre o pensamento em conceitos, ele defende que se trata de conceitos de objetos sociais, ou seja, os objetos estabelecidos nos conceitos. Isso significa romper com a perspectiva do formalismo lógico no qual a operação com conceitos se realiza isoladamente do objeto correspondente, ficando presa à definição de termos.

Daqui surge uma das mais importantes contribuições de Rubinstein para o campo da pedagogia: a teoria da generalização científica. Nela o autor defende a tese de que o pensamento se produz em generalizações primárias e superiores. A primeira corresponde à dimensão empírica e a segunda corresponde à dimensão científica. A generalização empírica se realiza por meio de destaque dos traços comuns dos fenômenos; e a científica advém da delimitação dos aspectos essenciais do fenômeno em suas relações internas (Rubinstein, 1979, p.82).

Ao retomarmos uma das teses centrais de Rubinstein: a de que o desenvolvimento do psiquismo ocorre no processo de assimilação dos conhecimentos elaborados historicamente, podemos compreender a relação que existe entre a qualidade do conhecimento e determinada forma de pensamento. Assim, podemos, grosso modo, estabelecer a relação de que um conhecimento empírico tende a um pensamento também empírico; um conhecimento teórico tende a um pensamento teórico. Todavia, essa relação não é tão simples. Rubinstein (1965, p.149), ao discutir a relação entre pensamento e cognição, nos lembra de que: “o conhecimento começa com a sensação, com a percepção – como conhecimento sensorial – e continua como pensamento abstrato que parte do sensorial e ainda que siga mais adiante, nunca se despresta dele”. As contribuições que Rubinstein apresenta sobre a teoria da generalização científica relacionam-se diretamente com a ideia de um ensino que promove o desenvolvimento. Ele expressa que os aspectos

de ordem empírica e teórica estabelecem entre si uma relação dialética na atividade de estudo:

Na aquisição do conhecimento podemos distinguir alguns factores ou aspectos íntima e reciprocamente vinculados entre si: o conhecimento primário da matéria ou substância ou a sua percepção no sentido mais amplo da palavra [...], o trabalho especial da sua fixação, e finalmente o domínio da matéria no sentido da possibilidade de operar ou manipular com ela nas mais diversas condições, aplicar ou empregá-la na prática (Rubinstein, 1973, v.VI, p.147).

Neste ponto consideramos oportuno apresentar, ainda que brevemente, a discussão que Rubinstein produz sobre a atividade de estudo, no âmbito da teoria da atividade. Para ele, o trabalho, o jogo e o estudo são as atividades principais por meio das quais se realizam os processos psíquicos, bem como se desenvolvem o pensamento e a consciência. De modo sintético, poderíamos dizer que, para Rubinstein, o trabalho configura-se como a atividade pela qual o homem pode transformar a intenção em um produto material, “trabalhar significa objectivar-se nos seus produtos de trabalho, enriquecer e alargar a sua própria experiência, ser criador e formador” (Rubinstein, 1973, p.82). A discussão que Rubinstein tece sobre a atividade do jogo é bastante interessante à organização do ensino na infância. Ao considerar o jogo, na atividade humana, ele o diferencia dos jogos em animais, marcado pela atividade instintiva: “No ser humano, o jogo é o filho do trabalho” (Rubinstein, 1973, p.110). Entretanto, estabelece a diferença que existe entre as duas atividades (jogo e trabalho) que se manifesta na “diferente atitude da personalidade em relação à sua própria atividade” (Rubinstein, 1973, p.111). É nesse sentido que podemos compreender que a atividade do jogo, diferente da atividade do trabalho, volta-se para um interesse imediato e não necessariamente útil. Um dos aspectos mais importantes que Rubinstein delinea sobre o jogo é referente à sua relação com a formação da personalidade:

Numa palavra, no jogo recolhem-se como num centro todos os aspectos da vida psíquica da personalidade; formam-se e expressam-se aqui através do jogo. Graças às funções que a criança adapta no jogo a personalidade infantil amplia-se, enriquece-se e aprofunda-se. No jogo

formam-se já, de modos diferentes, as características necessárias para a aprendizagem na escola e nas quais se origina a disposição para o estudo (Rubinstein, 1973, v.VI, p.122).

No que diz respeito à atividade de estudo, Rubinstein (1973) a define como sendo aquela pela qual se dá o processo de apropriação dos resultados generalizados do trabalho humano; como atividade produtiva, o estudo tem como função social preparar para a atividade do trabalho. Por não ser uma atividade espontânea, é produzida pelo processo educativo. Assim, ao discutir as relações entre aprendizagem e processo de conhecimento, Rubinstein supera a posição da teoria da identidade que propõe que o estudo siga o caminho histórico do conhecimento, bem como a posição pedocentrista que defende tanto a separação da didática da teoria do conhecimento, como uma perspectiva pragmática do conhecimento – tais tendências são as que ainda podemos notar em termos de orientação didática presentes, sobretudo, em propostas curriculares. Para ele, a superação dessas tendências “consiste em reconhecer a unidade (embora não a identidade) e a diferença (embora não a completa diversidade) do caminho de estudo e do processo do conhecimento” (Rubinstein, 1973, v.VI, p.135, destaques do autor). Para tanto, fundamentado no materialismo histórico e dialético, define que o papel da didática, na perspectiva de um ensino para o desenvolvimento, passa necessariamente pela organização da atividade de estudo na dimensão do movimento lógico-histórico:

A didática deve elaborar adequadamente a matéria de aprendizagem para uma melhor apropriação, garantindo assim a apropriação de uma determinada matéria, de um determinado objecto. Este objecto possui a sua própria lógica objectiva, que não se pode impunemente descuidar. O “lógico”, que progressivamente se vai formando no processo de evolução histórica do conhecimento, é também o comum que se relaciona tanto a evolução histórica do conhecimento como o processo do estudo entre si. E é aí que se assenta a sua unidade. Na evolução histórica do conhecimento percorreu-se um determinado caminho para elaborar este “lógico”, cujo caminho reflecte a lógica do objecto de acordo com as condições concretas da evolução histórica (Rubinstein, 1973, v.VI, p.135).

Assumir a dimensão lógico-histórica do conhecimento pressupõe, na perspectiva do ensino que promove o desenvolvimento, organizar o ensino de forma que o sentido do conhecimento possa ser percebido não apenas na esfera das sensações, mas também na esfera dos processos mentais. Dar sentido ao conteúdo do ensino, segundo Rubinstein, “implica todos os processos mentais: a comparação como oposição e diferenciação, a análise e a síntese, a generalização e a concreção, a passagem do concreto único e do abstrato geral ao intuitivo, único” (1973, v. VI, p.150), isto é, no trabalho mental há um movimento do pensamento que permite compreender os nexos conceituais do conteúdo científico.

Neste ponto, Rubinstein (1973, v.VI, p.155) toca em outra questão central, em relação ao ensino que promove o desenvolvimento: o vínculo deste com a formação. Ele defende que não é necessário que as funções psicológicas como percepção, memória, atenção e pensamento estejam desenvolvidas para então ocorrer aprendizagem. Assim, estabelece uma relação dialética entre a formação e o desenvolvimento no qual as funções psicológicas não são apenas premissa para a aprendizagem, mas produto, isto é, o desenvolvimento não é apenas meio, mas objetivo da aprendizagem. Ainda que ele afirme que a questão do processo formativo pertence à pedagogia, não se furta de indicar, aos pedagogos – com quem dialoga frequentemente em suas obras – alguns princípios educativos que deveriam orientar a prática pedagógica, visando à formação da personalidade e que de forma breve discorreremos a seguir.

- *Educação do Caráter.* O trabalho educativo deve orientar-se à educação do caráter.¹⁵ O caráter, como “expressão generalizada da orientação básica da pessoa” (Rubinstein, 1973, v.VII, p.103), é formado historicamente, no processo de desenvolvimento da personalidade, é condicionado pela atividade humana e, conseqüentemente, pelas atividades de trabalho, estudo e jogo. Dessa forma, “qualquer trabalho propriamente educativo deve estar, portanto, orientado

¹⁵ Compreensão comum de caráter para Rubinstein “O carácter condiciona a determinação do homem como sujeito da actividade, o qual a destacar-se do seu ambiente, se relaciona a uma determinada forma com este. Conhecer o carácter de um indivíduo significa conhecer os seus traços essenciais, mediante os quais se determinam os seus actos, em conjunto. Os traços de carácter são as características essenciais do homem, das quais derivam com determinada lógica e interna consequência uma linha de conduta” (1973, v.VII, p.98).

principalmente para a educação do carácter. Enquanto a actividade consciente e a filosofia forem essenciais para a formação do carácter, todo trabalho educativo deve estar intimamente ligado ao trabalho cultural, com todo o processo da educação de uma personalidade universalmente desenvolvida” (Rubinstein, 1973, v.VII, p.117).

- *Formação de Funções Psicológicas.* No processo pedagógico é de fundamental importância o desenvolvimento de funções psicológicas, que são consideradas não apenas como premissa para a aprendizagem, mas como produto. Nesse sentido, destaca-se a da atenção voluntária,¹⁶ que, na organização do ensino, partiria da forma primária, da atenção involuntária, para isso é necessário que: “o pedagogo saiba interessar os estudantes e partir, no processo pedagógico, da atenção involuntária, a qual é condicionada pelo interesse imediato. Exigir à criança uma atenção voluntária sempre tensa, sem lhe facilitar nenhum ponto de apoio é talvez o método mais seguro para impedir o aparecimento da atenção. Todavia é igualmente errado estruturar uma lição unicamente sobre a atenção involuntária [...] é no trabalho sistemático que se forma a aptidão para a atenção voluntária (Rubinstein, 1973, v.V, p.114-115).
- *A Educação dos Sentimentos.* A atividade de estudo, como atividade humana, é carregada de emoção e sentimentos. O ensino possui um papel decisivo na formação da personalidade da criança ao desencadear não somente o desenvolvimento intelectual, mas também o emocional: “O desenvolvimento intelectual geral da criança, sob influência do ensino manifesta-se também nos seus sentimentos, tornando-os mais lógicos, racionais e substanciais [...] A incorporação na colectividade escolar, a ampliação do seu campo de interesses e a modificação das relações com o ambiente levam a um novo desenvolvimento dos sentimentos sociais” (Rubinstein, 1973, v.VII, p.194).

¹⁶ Em relação à atenção voluntária, Rubinstein destaca que se trata de uma função psicológica de natureza volitiva no contexto da atividade humana: “a atenção é, em grau elevado, uma função do interesse. A atenção está relacionada com as aspirações e os desejos da personalidade, com sua orientação geral, mas também com os objectivos que esta se propõe (Rubinstein, 1973, v.V, p.94).

- *Função do Ensino.* No desenvolvimento ontogenético, sob a direção do processo educativo, o interesse¹⁷ permite que as novas gerações se apropriem dos resultados da cultura das gerações que a precederam. Nesse sentido, “os interesses tanto são condições do processo formativo como seu resultado. O processo formativo baseia-se nos interesses das crianças, formando-os. Por isso servem por um lado, como meio que emprega o professor ou mestre para dar uma maior eficácia ao ensino, e por outro lado, os interesses e a sua formação são finalidade do trabalho pedagógico. A formação de interesses equivalentes é o objectivo mais importante do ensino” (Rubinstein, 1973, v.VII, p.45).

A intenção deste breve panorama sobre algumas das principais ideias de Rubinstein não foi de abordá-las de um ponto de vista psicologizante, atribuindo à psicologia supremacia sobre a pedagogia. Buscamos apenas indicar como, em Rubinstein, alguns princípios da psicologia histórico-cultural podem tornar-se práticas educativas, como ele mesmo propõe. Tal escolha não foi fácil considerando que sua produção contempla uma gama incrível de interesses, indo do método e objeto da psicologia; passando por estudos fisiológicos; pesquisas sobre a percepção, os estados emocionais; pesquisas sobre desenvolvimento do caráter, do temperamento, da personalidade, da consciência, da linguagem, do pensamento; até o desenvolvimento de uma teoria da atividade. Como já assinalado anteriormente, escolhemos as questões que no nosso entendimento melhor interface estabelecem com a proposta de um ensino que conduz ao desenvolvimento.

Em todos os seus campos de estudo, Rubinstein assumiu um discurso filosófico-ideológico, algumas vezes com tom militante, outras prescritivo, sempre marcado por uma profunda compreensão do seu tempo e de seu papel como estudioso e como homem na construção de uma sociedade socialista, que segundo ele: “depois de ter aniquilado a exploração do homem pelo homem, criou condições extraordinárias para transformar, também, a fisionomia moral interior das pessoas” (Rubinstein, 1979, p.193).

Em sua obra, é notável sua preocupação ética, marcada não

¹⁷ Rubinstein (1973, v.VII, p.43) se refere a interesse como “a orientação da atenção, dos pensamentos, das ideias ou intenções”

apenas pelo rigor relativo às referências que utiliza, como pelo cuidado com o leitor e, sobretudo, porque a todo momento apresenta os autores colaboradores com os quais trabalha explicitando como as suas ideias são ideias também de outros companheiros dos quais podemos citar alguns: Gurianov, Leuschina, Zvonitskaya, Syrkina, Preobrajenskaia, Gorbacheva. Rubinstein reconhecia esse momento de grande produção intelectual como consequência de uma sociedade sem classes que nos dá a perspectiva de quão grande pode ser o desenvolvimento humano sob novas bases de produção. Por isso, a leitura de Rubinstein é, também, uma esperança.

Por fim, sabemos dos limites que este trabalho apresenta. Buscamos, na medida do possível, apresentar Rubinstein pelo Rubinstein, ainda que com os nossos olhos. Isso significou um esforço bastante grande para não fazer comparações entre o pensamento dele e o de Vigotski e de Leontiev, pois entendemos que tão grande é sua obra que valeria a pena, neste primeiro momento, ter esse caráter. Isso não impede que em um futuro breve esse diálogo ocorra. Da mesma forma, como acreditamos que os assuntos que foram aqui apenas tocados valeriam ser melhor explorados, como é o caso da teoria da generalização científica, do desenvolvimento da emoção e da própria teoria da atividade e outros que não foram aqui apresentados, como a conversa com Marx, Engels e Lênin, o estudo sobre a imaginação, sobre a vivência, sobre a personalidade, apenas para mencionar alguns. No espaço deste texto, apresentamos, então, a produção de Rubinstein que nos fornece a matéria para esses futuros estudos.

A OBRA DE RUBINSTEIN

A obra de Rubinstein, também produzida na coletividade, com certeza é maior do que aquelas nas quais ele é identificado como autor. Infelizmente, não há obras traduzidas do autor no Brasil. Há uma única tradução em língua portuguesa, do Editorial Estampa, Portugal, Princípios de Psicologia Geral, formada por sete volumes e que, no momento, encontra-se esgotada. Apresentamos os trabalhos publicados pelo autor em sua ordem cronológica, primeiramente na versão original¹⁸ com a tradução para o português e, quando for o caso, às respectivas edições em espanhol e português. As

¹⁸ A consulta às obras na língua original, o idioma russo, está disponível em: <http://www.ipras.ru/cntnt/eng/informatio/the_scient.html>, e a revisão da tradução foi gentilmente realizada por Achilles Delari Junior.

referências utilizadas neste texto podem ser identificadas na presente listagem, considerando a data indicada.

1. Сергей Рубинштейн – Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики), 1922. – Опубликовано в журнале «Вопросы психологии», 1986. Em russo.

O princípio da atividade criativa (nos fundamentos filosóficos da pedagogia moderna). Revista “*Problemas da Psicologia*”, Moscou, 1986, nº 4.

2. Сергей Рубинштейн – Проблемы психологии в трудах Карла Маркса, 1934. Em russo.

OS PROBLEMAS DA PSICOLOGIA NOS TRABALHOS DE KARL MARX

3. Сергей Рубинштейн – Основы психологии, 1935.

OS PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA

4. Сергей Рубинштейн – Основы общей психологии, 1940.

OS PRINCÍPIOS DA PSICOLOGIA GERAL

Princípios de psicologia general. Ed. Grijalbo S.A. México D.F., 1967. Tradução de Sarolta Trowsky ; revisada por José Toro.

Princípios da Psicologia Geral. Editorial Estampa, Lisboa: 1973. (7 volumes)

Volume I- Objecto da Psicologia. Métodos da Psicologia. História da Psicologia. Tradução de Manuel Gomes.

Volume II- O problema da evolução em Psicologia. O desenvolvimento do comportamento e da psique nos animais. A consciência humana. Tradução de Manuel Gomes.

Volume III- Sensação e Percepção. Tradução de Manuel Gomes.

Volume IV- A memória. A imaginação. O pensamento. Tradução de Manuel Gomes.

Volume V- A linguagem. A atenção. As emoções. A vontade. Tradução de Jaime Carvalho Coelho.

Volume VI- A actuação. A actividade. Tradução de Jaime Carvalho Coelho.

Volume VII- a orientação da personalidade. As aptidões ou faculdades. Temperamento e caráter. A consciência de si da pessoa e a sua vida. Tradução de Jaime Carvalho Coelho.

5. Сергей Рубинштейн – Бытие и сознание, 1957.

O SER E A CONSCIÊNCIA

El Ser y La Consciencia. Editora Universitaria. Havana, 1965. Tradução direta do russo por Augusto Vidal Roget.

6. Сергей Рубинштейн -О мышлении и путях его исследования. М., 1958.

SOBRE O PENSAMENTO E OS CAMINHOS DE SUA INVESTIGAÇÃO

El pensamiento y los caminos de su investigación. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1959. Tradução de Augusto Vidal Roget.

7. Сергей Рубинштейн – Принципы и пути развития психологии. М., 1959.

O DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA. PRINCÍPIOS E MÉTODOS

El desarrollo de la psicología. Principios e métodos. Habana: Editorial Pueblo Y Educación. (1ª ed. 1964; 2ª ed. 1979). Tradução de Augusto Vidal Roget.

8. Сергей Рубинштейн – Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения /под ред. Рубинштейна. М., 1960.

O PROCESSO DE PENSAMENTO E PADRÕES DE ANÁLISE, SÍNTESE E GENERALIZAÇÃO

9. Сергей Рубинштейн – Niéskolko zamiechania vsviazístatiói “Produktivnoi myshlenie i assotziatzia. Voprosy Psijologii, 1960, num. 1. Em russo.

Algumas observações com respeito ao artigo
“*O pensamento produtivo e a associação*”

10. RUBINSTEIN, S. L. Objeto, Problemas Y Métodos de La Psicología. Capítulo I da obra organizada por SMIRNOV, A. A. e outros. *Psicología*.

Editorial Grijalbo, S. A: México, D. F.- Barcelona,- Buenos Aires. 1ª ed. 1960 – (16ª ed.)

ОБЪЕКТ, ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

11. Сергей Рубинштейн – Проблемы способности и вопросы психологической теории Вопросы, психологии, 1960, 3:7. Em russo.

O PROBLEMA DA HABILIDADE E QUESTÕES DA TEORIA PSICOLÓGICA

12. Сергей Рубинштейн – Человек и мир. М., 1973. Em russo.

O HOMEM E O MUNDO

13. RUBINSTEIN, S. L. A Ciência psicológica e a educação, artigo publicado em “Problemas de psicologia Geral”. Moscou: Ed. Pedagógica, 1976. Em russo.

Créditos:

Foto: retirada do site: <http://www.ap.org.ru/eng/rubin.htm>

Agradecimentos:

A Achilles Delari Junior, pela valiosa e generosa contribuição na revisão dos termos russos da bibliografia; à Soraya Maria Romano Pacífico, pela leitura do texto e compartilhamento de seus conhecimentos e emoções, e ao GEPAPe, coletivo produtivo que sustenta minha caminhada na crença e realização de um ensino que promove o desenvolvimento de um novo homem, de uma nova sociedade.

PARTE II

Seus seguidores

VIDA, PENSAMENTO E OBRA DE A. V. ZAPOROZHETS:
UM ESTUDO INTRODUTÓRIO

Roberto Valdés Puentes – PPGED/FACED/UFU

Zaporozhets (1905-1981), junto com A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977) com os quais trabalhou durante muitos anos, foi um dos primeiros e mais importantes discípulos e seguidores de L. S. Vigotski (1896-1934). No entanto, continua a ser praticamente desconhecido até hoje em quase toda a América, sobretudo no Brasil, pois em países de língua inglesa e espanhola pelo menos parte de suas pesquisas vem sendo publicada e divulgada, ainda que de maneira tímida, há exatamente sessenta anos.¹

Zaporozhets foi possuidor de ampla cultura psicológica e

¹ Provavelmente, o primeiro texto divulgado em inglês por Zaporozhets data de 1954 com a publicação de *Development of voluntary movements*, no 14^o Congresso Internacional de Psicologia, Montreal, Canadá (inserido posteriormente em *Voprosy Psikhologii*, n.1, 1955, p.42-49 e no livro organizado em 1957 por Brian Simon titulado *Psychology in the Soviet Union*, Londres, Grã Bretanha, p.108-115). Em 1971, foi traduzido o livro organizado com D. B. Elkonin titulado *The psychology of preschool children* (Massachusetts Institute of Technology Cambridge), no qual, além do prefácio, o autor escreveu junto a D. B. Elkonin e V. P. Zinchenko o texto *Development of thinking* (p.186-254). No entanto, a maior quantidade de trabalhos publicados nessa língua começaram aparecer na década de 1990, com a edição de *The Mental Development and Psychological Characteristics of Oiroot Children* no *Journal of Russian East European Psychology* (1993, v.31, n.1, p.78-91). Após esse momento, pelo menos mais de dez artigos de sua autoria foram publicados até 2002. O *Journal of Russian East European Psychology* foi fundado em 1962, seus editores pertencem às universidades de Oulu (Finlândia) e da Califórnia (San Diego, Estados Unidos) e tem entre seus objetivos fundamentais a divulgação dos trabalhos dos psicólogos russos, dentre eles, Bekhterev, Bernstein, Bozhovich, Brushlinskii, Elkonin, Leontiev, Luria, Puzyrei, Shpet, Uznadze, Vygotsky, Zaporozhets, Zinchenko, Zuckermanetc. Já em espanhol, os primeiros textos de Zaporozhets datam de 1961, 1986, 1987 e 1995 e saíram formando parte de antologias e coletâneas publicadas pelas editoras Grijalbo (Espanha e México), Imprenta Nacional de Cuba (Cuba), Editorial Pueblo y Educación (Cuba), Editorial Progreso (Moscou) e Editora da Universidad Autónoma de Tlaxcala (México).

dono de sólida, extensa e original carreira profissional, acadêmica, investigativa e de divulgação científica, no campo da psicologia do desenvolvimento e pedagógica, construída ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho em parceria com L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, L. A. Vênguer (1925-1992), P. Galperin (1902-1988), D. Elkonin (1904-1984), G. D. Lukov e P. I. Zinchenko (1903-1969), entre outros. As contribuições e os achados teóricos e metodológicos no campo do desenvolvimento, da psicologia da atividade, dos movimentos voluntários, do pensamento, das emoções, da percepção e das sensações e, sobretudo, da ação fizeram dele um cientista notável e um dos maiores especialistas em psicologia infantil da antiga União Soviética. Esse é o motivo pelo qual a sua vida, pensamento e obra devem e merecem ser objetos de estudo obrigatório para os pesquisadores que no Brasil têm no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento o seu campo de pesquisa.

O presente capítulo pretende realizar, talvez pela primeira vez no Brasil e na língua portuguesa,² uma análise introdutória da herança acadêmica e científica deixada pelo eminente pesquisador e psicológico da teoria da atividade, em especial, da teoria da ação, A. V. Zaporozhets, a partir do levantamento, sistematização, organização e discussão dos aspectos mais relevantes de sua trajetória histórica, ideias e produção científico-acadêmica. O texto se estrutura em três partes: a) dados biográficos; b) contribuições teóricas; e c) principais publicações do autor em russo, espanhol e inglês e, por último, sobre ele mesmo.

DADOS BIOGRÁFICOS

Alexander Vladimirovich Zaporozhets (Александр Владимирович Запорожец) nasceu no dia 30 de agosto de 1905³ em Kiev, capital e principal cidade da Ucrânia, antiga república da União Soviética, hoje, país independente. Além disso, Kiev é uma

² Na lista de livros de autores soviéticos que compõem a biblioteca da Universidade de São Paulo (USP) não aparece nenhum trabalho monográfico de Zaporozhets, salvo que esteja incluído nas antologias mencionadas (Almeida, 2008). Entretanto, a afirmação não desconsidera as referências que no Brasil outros autores fazem à obra desse eminente pensador (Leme, 2010; Iza, 2008; Cardoso, 2006; Gamba, 2009; Nascimento, 2010; Bermúdez, 1996; Almeida, 2008; Barroco, 2007).

³ Corresponde a 12 de setembro pelo calendário antigo.

das mais antigas cidades da Europa, com população estimada em três milhões de habitantes e um dos mais importantes centros industriais, científicos, educacionais e culturais do continente, que dispõe de uma consistente infraestrutura e de um amplo e moderno sistema de transporte público. Após o período turbulento que se seguiu à Revolução Russa de 1917,⁴ Kiev passou a ser a cidade mais importante da República Socialista Soviética da Ucrânia e, a partir de 1934, sua capital. Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), voltou a sofrer danos enormes, mas recuperou-se rapidamente no pós-guerra e continuou a ser a terceira maior cidade da URSS. Com o colapso da União Soviética e com a independência da Ucrânia em agosto de 1991, Kiev manteve-se como capital do país.

Proveniente de uma família pobre, mas de tradição na cidade, o pequeno Zaporozhets herdou o espírito rebelde do avô paterno que tinha participado na Guerra de Crimeia.⁵ Aos 15 anos de idade nasce a primeira grande paixão do jovem: o teatro. Estudou na escola de artes cênicas e foi um artista promissor, mas abandonou muito cedo essa carreira. No entanto, a arte, de alguma maneira, serviu para despertar nele a sua segunda e maior paixão: o interesse pela psicologia, pelo conhecimento científico do mundo interior do homem, do estudo de seu pensamento e experiências emocionais, o processo de formação de suas qualidades pessoais.

⁴ Em março de 1917, os liberais burgueses e socialistas deram início à Revolução Russa ou Revolução de Outubro com as revoltas que tiraram o czar Nicolau II do governo. A revolução findou-se com o estabelecimento do poder soviético sob o controle do partido bolchevique, encabeçado por V. I. Lenin, que defendia a ideia de que só pela via da luta armada revolucionária os trabalhadores alcançariam o poder político. Com a revolução foi criada a União Soviética, o primeiro país socialista do planeta e que perdurou até 1991.

⁵ Conflito bélico que aconteceu, entre 1853-1856, na península de Crimeia, situada no mar Negro e ao sul da atual Ucrânia. Participou do mesmo o Império Russo, por um lado, e, de outro, uma coligação integrada pelo Reino Unido, França, Reino da Sardenha e Império Otomano. Embora a Rússia tenha sido vencida em várias batalhas, o conflito arrastou-se com sua recusa em aceitar os termos de paz.

Foto – A. V. Zaporozhets com 22 anos



Fonte: www.psy.msu.ru/people/leontiev/

Com 20 anos de idade A. V. Zaporozhets saiu de Kiev para estabelecer-se na cidade de Moscou, capital da União Soviética, com o objetivo de estudar na Faculdade de Educação da Universidade Estatal de Moscou (1925-1930). Na universidade, a partir da segunda metade da década de 1920, seu destino científico passou a estar intimamente ligado à escola de Vigotski, com quem se identificou desde o começo talvez influenciado pelo seu estudo sobre a Psicologia da Arte.⁶ Tornou-se não apenas um discípulo do jovem L. S. Vigotski, mas também parte importante do reduzido círculo de seguidores, junto com Lídia I. Bozhovich (1908-1981), Natália Morozova, R. E. Levina (1908-1989), L. Slavina, A. R. Luria, A. N. Leontiev e D. Elkonin (o último a incorporar-se ao grupo).

Zaporozhets formou-se no final desse período (1929-1930) e juntou-se ao Departamento de Psicologia da Academia de Educação

⁶ Vigotski escrevia, na época, o livro *Psicologia da Arte*, trabalho apresentado pelo autor como monografia sobre a obra Hamlet, de Shakespeare, e tema ao qual se dedicou no período de 1915 a 1925, como parte de suas pesquisas no campo da artes, literatura, crítica e estética (Superti; Cruz e Barroco, 2011).

Comunista Krúpskaia⁷ que funcionava sob a direção de A. R. Luria. Em 1929, participou de sua primeira expedição científica, integrada por um grupo de pesquisadores, com o objetivo de estudar a relação entre as características das condições de desenvolvimento mental das crianças e o contexto sociocultural dentro da perspectiva da “teoria histórico-cultural do desenvolvimento”. Da expedição nasceu o primeiro trabalho científico publicado por Zaporozhets, em 1930, com o título “Desenvolvimento mental e características mentais das crianças de Oirotskih”.⁸ Tinha apenas 25 anos de idade.

Na época, a partir da constituição do governo soviético, que criara as bases para uma nova consciência social, a psicologia russa experimentava profundas mudanças. Do ponto de vista material, recebera apoio com a constituição do Instituto do Cérebro (1918); com a ajuda concedida ao laboratório de I. P. Pávlov (1921); com a aprovação do comitê de pesquisas psicológicas do Commissionado do Povo de Instrução Pública; e com a inauguração do laboratório psicológico do Instituto Pedagógico de Moscou. Do ponto de vista social e científico, dava os primeiros passos no sentido do estabelecimento das bases de pesquisas sobre questões práticas surgidas como resultado da revolução e da indispensável adequação do desenvolvimento teórico e metodológico dessa ciência à nova tarefa e às novas necessidades. Segundo Shuare (1991, p.25):

A necessidade de resolver tarefas práticas na dimensão de toda uma sociedade tira a psicologia dos marcos acadêmicos tradicionais e deixa de ser uma ciência mais ou menos “neutral” no sentido de suas pesquisas de laboratório passarem não apenas a verificar seus esquemas explicativos em situações reais, mas a dar resposta a problemas de significação vital para a sociedade (p.25).

No entanto, no início da década de 1930, poucos anos depois de constituído, o jovem grupo de pesquisadores começou a ser afetado pelas decisões políticas tomadas pelo governo de I. V. Stalin

⁷ O nome da academia foi concedido em homenagem a Nadezhda Konstantinovna “Nadya” Krupskaya (1869-1939), líder revolucionária e política russa, esposa de V. I. Lenin, doutora em Educação e vice-ministra (comissionada) da Educação (1929-1939).

⁸ Trata-se do grupo étnico Oirot que povoava a região autônoma do próprio nome desde 1922, ano em que ali se estabeleceu.

(1878-1953) com sua ascensão ao poder em 1929 na condição de líder absoluto. A maioria das instituições científicas e pedagógicas onde eles trabalhavam começaram a ser fechadas e, na universidade de Moscou, deixou-se de ensinar psicologia. Muitos desses psicólogos marxistas foram demitidos. Sem trabalho, Vigotski, Luria e Leontiev saíram a procurar um lugar onde pudessem se estabelecer. No final de 1930, receberam convite do Comissário da Saúde Pública do Povo de Ucrânia para criar na cidade de Kharkov uma divisão da psicologia (na área de psiconeurologia) dentro do Instituto Psiconeurológico Ucrainiano, posteriormente transformado, em 1932, em Academia Psiconeurológica de Ucrânia. Vigotski participou das negociações, foi nomeado diretor do Departamento de Psicologia Genética do Instituto Estatal de Treinamento Profissional do Comissariado da Saúde do Povo da República Socialista de Ucrânia; enquanto Luria assumia a direção da divisão de psicologia e Leontiev da seção experimental de psicologia (depois seção de psicologia geral e genética).

A. V. Zaporozhets foi convidado a somar-se ao pequeno grupo de três jovens pesquisadores e no final de 1931 se mudou para a cidade de Kharkov, a trabalhar na Academia Ucrainiana de Psiconeurologia, onde seria criado o Grupo de Kharkov. Vigotski, por razões que se desconhecem, decidiu no final permanecer em Moscou, mas organizou o grupo e o visitava com relativa frequência. No início, moraram juntos no mesmo apartamento Luria, Leontiev, Zaporozhets (além de sua esposa) e L. Bozhovich. Apenas Zaporozhets e Leontiev permaneceram do grupo inicial, em Kharkov, por espaço de quase cinco anos. Pouco depois chegaram D. B. Elkonin, P.I. Galperin e V. B. Zeigarnik (1900-1988), entre outros, e ficaram sob a condução e direção teórico-metodológica de A. N. Leontiev, sobretudo, após a morte de Vigotski, em 1934. O grupo sobreviveu em meio às difíceis condições de trabalho e à crítica destrutiva, e conseguiu desempenhar uma frutífera atividade no desenvolvimento de novas ideias com base em estudos experimentais que levaram ao surgimento da teoria da atividade.



Рис. 18. А.Н. Леонтьев, Л.И. Божович, А.В. Запорожец. Начало 30-х гг.

Fonte: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm#12

Segundo aponta o pesquisador russo A. Kozulin (2002), em essência, a obra dos kharkovitas se desenvolveu ao longo de três linhas fundamentais de pesquisa: instrumental, desenvolvimental e histórico-cultural. A primeira centrava-se no uso dos meios externos (ferramentas psicológicas), para facilitar as formas superiores da memória, da atenção e da tomada de decisões. A segunda, na formação das funções mentais superiores ou culturais. A terceira procurava a análise das transformações históricas das funções psicológicas humanas sob a influência de ferramentas psicológicas mutantes. Em função dessas três linhas, Zaporozhets e os demais membros do grupo se dedicaram ao estudo dos problemas de internalização e da relação entre a atividade externa da criança e as operações mentais a elas correspondentes. Como resultado das pesquisas surgiu depois, na década de 1960, o que foi considerado como as teses básicas da psicologia do desenvolvimento soviética, entre elas, o conceito de percepção como ação, do próprio Zaporozhets, e o conceito de formação por etapas das funções mentais, de Galperin.

A partir dessa época, Zaporozhets realizou simultaneamente atividades de gestão, docência e pesquisa do mais alto nível e nas mais diversas áreas da psicologia. Durante o período, kharkovita

(1931-1941) dedicou-se aos estudos do pensamento e da percepção estética das crianças, da percepção de maneira geral. Além disso, criou as bases iniciais de sua futura teoria das ações perceptuais, introduziu os conceitos de ação intelectual e de ação sensorial, este último a partir da ideia de que o modo de agir é uma representação viva do objeto, e definiu a diferença entre ações simples e complexas. Alguns de seus estudos iniciais foram utilizados mais tarde por A. Leontiev para a formulação de sua hipótese sobre o surgimento da psique. Junto com A. Leontiev e sob sua orientação, escreveu e publicou uma série de artigos sobre a origem e o desenvolvimento da mente na filogenia.

Além disso, exerceu o cargo de assistente sênior e chefe do Laboratório de Psicologia da Academia de Kharkov no setor de neuropsiquiatria, bem como de diretor do Departamento de Psicologia do Instituto Pedagógico Máximo Gorki da cidade de Kharkov. Ambas as responsabilidades foram desempenhadas por Zaporozhets até o início da Segunda Guerra Mundial.

Nos primeiros anos da guerra, Zaporozhets atuou como médico em um hospital militar (1941-1943) e como cientista em estudos sobre a elaboração de propostas para o restabelecimento das funções psíquicas modificadas como resultado de feridas, traumatismos etc. e a restauração das funções dos membros superiores dos soldados russos. Esta foi, junto com outras duas⁹, a direção mais importante dos estudos psicológicos no período da guerra. Dessa etapa destaca-se, também, o significado prático do trabalho realizado por Zaporozhets, seja de maneira individual ou em colaboração com A. Leontiev, a partir de pesquisas relacionadas ao estudo do caráter objetual da atividade psíquica, à importância do movimento na construção da imagem psíquica e ao descobrimento da natureza da atividade psíquica, da ação como unidade de análise em psicologia (Shuare, 1990). A base psicológica e fisiológica do conteúdo e dos métodos de terapia do movimento funcional das ações psíquicas surgida como resultado do trabalho conjunto de Leontiev e Zaporozhets deu lugar ao livro A restauração dos movimentos (1945) e a vários artigos.

⁹ Outros estudos importantes foram: a análise da atividade militar desde o ponto de vista das qualidades da personalidade necessárias nela; e o estudo psico-fisiológico dos processos sensoriais e perceptivos, cujos resultados foram aplicados ao melhoramento das técnicas de combate (Shuare, 1990).

A partir de 1943, nos anos do pós-guerra, assumiu o cargo de professor do Departamento de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou e, em 1944, passou a ser chefe do Laboratório de Psicologia Pré-Escolar do Instituto de Psicologia da RSFSR (República Socialista Federativa Soviética Russa), responsabilidade que desempenhou até 1960, para assumir o cargo de diretor do Instituto de Educação Pré-Escolar, em que permaneceu até sua morte em 1981. Foi também membro da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (1968-1981). Na época começou a se dedicar ao estudo do desenvolvimento das emoções como processo de domínio gradual das ações e, juntamente com Leontiev, criou o conceito da origem e desenvolvimento dos movimentos voluntários e ações.

Foto – A. Leontiev e A. V. Zaporozhets – 1949



Рис. 28. А.Н. Леонтьев и А.В. Запорожец на отдыхе (Подмосковье, Аксаково, 1949)

Fonte: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm#12

O resultado desses estudos sobre os movimentos foram transformados por Zaporozhets na sua tese de doutorado em Psicologia, defendida em 1959 e publicada com o título O desenvolvimento dos movimentos voluntários (1960). Especialmente com esses trabalhos,

Zaporozhets ajudou na internacionalização da psicologia histórico-cultural russa, a partir da década de 1950, por meio da participação em congressos internacionais e da publicação de trabalhos em inglês e em espanhol.

Foto – Zaporozhets junto a A. N. Leontiev e E. N. Sokolov
14º Congresso Internacional de Psicologia – Montreal, Canadá, 1954



Рис. 35. А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Е.Н. Соколов на конгрессе в Канаде, 1954 г.

Fonte: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm#12

Desde então, suas 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. No campo da divulgação científica da obra de Vigotski desempenhou o cargo de redator e diretor, junto com Elkonin (compilador dos manuscritos) e Luria (diretor e autor do prólogo), das obras de Vigotski na Rússia,

publicadas pela Editorial Pedagoguika a partir de 1982, com a saída dos dois primeiros volumes nesse mesmo ano.

O resultado dessa longa carreira intelectual, acadêmica e investigativa converteu Zaporozhets em um dos mais importantes especialistas em psicologia infantil não apenas da antiga União Soviética, mas também em nível internacional. Suas últimas pesquisas, sobretudo, aquelas relacionadas com a origem e a natureza das emoções, receberam continuidade entre seus discípulos e colegas mais íntimos, no próprio Instituto de Educação Pré-Escolar, até sua dissolução em 1992. Pela obra realizada recebeu importantes condecorações em seu país, tais como: a Ordem Lênin, a Medalha da Revolução de Outubro e Bandeira Vermelha, entre outras.

A. V. Zaporozhets morreu no dia 7 de outubro, de 1981, na cidade de Moscou. Deixou uma extensa obra investigativa que está contida em aproximadamente 200 trabalhos científicos, incluindo livros, capítulos de livros, artigos científicos, relatórios de pesquisa e palestras. Em homenagem a sua longa história, alguns de seus colegas e seguidores do Instituto de Educação Pré-Escolar criaram o Centro da Infância Pré-Escolar no Departamento de Educação da Universidade de Moscou e deram a ele seu nome: Centro da Infância Pré-Escolar Zaporozhets.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Zaporozhets 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. Além disso, sua obra se explica e se justifica no contexto histórico-social no qual ela foi construída: como parte do grupo comandado por Vigotski, Leontiev e Luria, em Kharkov primeiro e em Moscou depois, que tinha como objetivo fundamental não apresentar somente as bases da nova psicologia marxista histórico-cultural da atividade, mas também um novo sistema público de educação e ensino desenvolvimental.

Em especial, as contribuições teóricas principais de Zaporozhets, em mais de cinquenta anos de atividade intelectual e científica, deram-se em duas áreas específicas da psicologia: a) na psicologia genética, do desenvolvimento e das idades e; b) na psicologia pedagógica.

Sobretudo, no campo da psicologia do desenvolvimento e das idades fez contribuições fundamentais em aspectos praticamente esquecidos nas pesquisas recentes sobre as crianças tais como os processos de formação da percepção, sensações, emoções e, sobretudo, dos movimentos ou das ações voluntários. Sobre esse último aspecto seria interessante consultar as avaliações e comentários feitos por Rojas (1995).

Nessas duas áreas indicadas, A. V. Zaporozhets, juntamente com seus colegas e discípulos, criou a teoria do desenvolvimento sensorial e mental das crianças; promoveu a importância da resolução de problemas no processo de formação e educação de crianças pré-escolares; introduziu o conceito de pedagogia da pré-escola com vista a enriquecer o desenvolvimento da criança por meio do uso adequado das atividades específicas da idade; etc. Por último, defendeu a ideia de prolongar o período do início da etapa escolar para os sete anos, ao considerar que a extensão da infância era a maior conquista da civilização humana.

Na impossibilidade de tratar neste texto, por razões claras de espaço, de toda a trajetória científica de Zaporozhets, bem como cada um dos temas aos quais dedicou parte de seu tempo e de seus estudos, a seguir elegemos nos deter nas principais contribuições do autor nessas duas áreas identificadas, discutindo cada uma delas em separado.

Foto – A. V. Zaporozhets na época em que lecionava na Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal Lomonosov de Moscou.



Fonte: <http://www.psy.msu.ru/people/zaporozhec.html>

A) CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO

A psicologia do desenvolvimento¹⁰ faz parte da psicologia. Ela se ocupa do estudo da dinâmica do desenvolvimento da psique humana, da ontogênese dos processos psíquicos e das qualidades psicológicas da personalidade do homem em desenvolvimento. Dentre seus campos fundamentais estão a psicologia infantil, do escolar pequeno, do adolescente, da primeira juventude e do adulto. De acordo com Petrovski (1980), a psicologia do desenvolvimento centra seu foco de análise nas particularidades dos processos psíquicos nas diferentes idades, nas possibilidades de assimilação dos conhecimentos, nos fatores que determinam o desenvolvimento da personalidade. Junto com a psicologia pedagógica, a do desenvolvimento constitui a área mais consistente e sólida da psicologia russa.

A elaboração dos principais problemas da psicologia do desenvolvimento tem sido levada adiante na Rússia em diferentes instituições de pesquisa: Instituto de Pesquisa Científica de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas; o Instituto de Pesquisa Científica de Educação Pré-escolar da Academia de Ciências Pedagógicas; o Instituto de Pesquisas Científicas de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas; o Instituto de Pesquisa Científica de Psicologia.

Precisamente, os estudos dentro da psicologia do desenvolvimento, em especial das idades, foram o foco fundamental dos interesses científicos de A. V. Zaporozhets e nos quais sua obra conseguiu ser mais extensa, original e criativa. Seus escritos, nessa área, foram úteis, principalmente para a sistematização, melhoria, ampliação, consolidação e divulgação dentro e fora da União Soviética das principais teses psicológicas marxistas do grupo de Kharkov, em um primeiro momento, e, mais tarde, do Instituto de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou.¹¹

¹⁰ A psicologia do desenvolvimento nasceu na segunda metade do século XIX e está associada à difusão das ideias genéticas na psicologia. Petrovski menciona entre seus principais representantes e fundadores na Rússia a K. D. Ushinski (1824-1870) e I. M. Séchenov (1829-1905).

¹¹ A partir da década de 1950 Zaporozhets, junto com outros pesquisadores eminentes, ajudou a tornar internacionalmente conhecida a psicologia russa, através da participação em congressos e da publicação de seus trabalhos mais

Destacam-se as pesquisas e escritos elaborados por Zaporozhets sobre as bases, condições, forças motrizes e diferentes períodos do desenvolvimento psíquico das crianças, bem como sobre os efeitos que nesse desenvolvimento exercem a educação e o ensino. Aliás, a atenção dos psicólogos histórico-culturais russos dirigiu-se em especial para o estudo das questões relacionadas à psicologia infantil, mais especificamente, às crianças em idade pré-escolar. Essa escolha sempre esteve respaldada pelas múltiplas experiências pedagógicas e investigações que comprovaram que nas crianças da idade pré-escolar existem enormes reservas psico-fisiológicas que, na presença de condições favoráveis de vida e educação, favorecem intensamente o desenvolvimento de diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas, além dos processos de formação das primeiras ideias, sentimentos, hábitos morais e características do caráter.

Os trabalhos de Zaporozhets são de extremo valor no contexto da organização da prática pedagógica do professor em sala de aula e da escola de um modo geral. Na impossibilidade de uma análise mais detalhada desses textos em separado, o que poderá ser feito em outro momento, interessa ressaltar as teses fundamentais deles no conjunto, levando em consideração os aspectos nos quais o autor contribui para o entendimento da organização didática dos processos de ensino-aprendizagem, à luz das leis que regem o desenvolvimento humano. Para a didática, para os professores e para os processos pedagógicos, a compreensão que a psicologia aporta em relação às condições nas quais tem lugar o desenvolvimento humano, sobretudo, da criança, é fundamental para se pensar os modos de se ensinar, pois, em última análise, a maneira como certos conteúdos são ensinados deve estar determinada pelas leis que regulam o desenvolvimento do indivíduo.

Uma das ideias iniciais de Zaporozhets é a de que os processos e qualidades psíquicas da personalidade se formam durante a infância e continuam mudando e se aperfeiçoando ao longo de toda a vida do indivíduo. Portanto, o nível de desenvolvimento alcançado pelo sistema nervoso quando a criança nasce é uma premissa indispensável para o desenvolvimento da psique, mas essas premissas naturais não são por si mesmas as causas determinantes de seu desenvolvimento psíquico. O desenvolvimento depende mais das condições de vida da criança e de sua educação do que das qualidades hereditárias dadas ao indivíduo ao

importantes.

nascer. Isso não significa que as premissas naturais fixadas por meio de mecanismos hereditários perderam a sua importância; pelo contrário, elas intervêm como condições indispensáveis do desenvolvimento psíquico do homem. O próprio Zaporozhets vai afirmar que há que se nascer com cérebro humano para transformar-se em homem (Zaporozhets; Elkonin, 1964, p.8).

Sob esse construto, o primeiro aspecto que Zaporozhets destaca é a tese vigotskiana da natureza sócio histórica do homem. A teoria histórico-cultural estabeleceu a tese fundamental sobre o caráter social e racional da natureza humana. Segundo Vigotski (1956), o desenvolvimento da psique no indivíduo é de natureza social e tem lugar por meio do processo de interiorização, de transformação do interpessoal (atividade coletiva) em intrapsíquico (atividades individuais). A tese ficou registrada com a seguinte frase: “A fonte da evolução histórica da conduta não há que buscá-la no interior do homem, mas fora dele, no meio social ao qual pertence” (Vigotski, 1956, p.449). A partir de então, passou a considerar-se que as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de maneira hereditária, mas se adquirem pela via da apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. A respeito disso Zaporozhets iria afirmar:

As particularidades do organismo humano que existem no momento de nascer se desenvolvem sob a influência decisiva das condições de vida da criança e no processo de ação mútua com o meio ambiente. Isto se refere também, na mesma medida, ao desenvolvimento do sistema nervoso (1991, p.492).

O princípio segundo o qual o desenvolvimento psíquico está determinado pelas condições de vida, educação e ensino conserva todo seu significado (p.499).

A apropriação e assimilação da cultura como fonte do desenvolvimento psíquico tem lugar, segundo Zaporozhets, no processo de educação e ensino realizado por adultos que organizam a vida da criança. Dessa maneira, Zaporozhets retoma a tese vigotskiana do papel ativo da educação e do ensino em relação ao desenvolvimento. Segundo Vigotski, o ensino mais adequado é aquele que se dirige para a zona de desenvolvimento possível, levando em consideração e como ponto de partida a área de desenvolvimento efetiva ou real,

pois, como ele mesmo indica, o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, a pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado, mas na direção do futuro (do amanhã) do desenvolvimento da criança (Vygotsky, 2010, p.114).

Essa ideia ressalta, como segundo aspecto, a importância que a educação tem no desenvolvimento das funções mentais superiores dos indivíduos. E não é qualquer tipo de educação e de ensino que dá conta desses processos, vai afirmar Zaporozhets, pois nem todos os atos dos adultos, dentre eles os dos professores mais próximos à criança, têm influência suficiente sobre o desenvolvimento. Sem subestimar, por isso, o papel principal do ensino e da educação no desenvolvimento, passa a considerar indispensável uma organização que possibilite os melhores resultados e tenha a maior influência na formação integral da personalidade dos sujeitos. Sobre esse aspecto Zaporozhets vai afirmar:

O efeito dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de como se realizam estas influências e do terreno formado já anteriormente sobre o qual recaem (Zaporozhets, 1961, p.498).

Um terceiro aspecto para a didática que emerge dos estudos de Zaporozhets sobre o desenvolvimento da criança, – relacionados com a natureza social do indivíduo e com o papel do ensino e da educação na interiorização da cultura como ferramenta dessa formação –, tem a ver com o fato de que o processo de internalização dessa cultura ou da experiência social não tem como acontecer de maneira brusca, rápida e imediata. Em primeiro lugar, pela quantidade de conhecimentos que é preciso que sejam assimilados; em segundo, porque muito do que se deve aprender exige como premissa indispensável um nível determinado do desenvolvimento psíquico geral, o qual se consegue só aos poucos, sobre a base das influências externas no processo de educação e ensino.

Por esse motivo, a educação e o ensino precisam levar em consideração um aspecto fundamental. Devem criar melhores modos de organizar os processos e práticas educativas, de modo que as habilidades e as condutas sejam adquiridas dentro de um sistema harmonioso no qual cada parte sirva de base e premissa para a assimilação de outros sistemas, em lugar de aspectos separados uns dos outros, como acontece

ainda hoje, em currículos baseados em disciplinas estanques. A esse respeito Zaporozhets vai defender:

A ordem consecutiva para adquirir a experiência social acumulada pela humanidade traz consigo uma ordem de sucessão no desenvolvimento psíquico geral da criança, na formação de seus processos psíquicos e qualidades da personalidade, já que o desenvolvimento de numerosas capacidades das crianças não se realiza por si mesmo, mas sob a influência principal da educação e do ensino, no processo em que se assimila a experiência social das pessoas (1961, p.500).

O quarto aspecto a ser levado em consideração, vinculado ao anterior, diz respeito aos diferentes períodos pelos quais o indivíduo passa no seu desenvolvimento psíquico. Se for verdade que a ordem consecutiva na aquisição da experiência social leva a uma ordem de sucessão no desenvolvimento psíquico do indivíduo, os períodos desse desenvolvimento não estão determinados por fatores biológicos tal e como concebido pela psicologia cognitivista de Piaget e seus seguidores, e sim por premissas históricas, sociais e culturais.

Sendo assim, a teoria dos estágios do desenvolvimento elaborada pelo próprio Piaget, – que estabelece que o indivíduo durante o processo de seu amadurecimento passa por quatro estágios fundamentais: sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); pré-operacional; pré-conceitual e intuitivo (dos 2 aos 7 anos); operações concretas (dos 7 aos 11 ou 12 anos); operações formais (dos 11 ou 12 ao 14 ou 15 anos) – e que tem sido empregada até hoje no Brasil, na maioria dos casos para estabelecer os critérios sobre os quais devem ser estruturados os ciclos escolares e os currículos dos diferentes níveis, perde todo valor científico à luz do enfoque histórico-cultural.

Em seu lugar, os principais representantes do enfoque histórico-cultural, em especial Vigotski, Leontiev, Elkonin, Zaporozhets e Davídov (1930-1998) trabalharam na elaboração das bases de uma nova periodização do desenvolvimento humano, cujas teses fundamentais se sustentam no fato de que o desenvolvimento do indivíduo acontece ao longo da vida, passando por uma série de períodos determinados pela idade psíquica e não pela biológica ou física.

A apresentação, sistematização e divulgação dessa periodização, bem como dos elementos que a caracterizam são outros aportes

importantes dos trabalhos publicados por Zaporozhets que merecem ser levados em consideração pelos que têm na didática sua preocupação de pesquisa maior. Segundo esse autor, a criança no seu desenvolvimento psíquico passa por uma série de graus quantitativa e qualitativamente distintos que dependem fundamentalmente da idade. O desenvolvimento intelectual da criança, especificamente, acontece de acordo com Zaporozhets (1978) segundo duas linhas fundamentais: a) o desenvolvimento funcional do intelecto, que resulta no enriquecimento do conteúdo por meio das ações intelectuais e novos conceitos; b) o desenvolvimento por estágios (por idades) que se caracteriza pelas mudanças qualitativas no intelecto e sua reestruturação.

Na primeira linha, o desenvolvimento funcional pode transcorrer nos limites de um mesmo nível evolutivo, de uma mesma “formação psicológica” sem que com isso aconteçam reestruturações da personalidade infantil no seu conjunto. Trata-se de mudanças parciais de algumas propriedades e funções psíquicas, mudanças associadas à assimilação de conhecimentos e procedimentos de ações isolados. A segunda linha, diferentemente da primeira, caracteriza-se não tanto pela assimilação de conhecimentos e capacidades isoladas, mas pelas transformações mais gerais da personalidade infantil, pela formação de um nível psicofisiológico novo, de um novo plano de reflexo radical no sistema de relações da criança com as pessoas que o circundam e pela passagem a novos tipos de atividade. Zaporozhets (1987) a respeito vai afirmar:

Para [...] resolver positivamente o problema da idade se requer um enfoque mais diferenciado dos processos de ensino e desenvolvimento, a diferenciação dos tipos e formas que estes processos apresentam (p.233).

Em particular, parece essencial distinguir os processos estreitamente vinculados, mas não idênticos e com frequência incorretamente confundidos, de desenvolvimento funcional e propriamente evolutivo (p.234).

Assim, na ontogênese da psique humana podem ser separados os dois processos, intimamente ligados mas diferentes, de desenvolvimento funcional e de desenvolvimento geral, ou seja, evolutivo (p.236).

Zaporozhets (1978) estabelece três estágios no desenvolvimento do pensamento da criança: o pensamento visual por ações – o intelecto em ações concretas –; o pensamento visual por imagens – o intelecto em imagens concretas –; o pensamento lógico-verbal – o intelecto lógico-verbal. O estágio do desenvolvimento do intelecto se caracteriza pelo estado típico de acumulação das ações intelectuais, isto é, pelas formas com as quais o sujeito as realiza normalmente e pela capacidade para compreendê-las consciente e de maneira voluntária. A passagem ao novo estágio pressupõe o domínio de ações determinadas. Desse modo, a passagem da criança do estágio do intelecto em ações concretas ao estágio das imagens concretas garante o domínio das ações de substituição e de ações de modelação de brincadeira. Por outro lado, o desenvolvimento qualitativo influencia no desenvolvimento funcional. Assim, quando a criança está no estágio do intelecto em ações concretas, ela necessariamente precisa partir da forma material (materializada) durante a assimilação de cada nova ação. Quando o intelecto se caracteriza pelas imagens concretas, a criança pode proceder durante a assimilação das ações pela via da forma perceptiva.

Para Zaporozhets, de acordo com Talízina (2000), o desenvolvimento intelectual se caracteriza por mudanças tanto quantitativas como qualitativas. As primeiras dependem em especial da atividade de estudo (enriquece-se por meio da assimilação de novas ações). As segundas são mediadas pelo desenvolvimento funcional, entretanto, o importante não é a quantidade de ações assimiladas, mas seu conteúdo e suas particularidades (p.307).

Crianças com idades diferentes apresentam diferenças não só na quantidade de conhecimentos e habilidades, no tempo que levam para fixar na memória determinadas informações e para compreendê-las ou na fixação da atenção sobre um número maior de objetos, mas e, sobretudo, na qualidade profunda desses aspectos. De modo que as particularidades psicológicas da idade se dão, de modo geral, como uma regularidade. Ao mesmo tempo, crianças com idades iguais podem adquirir características psicológicas diferentes, segundo as condições histórico-sociais concretas em que vivem e são educadas.

Entretanto, é possível seguir uma regularidade determinada em todo novo período do desenvolvimento do indivíduo em relação ao anterior. Isso permite estabelecer uma periodização do desenvolvimento sobre bases culturais e dos dados, em lugar de biológicas (Piaget). A

partir da experiência pedagógica e dos dados de pesquisa psicológica histórico-cultural, Zaporozhets (1961a) institui uma periodização do desenvolvimento da criança baseada em seis etapas fundamentais: 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 os 14-15 anos); f) da idade escolar preparatória ou primeira juventude (dos 14-15 aos 17-18 anos).¹²

Segundo Zaporozhets, a organização didática dos processos de ensino-aprendizagem deve levar em consideração essa periodização. Em primeiro lugar, porque compreende que cada período da ontogênese do homem exige um tipo específico de orientação pedagógica. Em segundo, porque considera não ser possível pular períodos deixando de lado etapas intermediárias, pois em cada grau do desenvolvimento, as ações de influência pedagógica sobre a criança devem estar em consonância com as particularidades da idade própria deste grau (1961a, p.503). Em terceiro lugar, porque estabelece que a missão dos professores é de acelerar o desenvolvimento psíquico das crianças e facilitar o desenvolvimento do novo. A esse respeito, Zaporozhets (1961) vai advertir que:

Ter em conta as particularidades psicológicas da idade das crianças não deve consistir em que o pedagogo se orienta tão só pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para essa idade. Isto significaria deter artificialmente o desenvolvimento da criança [...] O professor não pode partir tão só do nível de desenvolvimento existente. Deve orientar-se no sentido das perspectivas do desenvolvimento, sobretudo na direção das mais próximas e, dirigindo-se por elas, dirigir todo o desenvolvimento da criança.

¹² Essa periodização difere muito pouco de outras periodizações elaboradas por autores russos, como aquela de seis etapas que estabeleceu A. N. Leontiev (1964): 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; ou aquela outra que reproduz Davídov (1988) e cujo esquema geral foi elaborado por Vygotsky, o próprio Leontiev e Elkonin: 1) a comunicação emocional direta – até um 1 ano; 2) a atividade objetual 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.

Somente sabendo bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e aquilo que pode ser a elas acessível, em condições determinadas, o grau subsequente do desenvolvimento, tanto de suas perspectivas próprias como do futuro próximo das crianças, o professor pode dirigir real e verdadeiramente a evolução da criança. (Na psicologia soviética, este princípio da zona de desenvolvimento próximo da criança foi promovido e elaborado pela primeira vez por L. S. Vygotsky) (p.503). A enorme importância da brincadeira para o desenvolvimento de todas as facetas da personalidade da criança unicamente pode influir se têm uma boa direção pedagógica (p.515).

Em outros textos similares, Zaporozhets (1961b; 1961c) estudou detalhadamente cada uma das seis etapas que integram sua periodização, bem como as condições e as forças motrizes do desenvolvimento psíquico da criança (1981). Partindo dos mesmos postulados dos clássicos do marxismo-leninismo, sobre a herança social e o legado das obras da cultura material e espiritual criadas pela sociedade, reforça a ideia do papel da experiência social, encarnadas nessas obras da atividade material e espiritual, no desenvolvimento ontogenético da criança e define os conceitos de forças motrizes e condições do desenvolvimento. Deixa muito clara a ideia de que as propriedades congênitas e de maturação da criança constituem a condição necessária para o desenvolvimento, mas não são suas forças motrizes, que estão determinadas pelas condições sociais de vida e, principalmente, pela educação (Zaporozhets, 1981, p.14). As condições sociais e a educação representam não apenas uma condição externa, mas a verdadeira fonte do desenvolvimento da criança, dado que no meio social estão presentes todos os valores materiais e espirituais nos quais estão encarnadas as capacidades do gênero humano e que o indivíduo deve dominar no processo de seu desenvolvimento.

B) CONTRIBUIÇÕES NO CAMPO DA PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

Serão assinaladas, inicialmente, duas questões. Em primeiro lugar, que em boa parte dos trabalhos e estudos de Zaporozhets sobre psicologia do desenvolvimento, especialmente das idades, aparecem inúmeras considerações e orientações aos professores em relação ao tipo de atividade pedagógica que deveriam realizar com seus alunos em

razão das descobertas que eram feitas no campo do desenvolvimento humano. Por esse motivo, não é possível separar, salvo que seja feito por questões didáticas, a produção propriamente realizada no campo da psicologia evolutiva e das idades da realizada no campo pedagógico¹³. Em segundo lugar, e, possivelmente por isso, são poucos os trabalhos localizados até o momento nos quais Zaporozhets se dedique de maneira específica e exclusiva à psicologia pedagógica¹⁴ e à didática – diferentemente de P. Ya. Galperin, D. Elkonin, N. Talizina e V. V. Dávidov, que escreveram numerosas obras dessa natureza. Entretanto, como na área da psicologia infantil, as suas obras sobre a educação e o ensino são profundas, originais e fundamentadas em pesquisas experimentais realizadas com grandes equipes ao longo de muitos anos.

A educação, como principal ferramenta de realização dos processos de apropriação da experiência social por parte da criança, é um dos aspectos mais importante e, ao mesmo tempo, mais negligenciado dentro do campo da psicologia infantil em nível internacional. Zaporozhets, entretanto, dedicou-se particularmente ao estudo dele. Ele confirmou empiricamente as teses Vigotskiana de que o domínio da experiência social não acontece na criança de maneira independente, mas com a ajuda dos adultos durante o processo de comunicação com as pessoas que a circundam; nem se dá de maneira reprodutiva por meio da percepção passiva, porém de forma ativa pela via de um conjunto diversificado de atividades: a brincadeira, o estudo e o trabalho.

Na educação escolar, especificamente, esse deveria ser um dos princípios didáticos mais importantes. O desenvolvimento na criança de determinadas funções mentais em sala de aula depende da comunicação com os adultos e com os colegas, da atividade conjunta

¹³ Aliás, essa separação não é possível dentro da concepção da psicologia histórico-cultural russa. Ambos os ramos da psicologia nasceram juntos na segunda metade do século XIX e dividem o mesmo objeto.

¹⁴ A psicologia pedagógica tem por objeto as leis pedagógicas do ensino e da educação. Trata dos problemas psicológicos que intervêm na direção do processo de ensino, pesquisa a formação dos processos cognitivos, identifica os critérios mais confiáveis do desenvolvimento mental e define as condições nas que se obtém um desenvolvimento mental efetivo durante o processo de ensino, determina as inter-relações entre o professor e o aluno, bem como as que se estabelecem entre os próprios alunos (Petrovski, 1980, p.5). Entre seus principais fundadores e representantes russos menciona-se A. S. Makárenko (1888-1939), cujos trabalhos sentaram as bases para pesquisas posteriores sobre o desenvolvimento da personalidade.

e da natureza, do conteúdo, do tipo, da estrutura e da especificidade dessa atividade. O próprio Zaporozhets pesquisou por anos, – dentro do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da Federação Russa e da Cátedra de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou –, a parte orientadora da atividade determinando de forma mais clara possível o papel que desempenha na assimilação ativa do aluno das novas experiências. Sobre a função da atividade de orientação na assimilação dos movimentos voluntários, especificamente, pesquisou e escreveu extensamente alguns dos melhores trabalhos dentro da psicologia russa (Zaporozhets, 1960, 1986, 2002a e 2002g).

Zaporozhets e a sua equipe de colaboradores – T. V. Endovitskaia, Ya. Z. Neverovich, G. H. Kisluk, N. N. Podiakov, S. M. Kozlovsky, O. V. Ovchinnikova, L. S. Tsvetkova, entre outros –, partindo da tese de que a reação de orientação é o componente funcional necessário de qualquer tipo de atividade adaptativa, chegaram à conclusão que os movimentos voluntários do homem são movimentos conscientes e que, portanto, são adquiridos ao longo da vida. Sua aquisição necessita da direção psicológica por meio da orientação da atividade executora. Essa orientação é dada através de certo modelo que determina o “que” e o “como” fazer determinados movimentos. No entanto, isso não é suficiente, pois a orientação antecipatória por si só não conduz à formação do hábito motor nem à elaboração do sistema de relações que está na sua base. A orientação antecipatória deve estar seguida de uma série de exercícios adicionais para a formação do hábito final. Na primeira, forma-se a imagem, na segunda, todo o sistema.

São importantes as pesquisas sobre atividade orientadora das mãos e dos olhos realizadas pela equipe de Zaporozhets, em especial, por V. P. Zinchenko. Esses estudos permitiram determinar as etapas pelas que passam as condições de uma tarefa de orientação da atividade: a) caótica – os elementos da situação que têm um significado sinalizador ainda não se identificam, pois as reações de orientação se produzem tanto pelas condições essenciais como não essenciais para esta ação –; b) início da formação do sistema dos irritadores atuantes – sob a influência verbal e de exemplos concretos, muda-se o caráter da atividade investigativa, as reações de orientação na direção dos irritadores se concentra na situação experimental e nas palavras e ações do experimentador, e dá-se inicialmente como sistema de reações de orientação tato-motoras –; c) de ativação da comunicação verbal –

quando a criança é capaz de expressar verbalmente as características da situação identificadas durante o processo de orientação ou durante a demonstração das ações e ela ajuda a incrementar a efetividade do ensino e torna ele mais consciente e generalizado –; d) internalização da atividade verbal e redução dos componentes motores mobilizadores do sistema de reações de orientação – na etapa se forma a imagem que aceita as ações posteriores que antecipa os resultados e as vias dos movimentos que se realizam (Zaporozhets, 2001, p.93-100).

Do ponto de vista da psicologia pedagógica, Zaporozhets estabelece que a organização didática dos processos de assimilação da experiência social por parte dos estudantes em contextos escolares deve construir-se sob a base de novas pesquisas científicas, em especial, sob as leis da psicologia de tais processos. Essas leis precisam ser levadas em conta durante a seleção dos conteúdos, organização dos programas de estudo e estruturação dos novos métodos de ensino. Esse é o motivo pelo qual a escola de psicologia russa, dentre seus pesquisadores, o próprio Zaporozhets, destinou-se ao estudo e à construção de uma nova psicologia evolutiva e das idades.

A edificação da nova sociedade depende, em parte, do estabelecimento de um sólido sistema de instrução pública e este, por sua vez, de uma pedagogia capaz de elaborar as bases da nova teoria pedagógica e da nova organização dos processos didáticos e pedagógicos. A pedagogia, por consequência, deve levar em consideração os aportes da psicologia marxista sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois, segundo o próprio A. N. Leontiev (1964), “se eles (os professores) querem ter êxito no seu trabalho educativo e de ensino, devem sempre observar como tem lugar o desenvolvimento da criança” (p.45). Zaporozhets, em um trabalho assinado com Galperin e Elkonin (1963), vai afirmar:

Deve-se ter em conta que qualquer sistema para dirigir o processo de assimilação se estrutura sobre a base de determinada concepção psicológica sobre a natureza do processo a dirigir. Antes de enfrentar a formalização do processo de assimilação é indispensável chegar a compreender quanto o modelo proposto é adequado para este fim. Em caso contrário, uma formalização deste tipo encerra o perigo de consolidar posições metodológicas falsas e pode levar a aprofundar as insuficiências dos velhos métodos de ensino. Desse modo, para resolver

alguns problemas metodológicos e de programas de ensino devemos examinar a natureza psicológica do processo de assimilação (apud Galperin; Zaporozhets; Elkonin, 1987, p.301).

Como em outros autores russos (Davídov, 1988; Talízina, 2001), a maior preocupação de Zaporozhets, em relação com a nova organização didática dos processos de ensino-aprendizagem, centrou-se nos conteúdos e nos métodos de ensino. Ele percebia que o tipo de concepção psicológica escolhida determinava o tipo e a natureza dos conteúdos e métodos.

Com base nas teses de Vigotski e de Leontiev sobre a aprendizagem humana – a qual adquire o caráter de formação de capacidades totalmente novas, produto da assimilação por parte das crianças de operações generalizadas que são transmitidas pelos adultos – Zaporozhets (1987) comprovou em suas pesquisas a importância dos conteúdos durante a estruturação dos programas de estudo, bem como dos métodos de ensino ao longo do processo de sua assimilação. Como parte dos conteúdos ressaltou a importância dos conhecimentos ou informações empíricas e das habilidades e capacidades. No campo dos métodos, deu destaque para os mecanismos mais gerais de aquisição desses novos conhecimentos, habilidades e capacidades, em especial, para o método de formação por etapas das ações, criado por P.Ya. Galperin na década de 1950. Zaporozhets, especificamente, dedicou-se ao estudo da formação por etapas das ações perceptivas, sensitivas e dos movimentos voluntários (Zaporozhets, 2002a, 2002g, 2002d, 2002f). Já Galperin (2001a, 2001b, 2001c) e Talízina (2000) estudaram a fundo a formação por etapas das ações mentais e dos conceitos teóricos. Em relação à importância dos conteúdos e métodos Zaporozhets (1963) afirma:

durante a estruturação dos programas é indispensável ter em consideração não só a complexidade paulatina do material empírico, mas, em primeiro lugar, o ensino dos procedimentos generalizados de ações com esse material, elaborados pela humanidade. No entanto, dessa forma, fica anunciado apenas o conteúdo que deve ser assimilado; o processo mesmo de assimilação, por sua parte, subordina-se a leis específicas em correspondência com as quais devem ser estruturados os métodos de ensino... A formação por etapas das ações, que as leva a sua conversão de externas (materiais) em internas (ideais), constitui o conteúdo

fundamental do processo de assimilação; a organização apropriada da atividade objetual externa do aluno, que assegura tal transformação, é o princípio fundamental pelo que deve ser guiada a direção racional do processo de estudo (apud Galperin, Zaporozhets, Elkonin, 1987, p.302).

As pesquisas de Zaporozhets e outros psicólogos russos mostraram que os processos psíquicos internos se constituem em ações ideais internas, mentais, a partir do reflexo das ações externas e materiais que tomam sua forma definitiva, como resultado de consecutivas transformações e abreviações. Zaporozhets e seus colaboradores pesquisaram o papel determinante da parte orientadora na execução e formação da ação. Eles concluíram que o processo de aquisição de conhecimentos e de habilidades por parte da criança está condicionado pela organização adequada da ação objetual que responde às exigências da tarefa. Nestas ações, eles distinguem duas etapas: a) de orientação (prevê também o controle) e; b) de execução. A primeira, porque é preciso que a criança que aprende disponha de modelos que expliquem ou orientem o que há que fazer e como fazer; a segunda, porque é necessário que realizem ações em condições objetais (manuseando objetos concretos). A esse respeito escreve:

O conhecimento sobre as coisas se forma como resultado das ações com estas coisas. As ações mesmas, na medida em que se formam, convertem-se em capacidades e, na medida em que se automatizam, em hábitos. Está aqui a explicação do porque o tipo de organização e de formação por etapas das ações objetais constituem o processo central de assimilação de novos conhecimentos, capacidades e hábitos (apud Galperin, Zaporozhets, Elkonin, 1987, p.304).

Zaporozhets, junto com seus colaboradores L. Vénguer, A. Rúzskaja, Ya. Neveróvich, V. Zinchenko, entre outros, confirmou experimentalmente que o desenvolvimento sensorial da criança – audição, tato, visão etc. – não se dá apenas e simplesmente na exercitação dos órgãos dos sentidos durante o processo de adaptação dos analisadores 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.

No campo da educação pré-escolar é onde se concentra a maior quantidade de trabalhos e pesquisas de Zaporozhets. Aliás, foi nesse nível de ensino que a educação pública na União Soviética adquiriu maior desenvolvimento, a partir, sobretudo, dos aportes realizados por N. Krúspskaja e A. S. Makárenko. Com base nas teses fundamentais da filosofia marxista-leninista, do enfoque histórico-cultural e da pedagogia, as pesquisas russas mostraram que as crianças que assistem ao pré-escolar têm, no momento de ingressar no ensino fundamental, um nível superior de desenvolvimento físico, intelectual e estético, quando são observadas as correspondentes condições de educação e de ensino na formação dos conhecimentos, qualidades e capacidades.

As pesquisas de Zaporozhets e colaboradores (L. Vénguer, 1974; N. Poddiákov, 1973; Ya. Neveróvich, 1965) comprovaram que as crianças pré-escolares, – submetidas a experimentos educativos, cujo foco se situava na formação dos correspondentes processos intelectuais sobre a base das ações práticas com objetos e da orientação prévia das características dos fenômenos observados –, eram capazes de produzir reflexos gerais dos mesmos, bem como de estabelecer certos vínculos e interações, mesmo quando o pensamento continua operando no nível das imagens visuais. Por esse motivo, criam-se nesse nível as bases das representações que contêm as premissas dos conceitos científicos que deverão formar-se mais tarde nas etapas evolutivas seguintes. Esse processo só é possível sob a influência do ensino escolar e a partir de uma orientação pedagógica adequada por parte do professor. Estudos similares também comprovaram as possibilidades que possuem as crianças do pré-escolar para assimilar os princípios fundamentais da matemática e da leitura a partir do uso, por parte dos professores, de novos métodos de ensino. Zaporozhets (1987) cita as pesquisas realizadas no Laboratório de preparação das crianças para a aprendizagem escolar do Instituto de Educação Pré-Escolar e afirma:

O essencial é que a utilização de novos métodos de ensino não só permite elaborar nas crianças, nas etapas iniciais de seu desenvolvimento evolutivo, um determinado conjunto de hábitos elementares de leitura e cálculo, mas também desenvolver sua ampla orientação na área do idioma e das relações qualitativas, sendo colocada dessa forma a base indispensável para a formação posterior de suas capacidades lingüísticas e matemáticas (p.231-232).

Além das capacidades anteriormente assinaladas, sob a base dessas condições pedagógicas de educação e de ensino, formam-se capacidades relacionadas com a afetividade, tais como os motivos sociais de comportamento e os sentimentos morais e estéticos.

A educação pré-escolar, do ponto de vista dos aspectos específicos que caracterizam o desenvolvimento psíquico da criança, deveria assumir como papel e função o estabelecimento das premissas necessárias para aquelas reestruturações globais da consciência infantil que definem o curso do desenvolvimento evolutivo e que terão lugar mais tarde no ensino fundamental. Essas premissas se estabelecem pela via da execução de processos de desenvolvimento funcional, em que as mudanças parciais, particulares que ocorrem durante a formação de algumas ações isoladas, geram novos conhecimentos, procedimentos e habilidades.

Zaporozhets (1987) retoma as pesquisas de Galperin (1969) nas quais se chega à conclusão de que na idade pré-escolar, dada as características da psique predominante nas crianças, o tipo de aprendizagem possível não permite a passagem a um novo nível de desenvolvimento evolutivo, relacionadas com novas estruturas de pensamento e com novos esquemas gerais. As mudanças aqui operadas se dão fundamentalmente na esfera funcional, mas elas nutrem o caminho para o salto que terá lugar sob a base de mudanças na atividade infantil no conjunto. De acordo com Zaporozhets (1987, p.235-236):

É pouco provável que o esquema orientador conceptual mencionado possa forma-se no contexto da atividade de brincadeira ou da atividade prática, específica para o pré-escolar. Pelo visto, para a formação é indispensável a passagem à atividade de estudo escolar a que, pelos resultados das pesquisas de D. Elkonin e V. Davidov (1962), apresentam um conteúdo muito mais complexo que a atividade do pré-escolar, pois caracteriza-se por ter procedimentos, tarefas e motivos peculiares.

Sua afirmação é importante para não cometer erros gravíssimos relacionados à determinação de conteúdos de ensino e métodos de orientação pedagógica inadequados ao potencial psicológico do aluno, que está determinado, em última análise, pela sua idade psicológica, pelo tipo de atividade principal que realiza e pelo lugar e papel que desempenha no contexto de um tipo específico de relações sociais. Ensina-se e orienta-se com base nesses princípios mencionados.

Por fim, é preciso afirmar que a obra extensa, rica e densa de um dos mais importantes teóricos da psicologia infantil nessa primeira geração de psicólogos histórico-culturais russos é fundamental para se pensar o ensino desenvolvimental. E é fundamental não apenas pelo seu valor histórico, mas também pelo vigor e pela vigência que ainda conserva na atualidade para abordar com rigor científico e metodológico as problemáticas que a escola, o ensino e a educação colocam perante os pesquisadores, professores, gestores escolares e familiares, em relação ao desenvolvimento psicológico dos estudantes e à sua orientação pedagógica adequada.

Sem o acesso direto à obra escrita de Zaporozhets não será possível nem dimensionar a magnitude de seu pensamento nem fazer uso dele de maneira adequada e oportuna. Esse é o motivo pelo qual a maior parte do tempo destinado até agora a seu estudo tem a ver com a localização, organização, classificação e sistematização dos mais de 200 trabalhos publicados originalmente em russo e depois em inglês e espanhol. Até o momento, foi localizado um total de 76 títulos, 30 deles em russo, 18 em espanhol e 21 em inglês. Deles, um terço já está disponível na forma de trabalhos completos e alguns estão sendo traduzidos para o português. Além disso, foram localizados também artigos e discursos que tratam sobre a vida e obra de Zaporozhets em essas três línguas: 7 em russo, 3 em espanhol e 1 em inglês. A seguir, socializamos com o leitor essa lista.

PUBLICAÇÕES DE A. V. ZAPOROZHETS
(SEGUNDO O PRINCÍPIO CRONOLÓGICO)

EM RUSSO:

ZAPOROZHETS, A. V. Desenvolvimento mental e características mentais das crianças de Oirotskih. Moscou, *Pedologia* 1930, n.2, p.222-234.

ZAPOROZHETS, A. V. O pensamento e a atividade nas crianças. Relatório de leitura na Conferência sobre Pedagogia e Psicologia. *Anais do Congresso*, Kiev, Ucrânia, 1941, vol. 2.

ZAPOROZHETS, A. V.; Lukov, G. D. O desenvolvimento do raciocínio nas crianças nos primeiros anos da idade escolar. In: *Notas científicas do Instituto Pedagógico Científico de Kharkov*, n.6, p.139-50, 1941.

LEONTIEV, A.; Zaporozhets, A. V. *A restauração dos movimentos*. Investigação da recuperação das funções dos braços após ferimento Moscou, 1945.

LEONTIEV, A.; Zaporozhets, A. V. *Questões de psicologia da criança pré-escolar*. Moscou: Editora da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, 1948.

ZAPOROZHETS A.V. *O desenvolvimento dos movimentos voluntários*. Moscou. Izd. Akad. Pedagog. Nauk. RSFSR, 1959. (Tese de doutorado em Psicologia).

ZAROPOZHETS, A. V. *Desenvolvimento dos movimentos voluntários*. Moscou: UEM, 1960.

GALPERIN, P. Ya., Zaporozhets, A. V.; Elkonin, D. B. Problemas de formação de conhecimentos e habilidades em escolares e novos métodos de instrução na escola. *Vopr. psikhol.*, 1963, n.5.

ZAPOROZHETS, A. V.; Elkonin, D. B. (editores). *Psicologia das crianças de idade pré-escolar*. Moscou, 1964.

ZAPOROZHETS, A. V.; Zinchenko, V. P. ; Elkonin, D. B. Desenvolvimento do pensamento. In: ZAPOROZHETS, A. V.; Elkonin, D. B. (editores). *Psicologia das crianças de idade pré-escolar*. Moscou, 1964.

ZAROPOZHETS, A. V.; Elkonin, D. B. Prefácio. *Psicologia das crianças de idade pré-escolar*. Moscú, 1964, p.XV.

ZAROPOZHETS, A. V. Development of thinking. In: Zaporozhets, A. V.; Elkonin, D. B. (editores). *The psychology of preschool children*. Tradução de John Shybut e Seymore Simon. EUA: First Mit Press paperback edition, 1971, p.186-254.

ZAROPOZHETS, A. V. O papel de L. S. Vygotsky no desenvolvimento dos problemas de percepção. *Revista Voprosy psikhologii*, n.6, 1966.

ZAPOROZHETS, A. V.; Venguer, L. A.; Zinchenko, V. P.; Ruzskaia, A. G. *Percepção e ação*. Moscou, 1967.

ZAPOROZHETS, A. V. O Papel de L. S. Vygotsky no desenvolvimento de problemas de Percepção. *Psicologia Soviética*, 1967, v.5, n.3 (edição especial em memória de Lev Semenovich Vygotsky).

ZAPOROZHETS, A. V. Estudo de Psicologia do Desenvolvimento da Atividade Motora na Idade pré-escolar para crianças. *Soviet Psychology*, 1977, v.15, n.4.

ZAPOROZHETS, A. V. O Desenvolvimento do Pensamento Lógico no Pré-Escolar. *Soviética Psychology*, 1977, v.15, n.4.

GALPERIN, P. Ya; Zaporozhets, A. V.; Karpov, S. N. *Problemas atuais da psicologia das idades*. Moscou, 1978.

ZAPOROZHETS, A. V. O pensamento e a atividade em crianças. *Psicologia Soviética*, Inverno 1979, 80, v.18, n.2.

ZAPOROZHETS, A. V.; Lukov, E. U. D. O Desenvolvimento do Raciocínio em crianças pequenas. *Psicologia Soviética*, Inverno 1979-80, v.18, n.2.

ZAPOROZHETS, A. V; Zinchenko, V. P. Percepção, movimento e ação. In: *Processos cognitivos*. Sensação e percepção. Moscou, 1982.

ZAPOROZHETS, A. V. Trabalhos psicológicos escolhidos. Moscou, *Pedagogia*, 1986. Tomo I e II.

ZAPOROZHETS, A. V. O papel da atividade orientadora e da imagem na formação e realização dos movimentos voluntários. In: *Trabalhos psicológicos seletos*. Moscou: Editorial Pedagógica, 1986, p.228-233.

ZAPOROZHETS, A. V. Problemas na psicologia da atividade. In: Davidov, V. V.; Leontiev, D. A. *A abordagem da atividade na psicologia: problemas e perspectivas*. Moscou, Izdatel'stvo APN SSSR, 1990.

ZAPOROZHETS, A.V. *Psicología de la acción*. Moscou: Academia de Ciências pedagógicas e sociais, 2000.

EM ESPANHOL:

ZAROPOZHETS, A. V. Característica general de desarrollo psíquico de los niños. In: Smirnov, A. S.; Leontiev, A. N.; Rubinshtein, S. L.; Tieplov, B. M. *Psicología*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961, p.493-503.

ZAROPOZHETS, A. V. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: Smirnov, A. S.; Leontiev, A. N.; Rubinshtein, S. L.; Tieplov, B. M. *Psicología*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961, p.504-522.

ZAROPOZHETS, A. V. Desarrollo psíquico de los escolares. In: Smirnov, A. S.; Leontiev, A. N.; Rubinshtein, S. L.; Tiplov, B. M. *Psicología*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961, p.523-560.

ZAPOROZHETS, A. V. El significado de los períodos de la infancia temprana para la formación de la personalidad infantil. In: ANTSIFEROVA, L. I. (ed.). *El principio del desarrollo en la psicología*. Moscú: Editora Progreso, 1975.

ZAROPOZHETS, A. V. Las condiciones y las fuerzas motrices del desarrollo psíquico del niño. In: Iliasov, I. I.; Liaudis, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986, p.13-16.

ZAROPOZHETS, A. V. La importancia de los períodos tempranos de la infancia para la formación de la personalidad infantil. In: Iliasov, I. I.; Liaudis, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986, p.148-150.

ZAROPOZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: SHUARE, Marta; DAVÍDOV, V.V. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.228-249.

ZAROPOZHETS, A. V. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.71-82.

GALPERIN, A. V. Zaporozhets, D. Elkonin. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.300-315.

ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Progreso, 1987. p.228-249.

ZAROPOZHETS, A. V. El papel de la actividad orientadora y de la imagen en la formación y realización de los movimientos voluntarios. In: Rojas, Luis Quintanar (Compilador). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. 2ª reimpresión. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 2001, p.93-100.

ZAROPOZHETS, A. V. Características de la actividad orientativo-investigativa y su papel en la formación y realización de los movimientos voluntarios. In: Rojas, Luis Quintanar (Compilador). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. 2ª reimpresión. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 2001, p.101-160.

ZAROPOZHETS, A. V. El desarrollo del pensamiento lógico en niños de edad preescolar. In: Solovieva, Yulia; Rojas, Luis Quintanar (orgs.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas, 2010, p.168-177.

ZAROPOZHETS, A. V. El estudio psicológico del desarrollo de la motricidad del niño preescolar. In: Solovieva, Yulia; Rojas, Luis Quintanar (orgs.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas, 2010, p.178-188.

EM INGLÊS:

ZAPOROZHETS, A. V. Development of voluntary movements. In: *14º Congresso Internacional de Psicologia*, Canadá, 1954, publicado em *Voprosy Psikhologii*, n.1, 1955, p.42-49.

ZAPOROZHETS, A. V. Development of voluntary movements. In: Brian Simon (org.). *Psychology in the Soviet Union*. Grão Bretanha: Londres, 1957, p.108-115.

ZAPOROZHETS, A. V.; Elkonin, D. B. (editores). *The psychology of preschool children*. Tradução de John Shybut e Seymore Simon. Massachusetts, EUA: Massachusetts Institute of Technology Cambridge, 1971.

ZAPOROZHETS, A. V.; Zinchenko, V. P. ; Elkonin, D. B. Development of thinking. In: Zaporozhets, A. V.; Elkonin, D. B. (editores). *The psychology of preschool children*. Tradução de John Shybut e Seymore Simon. EUA: First Mit Press paperback edition, 1971, p.186-254.

ZAPOROZHETS, A. V. The Mental Development and Psychological Characteristics of Oirot Children. *Journal of Russian and East European Psychology*, Volume 31, Number 1, January-February, 1993, p.78-91.

ZAPOROZHETS, A. V.; P. Ia. Galperin, P. Ia.; El'konin, D. B. Problems in the Psychology of Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Volume 33, Number 4, July-August, 1995, p.12-34.

ZAPOROZHETS, A. V. Selections from The Psychological Development of Children. *Journal of Russian and East European Psychology*, Volume 35, Number 1, January-February 1997, p.6-17.

ZAPOROZHETS, A. V. Principal Problems in the Ontogeny of the Mind. *Journal of Russian and East European Psychology*, Volume 35, Number 1, January-February 1997, p.53-94.

ZAPOROZHETS, A. V. Perception, movement, and action. *Journal of Russian and East European Psychology*, Volume 35, Number 1, January-February, 1997, p.18-52.

ZAPOROZHETS, A. V. On the active nature of the visual perception of object. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May-June, 2002, p.13-21.

ZAPOROZHETS, A. V. Problems in the Psychology of Activity. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.4, July-August 2002, p.47-52. ISSN 1061-0405.

ZAPOROZHETS, A.V. Perception, movement, and action. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.4, July-August 2002, p.53-93.

ZAPOROZHETS, A. V. Thought and Activity in Children. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.4, July-August 2002, p.18-29.

ZAPOROZHETS, A. V. The role of L.S. Vygotsky in the development of problems of perception. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.4, July/August, 2002, p.3-17.

ZAPOROZHETS, A. V. The development of sensations and perceptions in Early and preschool childhood. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May-June, 2002, p.22-34.

ZAPOROZHETS, A. V. The development of perception in the preschool child. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, v.30, n.2, European Research in Cognitive Development: Report of the International Conference on Cognitive Development (1965), p.82-101.

ZAPOROZHETS, A. V. The development of perception and activity. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May-June 2002, p.35-44.

ZAPOROZHETS, A. V. Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May-June, 2002, p.45-66.

ZAPOROZHETS, A. V. On the origin of voluntary movements. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May-June, 2002, p.67-96.

ZAPOROZHETS; A. V.; LUKOV, U. D. The development of reasoning in Young children, In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May–June, 2002, p.30-46.

PUBLICAÇÕES SOBRE A. V. ZAPOROZHETS EM RUSSO

ARANOVSKAYA-DUBOVIS, D. M.; ZAIKA, E. V. Ideias de A. V. Zaporozhets sobre o desenvolvimento da personalidade do pré-escolar. *Questões de Psicologia*, 1995. Número 5. p.87-99.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL “A Ciência da infância e da educação moderna”, dedicada ao 100º aniversário de Zaporozhets A. V., 6-8 dez 2005.

KUDRYAVTSEV, V. T. A. V. *Zaporozhets: a idéia de auto-estima da infância – para os princípios do desenvolvimento auto-amplificação e da criança* (idem), 2005.

DUBOVIS, D. M., KHOMENKO, K. E. Questões de percepção artística nos escritos Zaporozhets AV (em seu 80º aniversário) (idem). *Questões de Psicologia*, 1985. n.5, p.117-123.

WENGER, L. A. A. V. Zaporozhets e sua contribuição para a psicologia soviética. *Questões de Psicologia*, 1985. n.4, p.121-125.

ZINCHENKO, VP (1995). *Se tornar um psicólogo* (o 90º aniversário do nascimento Zaporozhets Sodnom AV).

PUBLICAÇÕES SOBRE A. V. ZAPOROZHETS EM ESPANHOL

GUARDILA-FERNÁNDEZ, Augusto et. al. *Enfoques sobre el estudio de la conciencia*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Laboratorio de Psicología y Neurociencias, 2005.

QUINTANAR, Luis. Introducción. In: QUINTANAR, Luis (org.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1995.

SHUARE, Marta. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

PUBLICAÇÕES SOBRE A. V. ZAPOROZHETS EM INGLÊS

ZINCHENKO, V. P. Alexander Vladimirovich Zaporozhets: The Life and Work (a partir da ação de um toque emocional). *Psicologia Histórico-Cultural*, 2006 (1): download doc/zip

PUBLICAÇÕES SOBRE A. V. ZAPOROZHETS EM PORTUGUÊS

ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. *Psicologia histórico-cultural da memória*. 2008. 277 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARROCO, Sonia Maria Shima. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski*: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atual. 2007. 415 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Araraquara, 2007.

BERMÚDEZ, Francisco Curbelo. Aspectos e indicadores do desenvolvimento intelectual. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.5, n.8, p.279-289, jul./dez. 1996.

GAMBA, Lane Mary Faulin. *Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural*: reflexão a partir de uma experiência na educação infantil. 2009. 186 folhas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

IZA, D. F. V. *As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas*: significado e sentido de atividades de brincadeira na educação infantil. Orientadora: Maria Aparecida Mello. 2008. 152 folhas. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.111-138.

LEME, A. P. T. *A aquisição da linguagem escrita pela criança surda no contexto da educação inclusiva*. 2010. 140 folhas. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2010.

NASCIMENTO, C. P. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. 2010. 250 folhas. Dissertação. (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

ZINCHENKO, V. P. *Se tornar um psicólogo* (o 90º aniversário do nascimento de A. V. Zaporozhets). 1995.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER VLADIMIROVICH ZAPOROZHETS. Banco de Dados. Disponível em: <<http://www.psy.msu.ru/people/zaporozhec.html>>. Acesso em 23 maio 2012.

ALEXEI NIKOLAEVICH LEONTIEV. Banco de dados. Disponível em: <<http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm#12>>. Acesso em 11 abr. 2012.

ALEXEI NIKOLAEVICH LEONT'EV. Banco de dados. Disponível em: <<http://www.psy.msu.ru/people/leontiev/html>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. *Psicologia histórico-cultural da memória*. 2008. 277 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

BARROCO, Sonia Maria Shima. *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski*: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atual. 2007. 415 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Araraquara, 2007.

BERMÚDEZ, Francisco Curbelo. Aspectos e indicadores do desenvolvimento intelectual. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v.5, n.8, p.279-289, jul./dez. 1996.

CARDOSO, J. T. Produção científica sobre psicomotricidade e seus reflexos no cotidiano de pré-escolas. In: XIX Encontro de Psicologia e VI Encontro de Pós-Graduação: Percursos e Perspectivas, 2006, Assis. *Anais do encontro*, 2006.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DUBOVIS, D. M.; KHOMENKO, K. E. Questões de percepção artística nos escritos DE A. V. Zaporozhets (em seu 80^o aniversário). *Questões de Psicologia*, Moskva, n.5, p.117-123, Sep-Oct. 1985.

DUBOVIS, D. M.; ZAIKA, E. V. Ideias de A. V. Zaporozhets sobre o desenvolvimento da personalidade da criança pré-escolar. *Questões de Psicologia*, Moskva, n.5, p.87-99, 1995.

FEBLES ELEJALDE, María. Acerca de nuestra herencia del enfoque histórico-cultural. *Rev. Cuba. Psicol.*, La Habana, v.14, n.2, p.235-239, 1997. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So257-43221997000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 23 jan. 2012.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. In: ROJOS, Luis Quintanar (Org.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. 2^a reimpresión. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2011, p.27-40.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales. ROJOS, Luis Quintanar (org.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. 2^a reimpresión. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2011, p.45-56.

GALPERIN, P. Ya. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y de los conceptos. In: ROJOS, Luis Quintanar (org.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. 2^a reimpresión. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2011, p.27-40, p.41-44.

GALPERIN, P. Ya.; ZAPOROHETS, A. V.; ELKONIN, D. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.300-315.

GAMBA, Lane Mary Faulin. *Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexão a partir de uma experiência na educação infantil*. 2009. 186 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2009.

GUARDILA-FERNÁNDEZ, Augusto et. al. *Enfoques sobre el estudio de la conciencia*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Laboratorio de Psicología y Neurociencias, 2005.

IZA, D. F. V. *As concepções de corpo e movimento de professoras nas práticas educativas: significado e sentido de atividades de brincadeira na educação infantil*. Orientadora: Maria Aparecida Mello. 2008. 152 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p.111-138.

LEME, A. P. T. *A aquisição da linguagem escrita pela criança surda no contexto da educação inclusiva*. 2010. 140 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2010.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo intelectual del niño. In: *Psicología Soviética. Selección de artículos científicos*. La Habana: Editora Universitaria, 1965, p.45-68.

MELLO, M. A. Educação Infantil e Educação Física, um binômio separado pelo movimento, mas qual movimento? *Anais 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2000, Caxambu. 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 2000*. Disponível em <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0711P.PDF>> Acesso em: 15 jan. 2012.

NASCIMENTO, C. P. *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. 2010. 250 folhas. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010

PETROVSKI, A. V. De La historia de la psicología evolutiva y pedagógica. In: PETROVSKI, A. V. (editor). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso, 1980, p.5-22.

ROJAS, Luis Quintanar. Introducción. In: ROJOS, Luis Quintanar (org.). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, 1995.

SHUARE, Marta. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso, 1990.

SUPERTI, T.; CRUZ, M. G.; BARROCO, S. M. S. Psicologia da arte: pressupostos teóricos metodológicos. X CONPE. *Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, de 03 a 06 de julho de 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/192.pdf>>. Acesso em 09 abr. 2012.

TALÍZINA, N. *Manual de psicología pedagógica*. México: Universidad Atonónoma de San Luis Potosi, 2000.

VENGUER, A. V. A. V. Zaporozhets e sua contribuição para a psicologia soviética. *Questões de Psicologia*, Moscou, v.1, n.4, p.121-125, 1985.

VENGUER, Leonid A. *Temas de psicología pré-escolar*. La Habana: Instituto Cubano del Libro. Vol. I. 1976.

VENGUER, Leonid A. A. B. ЗАПОРОЖЕЦІЕГ ОБКЛАДВЦОВЕТ СКЮЮПСИХОЛОГІЮ (A. V. Zaporozhets e sua contribuição para a Psicologia Soviética). 1985. Disponível em: <<http://www.voppsy.ru/issues/1985/854/854121.htm>>. Acesso no dia 22marc. 2012.

ZAPOROZHETS, A. V. Thought and Activity in Children. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.4, July–August 2002j, p.18-29.

ZAPOROZHETS, A. V. Característica general de desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. S.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicología*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961a, p.493-503.

ZAPOROZHETS, A. V. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. S.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIPLOV, B. M. *Psicología*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961c, p.523-560.

ZAPOROZHETS, A. V. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. S.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicología*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961b, p.504-522.

ZAPOROZHETS, A. V. El papel de la actividad orientadora y de la imagen en la formación y realización de los movimientos voluntarios. In: ROJAS, Luis Quintanar (Compilador). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. 2ª reimpressão. Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, 2001, p.93-100.

ZAPOROZHETS, A. V. El significado de los períodos de la infancia temprana para la formación de la personalidad infantil. In: ANTSIFEROVA, L. I. (ed.). *El principio del desarrollo en la psicología*. Moscú: Editora Progreso, 1975.

ZAPOROZHETS, A. V. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: SHUARE, Marta; DAVIDOV, V. V. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.228-249.

ZAPOROZHETS, A. V. O papel da atividade orientadora e da imagem na formação e realização dos movimentos voluntários. In: ZAPOROZHETS, A. V. *Trabalhos psicológicos seletos*. Moscou: Editorial Pedagógica, 1986, p.228-233.

- ZAPOROZHETS, A. V. On the origin of voluntary movements. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May/June, 2002a, p.67-96.
- ZAPOROZHETS, A. V. The development of perception and activity. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May/June 2002c, p.35-44.
- ZAPOROZHETS, A. V. The development of perception in the preschool child. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, v.30, n.2, European Research in Cognitive Development: Report of the International Conference on Cognitive Development (1965), p.82-101.
- ZAPOROZHETS, A. V. The role of L.S. Vygotsky in the development of problems of perception. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.4, July/August, 2002d, p.3-17.
- ZAPOROZHETS, A. V. The development of sensations and perceptions in Early and preschool childhood. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May/June, 2002e, p.22-34.
- ZAPOROZHETS, A. V. To ward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May/June, 2002f, p.45-66.
- ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. (ed.) *The psychology of preschool children*. Translated by Jonh Shybut and Seymore Simon. Massachusetts: MIT Press, 1971. Simon. Massachusetts: MIT Press, 1971.
- ZAPOROZHETS, A.V. Perception, movement, and action. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.4, July/August 2002g, p.53-93.
- ZAPOROZHETS; A. V.; Lukov, U. D. The development of reasoning in Young children. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, v.40, n.2, May/June, 2002h, p.30-46.
- ZAPOROZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. Prefacio. *Psicología de los niños de edad preescolar*. Moscú, 1964.
- ZINCHENKO, V. P. Alexander Vladimirovich Zaporozhets: The Life and Work (a partir da ação de um toque emocional). *Psicologia Histórico-Cultural*, 2006 (1), 2006.

DANIIL BORISOVICH ELKONIN: A VIDA
E AS PRODUÇÕES DE UM ESTUDIOSO DO
DESENVOLVIMENTO HUMANO¹

Lucinéia Maria Lazaretti – UFSCar

Para mim, D. B. Elkonin, como um cientista é a pessoa do caminho, pois sabe abrir portas onde ninguém mais as vê; sabe observar coisas onde nunca ninguém prestou atenção, e, que com o tempo [essas coisas] demonstram-se extraordinariamente importantes.

B. D. Elkonin

Elkonin é conhecido no Brasil pelo seu livro *Psicologia do Jogo* (1998). Todavia, produziu cientificamente por mais de 50 anos e a maioria de seus estudos encontram-se publicados em coletâneas, livros, revistas científicas, conferências e manuscritos que somam em torno de 115 trabalhos. Algumas dessas produções foram traduzidas em outros idiomas, como a língua inglesa e espanhola, outras, porém, permanecem apenas no idioma russo, como *Psicologia Infantil* (1960) e *Trabalhos Psicológicos Seleccionados* (1989).

Sua produção focaliza temas sobre a dinâmica e as características dos períodos do desenvolvimento humano, desdobrando discussões sobre a atividade de comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória; atividade jogo de papéis; atividade de estudo; atividade de comunicação íntima pessoal; e atividade profissional-de estudo. Além desses, há trabalhos sobre o processo de aquisição do conhecimento na

¹ O conteúdo deste texto é fruto de estudos realizados no período de Mestrado em Psicologia (UNESP/2006-2008) e encontra-se publicado na dissertação: Lazaretti, Lucinéia Maria. *Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des) conhecido no Brasil*. 2008. 252f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2008.

educação escolar, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem na criança pré-escolar e escolar, métodos de ensino e reflexões sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Suas produções no campo da Psicologia Histórico-Cultural, juntamente com Vigotski, Leontiev, Davidov, Galperin e Zaporozhets constituíram-se em importantes referenciais tanto no campo da psicologia quanto da educação.

Frente a essa breve introdução, apresentamos a seguir um resumo da história intelectual de Elkonin e suas principais contribuições para o campo da Psicologia e da Educação. Por isso, a primeira parte desse capítulo refere-se à exposição de dados biográficos sobre o autor em questão e, em seguida, expõe, de maneira geral, o foco da produção teórica desse eminente psicólogo soviético. Almejamos, desse modo, com este estudo, apresentar um diálogo sobre Elkonin, com intuito de compreender esse autor e suas produções como basilares para refletir questões referentes ao desenvolvimento humano.

VIDA E OBRA DE ELKONIN

Elkonin viveu oito décadas. Nasceu durante o período pré-revolucionário em 29 de fevereiro de 1904, numa pequena aldeia chamada Peretshepino, na província de Poltava, Ucrânia.

Foto – Daniil Borisovich Elkonin



Fonte: <http://www.gym6-perm.narod.ru/12/8/1/2.htm>

Com o desenrolar da Revolução de 1917, estudou no seminário de Poltava durante o período de 1914 a 1920 e acabou abandonando o seminário devido à escassez de recursos na família. Com o intuito de continuar seus estudos, em 1922, ingressou como ajudante dos cursos políticos militares, sendo também educador, durante dois anos, em uma colônia de reeducação de crianças e jovens órfãos e ex-delinquentes.

Mediante trabalho desenvolvido nessa instituição, em 1924, o Comissariado do Povo para a Instrução Pública enviou Elkonin para continuar seus estudos na Faculdade de Psicologia do Instituto de Educação Social, posteriormente reorganizado e unido ao Instituto Estatal de Pedagogia Herzen, em Leningrado.

Estando em Leningrado, Elkonin gradua-se em Psicologia e ao terminar o curso, em 1927, voltou seus estudos para a fisiologia, tornando-se assistente de laboratório na mesma instituição de A. A. Ujtomski (1875-1942). Dois anos depois, desvincula-se da fisiologia e começa a trabalhar como paidólogo e professor no ambulatório profilático da Estrada de Ferro Outubro. No período de 1929 a 1937, Elkonin atuou como docente na instituição em que havia se formado, em Leningrado, na área da paidologia. O interesse pela paidologia, somado com suas experiências anteriores com crianças aproximaram Elkonin de Vigotski, em Leningrado, quando este vinha com frequência ao Instituto realizar conferências e dirigir os cursos de pós-graduação nos anos de 1931 e 1932. Essa aproximação, nesse período, determinou a esfera de interesses de Elkonin: a psicologia e a pedagogia infantil (Elkonin, 2007).

Foto – B. D. Elkonin com 26 anos – 1930



Рис. 22. Д.Б. Эльконин. Конец 30-х

Fonte: http://anleontiev.smysl.ru/b_ocherk.htm#12

Golder (2006, p.91) informa que essa estreita colaboração está documentada pelo intercâmbio de cartas entre ambos os cientistas: a leitura dessas cartas “permite apreciar a incidência deste [Vigotski] na formação intelectual de Elkonin”. Nesse período, Elkonin começou a trabalhar com Vigotski, sendo seu auxiliar, estudando os problemas da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Em fins de 1932, expus as minhas conjecturas aos estudantes e numa conferência no Instituto Pedagógico Herzen de Leningrado. Os meus critérios foram alvo de uma crítica bastante dura; o único que apoiou minhas teses fundamentais foi Liev Semiónovitch Vigotski (Elkonin, 1998, p.3).

Nessa época, Elkonin estava dedicado a estudar, com muito empenho, a brincadeira infantil, tema que também interessava a Vigotski. A conferência ministrada por Vigotski, em 1933, no Instituto Pedagógico de Herzen em Leningrado, intitulada O papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança, traduzida para o inglês em 2002, apresenta-se como pedra basilar do arcabouço teórico de Elkonin. “Foi nas ideias expressas por Vigotski nessa conferência que apoiei minhas pesquisas posteriores sobre a psicologia do jogo” (Elkonin, 1998, p.4).

Da mesma forma como Vigotski, com seus apontamentos, influenciou Elkonin no início de suas pesquisas e no desenrolar de outras por mais de 50 anos, acreditamos que o pensamento de Vigotski também influenciou, decisivamente, os outros integrantes do grupo.

L.S. Vigotski deu somente os primeiros passos, os passos mais difíceis na nova orientação, deixando para os futuros pesquisadores uma série de interessantes hipóteses, e possivelmente o mais importante, o histórico e o sistêmico na investigação dos problemas da psicologia, conforme os princípios estão estruturados em quase todas as suas investigações teóricas e experimentais (Elkonin, 1996, p.387).

Embora Elkonin tenha trabalhado junto a Vigotski por pouco mais de quatro anos, devido à sua morte prematura em 1934, manteve contato com outros pesquisadores dessa corrente teórica, – como Leontiev, Galperin, Davidov, Zaporozhét e outros –, com os

quais desenvolveu pesquisas e trabalhos intimamente ligados com o enfoque histórico-cultural.

Toda a década de 1930, quando se firmaram os laços de Elkonin com a Escola de Vigotski, foram anos muito difíceis tanto para o país quanto para o desenvolvimento da psicologia. Um dos momentos difíceis vividos por Elkonin foi a abolição da paidologia na Rússia. Proibiram-se os paidólogos de trabalhar, em especial, na área da prática escolar. Isso se refletiu como um freio no desenvolvimento da psicologia infantil, visto que a psicologia se torna uma psicologia de gabinete e a paidologia, como uma ciência personificada na prática, não teve mais espaço e as instituições que se prestavam a este trabalho foram fechadas. Essa decisão afetou de maneira imediata Elkonin: foi despedido do seu trabalho (na ocasião ele ocupava a posição de diretor do Instituto de Paidologia de Leningrado) e, ao mesmo tempo, foi-lhe privado o grau de candidato a doutor, com a tese intitulada Psicologia Infantil. Elkonin ficou afastado por um longo período de sua atividade profissional. Venguer (2004, p.106) relembra que ele recordava-se desse período com orgulho, “pois nesta situação difícil, [Elkonin] não se desesperou, nem caiu em melancolia, mas sim aprendeu a obter o mínimo para sua sobrevivência [e de sua família] pintando e vendendo tapetes de parede no mercado”.

Algum tempo depois, Elkonin começou a trabalhar com as crianças das primeiras séries. O período de 1937 a 1941 foi muito rico para as suas investigações científico-pedagógicas. Partindo de sua experiência prática como professor, começou a desenvolver um estudo sobre o processo da aprendizagem da leitura e da escrita nas crianças em idade escolar. Nos anos de 1938 a 1940, produziu livros para o ensino da leitura e cartilhas para as regiões do Extremo Norte, com instruções e orientações aos professores. Essa experiência tornou-o amplamente conhecido na escola soviética e rendeu-lhe, anos mais tarde, a publicação de vários trabalhos, – entre os principais destacam-se: *Questões Psicológicas da Formação da Atividade de Estudo na Idade Escolar* (1961); *Investigação Psicológica da Aprendizagem dos Conhecimentos na Escola Primária* (1961); *Análise Experimental do Ensino Primário para a Leitura* (1962); *As Possibilidades Intelectuais dos Escolares nas Séries Iniciais e o Conteúdo de Ensino* (1966); *A Relação do Ensino e o Desenvolvimento Psíquico* (1969); *Problemas Psicológicos em Relação ao Ensino pelo Novo Currículo* (1971); *Psicologia de Ensino no Escolar*

nas Séries Iniciais (1974); Como Ensinar as Crianças a Ler (1976). Durante este período, todo o seu interesse de vida pelos problemas da psicologia do jogo teve que ser adiado até melhores tempos.

Com o início da Segunda Guerra Mundial, Elkonin ingressou no exército soviético, inscrevendo-se na milícia popular em julho de 1941. Ele teve participação na defesa e liberação de Leningrado e, ao término da guerra, foi condecorado tenente coronel. Nesse período, Elkonin, no front do Cerco de Leningrado, sempre recebia cartas do grupo de Karkhov. Retornando da guerra, teve que sobreviver a um duro golpe: sua esposa e suas duas filhas haviam perecido no Cerco de Leningrado.

Do término da Segunda Guerra Mundial até a década de 1980, Elkonin retomou seus estudos teóricos e experimentais e criou várias escolas a fim de investigar os problemas da psicologia pedagógica e do desenvolvimento. Também foi Elkonin quem “projetou a criação de um centro da infância que incluía ensino pré-escolar, escolar, elementar e escolar média em uma mesma unidade” (Golder, 2006, p.92).

Em seus últimos anos de vida, Elkonin declarava-se, com tristeza, como sendo o último dos moicanos, tendo em vista que já não se encontrava com vida quase toda a primeira geração da Escola de Vigotski: essa geração de psicólogos, “aproximadamente durante um século da nossa sofrida história, não só manteve uma força de criação e ação como também a ampliou, contando apenas com eles mesmos. Isto lhes custou caro, mas eles conseguiram” (Elkonin, 2007, p.02). Elkonin faleceu no dia 4 de outubro de 1984 em Moscou.

FOCO DAS INVESTIGAÇÕES DE ELKONIN:

DESENVOLVIMENTO HUMANO

Quando nos debruçamos na investigação dos estudos de Elkonin, observamos que, mesmo diante das diversas encruzilhadas históricas impostas, estes seguem um mesmo fio condutor: compreender o desenvolvimento humano em seus períodos e em suas características, que estão diretamente condicionados pela atividade, ensino e educação, mediados pelo adulto. Suas conjecturas são atuais ao expor que o desenvolvimento humano – a criança – produz-se na base de condições biológicas e sociais, não privilegiando uma em detrimento da outra nem as dissociando, mas compreendendo num processo dialético entre ambas as condições.

A compreensão de que as características biológicas transformam-se na relação social, significa dizer que todo desenvolvimento se dá numa relação objetiva com a realidade do indivíduo com a sociedade. Essa relação abarca o entendimento de que as condições sociais objetivas perpassam pelo mundo material, portanto, apreender o desenvolvimento humano – a criança – em suas particularidades significa compreender sua natureza social e, conseqüentemente, como se desenvolve e se forma, internamente, seu psiquismo.

Elkonin (1987), para entender a relação do desenvolvimento com a formação objetiva do psiquismo, estruturou a periodização do desenvolvimento psíquico, considerando-a fundamental para a psicologia infantil, na medida em que se definem as forças motrizes e as leis do trânsito de um período ao outro no desenvolvimento.

O desenvolvimento psíquico da criança tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social. Graças aos adultos, a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que foram criadas na sociedade. Na medida em que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades (Elkonin, 1969a, p.498, destaques originais).

Para desenvolver essas bases teóricas, Elkonin compartilhou das ideias de Vigotski (1996, p.254), segundo a qual o desenvolvimento humano deve ser compreendido como um “ processo que se distingue pela unidade do material e do psíquico, do social e do pessoal à medida que a criança vai se desenvolvendo”. Além de Vigotski, Elkonin (1987) aponta que os estudos de Blonski, psicólogo soviético da década de 1930, contribuem ao negar as teses evolucionistas de desenvolvimento humano e ao analisar o processo de desenvolvimento psíquico historicamente variável, considerando esse desenvolvimento marcado por transformações qualitativas, seguidos de saltos e crises. Ambos os autores influenciaram de maneira significativa no estudo sobre a periodização do desenvolvimento psíquico.

De posse desses estudos, Elkonin recorre à Teoria da Atividade de Leontiev para amarrar suas hipóteses. Afirmar a relevância da atividade dominante na periodização do desenvolvimento quando seu condicionante se encontra na esfera objetiva. São as condições históricas concretas, objetivas, que exercem influência no conteúdo de determinado período do desenvolvimento como no transcurso geral do desenvolvimento psíquico. Portanto, cada nova geração, e, nela cada novo ser ao nascer, já pertence a uma dada geração com determinadas condições de vida, que se desdobram em conteúdo para sua atividade. Nestes termos, falar do caráter periódico do desenvolvimento psíquico e do conteúdo dos períodos é falar da dependência das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É com base nessas condições que o conteúdo se desenvolve.

Desse enfoque dialético do desenvolvimento humano, Elkonin (1987) apresenta os períodos: atividade comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória; atividade jogo de papéis; atividade de estudo; atividade de comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudo.

O primeiro período é marcado pela atividade de comunicação emocional direta. É dominante a relação que a criança estabelece com o adulto desde os primeiros meses. Pela própria condição de dependência física, a criança necessita da atenção e dos cuidados do adulto. Nessa relação se desenvolve uma comunicação emocional, portanto, o bebê aprende a utilizar o adulto para eliminar sua falta de conforto e para obter o que necessita. Para tanto, apela a diferentes gritos, choramingas, gestos e movimentos. A pessoa mais próxima aprende a reconhecer esses sinais e satisfaz os anseios do bebê. Justamente, neste processo de satisfação da necessidade, o adulto dirige-se ao bebê falando com ele, acariciando-o e buscando ser compreendido. O processo de comunicar-se com o bebê, mesmo que ele, num primeiro momento, não demonstre nenhum gesto de compreensão nem realize uma atividade comunicativa, faz com que a criança vá tomando parte desta atividade. Não está em evidência que a criança saiba de quem depende e que estabeleça com esta pessoa relações vantajosas para si. O imprescindível nesse processo é a inserção, pelo adulto, da criança em novas relações que provoca aprendizagens novas.

Foto – B. D. Elkonin



Fonte: <http://www.persev.ru/elkonin-daniil-borisovich>

A necessidade da criança de comunicação emocional direta tem enorme importância para o seu desenvolvimento, por isso é a atividade dominante do período. O adulto motiva a criança a agir com ele, começando a lhe mostrar o mundo material, dos objetos humanos, desvendando como manipulá-los, como realizar a ação e orientando no uso de tais objetos, mesmo que seja primariamente. É primário, porque a criança, nesse período, ainda não conta com os movimentos sensório-motores para executar a ação, mas vai assimilando-os paulatinamente no processo de interação. Outra questão, o que interessa à criança, neste período, não é realizar a ação com perfeição, mas estar em comunicação com os adultos. Esse é o seu objetivo e, por conseguinte, seu motivo. A dependência de estar com o adulto provoca a criança a perceber e conhecer a realidade e a si mesma sempre por meio das relações com outra pessoa. Por isso, desde o começo da vida da criança, as suas atitudes e relações com a realidade têm um caráter social.

Com toda essa situação social de desenvolvimento, novas formas de comunicação com o adulto vão se ampliando, quando este insere a criança no mundo dos objetos humanos, ensinando-a a manipulá-los. Num primeiro momento, só a relação com o adulto garante o

desenvolvimento da atividade, este provoca nela a necessidade de se inserir no mundo de tais objetos, o que faz com que a atividade dominante passe a ser secundária, por surgirem novos motivos: aprender a manipular e a utilizar os objetos humanos.

A passagem da atividade da comunicação emocional direta para a atividade objetal manipulatória acontece pela mudança nos motivos e nas necessidades inseridos pela relação da criança com o adulto. Essa mudança está aliada com as próprias conquistas do primeiro ano, que são: o andar, a compreensão e assimilação primária da linguagem e, de maneira mais intensa, o desenvolvimento da atividade objetal manipulatória (Elkonin, 1969b).

As ações com os objetos que a criança realiza no primeiro ano, sob a direção dos adultos, permitem-lhe que aprenda somente a utilizar as propriedades externas dos objetos, ou seja, da mesma forma que manipula o lápis, manipula também a colher ou um pau. Dessa maneira, a passagem para a primeira infância engendra uma nova forma de atitude frente ao mundo dos objetos: estes não são mais simples objetos apalpados, mas instrumentos que têm uma forma determinada para seu uso, socialmente elaborada, um domínio dos seus procedimentos, e necessita-se aprender a cumprir a função que lhes designou a experiência social.

Com o aprimoramento das atividades sensório-motoras, nas manipulações com os objetos e brinquedos em atividade conjunta com os adultos, as crianças vão aprendendo as ações planejadas e designadas pela sociedade aos objetos de uso cotidiano. Todavia, essas manipulações primárias não são consideradas ainda como brincadeira, mas como “exercícios elementares para operar as coisas, nas quais o caráter das operações é dado pela construção especial do objeto” (Elkonin, 1998, p.215).

A partir dos três anos, ao término da primeira infância, surgem novas atividades, há um novo tipo de ações com os objetos que, posteriormente, começam a determinar o desenvolvimento psíquico: a brincadeira e as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção). Isso procede pela via da aprendizagem das ações com os objetos, quando aos poucos, as crianças começam a reproduzir as ações dos adultos, o que, em grande medida, motiva o interesse delas por essas ações e pelas funções sociais que realizam. Isto se manifesta, particularmente, ao final deste período, quando as crianças começam a

querer atuar com os mesmos objetos com que trabalham os adultos: o martelo, a pá, o lápis do pai, etc., têm uma força atrativa especial. Nesse processo, manifesta a tendência da criança a tomar parte na atividade dos adultos (Elkonin, 1969b).

Durante a aprendizagem das ações com os objetos, na atividade conjunta, os adultos são o modelo de ação à criança e, nesse processo de formação das ações com os objetos, “ a criança aprende primeiro o esquema geral de manipulação destes com a sua designação social, e só depois se ajustam às operações soltas à forma física do objeto e às condições de execução das mesmas” (Elkonin, 1998, p.220).

No final da primeira infância, com o amplo desenvolvimento da atividade objetiva manipulatória, as ações com os objetos vão desembocando em novos tipos de ações que são a base para o surgimento do jogo de papéis.

Um mesmo objeto começa a representar distintas coisas e as ações dependem do que representa o objeto em determinado momento. Assim, por exemplo, um palito exerce as funções de colher, faca ou de termômetro e, de acordo com isto, as ações que se realizam com ele são as de dar de comer, cortar ou medir a temperatura. Além disso, ao objeto se dá uma determinada denominação somente depois que os adultos o designaram, do mesmo modo, quando a mesma criança já atou com ele com o nome dado. No início da idade pré-escolar, aparece o fato de a criança denominar por si mesma o objeto com outro nome de acordo com a ação que vai realizar com esta coisa (Elkonin, 1969b, p.509).

É importante frisar que Elkonin debruçou boa parte de sua carreira científica ao estudo sobre a brincadeira infantil. Esse estudo teve início na década de 1930 e, em 1948, ele publica – em parceria com os colegas Frádkina, Vartchavskaia, Guerchenon, Konnokova, Lukóv e Slávina – o primeiro texto intitulado Questões Psicológicas da Brincadeira na Idade Pré-Escolar, no qual são apresentados os primeiros resultados de sua investigação. Esse estudo foi concluído em 1978 com a publicação do livro Psicologia do Jogo. Elkonin frisa que a teoria psicológica do jogo infantil, desde Vigotski, “foi elaborada em íntima relação com as pesquisas sobre problemas de psicologia geral e sobre a teoria do desenvolvimento psicológico da criança”. Leontiev, Zaporozhétis e Galperin, com pesquisas teóricas e experimentais

também se constituíram em parte orgânica das pesquisas sobre a psicologia do jogo (Elkonin, 1998, p.7).

Retornando o foco sobre a brincadeira no desenvolvimento, a passagem para a idade pré-escolar vem marcada pela mudança de motivos nas ações com os objetos para reproduzir, por meio dessa ação, as atividades realizadas pelo adulto. A ação com os objetos torna-se secundária, sendo que a principal via de realização da ação é a tendência a tomar parte da vida dos adultos por meio das suas brincadeiras. De todas as mudanças provocadas no seu desenvolvimento na primeira infância, as mais significativas e que são os fundamentos para a nova atividade dominante no período pré-escolar são: a aparição da tendência da atividade independente; o domínio de um círculo bastante amplo de atividades, com os objetos acessíveis para isso; e a aquisição das formas fundamentais da linguagem como meio de relação social (Elkonin, 1969b).

Na primeira infância, as crianças aprendem a ação com os objetos, sua função e destino social. Contudo, essa função e esse destino não se encontram na ação objetual tomada de forma isolada, não está escrito no objeto para que se realiza, qual é seu sentido social, seu motivo eficaz. Elkonin (1987, p.118) postula que só é possível apropriar-se desse sentido “quando a ação objetual se inclui no sistema das relações humanas [e] põe-se a descoberto nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação para as outras pessoas. Tal inclusão tem lugar na brincadeira”.

A brincadeira de papéis aparece como a atividade na qual tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre esta base se forma na criança pequena a aspiração para realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorada, a aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica da brincadeira para o desenvolvimento psíquico, nisso consiste sua função dominante (Elkonin, 1987, p.118).

O caminho do desenvolvimento do jogo de papéis, proposto por Elkonin (1998, p.258-259), embasado em dados obtidos por experimentos realizados por colaboradores seus, demonstram que o desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: “há colher;

dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como a mamãe; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado”.

Uma peculiaridade desse processo é que, no desenvolvimento do jogo de papéis, a criança deposita sua emoção ao compenetrar no papel do adulto, mas não deixa de ser criança. A princípio, esse processo é inconsciente, ela quer reproduzi-lo, mas, no momento em que isso acontece, passa a olhar o adulto por meio do papel que assumiu, começa a comparar-se emotivamente com ele e percebe que ainda não é adulto. “Dá-se conta de que é criança, por meio do jogo, de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato suas funções” (Elkonin, 1998, p.405).

A criança joga sem perceber os motivos da atividade jogo. Isso difere substancialmente do trabalho de outras formas de atividade. Pode-se afirmar que motivos, incentivos e ações pertencem a uma esfera mais abstrata e se tornam acessíveis à consciência apenas na fase de transição (Vigotski, 2002, p.5).

Desse sentimento de ter novas razões para ser adulto, no final da idade pré-escolar, essas razões adquirem uma forma concreta: o “desejo de ir à escola e começar a realizar um trabalho social sério e apreciado pela sociedade. Para a criança, esse é o caminho para a idade adulta” (Elkonin, 1998, p.405). Isso significa que, ao passar à idade escolar, outra atividade será a dominante – a atividade de estudo –, entretanto, “a brincadeira não desaparece, mas ela dissemina atitudes através da realidade. Ela mantém sua própria continuação pelas das instruções e trabalhos da escola [atividades compulsórias baseadas em regras]” (Vigotski, 2002, p.23).

A atividade de estudo reúne investigações advindas da experiência como professor de séries iniciais e como psicólogo atuante nas questões educacionais de Elkonin (1969c, 1973, 1986, 1987, 1999a, 1999b, 1999c, 2004a). Ao dirigir o Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar, – no Instituto Científico de Psicologia Geral e Educacional da URSS da Academia das Ciências Pedagógicas –, juntamente com Davidov, Elkonin dirigiu uma pesquisa sobre o estudo psicológico da atividade de ensino em crianças de idade escolar. Essa pesquisa resultou no trabalho conhecido hoje como Teoria da Atividade de Estudo, ou Sistema Elkonin-Davidov, cuja base finca-se

em concepções da Psicologia Histórico-Cultural. Enquanto liderava esse laboratório e com o início da pesquisa, foi criada no ano seguinte, em 1959, por sua iniciativa, a Escola Experimental de Moscou N. 91. O laboratório que Elkonin comandou encontra-se em funcionamento até hoje (Hakkarainen; Veresov, 1999).

Ao final dos anos de 1950, D. B. Elkonin criou uma escola secundária experimental (Escola de Moscou Número 91), onde, baseando-se nas representações teóricas sobre a correlação entre ensino e desenvolvimento, iniciou a elaboração do sistema do desenvolvimento do ensino, atualmente conhecido como Sistema de Elkonin e Davidov (Venguer, 2004, p.106).

Todas as premissas do desenvolvimento dessas classes experimentais estiveram alicerçadas na Teoria da Atividade de Leontiev, em que Elkonin concretizou as investigações da atividade de estudo. Na opinião de Davidov, Elkonin teve algumas possibilidades de aplicar suas ideias na prática pedagógica, o que foi essencial para o desenvolvimento da psicologia, notadamente quando psicólogos como Elkonin “foram iniciadores dos prolongados experimentos de formação para solucionar os problemas do ensino” (apud Shuare, 1990, p.239).

Em seus estudos, Elkonin revelou que o ingresso da criança na escola marca o começo de um novo período de sua vida, que muda fundamentalmente sua situação perante a sociedade que reflete diretamente no conteúdo e no caráter de sua atividade: a criança começa a realizar uma atividade socialmente importante e séria. Nesse sentido, Elkonin (1999c, p.86) expõe qual é o papel da escola nesse processo:

A escola, que é projetada para transmitir o conhecimento de uma natureza específica e em áreas específicas, é uma forma historicamente evoluída da organização da atividade escolar. A escola tornou-se possível porque como uma criança desenvolve-se, surge a necessidade para a atividade de estudo, que é uma forma específica de ligação da criança à sociedade em que vive. Mas a história da escola revela também os exemplos em que sua finalidade não era organizar a atividade de estudo das crianças, mas ensinar habilidades concretas e particulares para tratar dos problemas práticos mais complicados da vida. Nossa escola moderna deve conseguir a forma social mais eficaz

para a organização da atividade escolar. Entretanto, para conseguir esta finalidade, é necessário saber sua natureza e as leis da formação da atividade de ensino.

Por esta senda, o aspecto fundamental da atividade de ensino é marcado por um período específico no desenvolvimento psíquico da criança, um período situado numa nova idade escolar. No entanto, somente essa premissa não garante que a atividade de estudo surja de modo espontâneo: “A atividade de estudo é formada no processo da instrução formal sob a orientação de um professor. Seu desenvolvimento é uma tarefa extremamente importante da instrução formal” (El’konin, 1999c, p.86).

Neste excerto, Elkonin (1969c) ressalta algumas características da criança no novo período de vida. Segundo o autor, essa nova situação está intrinsecamente ligada com o trabalho realizado no período anterior, ou seja, está determinado pela educação e o ensino na idade pré-escolar. A necessidade por tipos mais sérios de atividades já se manifestava no período anterior, quando a criança começava a demonstrar interesse pelas obrigações do estudo e a realizar as atividades com maior exatidão. Observa-se a mudança nos motivos da atividade, que agora se manifestam na realização das exigências e obrigações conferidas à criança.

O estudo, isto é, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino é a atividade dominante neste período. Durante este tem lugar uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primordial da atividade de estudo está determinada, ademais, porque por meio dela se mediatiza todo o sistema de relações da criança com os adultos que a circundam, incluindo a comunicação pessoal na família (Elkonin, 1987, p.119).

Para formular as características e a dinâmica do novo período, Elkonin (1987) parte das generalizações teóricas de Vigotski (2001) sobre a significação da atividade de estudo. Tomando a conhecida tese vigotskiana sobre o papel fundamental do ensino para o desenvolvimento psíquico das crianças e ressaltando que nem todo o ensino revela tal significação para o desenvolvimento, mas somente um bom ensino,

ele realizou, juntamente com outros psicólogos, investigações sobre a influência do ensino no desenvolvimento psíquico, tomando por base os aspectos do conteúdo, dos métodos e da organização.

Elkonin, Galperin e Zaporozhêts (1987) sistematizam estes aspectos ao caracterizar as condições do sistema de ensino e educação da URSS. Revelam que os métodos que regiam o ensino escolar naquele país não eram suficientemente eficazes, pela precariedade do êxito à assimilação de conhecimentos, justificada pela redução da influência pedagógica à mera descrição verbal e demonstração de modelos. A principal falha dos métodos era a fraqueza teórica para compreender a defasagem nos métodos de ensino, El'konin (1999b) analisou as ideias pedagógicas dominantes no tocante, por exemplo, à formação de professores e constatou que não aprofundavam o conhecimento da psicologia geral e infantil. Em suas análises, ressaltou que a compreensão do desenvolvimento psíquico da criança pelo professor faz com que este apreenda que esse desenvolvimento é decorrente da aprendizagem e que o ensino sistematizado de conteúdos eleva o nível do pensamento abstrato e complexifica as operações mentais.

Foto – D. B. Elkonin



Fonte: <http://psyera.ru/daniil-elkonin-bio.htm>

Frente ao exposto, podemos inferir como Elkonin e seus colegas pensavam a organização do conteúdo e, ao mesmo tempo, como deveriam ser estruturados os métodos de ensino: refletir a compreensão da formação de ações, considerando que os “[...] processos psíquicos internos representam ações ideais, em particular, mentais, formadas como produto das ações externas, materiais, e que recebem sua forma definitiva como resultado de consecutivas transformações e sintetizações” (Elkonin; Galperin; Zaporozhêts, 1987, p.301-302).

É necessário frisar que a atividade de estudo, que é a atividade dominante no período escolar primário, não se resume na assimilação de conhecimentos – a atividade de estudo não é sinônimo de assimilação de conhecimentos (Elkonin, 1986) – abrange a totalidade da vida da criança em todas as facetas: a criança também vive (Elkonin, 2004a). Ainda ocupam lugar importante nesse processo o jogo e o trabalho. Embora o jogo tenha se tornado uma atividade secundária no período escolar, este ainda ocupa e desempenha um importante papel no seu desenvolvimento: as crianças demonstram interesses pelos mais variados jogos, como os esportivos, de movimentos e de regras (Elkonin, 1969c).

No decorrer da idade escolar, a criança transita da infância à adolescência e há a predominância nas relações sociais, o que não significa que a atividade de estudo desapareça nesse novo período, apenas torna-se secundária e submete-se a anseios mais amplos, aliados aos interesses sociais.

Partindo das hipóteses de Vigotski (1996), Elkonin e colegas evidenciaram que o período da adolescência constitui-se de intenso desenvolvimento intelectual e das funções psicológicas superiores, sob a base das relações humanas e de trabalho, e influenciam diretamente na formação da personalidade.

Ao estudar sobre a atividade dominante na adolescência – atividade de comunicação íntima pessoal – Elkonin (1987) aponta algumas dificuldades. Entre elas a justificativa de que como não ocorrem, explicitamente, alterações nas condições de vida e da atividade principal, a causa da passagem para a adolescência foi fundamentada nas mudanças que ocorrem no próprio organismo, especialmente na maturação sexual. Em relação a essa questão, o autor expõe que há sim mudanças fundamentais em nível fisiológico no adolescente, ocorre a maturação sexual, mas, na realidade, a maturação sexual e as facetas

do desenvolvimento físico “[...] não têm influência determinante na formação da personalidade do adolescente”. Segundo o mesmo autor, na formação da sua personalidade,

tem uma influência determinante as mudanças na situação social, a complicação da atividade escolar, a amplificação e aprofundamento das relações com os demais, a crescente independência, o aumento das exigências que para ele tem os adultos, assim como o aumento relativo de sua responsabilidade em consequência do aumento de suas forças físicas e de suas possibilidades morais e volitivas (Elkonin, 1969c, p.539).

Neste excerto, aparece a decisiva influência que têm as condições sociais no desenvolvimento do adolescente. Dragunova (1985, p.120, destaques originais), aluna de Elkonin, sistematiza esse pensamento ao apresentar o quanto essas condições refletem diretamente na própria estrutura interna do adolescente. “O passo da infância para a idade adulta constitui o conteúdo fundamental e a diferença específica de todos os aspectos do desenvolvimento neste período, ou seja, o físico, mental, moral e social”. Ocorre, em todos os aspectos, uma estruturação de formações qualitativamente novas: aparecem elementos de adulto como resultado da transformação do organismo, da autoconsciência, do tipo de relações com os adultos e os companheiros, dos modos de interação social com eles, dos interesses, da atividade de estudo, do conteúdo das instâncias ético-morais que mediatizam a conduta, a atividade e as relações.

Observamos que para que o adolescente adquira as premissas da responsabilidade, do compromisso e da coletividade, é necessário, antes de tudo, um amplo desenvolvimento das condições sociais de que faz parte. A própria atitude perante essas premissas provoca o interesse ao futuro. Estabelecem-se interesses profissionais, e, portanto, a atividade profissional-de estudo começa a torna-se dominante. O adolescente começa a ter uma atitude séria perante o trabalho, em realizar uma atividade socialmente útil. Elkonin expõe que, na formação dos interesses profissionais, desempenha um importante papel o ensino politécnico. Ao serem transmitidos os conhecimentos teóricos, que são a base da produção e da prática, consegue-se estabelecer com maior profundidade a relação existente entre esses conhecimentos e a produção, possibilitando “orientar-se nas mais variadas profissões e se despertam a afeição e respeito pelo trabalho criativo” (Elkonin, 1969c, p.551).

Do exposto, observamos que Elkonin esteve preocupado em compreender o desenvolvimento humano condicionado pelas condições históricas e sociais e, podemos inferir o quão fundamental é o processo educativo nessa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da escrita desse capítulo é no intuito de compartilhar os estudos desenvolvidos da obra de Elkonin, no esforço de um maior entendimento da essencialidade do seu pensamento: compreender o desenvolvimento humano como expressão das relações travadas entre a realidade circundante.

Explicitamos alguns dados que pudessem apontar as condições de vida e de produção de Elkonin, e como os princípios fundantes da Psicologia Histórico-Cultural conduziram as investigações sobre a formação e o desenvolvimento humano desde o nascimento até a idade adulta. Esses princípios asseveram que o desenvolvimento psíquico da criança é determinado pelas condições de vida e de educação e, por isso, Elkonin relaciona a psicologia com a pedagogia, na solução dos problemas práticos da educação escolar. Nesses termos, as contribuições da psicologia infantil para a educação fundamentam a explanação das bases que orientam o desenvolvimento infantil e que este ocorre em íntima relação com os processos educativos.

Dessa forma, apresentamos ao leitor alguns dos escritos de Elkonin, que nos desafiam a pensar a psicologia e educação de nosso tempo, ao defender que desde a primeira infância deve se efetivar um trabalho educativo com vistas ao desenvolvimento multilateral da criança, que se procede pelas vias da educação, preferencialmente escolar. Por isso, nossa conclusão não pretende ser mais que o fecho de uma tentativa para introduzir o leitor na fecunda e desafiadora obra de Elkonin e da tradição histórico-cultural.

LISTAGEM DAS PRODUÇÕES DE ELKONIN (ORDEM CRONOLÓGICA)

EM RUSSO

ELKONIN, D. B. (1929) Ação local da corrente elétrica contínua na inervação espinhal do músculo. In: *Nova reflexologia e fisiologia do sistema nervoso*.

ELKONIN, D. B. (1931) Experiência de inclusão das crianças no trabalho livre. In: *As crianças a partir da máquina*.

ELKONIN, D. B. (1932) Desenvolvimento da coletividade nas crianças. In: *Livro de paidologia para as escolas técnicas*. Parte II.

ELKONIN, D. B. (1938) *ABC – cartilha*: Livro didático de Língua Russa para a escola primária Mansi.

ELKONIN, D. B. (1939) *Instruções metodológicas sobre a cartilha e o livro didático de Língua Russa*, referentes ao 2º ano primário das escolas de Mansi e Khanty.

ELKONIN, D. B. (1940) *Linguagem oral e escrita dos escolares* (manuscrito).

ELKONIN, D. B. (1946) *Instruções metodológicas sobre o primeiro livro didático de Língua Russa para as escolas do Extremo Norte*.

ELKONIN, D. B. (1946) *O desenvolvimento das atividades construtivas para as crianças em idade pré-escolar* (manuscrito), 1946.

ELKONIN, D. B. (1947) Questões Psicológicas da brincadeira para pré-escolares. In: *A educação pré-escolar*. 1947. Nº 11.

ELKONIN, D. B. (1948) Questões psicológicas da brincadeira pré-escolar. In: *Questões da psicologia infantil na idade pré-escolar*.

ELKONIN, D. B. (1949) A brincadeira e o desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar. In: *Relatórios da Conferência Nacional sobre Educação Pré-Escolar*.

ELKONIN, D. B. (1949) As brincadeiras criativas do pré-escolar. In: *A Família e a Escola*. N. 11.

ELKONIN, D. B. (1951) O pensamento do escolar (ensino primário). In: *Ensaio da psicologia infantil*.

ELKONIN, D. B. (1951) Alguns problemas sobre a atividade nervosa superior e a psicologia infantil. In: *Pedagogia Soviética*. Nº 11.

ELKONIN, D. B. (1951) *Questões psicológicas sobre a preparação de artilharia*.

ELKONIN, D. B. (1952) Fundamentos psicológicas da assimilação das técnicas do tiro (Tiro de guerra). In: *Coleção Pedagógico-Militar*. N. 11.

ELKONIN, D. B. (1955) Características da interação entre o primeiro e segundo sistema de sinais dos pré-escolares. In: *Notícias da APN da URSS*. Vol. 64.

ELKONIN, D. B. (1955) Questões sobre o desenvolvimento psíquico das crianças pré-escolares. Organizadores A. V. Zaporozhets e D. B. Elkonin. In: *Notícias de APN da URSS*. Vol. 64.

ELKONIN, D. B. (1956) O desenvolvimento psíquico da criança: do nascimento até o ingresso na escola. In: *Psicologia*.

ELKONIN, D. B. (1956) Característica geral do desenvolvimento psíquico das crianças. In: *Psicologia*. (Em parceria com A. V. Zaporozhets).

- ELKONIN, D. B. (1956) Desenvolvimento psíquico dos escolares. In: *Psicologia*. (Em parceria com L. I. Bozhovich, L. V. Blagonadezhinaia).
- ELKONIN, D. B. (1956) Conferência sobre a psicologia da personalidade. In: *Questões da psicologia*. Nº 1.
- ELKONIN, D. B. (1956) Algumas questões da psicologia quanto à alfabetização. In: *Questões da psicologia*. 1956. Nº 5.
- ELKONIN, D. B. (1957) *As brincadeiras simbólicas das crianças em idade pré-escolar*. M.
- ELKONIN, D. B. (1957) A formação da ação mental na análise sonora das palavras nas crianças pré-escolares. In: *Informe APN da URSS*. Nº 1.
- ELKONIN, D. B. (1957) Prefácio. In: *Questões psicológicas da brincadeira e do ensino na idade pré-escolar*.
- ELKONIN, D. B. (1957) *Questões psicológicas da brincadeira e do ensino na idade pré-escolar*. Organizador D. B. Elkonin.
- ELKONIN, D. B. (1958) O significado educativo do enredo na brincadeira simbólica. In: *A educação pré-escolar*. Nº 01.
- ELKONIN, D. B. (1958) *O desenvolvimento da linguagem na idade pré-escolar*.
- ELKONIN, D. B. (1959) A reforma da escola e o desafio da psicologia. (Em parceria com A. N. Leontiev, P. J. Galperin.). In: *Questões da psicologia*. Nº 1.
- ELKONIN, D. B. (1959) A formação da ação mental quanto à variação da palavra e seu significado para a alfabetização. In: *Relatório da APN da URSS*. Nº 3.
- ELKONIN, D. B. (1959) As etapas de formação da ação da leitura inicial: Resumo de relatórios no 1º Congresso da Sociedade de Psicólogos.
- ELKONIN, D. B. (1959) A concepção sobre a formação das ações mentais e sua crítica de J. A. Samariny. *Questões da psicologia*. Nº 6.
- ELKONIN, D. B. (1959) A formação da ação na leitura silábica. In: *Relatório na APN da URSS*. Nº 4.
- ELKONIN, D. B. (1960) Algumas conclusões sobre o estudo do desenvolvimento psíquico das crianças em idade pré-escolar. In: *Ciência Psicológica da URSS*.
- ELKONIN, D. B. (1960) *Psicologia Infantil*.
- ELKONIN, D. B. (1960) A psicologia a serviço da educação comunista. In: *Questões da psicologia*. Nº 4.
- ELKONIN, D. B. (1960) A experiência da investigação psicológica numa classe experimental. *Questões da psicologia*. Nº 5.
- ELKONIN, D. B. (1961) Questões psicológicas da formação da atividade de estudo na idade escolar – séries iniciais. In: *Questões da psicologia do ensino e da educação*. Kiev, 1961.
- ELKONIN, D. B. (1961) *ABC – cartilha (experimental)*.

ELKONIN, D. B. (1961) Investigação psicológica da aprendizagem dos conhecimentos na escola primária. *Pedagogia soviética*. Nº 9.

ELKONIN, D. B. (1962) Análise experimental do ensino primário para a leitura. In: *Questões da psicologia da atividade de estudo dos escolares nas séries iniciais*.

ELKONIN, D. B. (1962) *Questões da psicologia da atividade de estudo dos escolares nas séries iniciais*. Organizadores: D. B. Elkonin e V. V. Davydov.

ELKONIN, D. B. (1963) Sobre a teoria da educação primária (séries iniciais). In: *A educação popular*. Nº 4.

ELKONIN, D. B. (1963) Problematizações psicológicas quanto à construção dos currículos escolares. (Em parceria com V. V. Davydov.). *Resumo do 2º congresso da Sociedade de Psicólogos*. Vol. 5.

ELKONIN, D. B. (1963) A formação dos conhecimentos e habilidades dos escolares em investigação e os novos métodos de ensino nas escolas. (Em parceria com A. V. Zaporozhêts e P. J. Galperin). In: *Questões da psicologia*. Nº 5.

ELKONIN, D. B. (1963) Quanto à questão da formação da percepção fonemática nas crianças em idade pré-escolar (Em parceria com L. E. Zhurovoy). In: *Educação Sensorial*.

ELKONIN, D. B. (1964) Os problemas da psicologia quanto às brincadeiras infantis. In: *Educação Pré-escolar*. Nº 4.

ELKONIN, D. B. (1964) Prefácio (Em parceria com A. V. Zaporozhêts.). In: *Psicologia das crianças em idade pré-escolar*.

ELKONIN, D. B. (1964) Desenvolvimento da linguagem. In: *Psicologia das crianças em idade pré-escolar*.

ELKONIN, D. B. (1964) Desenvolvimento do pensamento (Em parceria com A. V. Zaporozhêts, V. P. Zinchenko). In: *Psicologia das crianças em idade pré-escolar*.

ELKONIN, D. B. (1964) *Psicologia das crianças em idade pré-escolar*. (Organizadores: A. V. Zaporozhêts e D. B. Elkonin).

ELKONIN, D. B. (1965) Algumas características psicológicas da personalidade do adolescente (Em parceria com T. V. Dragunova.). In: *Pedagogia Soviética*. Nº 12.

ELKONIN, D. B. (1965) Prefácio (Em parceria com A. V. Zaporozhêts). In: *Psicologia da Personalidade e as atividades do pré-escolar*.

ELKONIN, D. B. (1965) Psicologia da brincadeira na idade pré-escolar. In: *Psicologia da Personalidade e as atividades do pré-escolar*.

ELKONIN, D. B. (1965) O desenvolvimento da personalidade da criança pré-escolar. In: *Psicologia da Personalidade e as atividades do pré-escolar*.

ELKONIN, D. B. (1965) *Psicologia da Personalidade e as atividades do pré-escolar*. (Organizadores: A. V. Zaporozhêts e D. B. Elkonin).

ELKONIN, D. B. (1966) Questões fundamentais da teoria sobre a brincadeira infantil. In: *Psicologia e Pedagogia da brincadeira pré-escolar*.

ELKONIN, D. B. (1966) As possibilidades intelectuais dos escolares nas séries iniciais e o conteúdo de ensino. In: *As possibilidades etárias na aprendizagem dos conhecimentos*.

ELKONIN, D. B. (1966) *As possibilidades etárias na aprendizagem dos conhecimentos*. (Org. V. V. Davidov).

ELKONIN, D. B. (1966) O simbolismo e sua função nas brincadeiras. In: *Educação de Pré-escolar*. Nº 3.

ELKONIN, D. B. (1966) Quanto à questão da metodologia e das técnicas de estudo do desenvolvimento psíquico das crianças. In: *XVIII Congresso Internacional de Psicologia*: Simpósio 29.

ELKONIN, D. B. (1966) O problema da aprendizagem e desenvolvimento nos trabalhos de L. S. Vigotski. In: *Questões da Psicologia*. Nº 6.

ELKONIN, D. B. (1967) O problema, o método e a organização da pesquisa. In: *As características etárias do início da adolescência*.

ELKONIN, D. B. (1967) Atividade de estudo: o lugar da atividade de estudo na vida dos adolescentes – alunos do quinto ano. In: *As características etárias do início da adolescência*.

ELKONIN, D. B. (1967) Maturidade, seu conteúdo e formas de manifestação no início da adolescência. (Em parceria com T. V. Dragunova.). In: *As características etárias do início da adolescência*.

ELKONIN, D. B. (1967) *As características etárias do início da adolescência*. (Org. D. B. Elkonin).

ELKONIN, D. B. (1967) Sobre a análise da Teoria de J. Piaget quanto ao desenvolvimento do pensamento infantil. (Em parceria com P. J. Galperin). In: J. Flavell. *Psicologia genética de J. Piaget*.

ELKONIN, D. B. (1968) O problema da periodização do desenvolvimento psíquico. In: *Resumo para o Congresso Geral de psicólogos soviéticos*.

ELKONIN, D. B. (1969) Alguns aspectos do desenvolvimento psíquico na adolescência: *Ata do Simpósio: Características da Adolescência*. In: 1ª Conferência Científica em morfologia etária, fisiologia e bioquímica.

ELKONIN, D. B. (1969) A relação do ensino e o desenvolvimento psíquico. In: *Investigação Experimental quanto aos problemas de reestruturação da educação primária*.

ELKONIN, D. B. (1969) Questões do desenvolvimento psíquico. (Em parceria com o M. I. Lisina.) In: *Questões da psicologia infantil e da psicologia pedagógica no XVIII Congresso Internacional de Psicologia*.

ELKONIN, D. B. (1970) Condições psicológicas para o Ensino em desenvolvimento. In: *Ensino e desenvolvimento*.

- ELKONIN, D. B. (1971) Sobre a questão dos períodos de transição no desenvolvimento psíquico. *Anais do IV Congresso de Psicólogos da URSS*.
- ELKONIN, D. B. (1971) Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: *Questões da Psicologia*. Nº 4.
- ELKONIN, D. B. (1971) Problemas psicológicos em relação ao ensino pelo novo currículo. In: *Boletim AMN da URSS*. Nº 4.
- ELKONIN, D. B. (1973) Ainda sobre os mecanismos psicológicos do ensino inicial da leitura. In: *Educação Soviética*. Nº 1.
- ELKONIN, D. B. (1974) Melhoria na qualidade de trabalho nas escolas rurais e os desafios da psicologia. *Questões da Psicologia*. Nº 1.
- ELKONIN, D. B. (1974) A análise psicológica de algumas dificuldades na aprendizagem pelo novo currículo. *Anais do simpósio dos psicólogos*. Parte 1. 1974.
- ELKONIN, D. B. (1974) Sobre o problema de controle da dinâmica etária no desenvolvimento psíquico. In: *Ao diagnóstico do desenvolvimento psíquico*.
- ELKONIN, D. B. (1975) A Psicologia da brincadeira na idade pré-escolar. In: *Fundamentos psicológicos da educação e do ensino na idade pré-escolar*.
- ELKONIN, D. B. (1976) *Como ensinar as crianças a ler*.
- ELKONIN, D. B. (1976) O brincar: seu lugar e papel na vida e no desenvolvimento das crianças. In: *Educação Pré-escolar*. Nº 5.
- ELKONIN, D. B. (1976) Contribuição de L. S. Vygotsky na elaboração da psicologia da brincadeira. In: *Questões da Psicologia*. Nº 6.
- ELKONIN, D. B. (1977) Sobre a formação das ações objetais nas crianças: Resumo dos relatórios do V Congresso Geral de Psicólogos da União Soviética.
- ELKONIN, D. B. (1976) Questões atuais da investigação sobre a periodização do desenvolvimento psíquico nas crianças. In: *Problemas da periodização psíquica na ontogenia*.
- ELKONIN, D. B. (1978) *Psicologia do Jogo*.
- ELKONIN, D. B. (1978) Conquistas e desafios para o futuro desenvolvimento da psicologia infantil na União Soviética. *Questões da Psicologia*. Nº 1.
- ELKONIN, D. B. (1978) Notas sobre o desenvolvimento das ações objetais na primeira infância. In: *Boletim da Universidade Estatal de Moscou*. Série 14, Nº 3.
- ELKONIN, D. B. (1979) Os principais temas da psicologia moderna das crianças em idade escolar. In: *Problemas da psicologia geral, do desenvolvimento e pedagógica*.
- ELKONIN, D. B. (1979) As questões essenciais de psicologia do brincar na primeira infância. In: *O brincar e seu papel no desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar*.
- ELKONIN, D. B. (1979) A contribuição dos primeiros estudos de A. N. Leontiev sobre o desenvolvimento da Teoria da Atividade. *Boletim da Universidade Estatal de Moscou*. Série 14, Nº 4.

- ELKONIN, D. B. (1979) O direito das crianças à uma infância feliz e caminhos do desenvolvimento dos conhecimentos psicológicos. In: *Questões da psicologia*. Nº 5.
- ELKONIN, D. B. (1981) Algumas questões do diagnóstico do desenvolvimento psíquico. In: *Diagnóstico da atividade de estudo e do desenvolvimento intelectual*.
- ELKONIN, D. B. (1981) L. S. Vygotsky hoje. In: *A produção científica de L.S.Vygotsky e a psicologia moderna*.
- ELKONIN, D. B. (1983) Problemas da psicologia infantil nos trabalhos de A. N. Leontiev. In: *A. N. Leontiev e a psicologia moderna*.
- ELKONIN, D. B. (1983) *Lembranças do amigo e companheiro* [sobre Leontiev].
- ELKONIN, D. B. (1984) Reflexões sobre o projeto. In: *Comunista*. Nº 3.
- ELKONIN, D. B. (1984) Epílogo e comentários para o tomo IV das *Obras escolhidas de L. S. Vygotsky*.
- ELKONIN, D. B. *Cartas à professora iniciante* (manuscrito).

EM INGLÊS

- ELKONIN, D. B. The psychology of mastering the elements of reading. In: SIMON & J. SIMON (Eds.) *Educational psychology in the U.S.S.R.* London: Stanford C. A: Stanford University Press, 1963.
- ELKONIN, D. B. *The problem of instruction and development in the works of L. S. Vygotsky*. Soviet Psychology. New York: Armonk, n. 3, 1967.
- EL'KONIN, D. B. Some results of the study of the psychological development of preschool age. In: COLE, M.; MALTZAMN, I. *Handbook of contemporary soviet psychology*. London: Basic Books, 1969. p.163-208.
- EL'KONIN, D. B. Symbolics and its functions in the play of children. In: HERRON, R. E.; SMITH-SUTTON, B. (Orgs.) *Child's play*. New York: Ed. John Wiley & Sons, 1971. p.221-231.
- ELKONIN, D. B. URSS [Psicologia da Leitura]. In: DOWNING, John (Org.). *Comparative reading*. Cross-national studies of behavior and process in reading and writing. New York: Macmillan, 1973. p.551-579.
- ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS. Foreword. In: ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS, A. (Orgs.) *The psychology of preschool children*. Cambridge, MA: MIT Press, 1974. p.XV-XXIII.
- ELKONIN, D. B. Development of speech. In: ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS, A. (Orgs.) *The psychology of preschool children*. Cambridge, MA: MIT Press, 1974. p.111-187.
- ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS, A. V.; V. P.ZINCHENKO. Development of Thinking. In: ELKONIN, D. B., ZAPOROZHETS, A. (orgs.) *The psychology of preschool children*. Cambridge, MA: MIT Press, 1974. p.186-255.

ELKONIN, D. B.; ZAPOROZHETS, A.; GALPERIN P. Problems in the psychology of activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk/NY. v. 33, n.4, p.12-32, jul./aug. 1995.

EL'KONIN, D. B. How to teach children to read. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk/NY, v.37, n.6, p.93-117, nov./dec. 1999a.

EL'KONIN, D. B. On the structure of learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk/NY. v.37, n.6, p.84-92, nov./dec. 1999c.

EL'KONIN, D. B. On the theory of primary education. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk/NY. v.37, n.6, p.71-83, nov./dec. 1999b.

EL'KONIN, D. B. The development of play in preschoolers. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk/NY. v.37, n.6, p.31-70, nov./dec. 1999d.

EL'KONIN, D. B. Toward the problem of stages in the mental development of children. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk/NY. v.37, n.6, p.11-30, nov./dec. 1999e.

EM ESPANHOL

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969a. p.493-503.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969b. p.504- 522.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969c. p.523-560.

ELKONIN, D. B. Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. In: ILIASOV I. I; LIAUDIS V. Y. (Orgs.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986a. p.34-41.

ELKONIN, D. B. La unidad fundamental de la forma desarrollada de la actividad lúdica. La naturaleza social del juego de roles. In: ILIASOV I. I; LIAUDIS V. Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986b. p.74-78.

ELKONIN, D. B. Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor. In: ILIASOV I. I; LIAUDIS V. Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986c. p.99-101.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Progreso, 1987a. p.83-102.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Progreso, 1987b. p.104-123.

ELKONIN, D. B.; ZAPORÓZHETS, A.; GALPERIN, P. , Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Progreso, 1987. p.300-315.

ELKONIN, D. B. Epílogo. In: Vigotski, L. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri, Visor: 1996.

EM PORTUGUÊS

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. V. Lembranças do amigo e companheiro. In: GOLDER, Mario (Org.). *Leontiev e a Psicologia Histórico-Cultural: um homem em seu tempo*. São Paulo: Xamã, 2004. p.77-85.

REFERÊNCIAS

DRAGUNOVA. T. V. Características psicológicas del adolescente. In. PETROVSKI, A. (Org.). *Psicología evolutiva y pedagógica*. Moscú: Progreso, 1985. p.120-175.

ELKONIN, B. D. Prefácio. In. ELKONIN, D. B. *Detskaya psichologiya*. Moscou: Academia, 2007. p.3-6.

ELKONIN, D. B. Característica General Del Desarrollo Psíquico De Los Niños. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, A. N., RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B.M. (orgs). *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1969a. p.493-503.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, A. N., RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs). *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1969b. p.504-522.

ELKONIN, D. B. Desarrollo Psíquico De Los Escolares. In: SMIRNOV, A. A., LEONTIEV, A. N., RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (orgs). *Psicología*. México: Editorial Grijalbo, 1969c. p.523-560.

ELKONIN, D. B. Las cuestiones psicológicas relativas a la formación de la actividad docente en la edad escolar menor. In: ILIASOV I. I; LIAUDIS V. Y. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986. p.99-101.

ELKONIN, D. B. URSS [Psicologia da Leitura]. In: DOWNING, John (Org.). *Comparative reading*. Cross-national studies of behavior and process in reading and writing. New York: Macmillan, 1973. p.551-579.

ELKONIN, D. B. Epílogo. In: VIGOTSKI, L. *Obras escogidas*. Tomo IV. Madri, Visor: 1996. p.387-412.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.104-123.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do Jogo*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

ELKONIN D. B. *Excertos do diário científico* (1960-1962). Voprosy Psychologii. Moscú, n.1. p.9-21. 2004a. Título original: Vdierzhki iz naychnih dnevnikov. CD-ROM.

ELKONIN, D. B.; ZAPORÓZHETS, A.; GALPERIN, P., Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antología). Moscú: Progreso, 1987. p.300-315.

EL'KONIN, D. B. How to teach children to read. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk/NY, v.37, n.6, p.93-117, nov./dec. 1999a.

EL'KONIN, D. B. On the structure of learning activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk/NY. v.37, n.6, p.84-92, nov./dec. 1999c.

EL'KONIN, D. B. On the theory of primary education. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk/NY. v.37, n.6, p.71-83, nov./dec. 1999b.

GOLDER, Mario. Daniil B. Elkonin (1904-1984). In: GOLDER, Mario; GONZÁLEZ, Alejandro H. *Freud en Vigotsky: inconsciente e lenguaje*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskyano de la Argentina e Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas, 2006. p.86-93.

HAKKARAINEN, Pentti; VERESOV, Nikolai. Editor's Introduction. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk/NY. v.37, n.6, p.3-10, nov./dec. 1999.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988b. p.119-143.

VENGUER, A. L. D. B. *Elkonin e a psicologia russa atualmente*. Voprosy Psychologii. Moscú, n. 1, p.103-110, 2004. Título Original: D. B. Elkonin i segodnyashnyaya rossiíckaya psixologiya. CD-ROM.

Vigotski, Liev Semiónovich. *Obras escogidas*. Tomo IV. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor Dist. S. A., 1996.

VYGOTSKY, Lev. *Play and its role in the mental development of the child*. Psychology and Marxism Internet Archive. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm>>. 2002. Acesso em: 20 jan.2006.

LEONID VLADIMIROVITCH ZANKOV: CONTRIBUIÇÕES
PARA A PESQUISA EM DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL

Orlando Fernández Aquino – PPGED/UNIUBE

Agradecimento:

Ao professor Achilles Delari Junior, pela contribuição na localização de informação e tradução de alguns dos dados usados neste trabalho.

Como se sabe, a tese de L. Vigotski relativa à teoria da aprendizagem baseada na atividade – desenvolvida durante o decênio 1924-1934 – foi posteriormente expandida por S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, P. Ya. Galperin e D. B. Elkonin. No entanto, como afirma Beatrice B. Szekeley:

A pesquisa aplicada, que tem tentado adotar este conhecimento teórico dentro da prática em massa no sistema escolar soviético, tem sido esporádica [...]. A exceção importante foi o estudo feito pelo falecido L. V. Zankov chamado “Ensino e Desenvolvimento” [...] onde afirma que grande parte da matéria teoricamente difícil poderia ser ensinada às crianças do ensino elementar (Daviđov, s/d, p.4).

Nesse sentido, cabe a L. V. Zankov (1901-1977) e seus colaboradores o mérito de serem os pioneiros no delineamento e na realização de experimentos pedagógicos longitudinais para provar a tese vigotskiana de que “o período de escolaridade como um todo é o período ótimo para o ensino de operações que exigem consciência e controle deliberado; o ensino destas operações impulsiona ao máximo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na altura de sua maturação” (Vigotski, 2001, p.106-107). Com isso, L. V. Zankov se coloca também entre os avançados da didática desenvolvimental, criando as bases para os trabalhos posteriores de V. V. Daviđov, P. Ya. Galperin, D. B. Elkonin, dentre outros.

Neste capítulo, temos a intenção de apresentar ao leitor brasileiro a importantíssima contribuição científica de Leonid Vladimirovitch Zankov (1901-1977), um dos psicólogos notáveis que integrou a primeira geração de cientistas que deram forma à teoria histórico-cultural na psicologia e, quase imediatamente, à didática desenvolvimental. A tarefa se justifica pelo surpreendente desconhecimento que apresenta a personalidade e a obra desse autor para a maioria dos pesquisadores educacionais, particularmente da área da Didática, no Brasil. Mesmo assim, seus livros têm circulado amplamente em diversas línguas, especialmente em russo, inglês, espanhol e mandarim. O presente texto deve ser entendido como uma modesta contribuição para um empreendimento maior que certamente virá posteriormente.

O HOMEM

Uma das primeiras questões que deve ser esclarecida é a pertença de L. V. Zankov ao grupo fundador da psicologia histórico-cultural. A simples comparação das datas de nascimento e morte dos principais autores da teoria o testemunha desde o ponto de vista geracional, mas isso não seria suficiente como prova científica. Há numerosos registros que permitem verificar a atribuição de L. V. Zankov ao núcleo originário, assim como suas importantes contribuições científicas nesse contexto, relativas a seus estudos sobre a memória, sobre defectologia e, sobretudo, seus experimentos formativos para provar a tese vigotskiana das relações entre o ensino e o desenvolvimento mental da criança. No capítulo terceiro da autobiografia de A. R. Luria, intitulado “Os primeiros passos de minha vida profissional”, o autor rememora o seguinte:

Assim iniciei meu trabalho profissional em psicologia, indo a Moscou e participando num grupo de jovens – nenhum superava os vinte e quatro anos – e inexpertos psicólogos que estavam cheios de entusiasmo, mas muito pouco preparados. [...] Foi nesse jovem grupo onde conheci a A. N. Leontiev, então estudante, com quem teria que me relacionar de perto no futuro. *Também conheci a jovens psicólogos como I. M. Soloviev e L. V. Zankov, e outros que nos anos vindouros iam ser importantes científicos na psicologia soviética* (Luria, 1979, p.22-23, destaque nosso).

Outra confirmação deste tipo aparece em nota da edição russa que se reproduz na apresentação do Tomo II das *Obras escogidas* de L. S. Vigotski, em espanhol, ao explicar a história da redação de *Pensamento e linguagem*, obra que resume a criação científica do líder da escola. Zankov aparece entre os colaboradores mais importantes de L. Vigotski –, cujos aportes foram usados para a redação do livro. Os mencionados são: A. N. Leóntiev; A. R. Luria; A. V. Zaporózhets; L. S. Sájarov; Zh. I. Shif, L. I. Bozhóvich; N. G. Morózova; L. S. Slávtna; I. M. Soloviev; L. V. Zankov; Ye. I. Pashkóvskaia (Vigotski, 2001, p.13).

Foto – L. V. Zankov (1901-1977).



Fonte: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/informaciy/rus_whois/z1.html#Zankov

Leonid V. Zankov foi professor, psicólogo, defectólogo e pedagogo. A partir do ano de 1918, dedicou-se a lecionar em escolas rurais, prestando importante contribuição à educação das crianças. Também dirigiu colônias agrícolas na província de Tambovsk. No tempo da Grande Guerra Pátria (II Guerra Mundial), ocupou-se de problemas de recuperação funcional de feridos. Aluno e continuador de L. S. Vigotski, em conformidade com seu ponto de vista, estudou profundamente o problema das relações entre instrução [*obutchenie*] e desenvolvimento, como se verá mais adiante. Examinou o sistema de instrução elementar, direcionado à promoção de um aprendizado [*usvoenie*] de qualidade, conhecimento e desenvolvimento vasto

(multilateral) da criança. Nos anos 1940, ensinou sobre problemas de psicologia da memória. Investigou a correlação entre a memorização espontânea e a mediatizada, o que mais tarde deu lugar à obra *Combinação de palavras do professor e evidências na instrução [obutchenie]*, sob sua redação (1958).

Entre 1929 e 1953, trabalhou no Laboratório de Psicologia do Instituto de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas (APN) da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR). Desde 1955, esteve à frente do Laboratório de Didática Experimental do Instituto de Teoria e História Pedagógica da APN da RSFSR. Também dirigiu a Cátedra de Defectologia do Instituto Pedagógico Estatal de Moscou, de nome Lenin. Ainda, desde esse ano, foi membro efetivo da APN da RSFSR.

Ocupou-se de pesquisar crianças com *impedimento [zaderjka]*. Ele foi o primeiro [...] a empregar esse termo por causa do tratamento daquelas crianças, que habitualmente eram chamadas *atrasadas [otstali] mentais*, realçando aquela mesma diferença qualitativa de seu desenvolvimento psíquico. Levou em conta que a instrução em escolas auxiliares (especiais) não deve ser habitual, isto é, igualada às aulas da escola regular. O princípio chave da instrução na escola auxiliar, de acordo com Zankov, é a elevação específica da influência dos meios verbais em comparação com os concretos na medida do avanço de turma para turma [*klass*].

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES DO CIENTISTA

Em 1924, L. Vigotski se incorpora ao Instituto de Psicologia de Moscou, alterando a correlação das lideranças dentro do grupo. Diz Leontiev que:

A chegada de Vygotsky imediatamente virou de cabeça para baixo as atribuições de papéis – ele instantaneamente se tornou o líder. [...] L. V. Zankov, I. M. Soloviev [...], L. S. Sakharov, e B. E. Varshava começaram a trabalhar diretamente para Vygotsky. Sakharov e Varshava morreram logo, e Zankov e Soloviev migraram para a ‘principal linha’ de pesquisa de Vygotsky, e como lembrava A. N. [Leontiev] ‘eles foram apanhados pelas reações dominantes’, e então largaram tudo em nome da defectologia (Leontiev, 2005, p.24).

Este é provavelmente o início da incursão de Zankov pela defectologia, área da psicologia pedagógica na qual reconheceu a paternidade de Vigotski. Ele falava que o mestre tinha um modo especial para avaliar as crianças e se relacionar com elas. Em 1972, em coautoria com I. M. Soloviev, escreveu o trabalho *Vigotski como defectólogo* (1972). É autor dos seguintes livros nesta área: *Psicologia do escolar atrasado mental* (1939) e *Ensaio sobre a psicologia das crianças surdo-mudas* (1940). Luria, em um de seus trabalhos, descreve as crianças atrasadas mentais da seguinte maneira:

Estas são as crianças mentalmente atrasadas, que se diferenciam claramente das outras crianças, inclusive das que não conseguem vir à escola. Um exame psicológico de ditas crianças demonstra que seus processos mentais têm *características anormais*, e ao estudar a história de seu desenvolvimento costuma se descobrir que no período pré-natal e nos primeiros meses de vida têm sofrido graves transtornos cerebrais que provocaram um desenvolvimento absolutamente anormal [...]. *Todas as suas deficiências de comportamento se devem a transtornos que têm determinado a aparição de malformações cerebrais e, por conseguinte têm ocasionado sérios defeitos na atividade mental.* Os psicólogos têm estudado detalhadamente as características mentais destas crianças, a esfera de sua imaginação, as características de seus pensamentos; todos estes elementos diferenciam nitidamente as crianças mentalmente atrasadas de seus coetâneos normais (Luria, 2007, p.100, destaques do autor).

Esse quadro do atraso mental das crianças é composto por Luria a partir dos seguintes livros, citados na fonte: de L. V. Zankov: *El niño mentalmente atrasado* (Moscó, 1936); L. V. Zankov e I. I. Danyushevsky: *Aspectos de la psicología del niño oligofrénico y del niño mentalmente atrasado* (Moscó, 1940); e I. M. Soloviev: *Características de la actividad cognoscitiva de los niños de las escuelas especiales* (Moscó, 1953), entre outros trabalhos estrangeiros igualmente citados. Isso demonstra o mérito da obra de Zankov na área da defectologia.

No seu trabalho “Combinações de meios verbais e visuais no ensino” (1991), Zankov expõe os resultados de sua pesquisa sobre o tema, explicitando as relações entre os meios visuais e a palavra do professor. Estudou figuras e modelos enquanto representações de objetos e fenômenos naturais. A análise das lições foi o objeto principal

da pesquisa, mostrando a relevância da linguagem escrita para a disposição do pensamento (Medeiros; Goulart 2010, p.14). Realizou também vários estudos experimentais sobre a memória. Dois de seus livros são, até hoje, clássicos nesta área do conhecimento psicológico, são eles: *Psicología y pedagogía de la memoria* (Moscó, 1944) e *La memoria* (Moscó 1949). No entanto, sem dúvida alguma, a maior contribuição do estudioso para a didática desenvolvimental foi o haver validado, na pesquisa didática aplicada, a metodologia do experimento didático-formativo de longa duração, para estudar de perto a relação entre o ensino e o desenvolvimento mental dos alunos. Dedicamos as páginas seguintes a um estudo, o mais exaustivo possível, dos experimentos didático-formativos de L. V. Zankov.

A FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DO EXPERIMENTO FORMATIVO

O método utilizado por L. V. Zankov para estudar a relação entre ensino e desenvolvimento se fundamenta nos princípios da dialética materialista. O primeiro deles se refere ao *princípio da multilateralidade* no abarcamento do objeto; entendido a partir da relação global dos fenômenos no sistema didático. Lenin explicou: “Para conhecer de verdade o objeto há que abarcar e estudar todos os seus aspectos, todos seus vínculos e mediações. Jamais o conseguiremos por completo, mas a exigência da multilateralidade nos prevenirá contra os erros e o estancamento” (Zankov, 1984, p.20). A ideia anterior significa que o método de pesquisa deveria considerar as diversas facetas do sistema didático que tem influência sobre o desenvolvimento dos escolares, envolvendo suas relações sistemáticas, tanto internas como externas. Por outra parte, esse desenvolvimento precisava ser estudado seguindo as linhas que vinculam o sujeito com o meio externo e não em suas manifestações isoladas. Por sua vez, para o estudo do *pensamento e seu desenvolvimento*, Zankov se apoia na teoria do conhecimento de V. I. Lenin:

A aproximação do espírito (humano) a uma coisa particular, ao sacar uma cópia (um conceito) dela *não* é um ato simples, imediato, um reflexo morto em um espelho, senão um ato complexo, dividido em dois, zigzagueante que inclui em si a possibilidade de voltar da fantasia fora da vida; mais ainda: a possibilidade da *transformação* (ademais, uma transformação

imperceptível, da qual o homem não é consciente) do conceito abstrato, da ideia, em uma *fantasia* [...]. Porque inclusive na generalização mais simples, na ideia geral mais elementar (“mesa” em geral), há certa partícula de *fantasia* (apud Zankov, 1984, p.14) [Destaques de Lenin].

O autor concorda com as ideias de Vigotski ao comentar essa colocação de Lenin a respeito dessa unidade das contraposições (realidade – fantasia; objeto – representação), sua bifurcação e forma de ziguezague abre para a pesquisa uma importante via de estudo do pensamento real e verdadeiro. Vigotski escreveu: “Aí onde não existe o automovimento, não há lugar para o desenvolvimento, no sentido profundo e verdadeiro da palavra; ali, um se deduz do outro, mas não surge desse outro” (apud Zankov, 1984, p.15).

Do mesmo modo, a problemática da relação entre ensino e desenvolvimento precisava ser analisada a partir de fatos amplos e diversos, e não de maneira abstrata e geral. Essa ideia não conduziria ao descobrimento objetivo das relações entre as variáveis. É *Engels* quem dá a pauta filosófica dessa questão:

Hoje, todos nós concordamos em que toda ciência, seja natural ou histórica, tem que partir dos fatos reais e, portanto, tratando-se das Ciências Naturais, das diversas formas objetivas e dinâmicas da matéria; em que, por conseguinte, nas ciências naturais teóricas, as concatenações não devem se construir e se impor aos fatos, senão se descobrir nestes e, uma vez descobertas, demonstrar-se por via experimental, até onde seja possível (apud Zankov, 1984, p.20).

O experimento dirigido por de L. V. Zankov tratou de cumprir com estas exigências da metodologia marxista, servindo de base para a organização da investigação e tratando de obter os dados multilaterais e fiéis que se precisava para solucionar o problema assumido pelos pesquisadores. A justificação do método experimental geral se faz da seguinte maneira:

É própria do experimento, na sua qualidade de método científico geral, a mudança sistemática das condições da observação do fenômeno e de suas relações com outros fenômenos com o que se expressa à ação ativa sobre o objeto de estudo. A aplicação do experimento na

investigação científica permite estudar as relações de determinadas facetas do processo e achar as causas que condicionam a *necessidade* de que apareça o fenômeno dado. Desse modo, o experimento permite evidenciar as leis da esfera da realidade objeto de estudo (Zankov, 1984, p.21, destaques do autor).

O autor explica, aliás, que “a lei expressa certa ordem da relação necessária e estável entre os fenômenos, mediante a qual, uma mudança em um de seus elementos, provoca outra mudança absolutamente concreta nos demais” (Zankov, 1984). Segundo dito anteriormente, ao se querer revelar a relação “estável e necessária entre a estrutura do ensino e o processo geral de desenvolvimento dos escolares”, foi essencial buscar esses procedimentos e organizar a investigação de acordo com a especificidade “do processo didático e do desenvolvimento dos escolares” (Zankov, 1984). O processo didático esteve integrado pela atividade de estudo dos alunos e pelo ensino ou atividade do professor. Explica-se que o essencial do sistema experimental foi: sua ideia, seus princípios, os programas de estudo elaborados e os manuais criados. As particularidades do trabalho de cada professor foram consideradas causas individuais, e não essenciais.

L. V. Zankov incorpora também, como fundamentação, os postulados filosóficos de V. I. Lenin sobre o fato de que “a atividade consequente do homem é uma forma do processo objetivo”, contidos no resumo que o segundo escrevera sobre *A Ciência da Lógica*, de Hegel. Lenin disse entre outras questões:

2 [duas] formas do processo *objetivo*: natureza (mecânica e química) e a atividade do homem dirigida a um fim [...]. Em realidade, os fins dos homens são engendrados pelo mundo objetivo e o supõem, o encontram como algo dado, presente. Mas ao homem lhe parece como se seus fins fossem tomados de fora do mundo, como se fossem independentes do mundo (‘liberdade’) (apud Zankov, 1984, p.16-17).

Segundo a afirmação do parágrafo anterior, a investigação científica permite descobrir a lógica objetiva que estabelece a ordem, a relação causal, necessária e estável entre os processos e fenômenos estudados; nesse caso, entre o ensino e o desenvolvimento mental da criança.

O descobrimento da relação objetiva e necessária entre a estrutura do ensino e o processo de desenvolvimento da psique dos escolares significa em nossa investigação que a estrutura do ensino é a causa de certo processo de desenvolvimento geral dos escolares (Zankov, 1984, p.17).

Diante do exposto, deve ser entendido que tanto o sistema didático experimental quanto a metodologia tradicional de ensino são formas diferentes de estruturação do ensino; e que tanto uma como a outra são as causas que determinam o desenvolvimento mental das crianças, tanto nas classes experimentais como nas classes de controle.

FUNDAMENTAÇÃO PSICOLÓGICA DO EXPERIMENTO

Zankov fundamenta também seus estudos experimentais nas teses psicológicas de Vigotski, Rubinstein e Leontiev, dentre outros representantes da teoria histórico-cultural, grupo ao qual pertencia por direito próprio. A primeira dessas teses diz respeito ao *condicionamento histórico da psique humana*. Assume-se a premissa de que a investigação da psicologia humana deve partir de bases históricas. Vigotski escreveu que: “a fonte da evolução histórica da conduta não há que buscá-la no interior do homem, senão fora dele, no meio social ao qual pertence” (apud Zankov, 1984, p.8). Daí que se considere que o desenvolvimento da psique da criança é de natureza social, e que a fonte do desenvolvimento é a cooperação e o ensino.

O pesquisador reconhece o mérito de Vigotski ao estabelecer o *princípio de etapas concernentes à idade* (1934). Apoiando-se nas ideias do mestre, Zankov explica que aquele considera “que as características próprias de cada etapa são a mudança das relações interfuncionais, ou seja, *a mudança da estrutura funcional da consciência*”. Nesse sentido, “na primeira infância se diferencia e abre a via principal de desenvolvimento da *percepção* dominante no sistema de relações interfuncionais, enquanto que na idade pré-escolar, essa função central dominante é a *memória*” (Zankov, 1984, p.8). Do mesmo modo, Vigotski formula a lei geral do desenvolvimento:

A consciência e o domínio correspondem somente a um escalão superior no desenvolvimento de qualquer função [...]. A noção, ou mais exato, a pré-noção, como preferimos expressar com mais exatidão

esses conceitos não compreendidos do escolar e que não alcançam o grau máximo de desenvolvimento, aparecem, pela primeira vez, precisamente na idade escolar, amadurecem tão somente, nessa idade (apud Zankov, 1984, p.8).

Outro postulado importante, também formulado originariamente por Vigotski e posteriormente desenvolvido por Rubinstein, refere-se à *unidade entre a consciência e a atividade*. Nas palavras de Rubinstein

A psique, que se forma na atividade – a consciência em atividade –, manifesta-se no comportamento [...]. Aparece a tarefa – diferente do simples sentimento – de conhecer o psíquico por meio do descobrimento das relações objetivas com as que objetivamente se determina (apud Zankov, 1984, p.9).

Segundo tal afirmativa, considera-se que a *unidade entre a consciência e a atividade* possibilita conhecer o conteúdo da personalidade, de estudar seus sentimentos e sua consciência, a partir dos dados externos da conduta, das ações e das obras humanas. Estas ideias permitiram a Rubinstein a caracterização das diferentes idades, demonstrando que o tipo de atividade dominante na idade pré-escolar é o jogo, enquanto que, com o ingresso na escola, o tipo fundamental de atividade da criança passa a ser o estudo, sendo o jogo uma atividade secundária.

O postulado de A. N. Leontiev sobre o *desenvolvimento da psique da criança em relação com a atividade* é outra contribuição incorporada por L. V. Zankov, como base de sustentação de seus estudos experimentais:

O primeiro que devemos assinalar a esse respeito consiste no seguinte: no processo de desenvolvimento da criança, sob influxo das circunstâncias concretas de sua vida, muda o lugar que ocupa objetivamente no sistema de relações humanas [...]. A atividade principal é aquela em cuja forma aparece e no interior da qual se diferenciam outros tipos novos de atividade... na qual se formam ou se reestruturam os processos psíquicos parciais... da qual... dependem as mutações psicológicas fundamentais da personalidade da criança que se observam em dito período de desenvolvimento (apud Zankov, 1984, p.9).

Zankov considera que, à medida que a ciência psicológica foi se desenvolvendo, a pedagogia teve oportunidade maior de se apoiar nos seus dados e que os aspectos psicológicos são elementos importantes no estudo dos problemas pedagógicos e, particularmente, do problema do desenvolvimento e do ensino. A teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento da *psique* da criança está organicamente ligada à correlação entre ensino e desenvolvimento. Graças ao ensino, a criança compreende o que antes não compreendia; bem como adquire os conceitos científicos. A força destes consiste na sua arbitrariedade e na sua compreensão.

A compreensão e o alvedrio se embasam na qualidade sistemática dos conceitos. Na esfera dos conceitos científicos, simultaneamente com a relação entre o conceito e o objeto, atua a relação entre o conceito e outro objeto e dessa forma se faz possível a vinculação supra empírica, aparecem os elementos primários do sistema de conceitos. Uma vez que a nova estrutura de uma síntese que tenha aparecido na esfera dos conceitos científicos, se traslada, como um princípio de atividade conhecido, sem necessidade de aprendizagem, a todas as esferas do pensamento e os conceitos. O conhecimento consciente entra pela porta dos conhecimentos científicos (Zankov, 1984, p.13).

Outro conceito que se deve a Vigotski, e particularmente assumido como sustentação da pesquisa de Zankov, é a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). O pesquisador a interpreta da seguinte maneira:

A ideia de como atua o ensino sobre o desenvolvimento da criança se evidencia graças à diferenciação introduzida por L. Vigotski entre os dois níveis do desenvolvimento da criança. O primeiro dele é o nível do desenvolvimento atual. Alcançou-se como resultado de ciclos já cumpridos do desenvolvimento e se manifesta na solução independente de tarefas intelectuais por parte da criança. O segundo nível o constitui a zona de desenvolvimento próximo e mostra a marcha dos processos que se caracterizam por seu estado de formação, ainda em trânsito do processo de maturação. Este nível aparece na solução de problemas que a criança não pode efetuar por sua conta, mas sim com a ajuda do adulto, na atividade coletiva, mediante a imitação. Mas, aquilo que a criança pode fazer hoje em colaboração, amanhã poderá fazê-lo por si mesma (Zankov, 1984, p.13-14).

Como evidenciam as palavras de Zankov, pode-se dizer que tivemos uma interpretação cabal da ZDP, pois fica clara a compreensão de que o ensino deve se orientar não tanto para as funções já maduras quanto para aquelas que se acham no processo de maturação, que são as que impulsionam o desenvolvimento. Assim sendo, o que hoje conforma a zona de desenvolvimento próximo, amanhã passará a ser a esfera do desenvolvimento atual, no processo da espiral dialética do desenvolvimento. Daí o cumprimento do postulado de Vigotski de que o ensino é bom só quando se adianta ao desenvolvimento: “o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação” (Vigotski, 2001, p.103-103).

Outros postulados teóricos advindos da fisiologia e da psicologia também serviram de ponto de partida para a criação do sistema experimental de ensino. Um deles foi tomado da doutrina do fisiólogo I. Pávlov (1849-1936). O mesmo se refere “a qualidade sistematizadora do funcionamento do córtex dos grandes hemisférios cerebrais, consistente em que ‘o sistema coordenado e equilibrado dos processos internos’ aparece como resultado de efeitos constantes e precisos dos excitantes no sistema” (Vigotski, 2001) Isso significa que “o sistema dos processos internos é condicionado por certo sistema de ações externas” (Vigotski, 2001)

Zankov (1984, p.19) considera que “a existência de um ‘sistema coordenado’ dos processos internos se refere à essência do desenvolvimento da psique da criança”, e que esse juízo é apoiado pelo critério de L. Vigotski que se refere ao desenvolvimento intelectual do escolar. Ele afirma que a assimilação dos conceitos no sistema desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança. Vigotski disse: “somente no sistema o conceito pode adquirir qualidade de consciente e arbitrário. O consciente e o sistemático são sinônimos em plena medida com referência aos conceitos” (apud Zankov, 1984, p.19). Esses postulados de Pávlov e Vigotski são importantes tanto por seu conteúdo como por constituírem ideias científicas gerais que orientam a investigação. Eles permitem acreditar na influência positiva da ação pedagógica experimental sobre o desenvolvimento dos escolares do ensino fundamental. Por isso, o conteúdo do experimento não está composto por disciplinas isoladas, nem pelo uso particular de métodos e procedimentos de ensino, senão por um sistema didático que compreende todo o ensino fundamental.

O DELINEAMENTO DO EXPERIMENTO FORMATIVO

Na consideração de Zankov, Vigotski chega perto da interpretação pedagógica do problema do ensino e do desenvolvimento, permitindo-lhe a formulação do seguinte problema científico: *mediante que sistema didático se logra o resultado ótimo no desenvolvimento dos escolares?* De acordo com o problema, o *objetivo geral foi buscar a via para o alcance do desenvolvimento geral dos escolares que, por seu nível – e, sobretudo por suas características qualitativas –, sobrepassaria fortemente o desenvolvimento de que se poderia ajuizar pelas fontes literárias.* O objetivo da investigação permitiu elaborar várias perguntas norteadoras:

O desenvolvimento dos escolares, que se alcança mediante a metodologia tradicional de ensino, é um limite?

Se não é um limite, qual deverá ser o sistema didático que reporte muitos maiores resultados no desenvolvimento dos escolares?

Qual é o processo de desenvolvimento geral dos escolares mediante a metodologia tradicional e mediante o sistema experimental do ensino fundamental?

Está justificada a suposição de que, sob a base de um processo substancial no desenvolvimento geral dos escolares, se logrará uma qualidade realmente elevada na assimilação dos conhecimentos e domínio dos hábitos? (Zankov, 1984, p.17).

A citação anterior conduziu “a ideia em que se embasou o experimento: a possibilidade de uma maior eficácia do ensino no desenvolvimento geral dos escolares” (Zankov, 1984). No entanto, aclara-se que a ideia do desenvolvimento geral deve ser compreendida de maneira limitada, pois se refere ao desenvolvimento geral da psique das crianças, e não ao desenvolvimento geral físico e intelectual das mesmas.

Zankov deixa claro que o objeto e o método de seu estudo pertencem ao âmbito do ensino e da educação (não à psicologia), e que, conseqüentemente, utiliza as categorias e os conceitos da ciência pedagógica. Porém, “o objeto de estudo consiste em evidenciar a lógica objetiva na correspondência entre ensino e desenvolvimento” (Zankov, 1984, p.15). Aliás, explica que, quando se assume a correspondência entre ensino e desenvolvimento como problema pedagógico, a busca e

a fundamentação das vias do ensino que conduzem ao alcance de um desenvolvimento geral ótimo adquirem importância fundamental. O pesquisador explica que

O elemento substancial da investigação pedagógica experimental do problema do ensino e do desenvolvimento é o fato de que a revelação da lógica objetiva do processo de ensino, não só está indissolivelmente vinculada em sua reestruturação, senão que é condicionada por ela. Não há que entender dita vinculação como mera aplicação dos resultados da investigação na prática escolar: seu método exige necessariamente uma fundamentação experimental da mudança da prática existente. Na investigação pedagógica do problema do ensino e do desenvolvimento, a revelação da lógica objetiva do processo docente é, ao mesmo tempo, a busca das vias graças às quais poderão se alcançar os resultados almejados no desenvolvimento dos escolares (Zankov, 1984, p.16, destaques nossos).

A introdução de um novo sistema de ensino como variável independente do experimento didático-formativo pressupõe a reestruturação da velha prática pedagógica que não aperfeiçoa os processos de aprendizagem porque não tem em consideração o ensino como motor do desenvolvimento dos escolares. Em outras palavras, a reestruturação experimental da prática pedagógica deve conduzir a modificação qualitativa do desenvolvimento intelectual das crianças, com a vantagem de aperfeiçoar o tempo de estudo e os métodos de aprendizagem.

A suposição de que o desenvolvimento logrado pelos alunos com o uso da metodologia tradicional não é um limite na sua progressão levou os pesquisadores a realizar um diagnóstico de necessidades sobre o estado geral da prática pedagógica no ensino fundamental, assim como dos elementos que caracterizam a metodologia tradicional. Para isso se fez uma análise dos planos de ensino, dos manuais para os primeiros graus e da metodologia utilizada. Achou-se que existia uma simplificação dos conteúdos escolares; que o ritmo de estudo era lento e com múltiplas repetições cansativas; que os conhecimentos teóricos eram limitados e superficiais e que estavam subordinados à formação de hábitos, etc. Supõe-se que as dificuldades anteriores não contribuíam para o desenvolvimento intensivo dos escolares.

Tendo o diagnóstico anterior e, ao supor que o desenvolvimento atingido pelos alunos sob o uso dos métodos tradicionais de ensino não é um limite, abordou-se a questão: se era possível criar um sistema didático que proporcionara melhores resultados no desenvolvimento dos escolares. Assim surgiu a ideia reitora do experimento: “a possibilidade de uma maior eficácia do ensino no desenvolvimento geral dos escolares” (Zankov, 1984, p.18). No sistema experimental de ensino, concedeu-se importância principal a relações entre o todo e as partes, sendo que o todo tem a primazia nesse sistema. Ao mesmo tempo, considerou-se que “a integralidade da ação pedagógica é a qualidade que condiciona sua grande eficiência para o desenvolvimento” (Zankov, 1984, p.19).

O sistema didático experimental foi aplicado em aproximadamente 1.200 turmas do ensino fundamental (na terceira etapa do experimento). Essas classes pertenciam a escolas de 52 territórios e regiões da antiga RSFSR e também a 08 repúblicas federadas. A disseminação das turmas experimentais considerou-se uma necessidade para que se manifestasse a diversidade das características individuais dos professores. Do mesmo modo, esse procedimento garantiu a diversidade na composição da amostra das turmas experimentais.

A realização do experimento se baseou na metodologia das experiências individuais. Para isso, foram estudadas três linhas convergentes do desenvolvimento psíquico das crianças: a atividade de observação, a atividade mental e as atividades práticas. Isso tem seu fundamento gnosiológico, pois a pesquisa do movimento por essas linhas permite conhecer o processo geral de desenvolvimento do escolar. “A análise que conduz a colocar em evidência às linhas do processo interno integral de desenvolvimento (atividade da observação, do pensamento, ações práticas) não é uma decomposição em seus elementos, senão uma divisão em unidades” (Zankov, 1984, p.88). Esse critério metodológico se firma na ideia de Vigotski de que a divisão em unidades, e não em elementos, permite conhecer melhor as leis concretas do todo, porque só as unidades contêm os aspectos essenciais do todo.

Na composição de cada uma das três linhas de desenvolvimento da atividade psíquica figuraram os mesmos elementos: a observação e os processos mentais, mesmo que a estrutura da atividade e o papel funcional de cada elemento se diferenciem por sua peculiaridade. A *percepção* foi considerada o elemento principal da *observação*, já que está dotada de uma orientação específica. A metodologia de estudo do

processo da *observação* se estruturou “de forma que se plasmasse a elevação dos escolares de níveis inferiores a outros superiores, que se caracterizassem por uma intervenção mais substancial e orgânica dos processos mentais” (Zankov, 1984, p.23). Para isso, fez-se questão de que nas atividades práticas de observação objetiva, ‘cara a cara’, da realidade fossem usadas aquelas formas que exigiam a inclusão significativa e orgânica do pensamento (Zankov, 1984, p.88).

Estudamos a observação tendo em conta que se trata de uma atividade complexa. A percepção, que é uma integrante da observação, aqui se relaciona organicamente com o raciocínio. Esses processos de raciocínio se apoiam diretamente no conhecimento sensorial da realidade [...].

Seu caráter dirigido é um traço inalienável da observação, o que a diferencia da mera percepção. Em nossas experiências, a orientação da atividade observante toma a forma de premeditação por quanto ante os objetos da experimentação se colocava a tarefa de observar atentamente o objeto proposto (Zankov, 1984, p.90-91).

A metodologia das experiências individuais previu que os alunos tivessem amplas possibilidades de observação. Assim sendo, não era situado um marco estreito para observar os objetos num sentido específico. Os objetos observados, nesse caso, foram aves dissecadas, obras de arte (pinturas) e plantas do herbário. Quando era proposta a tarefa de determinar por seu aspecto exterior de que aves ou plantas se tratavam, isso apenas representava a direção geral da observação. Não se faziam perguntas sobre detalhes que induzissem a observar uma parte ou particularidade do objeto (bico, pés, cor, etc.).

Por sua vez, para estudar a *atividade pensante* “se elegeu uma metodologia que não limita ao sujeito com operações lógico-verbais, senão que demanda a atividade do pensamento sobre os objetivos sensorialmente percebidos” (Zankov, 1984, p.88). Exigiu-se dos alunos o emprego do pensamento abstrato sobre os objetos com que trabalhavam. O que se pretendia era estudar a psicologia do pensamento dos escolares. Rubinstein escreveu:

Quando se desenvolve o pensamento teórico [...] nem o pensamento senso- motor (evidente e real), nem o evidente-imaginativo, sem dúvida,

desaparecem, senão que se transformam, se aperfeiçoam, elevando-se por si mesmo a um degrau superior. Dentre eles se estabelecem relações infinitamente complexas, que variam infinitamente de um a outro caso (apud Zankov, 1984, p.102).

A citação anterior significa que na ontogênese o progresso do pensamento aparece principalmente no fato de que se operam mudanças qualitativas que têm caráter orientador, num movimento que vai do inferior ao superior. O estudo do desenvolvimento da atividade mental do aluno se baseia no postulado da diversidade das formas do pensamento, de suas relações constantes e substanciais, de seus movimentos inter-relacionados (Zankov, 1984).

O estudo da atividade mental dos estudantes tratou de evidenciar o caráter de processo do pensamento, assim como das leis que o regulam. Em princípio, adotou-se a metodologia criada por Vigotski orientada a determinar o emprego funcional da palavra no processo da formação dos conceitos. Porém, como o objeto da pesquisa era outro, foi necessário modificar a metodologia.

As qualidades que se apreciam diretamente das figuras, que nas investigações de Vigotski serviam de material auxiliar para evidenciar o papel funcional da palavra na formação do conceito, nós as convertemos em base para a observação dos objetos, em um ou vários de seus aspectos a um tempo. A análise e a síntese, a abstração e a generalização podiam atuar ora num plano evidente-metafórico, ora num plano verbal-lógico, em suas diversas correlações. Graças a isso, se criou a possibilidade de investigar a dinâmica da atividade mental por níveis reais, que levam das formas embrionárias de percepção do caráter comum dos objetos ao nível mais elevado possível (Zankov, 1984, p.103).

Essa metodologia oferecia, também, amplo espaço para o estudo do processo de desenvolvimento da atividade mental dos escolares, ao longo de todo o percurso do ensino fundamental. De acordo com esse método, os alunos deveriam trabalhar com corpos geométricos diferentes entre si por sua forma, tamanhos e cor. As figuras eram entregues ao aluno de maneira desordenada, e sua tarefa consistia em descobrir o princípio de agrupamento das figuras em diversos grupos e diferenciar esses grupos de maneira prática.

Como foi dito, nesse experimento foram estudadas também as atividades práticas dos escolares, já que essas atividades representam um aspecto fundamental do desenvolvimento das crianças.

A realidade prática concreta se caracteriza não só pelas destrezas e os hábitos motores, nela se manifestam também de uma maneira concreta a esfera sensorial, os conceitos espaciais e a atividade mental. A superação dos obstáculos relacionados com a realização da atividade prática evidencia também certos aspectos emotivo-volitivos da atividade psíquica (Zankov, 1984, p.118).

O estudo das *atividades práticas* se realizou também por meio dos experimentos individuais. Para isso, era necessária a preparação prévia dos objetos materiais com os quais os alunos iriam interagir, considerando adequadamente a ordem das operações que seriam realizadas. “Na investigação das atividades práticas é decisiva a união orgânica da antecipação da futura preparação do objeto, que demanda uma análise visual do modelo proposto e a recapitulação da estrutura do processo de preparação do objeto dado” (Zankov, 1984, p.88-89). Assim, por exemplo, os alunos do segundo grau deviam confeccionar uma caixa de papelão de acordo com um modelo. O objeto não era conhecido pelos alunos; ou seja, uma caixa como essa não havia sido confeccionada nas lições anteriores de trabalhos manuais. Preparavam-se, previamente, dois modelos. O modelo A não tinha marcas de nenhum tipo; o modelo B se diferenciava do primeiro porque tinha linhas auxiliares para o dobrado do papel. Essas linhas ajudavam o aluno a encontrar a maneira de realizar a tarefa. Se alguém não lograva realizar o modelo A, recebia o modelo B e determinados níveis de ajuda por parte do experimentador.

Para a construção da caixa, eram necessárias cinco operações: a) fazer um quadrado, b) dobrar o extremo, c) cortar, d) formar a caixa, e) colar. As peças confeccionadas incluíam só a primeira, a segunda e a terceira operação. Os experimentos individuais se realizavam principalmente da maneira que segue, ainda que outros níveis de ajuda fossem prestados também no segundo caso:

O escolar recebia o modelo A e uma folha retangular de papel grosso de determinado tamanho. Dava-se lhe a seguinte instrução: ‘Observa

atentamente essa caixa e confecciona outra igual'. Se o aluno encontrava dificuldades, recebia o modelo B. Se também não era capaz de resolver a tarefa, recebia a peça nº 1. De modo permanente, na medida em que era necessário, se lhe proporcionavam as peças nº 2 e 3. Com o fim de indagar até que ponto o escolar era capaz de compreender o processo de confecção da caixinha, se lhe propunha que, depois de observar o modelo, expusera como se propunha fazer a caixinha (Zankov, 1984, p.119).

Essas experiências têm importância fundamental, pois a especificidade das atividades práticas consiste em que entre elas há uma relação peculiar entre o pensamento e a ação. Para a realização das tarefas, o aluno devia realizar primeiro a análise do objeto que deveria ser confeccionado (suas partes, as operações necessárias, a forma como vai terminar), e logo fazer a síntese, ou seja, inter-relacionar as partes para a confecção do objeto como um todo. Aliás, as explicações verbais oferecidas pelos escolares revelavam o caráter de todo o processo de realização da atividade.

Depois de confeccionar a caixinha, se pedia ao aluno que explicasse como se fazia. A explicação do aluno nos interessava por mostrar até que ponto havia compreendido as ações efetuadas. Se o escolar não era capaz de explicar por sua conta, com correção e suficientes detalhes, como se devia proceder para confeccionar a caixinha, isso era indício de que não tinha compreendido suficientemente o trabalho realizado por ele (Zankov, 1984, p.121).

Na realização da investigação do problema do ensino e do desenvolvimento, deu-se relevância particular ao estudo das *necessidades espirituais* dos estudantes, principalmente da necessidade de *conhecimento*. Desde o início do experimento, a base do ensino experimental, e de sua eficiência foi a aparição e o desenvolvimento do impulso interior para o estudo. Mesmo que, só mais tarde em estudo do desenvolvimento dos escolares das classes experimentais, a análise teórica permitisse entender os impulsos interiores como manifestação das necessidades espirituais nas diferentes linhas de desenvolvimento da atividade psíquica.

O desafio de resolver problemas tão complexos fez necessária a utilização de uma *diversidade de planos*, tanto na estruturação do

ensino quanto na investigação do processo de desenvolvimento dos escolares. Aclare-se que o ensino experimental se estruturou tendo em conta a lógica das categorias e dos conceitos pedagógicos. A base de tudo isso foram os princípios didáticos criados no laboratório, os quais determinaram o conteúdo e a estrutura dos programas, assim como das qualidades típicas da metodologia, conteúdos, tais princípios, nos manuais e nas orientações metodológicas destinadas aos professores. Em outras palavras, a estrutura do ensino não esteve pautada pela psicologia, não partiu da análise psicológica do desenvolvimento geral. Já o processo de desenvolvimento foi estudado sob a base da ciência psicológica. Isso se fez

seguindo as linhas do desenvolvimento da atividade psíquica e o aspecto das particularidades psicológico-individuais das crianças. Se a investigação do desenvolvimento se efetuasse seguindo as mesmas linhas pelas que se estruturou o ensino, o conhecimento dos processos internos seria impossível: os resultados do estudo do desenvolvimento mostrariam tão só aquilo que o ensino deu por antecipado (Zankov, 1984, p.24).

Tendo em conta os princípios didáticos que se explicitam a seguir, o ensino não se correlaciona com o processo de desenvolvimento geral dos alunos. O ensino é “o sistema que conduz a resultados concretos no desenvolvimento integral, geral, dos escolares” (Zankov, 1984, p.24).

O experimento foi organizado em três etapas. Essas etapas respondiam a complexidade do método de investigação que exigia uma organização progressiva e dinâmica, que mudara em relação com o movimento ascensional e as variações do método. Na primeira etapa se criou a armação do novo sistema didático, partindo do trabalho de uma turma, considerando que as premissas teóricas, as tarefas, os métodos e a estrutura do sistema didático haviam sido criados antecipadamente. No entanto, considerou-se que seria errado começar o experimento com um grande número de classes. Assim, na primeira etapa, foi essencial que na prática do trabalho instrutivo-educativo se refletisse e se analisasse cada sequência do processo didático. Além disso, ao longo de quatro anos se estudou a vida do coletivo da classe, no seu conjunto e de cada escolar como individualidade. No intuito de criar as condições necessárias para a

pesquisa, numa escola de Moscou se montou um laboratório, o qual contava com duas salas contíguas. Numa delas, estudavam os alunos da classe experimental, e na outra se colocaram as dependências dos colaboradores científicos e a instalação dos equipamentos. A disposição dos locais possibilitava observar a classe experimental através de uma janela especial. Também se instalou um equipamento de áudio que permitia aos pesquisadores escutar as falas e tudo o que acontecia na sala de aula, além de usarem fotografias ampliadas. A lente da máquina tratava de captar a vida dos escolares em toda a sua naturalidade e espontaneidade.

Como a metodologia se propunha o estudo da atividade da observação, da atividade intelectual e das ações práticas dos escolares, o laboratório contou com os materiais e equipamentos necessários. Assim, contou-se com instalações e aparelhos para estudar a atividade nervosa superior, as reações aos sistemas de reflexos condicionados, o registro da velocidade das reações motoras, etc. No laboratório, reuniram-se também materiais sinópticos necessários para as aulas e para as atividades extraescolares que tomaram a forma de clubes: de desenho, de modelado, literários e outros. Contou-se também com uma biblioteca com livros infantis, os clássicos, ilustrações correspondentes às obras literárias, opúsculos sobre os escritores, etc. Selecionaram-se reproduções de obras de arte, álbuns e monografias sobre os artistas.

Na segunda fase do experimento, exigiu-se sua realização em condições que variavam, assim como a ampliação da rede de classes experimentais. Nessa fase, utilizaram-se mais de vinte classes experimentais em cidades diferentes. As classes experimentais se integravam pelas crianças que eram inscritas por seus pais no primeiro grau, e que moravam na comunidade correspondente à escola. A partir do primeiro ano do ensino fundamental e até sua culminação, os alunos de cada classe experimental continuavam sendo os mesmos, exceto aqueles cujos pais trocaram de residência.

Os professores eram preparados para o trabalho com o sistema didático experimental. Uma vez por trimestre se reuniam com os colaboradores científicos nas cidades de Moscou, Kalinin e Tula. Os pesquisadores iam a Kalinin e Tula, observavam as classes experimentais e as debatiam em detalhe. Com a participação ativa dos professores, planejava-se o trabalho de cada trimestre. Na segunda etapa, ainda

não se dispunha dos manuais experimentais para os escolares, cada classe tinha os manuais do grau correspondente e do seguinte. Com a intervenção dos professores, estabeleciam-se as exigências da ordem e do caráter das tarefas, dos exercícios, e se procedia à elaboração dos novos materiais de ensino.

Já na terceira etapa se estabeleceram os programas do ciclo trienal de ensino e se elaboraram os manuais experimentais para os alunos. Junto aos manuais se editaram livros de consulta para os professores, correspondentes ao novo sistema de ensino fundamental. Os colaboradores dos institutos de investigação ofereciam palestras nos seminários de preparação dos professores das classes experimentais, brindavam assessoramento, observavam aulas, dirigiam o labor de comprovação dos trabalhos de controle que se recebiam no laboratório e realizavam as primeiras análises. Os Institutos elaboravam informes para serem apresentados ao laboratório sobre o trabalho experimental. Assim, na terceira etapa, o programa experimental abarcou por volta de 1.200 classes em diferentes regiões da antiga URSS. A ampliação da rede experimental perseguia outro objetivo: dar a conhecer o sistema de ensino experimental a amplos setores do professorado, promover a reflexão sobre os problemas do ensino, mostrar que existiam alternativas diferentes da metodologia tradicional e que pela nova via podiam-se alcançar melhores resultados no desenvolvimento geral dos estudantes.

OS PRINCÍPIOS DO SISTEMA DIDÁTICO EXPERIMENTAL

Durante a primeira etapa da investigação, foram estabelecidos, no fundamental, os *princípios do sistema didático experimental*. Lembrando que “o sistema didático experimental se embasa na ideia de possibilitar uma maior eficácia do ensino para o desenvolvimento geral dos escolares” (Zankov, 1984, p.28), aos princípios didáticos lhes correspondeu o papel regulador e orientador do processo de ensino nas suas múltiplas formas. Os ditos princípios são os seguintes:

a) *Papel reitor dos conhecimentos teóricos*. Esse princípio se refere ao papel principal que tem a formação dos conceitos científicos para o desenvolvimento mental dos escolares. O princípio do papel reitor dos conhecimentos teóricos não desconsidera a importância da formação das destrezas e dos hábitos dos alunos; pelo contrário, o ensino experimental lhe outorga grande importância aos hábitos;

a formação deste último se realiza a partir “do desenvolvimento geral, da compreensão mais profunda dos conceitos, das relações e dependências” (Zankov, 1984, p.31).

b) Princípio do ensino a um alto nível de dificuldade. Entende-se que, se a matéria de ensino e os métodos de estudo não apresentam dificuldades aos alunos para que estes as superem, o desenvolvimento dos escolares se realiza de maneira débil e lenta. O princípio do alto grau de dificuldade mobiliza “as forças espirituais da criança, proporcionando-lhes espaço e direcionamento” (Zankov, 1984, p.30). Aliás, esse princípio estabelece o desafio de lidar com as contradições, com a superação das dificuldades, supõe a luta contra os obstáculos no processo de estudo, assim como colocar em tensão os esforços dos escolares. “O essencial consiste em que a assimilação de determinadas noções, ao passar a ser o domínio do escolar, conduz ao mesmo tempo, a sua reconsideração em curso ulterior do conhecimento” (Zankov, 1984). Dessa maneira, realiza-se a sistematização dos conhecimentos numa estrutura complexa. O grau de dificuldade da matéria se regula por meio da observação da mesma medida. “A medida da dificuldade [...] não está encaminhada a diminuir a própria dificuldade, senão que atua como um integrante indispensável na aplicação consequente do princípio” (Zankov, 1984, p.31). A medida da dificuldade concretiza-se por meio dos planos de ensino, das orientações metodológicas e dos procedimentos didáticos. A medida se aplica no dia a dia do trabalho do professor, o qual observa de modo sistemático “o processo e os resultados da assimilação dos conceitos e dos hábitos por parte das crianças” (Zankov, 1984)

Este princípio determina também:

A estrutura do conteúdo do ensino, o material de estudo, não só é mais amplo e profundo, senão que é portador de uma particularidade qualitativa. O caráter da dificuldade se perfila mercê a ligação indissolúvel do mencionado princípio com outro, que exige *o papel reitor dos conhecimentos teóricos* no ensino fundamental. Por conseguinte, não se tem em conta qualquer dificuldade, senão aquela que consiste no conhecimento da interdependência, sua ligação interna substancial (Zankov, 1984, p.31, destaque do autor).

c) Princípio do avanço a grande ritmo. Esse princípio tem uma relação orgânica com o anterior. Segundo ele, os alunos devem progredir no

estudo da matéria com grande celeridade. Entende-se que a redução inadequada do ritmo (repetições e repassos monótonos do já aprendido) cria obstáculos e impede o ensino de alto nível de dificuldade, porque leva ao escolar por caminhos trilhados. Assim sendo, precisa-se de um avanço constante. “O enriquecimento incessante do intelecto do escolar com um conteúdo diverso cria condições favoráveis para uma compreensão mais e mais fundados nos dados obtidos, pois se enquadram num sistema amplamente desenvolvido” (Zankov, 1984, p.32).

d) Princípio da compreensão pelos escolares do processo de estudo. Nesse princípio, expressa-se o papel reitor dos conhecimentos teóricos. Com sua aplicação se reduz o tempo de estudo e se eliminam muitas dificuldades de assimilação. Para seu cumprimento, o processo de estudo deve ser organizado de maneira que os alunos possam explicar os fundamentos da disposição do material, a necessidade de apreender seus elementos concretos e as causas do erro ao assimilá-lo. Por exemplo, pede-se ao aluno para que apreenda a tabela do número 3 e se coloca: “3 vezes 3 = 9, e se pergunta: ‘Por que na tabela de multiplicar do número 3 não é necessário aprender quanto é 3 por 2?’. Comparando as tabelas o escolar acha a resposta: na tabela correspondente ao 3, não é necessário aprendê-lo porque 3 vezes 2 = 6, e 2 vezes 3 = 6 figura já na tabela do 2” (Zankov, 1984, p.32).

O sistema dos quatro princípios didáticos tem seu campo de ação na exigência de que o professor dedique um quefazer sistemático e consequente para que *todos* os alunos da classe apreendam, incluídos os que têm dificuldade de aprendizagem. Os princípios didáticos se vinculam entre si, formando um sistema, mas essa vinculação também não é uniforme: eles têm papéis e funções diferentes em diferentes degraus. Eles se acham presentes no conteúdo do ensino, na estrutura metodológica das matérias de estudo, perpassam todo o sistema do ensino fundamental, pelo que não se focam nas disciplinas ou partes delas. O sistema não se embasa em postulados isolados, “senão em princípios organicamente ligados entre si” (Zankov, 1984).

BREVE APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO EXPERIMENTO

Com respeito ao estudo das *atividades de observação* dos escolares, algumas das conclusões foram:

A diferença radical característica entre os alunos da classe corrente¹ e da experimental consiste em que os primeiros não passam à análise multilateral do objeto [...].

Nos alunos [...] da classe experimental aparece claramente o progresso na captação da diversidade das partes do objeto. Por exemplo, se ao início do primeiro ano escolar as crianças caracterizavam o bico [da ave] como ‘afiado’, ‘não muito afiado’, agora aparecem definições mais precisas: ‘bico afiado, mais não encurvado, se une num mesmo ponto’; ‘começa largo, logo se estreita’; ‘não é redondo, como composto por duas partes, senão aplanado’. Em muitas crianças aparece certo método na observação do objeto (falarei dos pezinhos... agora do biquinho’, etc.).

Em alguns escolares da classe experimental, simultaneamente, [...] aparece à *síntese* ao caracterizar as particularidades do objeto observado. O escolar começa pela descrição detalhada das diferentes partes da ave e termina com juízos generalizadores: ‘A ave se compõe de três cores e um matiz. As cores são a cinza, o branco e o negro. E um matiz mais cinza’. Outros escolares começam por um juízo de índole geral e logo passam a uma descrição detalhada das particularidades das partes do objeto. Também aparece a síntese no fato de que certo traço do objeto se concebe como uma particularidade comum a toda uma série de objetos afins.

A atividade de observação entre os escolares das classes experimentais inclui um traço ou uma característica própria destas crianças: a comparação do objeto observado com outros objetos (Zankov, 1984, p.94-95).

Algumas das conclusões da pesquisa sobre a *atividade mental* dos escolares são as seguintes:

A diferença entre os escolares da classe experimental e da corrente aparece clara ao investigar sua atividade mental ao final do segundo ano escolar [...].

O avanço se opera no sentido em que se amplia a captação dos objetos que se observam baixo um mesmo aspecto, no sentido da aparição de uma atitude que abarca múltiplos aspectos dos objetos, na que cada objeto começa a ser considerado simultaneamente desde vários pontos de vista (por exemplo, como alto e com facetas, como alto, mas de forma circular).

¹ Refere-se ao grupo de controle.

As mudanças citadas aparecem antes nas ações com objetos reais e, já logo, se evidenciam no plano verbal, ademais, na aparição de uma resposta verbal correta desempenha um papel essencial o apoio no resultado prático alcançado ao operar com os objetos [...].

Também na segunda etapa [...] se obtiveram dados que indicam que o desenvolvimento da atividade mental se opera de maneira muito mais interessante nos alunos das classes experimentais. Ao final do terceiro ano escolar, a diferença entre os escolares das classes experimentais e correntes na solução das tarefas que demandam a observação de uma série de objetos com um mesmo aspecto comum, o passo de um aspecto a outro e a junção de dois aspectos diferentes, na observação dos mesmos objetos, resultou ser abismal (Zankov, 1984, p.109-110, 113).

Algumas das conclusões sobre as *atividades práticas* dos escolares são as seguintes:

Os dados obtidos mostraram que os alunos da classe experimental superaram em alto grau em capacidade de planejamento de sua atividade tanto [...] aos alunos do segundo grau da classe corrente, como aos alunos do quarto grau corrente. Dos 12 alunos do grupo, 10 foram capazes de planejar corretamente sua conseguinte atuação e 6 deles citaram todas as operações necessárias na sua ordem adequada.

Ao cabo de um ano, ao repetir a prova na classe experimental, não houve um só aluno que não fosse capaz de reproduzir em forma exaustiva todo o processo de confecção da caixinha, enquanto que mais da metade dos alunos da classe corrente, não puderam efetuar a tarefa.

Nos escolares da classe experimental, entre o planejamento, o procedimento, o caráter das ações e da explicação posterior existe uma relação bastante clara [...]

Ao mesmo tempo, a existência de formulações verbais indica de modo indireto o caráter da análise: quanto mais aprofundado e completo seja a análise, tanto mais precisas e corretas serão as formulações que se têm (Zankov, 1984, p.120, 122).

Os experimentos pedagógicos formativos desenvolvidos por Zankov para provar as regularidades objetivas da relação entre o ensino e o desenvolvimento mental dos escolares são exemplos de rigor metodológico e teórico. Seus experimentos didáticos longitudinais

são experiências raras e originais na história da pedagogia. Ao mesmo tempo, esses ensaios estão indicando um caminho promissor para a pesquisa em didática, se é que verdadeiramente se quer avançar no difícil caminho de elevar a qualidade da instrução, da educação e do desenvolvimento geral dos escolares.

ALGUMAS DAS OBRAS PUBLICADAS POR
L. V. ZANKOV EM LÍNGUA NÃO RUSSA.

EM ESPANHOL:

ZANKOV, L. V. *Didáctica y vida*. Moscú: Editorial Ilustración, 1968.

ZANKOV, L. V. *Ensayos sobre la psicología de los niños sordo-mudos*. Moscú, 1940.

ZANKOV, L. V. *La enseñanza y el desarrollo*. (Investigación pedagógica experimental). Moscú: Editorial Progreso, 1975. (Traducción al español, 1984).

ZANKOV, L. V. *La memoria*. Moscú, 1949.

ZANKOV, L. V. *Psicología do escolar atrasado mental*. Moscú, 1939.

ZANKOV, L. V. *Psicología y pedagogía de la memoria*. Moscú, 1944.

ZANKOV, L. V. *El niño mentalmente retrasado*. Moscú, 1936.

ZANKOV, L. V.; DANYUSHEVSKY, I. I. *Aspectos de la psicología del niño oligofrénico y del niño mentalmente retrasado*. Moscú, 1940.

EM PORTUGUÊS:

ZANCOV, L. V. Combinação dos meios verbais e visuais no ensino. *Imagem/ tecnologia/ educação*. Local, v. n. 1, ago./set./out., 1989.

ZANKOV, L. V. Vigotski como defectólogo. *A Escola Especial*, 1972, fasc. 4. (In: VIGOTSKI, 1997, p.94).

ZANKOV, L. V. Combinações de meios verbais e visuais no ensino. Nome do autor. In: *Psicologia e Pedagogia II – Investigações Experimentais sobre problemas didáticos específicos*. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

EM INGLÊS:

ZANKOV, L. V. *Teaching and development: A Soviet investigation*. Nueva York: Write Plains: 1977.

ZANKOV, L. V. The Dependence of Mnemonic Processes on the Structure of Formal Teaching. *Journal of Russian and East European Psychology*. Volume 15, Number 4 / Summer 1977.

ZANKOV, L. V. The theory of memory. In: *Psychology in de Soviet Union*. London: Butler & Tanner Ltd., 1957.

EM FRANCÊS:

ZANKOV, L. V. Enseignement oral et enseignement visuel. Séminaire international sur la psychopédagogie scientifique des aides audio-visuelles dans l'enseignement du premier degré. Caen, 1962. (Documento de trabajo).

EM MANDARIN:

ZANKOV, L. V. 宮坂?子 - 授と 達: 「育」的 究. 1987, 328p.

ZANKOV, L. V. 石井郁子 - 低 年の 達の 授業: 師との 話. 1982, 206p.

ZANKOV, L. V. 三 正博 - 授 的 象と方法 1964.

ZANKOV, L. V. 光 - 授業の分析: 教師のコトバと直 教授との結びつき: Volume 3. 1960, 338p.

ZANKOV, L. V. 駒林邦男 - 教授過程と子どもの 達: その 的 究. 1965, 228p.

REFERÊNCIAS

DAVÍDOV, V. *Problemas do ensino desenvolvimental*. A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. *Revista Soviet Education*, Local, v.XXX, n.8, páginas, (s/d). Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Título original: *Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts*.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (Antología). Biblioteca de Psicología Soviética. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.316-337.

INTERNATIONAL LIBRARY OF SOCIOLOGY. *Educational Psychology in the U.R.S.S.* Taylor and Francis e-Library, 2003. (First published in 1963).

LEONID VLADIMIROVITCH ZANKOV. *Base da Dados*. Disponível em: <http://www.ipras.ru/cntnt/rus/informaci/rus_whois/z1.html#Zankov>. Acesso em: 13 abr. 2012.

LEONTIEV, A. A. *A Vida e o Caminho Criativo de A. N. Leontiev*. Tradução de Chrysantho Sholl Figueiredo. *Jornal de Psicologia Russa e Leste-Européi*, Local v.43, n.3, May-Jun. 2005, p.8-69.

LURIA, A. R. *A construção da mente*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. El papel del lenguaje en la formación de conexiones temporales y la regulación del comportamiento en niños normales oligofrénicos. In: *Psicología y Pedagogía*. Alexander Romanovich Luria, Alexis Leontiev, Lev Semenovich Vigotsky. Madrid: Ediciones Akal, 2007.

LURIA, A. R. *Mirando hacia atrás*. Madrid: Ediciones Norma S. A, 1979. (Edición póstuma).

MEDEIROS, Dalva H; GOULART, Áurea M. P. L. Teoria histórico-cultural: contribuições para análise do livro didático de ciências. *Seminário de Pesquisa do PPE*. Universidade Estadual de Maringá.

PUZIRÉI, A. *El proceso de formación de la psicología marxista*: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Moscú: Editorial Progreso, 1989.

VIGOTSKI, L. El método instrumental en psicología. In: *El proceso de formación de la psicología marxista*: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Moscú: Editorial Progreso, 1989, p.80-86.

VIGOTSKI, L. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *El proceso de formación de la psicología marxista*: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Moscú: Editorial Progreso, 1989, 156-163.

VIGOTSKI, L. *Pensamento e linguagem*. 2001. Versão para eBook – eBookBrasil.com. Disponível em: <www.jahr.org>. Acesso em: 24 mar. 2011.

VIGOTSKI, L. Pensamiento y lenguaje. In: *Obras escogidas*. T. II. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

VIGOTSKI, L. Psicología del arte. In: *El proceso de formación de la psicología marxista*: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Moscú: Editorial Progreso, 1989, p.45-79.

ZANKOV, L. V. *La enseñanza y el desarrollo*. (Investigación pedagógica experimental). Moscú: Editorial Progreso, 1975. (Traducción al español, 1984).

BASES CONCEITUAIS DA OBRA DE A. V. PETROVSKY:
IMPLICAÇÕES NOS PROCESSOS DE
ENSINAR E APRENDER NA ESCOLA

Maria Aparecida Mello¹

Douglas Aparecido de Campos²

*Agradecimento:
Ao Professor Achilles Delari Junior
por ter contribuído com a
pesquisa das fotos de Petrovsky.*

O CONTEXTO HISTÓRICO E SUA TRAJETÓRIA

O artigo trata da obra de um dos seguidores de Vigotsky que deu prosseguimento ao desenvolvimento e divulgação da Teoria Histórico-Cultural – Arthur Vladimirovich Petrovsky.

Apresentamos os principais livros produzidos pelo autor e sua relação com o contexto histórico da época. Discutimos a base conceitual desenvolvida por Petrovsky subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky. A maior parte de sua obra está publicada em russo, o que é um elemento dificultador para a disseminação de suas ideias e contribuições para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem na escola.

Os temas principais de suas investigações versam sobre psicologia evolutiva, psicologia social, psicologia do desenvolvimento, pedagogia, atividade, personalidade e comportamento de grupo, interação social, dinâmica de grupo, criatividade, fantasia e realidade,

¹ Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY.

² Professor do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY.

coletividade, sensação, percepção, memória, atividade volitiva, caráter, capacidades, entre outros. A importância de suas pesquisas é inegável, principalmente, para a compreensão do desenvolvimento infantil e dos aspectos desse desenvolvimento que envolve os processos de aprendizagem.

Nosso objetivo é discutir esses temas em função dos processos de ensino e de aprendizagem de crianças em escolas, com vistas a avançar na discussão sobre a qualidade da educação escolar no Brasil.

Shuare (1990) realizou uma entrevista com A. V. Petrovsky na Rússia que nos ajuda a conhecer a biografia científica do autor em seu contexto histórico, político, econômico e cultural da época.

Arthur Vladimirovich Petrovsky nasceu em 1924 em Sebastópol, viveu toda sua vida em Moscou, cidade em que faleceu em 2006. Em 1941 lutou na guerra como voluntário. Na volta, estudou no Instituto Pedagógico, no qual terminou a Faculdade de Filologia em 1947. Interessou-se por Psicologia e foi aspirante da cátedra nessa área.

Fig 1 – Arthur Vladimirovich Petrovsky s/d



<http://psyberia.ru/data/0212>

O primeiro tema de sua vida científica foi História da Psicologia, defendendo sua tese de doutorado, na década de 50, sobre um pensador do século XVIII chamado Radichev.

Investigou assuntos relacionados à Reflexologia, Reactologia de Kornilov, Psicotécnica, a Paidologia, etc., que eram concebidos como pseudociência, estudos estes que culminaram em outra tese de doutorado em 1965.

Em 1967 escreveu a História da Psicologia Soviética, entretanto em sua avaliação os trabalhos publicados em 1962 e 1965 são mais interessantes que esse livro, uma vez que continham análises mais profundas sobre temas específicos.

Foi chefe da cátedra de Psicologia do Instituto Pedagógico Lenin de Moscou, o mais importante do país, por volta dos anos de 1967 e 1968. Devido à importância e complexidade de assumir essa chefia, a temática histórica não poderia ser as bases do trabalho de cátedra de um instituto pedagógico e resolveu investir em temas mais atuais. Elegeu a Psicologia da Personalidade como objeto de pesquisa focalizado na perspectiva de conjunto.

Segundo o próprio Petrovsky, os seus trabalhos no final dos anos 60 demonstram o seu interesse em aprofundar os estudos nessa área da personalidade. Entretanto, não identificava com clareza, ainda, uma forma de estudar esse tema e demonstrar a diferença entre personalidade e individualidade, uma vez que nesses primeiros trabalhos sua compreensão sobre a personalidade era definida: “como um conjunto de traços individuais, de peculiaridades próprias, conjunto que muda, mas não é mais do que esse conjunto”. (Shuare, 1990, p.203.).

Para o enfrentamento dessa problemática, Petrovsky percebeu que o aprofundamento desses temas deveria seguir as orientações metodológicas dos estudos das relações interpessoais de pequenos grupos e de coletivos, ao invés de investigar a personalidade de forma direta.

Em meio a essas pesquisas Petrovsky assumiu cargos administrativos importantes como foi o caso de sua eleição, em 1968, para a Academia de Ciências Pedagógicas da antiga URSS, na qual exerceu o cargo de secretário e membro da presidência.

Em 1969 no Congresso de Psicologia em Londres apresentou alguns resultados do trabalho intitulado: Conformismo e coletivismo, no qual mostrou que:

La contraposición entre conformismo y no conformismo es una alternativa falsa. La alternativa para ambos términos es el colectivismo: colectivista es la persona que acepta las influencias que corresponden

a las tareas, valores y finalidades del colectivo y es capaz de oponerse a las influencias, incluso provenientes del propio colectivo, si estas contradicen esos valores. Esta idea realizaba el principio de la mediatización por la actividad colectiva. (Shuare, 1990, p.204).

Em 1971 se efetivou como membro da Academia de Ciências Pedagógicas, da qual foi vice-presidente entre os anos de 1976 a 1979. Neste mesmo ano foi membro da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação criada pela Unesco permanecendo até o ano de 1972. Foi professor da Universidade Lomonossov de Moscou e em 1973 foi colaborador do livro Aprender a Ser, publicado pela Unesco.

Em 1972 foi chefe do laboratório que estudava a Psicologia do Coletivo e da Personalidade, localizado no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica. Nesse período ele e seus colaboradores elaboraram o conceito de “mediatização pela atividade estratométrica”. Em suas palavras:

Las relaciones interpersonales presentan muchos niveles; sus capas profundas están determinadas por las relaciones vinculadas con las finalidades y valores de la actividad conjunta y en la superficie, las que tienen carácter de relación emocional, que están también mediatizadas por la actividad, pero una actividad que se encuentra fuera de la actividad fundamental del grupo en cuestión. No es posible transferir las leyes que se establecen para las capas profundas a las capas superficiales y a la inversa, lo que tiene importantes consecuencias desde el punto de vista de la aplicación de pruebas y tests. (Shuare, 1990, p.204-205).

A partir disso, Petrovsky aprofunda os estudos nas relações interpessoais com foco nas características dos diferentes grupos e a tipologia de cada um deles, segundo o seu grau de desenvolvimento. As hipóteses levantadas pela teoria eram averiguadas à luz de delineamentos metodológicos experimentais. Os produtos destas pesquisas estão descritos em vários livros e artigos traduzidos em muitos idiomas, sendo os principais livros: A Teoria Psicológica do Coletivo e Psicologia Social. Essa teoria sobre a mediatização da atividade estratométrica sobre o coletivo foi concluída em meados dos anos de 1980 e 1981.

Nesse início de década começa a trabalhar com seu filho Vladimir A. Petrovsky que propôs a ideia de personalização, segundo a qual a

personalidade se caracteriza não apenas pelas particularidades individuais ou relações interpessoais, mas, também, pelas metaindividuais.

Dessa parceria surgiram os trabalhos *Psicologia da Personalidade em Desenvolvimento* e alguns capítulos dos *Trabalhos Escolhidos*, publicados pela Editora Pedagógica.

A partir do tema de personalidade, Petrovsky estudou as relações intrafamiliares que têm grande importância para a área de Educação. No âmbito da Escola, sua contribuição é importante no que concerne aos estudos relacionados à Pedagogia, por meio do trabalho: *O novo pensamento Pedagógico*, um livro em que há artigos de Davidov e Amonashvili, no qual há referência sobre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Os assuntos ligados aos problemas da Psicologia e da Pedagogia culminaram em um trabalho que Petrovsky desenvolveu como consultor científico de uma série televisiva chamada: *A tela Familiar*, para difundir conhecimentos pedagógicos.

Com referência à sociedade e dinâmica social ele entendia que o novo paradigma de estudo deveria ser o estudo da personalidade, uma vez que até aquele momento a Psicologia estudava apenas a psique e na sua concepção, a psique seria apenas um aspecto da personalidade.

Notamos que esse período histórico foi caracterizado por profundas transformações que evidenciaram não só as evoluções sociais da época, mas principalmente, as mudanças no campo das ciências com o aparecimento de novos conceitos e paradigmas que ensejaram um novo olhar para a produção do conhecimento. Petrovsky foi um dos autores dessa transformação, juntamente com seus contemporâneos. Ele tinha como pressuposto que os processos cognoscitivos são apenas uma pequena parte das exigências que a sociedade impõe à Psicologia. Os avanços deveriam ser perseguidos nessa direção, como por exemplo, na formação de psicólogos escolares. Portanto, suas preocupações envolviam as questões sociais da época que necessitavam de aprofundamento das questões relacionadas à qualidade da formação dos psicólogos; à geração de postos de trabalho para os psicólogos e; ainda, elevar a cultura psicológica dos dirigentes da sociedade.

Nessa perspectiva, Petrovsky e sua equipe prepararam uma série de documentos importantes para mudar a opinião pública sobre essa nova concepção de Psicologia relacionada às transformações sociais.

PRINCIPAIS OBRAS DO AUTOR

O principal livro de Petrovsky que temos acesso no Ocidente é *Psicologia General: Manual didático para los Institutos de Pedagogía*, publicado em russo em 1976, sendo a primeira edição traduzida para o espanhol de 1980 e segunda edição de 1985b, da Editorial Progreso, Zúbovski Bulvar, 17, Moscou, traduzido do russo para a língua espanhola por Sh. Dzhíóiev. Este livro traz dados de pesquisas desenvolvidas na União Soviética e no exterior, na época. Analisa os problemas da personalidade e sua formação na atividade, mostrando o significado e importância da Psicologia para a prática docente do Pedagogo.

O prefácio do livro é feito pelo próprio autor e nele podemos conhecer um pouco sobre a história e o estado da Psicologia Soviética daquela época. Ele começa nos brindando com fatos ocorridos às vésperas da Grande Revolução Socialista Russa de Outubro de 1917, fatos estes que formaram a história da Psicologia na União Soviética.

Petrovsky teve influência em sua formação de cientistas importantes da época, tais como: Blonski, Kornilov, V. Bejterev, I. Sechenov, A. Makarenko e Vigotsky. Conviveu com vários cientistas renomados da antiga União Soviética dentre eles: S. Rubinshstein; A. Leontiev, B. Teplov, Pavlov, L. Venguer, V. Mújina (ou Mukhina). Essa convivência lhe proporcionou uma participação efetiva nos movimentos de criação de uma nova Psicologia Soviética que não mais aceitava os fundamentos dessa ciência em detrimento da dinâmica social e seus fenômenos que não poderiam mais ser explicados nas bases anteriores.

Esse movimento teve início em 1917 e ensejou uma reestruturação dos fundamentos da ciência psicológica que até então concebia o Homem como um ser estático. O novo pensamento via o Homem como um ser mutante, variável e cuja conduta tinha fortes vínculos com a sociedade que o rodeava, portanto, quando a sociedade mudava, o homem e sua conduta também seguiam o mesmo movimento.

Segundo Petrovsky, esse novo pensamento ou fundamento científico passou por vários momentos de crises e tinha suas bases iniciais em dois princípios metodológicos: no materialismo e no determinismo que se converteu no fundamento das pesquisas científicas dos estudiosos da época.

Essa mudança de paradigma não foi tão simples e fácil, pois ao longo dos anos os psicológicos soviéticos se empenharam em estabelecer qual seria o objeto de estudo da Psicologia.

Nesse período a reestruturação da Psicologia sobre as bases marxistas desencadeou a elaboração de um programa para a estruturação da Psicologia soviética, definidas por duas premissas metodológicas: a reflexologia e reactologia. Entretanto, nenhuma delas cumpriu essa tarefa de criar uma psicologia marxista devido às suas insuficiências orgânicas.

As contribuições de Makarenko sobre a esfera das motivações da personalidade e o mecanismo de formação de suas qualidades sociais foram importantes para o delineamento do objeto da psicologia e na luta contra as concepções reacionárias nesse campo.

Dentro desses acontecimentos surgiram ramos específicos da psicologia tais como: Psicologia do Trabalho; Psicotecnia; Psicologia Pedagógica; Psicologia Forense; Psicologia Social e outras.

Por volta de 1931-1932 o objeto da psicologia passou a ser a ciência da psique e da consciência como propriedade do cérebro que reflete a realidade objetiva. Após o término da 2ª Guerra Mundial a psicologia soviética desenvolveu-se preponderantemente como psicologia pedagógica.

A primeira parte deste livro traz a discussão sobre o objeto de estudo da Psicologia; sua filosofia, estrutura e métodos e o desenvolvimento da psique e da consciência. Para discutir o objeto da psicologia, o autor apresenta a noção de psicologia que derivou as noções sobre diferentes classes de fenômenos pertencentes ao interior humano, caracterizados como psíquicos, tais como: as funções, as propriedades, os processos e estados psíquicos, entre outros. A história dos estudos psicológicos passa pelo desenvolvimento dos critérios idealistas da psique humana, defendidos por filósofos defensores da sociedade escravagista, entre eles o grego, Platão, “o pai do dualismo na psicologia” (Petrovsky, 1985b, p.27). Aprofunda a discussão sobre o caráter reflexo da psique, sobre a definição do objeto da psicologia, a estrutura do sistema nervoso e da psique, sobre o psíquico e o neurofisiológico da atividade do cérebro, neste último, desenvolvendo a noção de consciência. Discute a filosofia marxista-leninista como fundamento metodológico da psicologia científica, aprofundando os conceitos principais dessa perspectiva teórica.

Nesse capítulo um ponto alto é a explanação do método genético como importante subsídio teórico-metodológico para os estudos psicológicos, desenvolvido por Vigotsky. No desenvolvimento da psique e da consciência, Petrovsky discute sobre a dependência das funções psíquicas em relação ao meio e à estrutura dos órgãos e, ainda, que a atividade de trabalho é o aspecto central do desenvolvimento das relações humanas.

As maiores contribuições de Petrovsky para a psicologia estão relacionadas ao aprofundamento dos estudos sobre a personalidade entendida como sendo o contato contínuo do homem com outras pessoas, mediante a atividade de trabalho que, com a ajuda da linguagem, se converte em sujeito de conhecimento, possibilitando a transformação da realidade.

Nesse contexto, a individualidade concebida como um conjunto de particularidades psicológicas que fazem cada indivíduo ser único é o aspecto mais característico da personalidade humana.

Conforme Petrovsky (1985b, p.90):

La constitución psicológica de la personalidad, la conjugación de las peculiaridades (rasgos del carácter, propiedades del temperamento, cualidades del intelecto, intereses predominantes, etc.) forman en cada hombre concreto una unidad permanente, que puede ser considerada como la constitución psíquica relativamente permanente de la personalidad.

Um importante aprofundamento do estudo sobre a personalidade, desenvolvido por Petrovsky refere-se às relações estabelecidas entre os conceitos de atividade, necessidades humanas, educação e instrumentos. Então, a personalidade se manifesta no processo de interação com o mundo circundante por meio da atividade do homem e, os motivos que disparam essa atividade humana são as suas necessidades. Em contrapartida, tais necessidades desenvolvem-se no processo de educação dos homens em contato com a cultura humana, processo este, ativo e socialmente desenvolvido. Assim, por meio dos instrumentos, o homem objetiva o mundo a ponto de modificar os objetos, segundo suas necessidades, produções do desenvolvimento histórico.

Neste sentido Petrovsky passa a estudar a personalidade do homem em sociedade. Foca suas análises na formação e desenvolvimento da personalidade humana a partir das interações

sociais que ocorrem entre grupos e coletivos. Segundo Petrovsky existem dois tipos de grupos: o convencional e o de contato. O primeiro é um agrupamento de pessoas com características determinadas por sexo, idade, nacionalidade, profissão, etc., por exemplo, os alunos em idade pré-escolar. O segundo é o agrupamento de pessoas que se encontram ou se reúnem em tempo e espaço reais para um fim determinado, por exemplo, a família.

O termo coletividade, segundo Petrovsky (1985b, p.126) é “..un grupo de personas que siendo parte de la sociedad se unifica con fines comunes para realizar una actividad conjunta sometida a los objetivos de esta sociedad.” Para os estudos da personalidade e dos seus objetivos e pretensões há uma importante correlação entre ela e os grupos e coletividades. Segundo Petrovsky os motivos conscientes ou intencionais, vistos a partir dos seus conteúdos são os acionadores dos objetivos da personalidade. Assim o objeto que pode satisfazer uma determinada necessidade aparece na consciência da pessoa como um objetivo. Conforme o autor (1985b, p.109)

Al tomar consciência del objeto de la necesidad como un objetivo, la persona correlaciona sus objetivos personales con los objetivos del colectivo, de la sociedad a la cual pertenece y introduce los correctivos necesarios, las correcciones en el contenido de sus objetivos.

A satisfação dessa necessidade passa para um nível mais aprofundado da personalidade do individuo. A efetiva realização desse objetivo passa a ser o objeto significante de sua personalidade, considerado esse movimento por Petrovsky (1985b, p.109) como sendo a “perspectiva de la personalidad”.

A transposição desses conceitos e entendimentos para o campo da Educação é a base dos estudos de Petrovsky. Suas relações, análises e estudos estão quase sempre direcionadas aos grupos e coletividades oriundos dos espaços escolares com especificidades no campo das práticas pedagógicas. Neste sentido traz importante orientação para a interação de professor com os grupos. Segundo ele o professor que conhece realmente as relações ou interações que se formam entre as pessoas (alunos) deve ter a capacidade de orientar todos os grupos para uma mesma direção, levando-se em conta toda a heterogeneidade presente em cada um desses agrupamentos que se complementam

mutuamente. O professor experiente sempre pode utilizar as contradições que surgem nos diferentes grupos como força motriz para desenvolver a coletividade em seu conjunto. Isso só não acontecerá se os objetivos da atividade de cada grupo deixar de submeter-se aos objetivos gerais e se encerrar no interior destes grupos. Ocorrerá um desmanche, uma desintegração do grupo, mas, que poderá ser reestruturado se o professor eliminar as contradições existentes entre a estrutura oficial e a estrutura não oficial da coletividade.

A importância da Educação, do professor e do ensino são claramente identificadas na obra de Petrovsky. O estudo do desenvolvimento da personalidade elaborado por ele não está desconectado do desenvolvimento da educação, da formação dos professores e das metodologias de ensino. Uma importante afirmação de Petrovsky (1985b, p.117 e 121) refere-se a essa intrínseca relação:

La personalidad se forma en condiciones sociais históricamente concretas de existência del hombre, de su educación y su enseñanza.

(...) La educación orienta y organiza el desarrollo de la personalidad en consonância con los objetivos que persigue la sociedad. Con todo, la educación no solo organiza en determinada forma y pone orden en la vida y actividad del niño, sino crea, en correspondência con los principios pedagógicos existentes, un médio o situación de desarrollo especial e individual que de la mejor manera posible pone de manifesto las posibilidades de una determinada personalidad y crea las condiciones para que se manifiesten sus actividades, formándolas y orientándolas.

Além disso, Petrovsky associa o conceito de personalidade a outro conceito importante da Teoria Histórico-Cultural, o de atividade. E a partir destes desenvolve relações com os conceitos de necessidade, ação, movimento, hábito, habilidade, aprendizagem e trabalho, culminando na discussão sobre os processos de interiorização e exteriorização da atividade.

É fundamental para a área de Educação compreender a indissociabilidade entre estes conceitos, uma vez que a atividade é a forma pela qual os seres humanos se conectam com a sociedade que vivem, satisfazem suas necessidades pelas ações que formam a atividade em si, em um movimento dinâmico, configurado no

tempo e no espaço. Nesse processo, tais movimentos podem se tornar hábitos mediante os seus automatismos, mesmo que parciais, muitas vezes necessários para as atividades cotidianas. A aprendizagem nessa direção converge para as ações dirigidas por um objetivo consciente de assimilar conhecimentos, hábitos, destrezas. Nesse ínterim, a atividade de trabalho é a que determina o ser humano e pode ser considerado como um “comportamiento genérico específico del hombre”. Portanto, é social por natureza. (Petrovsky, 1985b, p.167).

Outros importantes objetos de estudo foram pesquisados por Petrovsky sobre os processos cognoscitivos do ser humano, imprescindíveis à formação dos professores e futuro da educação, são eles: a atenção, a linguagem, a sensação, a percepção, a memória, o pensamento, a imaginação. Aprofundando-os nos aspectos emocional e volitivo da atividade das pessoas, tais como: os sentimentos, a vontade, o temperamento, o caráter e as capacidades,

O aspecto fundamental desses estudos de Petrovsky é a concepção que direciona os seus aprofundamentos, argumentações e análises, ou seja, a reiteração de que esses elementos que formam a personalidade e atividade humana não são inatos, mas produzidos nas relações sociais dos seres humanos, historicamente.

Essa concepção é fundamental na área educacional, uma vez que as concepções biologicistas ainda imperam nas explicações sobre as não aprendizagens de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, condicionando-os para a exclusão dos bens produzidos socialmente. A atenção é uma das explicações bastante utilizada para explicar a falta de aprendizagem dos alunos. Ao afirmar que a atenção é um produto do desenvolvimento social nos ajuda a compreender a importância da qualidade das relações sociais, das atividades desenvolvidas pelos homens. Nessa direção, a educação é potencializada nas qualidades das relações entre os professores, os alunos e as atividades que desenvolvem inseridas em um contexto histórico e social. Nas palavras de Petrovsky (1985b, p.178):

La atención voluntaria, assim como la involuntaria, se encuentra íntimamente ligada a nuestros sentidos y sentimientos, a nuestra experiencia anterior, a nuestros intereses. Sin embargo, todos estos aspectos influyen no de una manera directa, sino indirecta.

Este livro, sem dúvida auxilia pesquisadores, professores e alunos a compreenderem e levantar questionamentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem na educação formal, por meio de objetos de estudos aprofundados na área da Psicologia, mas relacionados à Pedagogia.

Outro livro de Petrovsky, anterior ao *Psicologia General é Psicología Evolutiva y Pedagógica*, da mesma Editorial Progreso de Moscou, publicado pela primeira vez em russo em 1973, sendo que a primeira edição traduzida para o espanhol foi em 1979 e a segunda em 1985a. Este livro foi traduzido do russo para o espanhol por Leonor Salinas. Diferentemente do anterior, neste encontramos artigos escritos por pesquisadores do grupo de Petrovsky, são eles: N. I. Nepómniashaya; V. S. Mújina (ou Mukhina); V. V. Davídov; T. V. Dragunova; I. S. Kon; L. B. Itelson; D. I. Feldstein; A. I. Scherbakov e S. F. Spichak.

Petrovsky escreve o primeiro capítulo sobre a história da psicologia evolutiva e pedagógica, apresentando seu objeto de estudo; discute as correntes biogenéticas e sociogenéticas que focalizam de forma diferente as raízes do desenvolvimento psíquico infantil, ou seja, o biológico em contraposição ao social. Argumenta que na formação de professores é fundamental o conhecimento sobre as leis do desenvolvimento psíquico da criança e as leis psicológicas básicas do ensino.

Ao relacionar as questões sobre a personalidade e a psicologia pedagógica, Petrovsky utiliza os estudos de A. S. Makarenko (1888-1939), que foi o pesquisador que resolveu os problemas principais da psicologia da personalidade contrapondo-se às interpretações biogenéticas e sociogenéticas das relações entre personalidade e coletividade.

Ao abordar a Teoria do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, Petrovsky baseia-se em L. S. Vigotsky (1896-1934), que desenvolveu tal teoria e defendia a tese de que o trabalho e a atividade instrumental modificam a conduta humana. Nesse processo diferencia-se dos animais e tal diferença “consiste en el carácter mediatizado de su actividad.” (Petrovsky, 1985a, p.13).

Para além das visões biológicas e sociais, na década de 80, as ideias de Vigotsky fundamentaram a psicologia evolutiva e pedagógica soviética, principalmente na questão de que a personalidade precisa ser apropriada pelos seres humanos de forma ativa, na atividade e na experiência histórica da humanidade embutida nos objetos da cultura. Nas palavras de Petrovsky (1985a, p.16-17):

La idea según la cual el desarrollo psíquico se realiza mediante la asimilación de la experiencia social, a través del aprendizaje es una noción axial no sólo para la psicología de la enseñanza, sino también para la psicología de la educación. La formación de la personalidad del joven que va asimilando la experiencia social no transcurre en forma automática, sino a través de la modificación de su mundo interior, de su posición interior, que mediatiza todas las influencias educativas. La posición de la personalidad, el conjunto de motivos de la actividad en la que se manifiestan las necesidades del hombre, sus ideales, valores y autovaloración – formados como consecuencia de la educación – hacen que la personalidad sea relativamente Independiente de las diversas influencias externas, que se refractan a través de las condiciones interiores antes enumeradas.

As ideias e estudos de P. I Galperin sobre a Teoria da Formação por Etapas das Ações Mentais, também são discutidas na direção de que os conhecimentos a ser aprendidos pelos estudantes estão relacionados aos processos de sua atividade e no cumprimento dos sistemas de ações que envolvem essa atividade. Então, a aprendizagem dos alunos depende da estrutura de sua atividade cognoscitiva, que por sua vez está determinada pelos métodos de ensino e seus conteúdos.

Os demais autores focalizam a relação entre o desenvolvimento psíquico e o ensino, demonstrando que a atividade psíquica superior dos seres humanos tem um caráter mediatizado e, ainda, que o desenvolvimento psíquico esteja socialmente condicionado não quer dizer que se reduz na reprodução de conhecimentos e hábitos.

O livro é finalizado com o artigo sobre a Psicologia da personalidade do professor, discutindo atitudes, hábitos pedagógicos, influência da personalidade do professor sobre a formação da personalidade do aluno, bases psicológicas do fazer e ética, pedagógicos.

Outros estudos importantes de Petrovsky foram publicados na UNESCO, os quais faremos um breve relato.

Abaixo apresentamos um raro registro da participação de Petrovsky na International Commission for the Development of Education na UNESCO em 1972. Esta imagem foi fotografada por nós de um vídeo sobre esta conferência.

No artigo *¿Los tests de aptitudes? Ensayo a ciegas* de 1973, Petrovsky discute os testes de aptidões no campo educacional que se encerram em lógicas de racionalidade excessiva e não levam em conta o social e o histórico. Mostra que em sua maioria os testes não medem as aptidões do ser humano e sim, o conjunto de informações e aquisições adquiridas na vida. Neste sentido, os melhores resultados serão daqueles que tiveram o melhor preparo tanto dos pais como dos professores e que leva, então, àqueles que tiveram melhores condições econômicas.

¿Qué hay trás la desescolarización? Neste artigo de 1976, Petrovsky critica e discute os pensamentos de alguns movimentos ocidentais que pregam uma forma de desescolarização, a partir de novas orientações ou metodologias em que os alunos deveriam determinar o que querem aprender e como aprender. A base dessa orientação, segundo esses movimentos, esta na “incapacidade das escolas” em desenvolver os conhecimentos aos alunos. Petrovsky demonstra a importância dessa instituição para a humanidade em uma discussão histórica e técnica.

Tratar ao niño prodígio como a lós demás. Neste artigo, de 1979, Petrovsky discute a educação de jovens superdotados, tarefa um tanto complexa no âmbito familiar. Mostra que a presença de um indivíduo com tais qualidades pode, em muitos momentos, ser um motivo de grande crise na família que deve primar mais pela sua participação e interação com a comunidade/sociedade do que limitar-se a criar condições para a sua participação na vida escolar/acadêmica. A base da discussão gira em torno da atenção exaltada de todos: cientistas, professores, psicólogos, médicos, etc., para as crianças prodígias e se esquecem que antes de serem superdotados são crianças.

No artigo de 1982, *La escuela, piedra angular de la educación*, Petrovsky discute a “crise mundial na educação” que a seu ver tem sua origem na ruptura do vínculo do sistema educativo com as necessidades da sociedade e que cria um buraco, um vazio entre a escola e a vida. Traz uma série de dados quantitativos e estatísticos de várias realidades educacionais do mundo, os quais apoiam suas discussões, fazendo reflexões sobre a quantidade e velocidade de informações presentes no cotidiano, em confronto com o volume real de conhecimento que a escola pode desenvolver no dia a dia.

No artigo de 1983, *Psicología y prioridades de la educación familiar*, Petrovsky entende a instituição familiar como um espaço importante para a execução da educação da criança. Diante disso discute e analisa a falta de sistematização dos conteúdos da educação familiar no âmbito da antiga União Soviética e procura analisar qual é a melhor estratégia nas relações familiares, do ponto de vista da pedagogia soviética e da psicologia infantil da época. Com base na psicologia desenvolve a discussão e revela quatro tipos básicos de educação da criança e quatro estratégias de educação familiar.

No artigo, *La educación para la paz en la URSS*, de 1986, Petrovsky discute a educação no contexto da paz mundial. Por meio de relatos de experiências de outros cientistas mostra as influências negativas das guerras no desenvolvimento educacional das crianças. Discute também as questões afetas ao racismo, ao multiculturalismo, a heterogeneidade cultural presente no âmbito educacional, dentre outros e defende a Educação inspirada na paz.

Foto – Arthur Vladimirovich Petrovsky



Fonte: <http://www.voppsy.ru/issues/2004/043/043132.htm>

As obras e os artigos de Arthur Vladimirovich Petrovsky citados e suas breves análises tornaram-se o desafio de revelar um autor desconhecido ao ocidente, uma vez que o contexto de produção de suas pesquisas ainda não é acessível e fácil de ser encontrado, entretanto,

os temas trabalhados e os resultados discutidos pelo autor revelam a importância de suas pesquisas para as áreas de Psicologia, Pedagogia e a Educação de um modo geral.

Este artigo teve a intenção de apresentar as principais ideias de Petrovsky e lançar novos olhares para a relação entre essas áreas, de forma que outros estudiosos possam aprofundar os seus respectivos objetos de estudo, por meio de outras pesquisas. A barreira da língua russa é uma limitação atual para o ocidente, mas as novas tecnologias podem nos ajudar a superá-la e trazer à tona a complexidade e a real importância de suas abordagens no âmbito das áreas mencionadas.

Petrovsky está ao lado dos grandes cientistas russos da Teoria Histórico-Cultural que efetivamente colaboraram para a transformação dos paradigmas científicos de sua época, os quais ajudaram a construir a sociedade atual, em um movimento dinâmico e dialético e em constante transformação.

OUTRAS OBRAS DE PETROVSKY

DILIGENSKIĬ, G. G.; LEVIKIN, I. T.; PLATÓNOV, K. K.; KON, I. S.; OLSHANSKI, V. B.; PREDVECHNI, G. P.; LEÓNTIEV, A. A.; PETROVSKY, A. V.; SHERKOVIN, I. A.; SPINELLI, Nora; SÁNCHEZ, Clelia. *Psicología social*. Editora Cartago: 1979. p.315.

PETROVSKY, A. V. *Personalidad, Actividad y Colectividad*. Buenos Aires, Argentina: Cartago, 1984.

PETROVSKY, A. V. *Teoria psicológica del colectivo*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, 1986.

PETROVSKY, A. V. *Diccionario psicológico breve*. (Org. Karpenco L. A.) Moscou: polotisdats, 1985.

PETROVSKY, A. El lenguaje. (cap. VIII) IN: PETROVSKY, A. *Psicología General*. URSS: Moscú, Editorial Progreso. 1980. p.189-205.

PETROVSKY, A. (Org). *Caracterización general de la actividad de la persona*. In: *Psicología General: manual didático para los institutos de pedagogia*. Moscou: Progreso, 1985, p.139-169.

PETROVSKY, A. V. *A Concise Psychological Dictionary*. International Publishers: New York, 1988. 358p. (M. G. Yaroshevsky -editor).

PETROVSKY, A. V. *Psychology*. Progress Publishers: New York, 1989. 443p. (F. M. Volkov – editor). Tradução: Vladimir Stankovich.

PETROVSKY, A. V. *Studies in Psychology: The Collective and the Individual*. Progress Publishers: New York, 1985. 254p.

- PETROVSKY, A. V. *The New Status of Psychological Theory Concerning Groups and Collectives. Journal of Russian and East European Psychology.* Volume 21, Number 4 / Summer, 1983. p.57-78. DOI: 10.2753/RPO1061-0405210457.
- PETROVSKY, A. V. *Toward the Construction of a Social Psychological Theory of the Collective.* Russian Social Science Review. Volume 24, Number 2 / Summer, 1983, p.61-79. DOI: 10.2753/RSS1061-1428240261.
- PETROVSKY, A. V. Problemas psicológicos dos jovens. Moscou, 1969.
- PETROVSKY, A. V. Sobre a psicologia da personalidade. Moscou, 1971.
- PETROVSKY, A. V.; SHPALINSKIM; V. V. Psicologia Social do coletivo. Moscou, 1978.
- PETROVSKY, A. V. A psicologia do desenvolvimento e da educação. Moscou, 1979.
- PETROVSKY, A. V. A teoria psicológica do coletivo. Moscou, 1979.
- PETROVSKY, A. V. Crianças e táticas de educação familiar. Moscou, 1981.
- PETROVSKY, A. V. Personalidade. Atividade. Team: Moscou, 1982.
- PETROVSKY, A. V. Palestra sobre a psicologia popular. Moscou, 1983.
- PETROVSKY, A. V. Questões de história e teoria da psicologia. Fav. obras. Moscou, 1984.
- PETROVSKY, A. V. Psicologia Geral. Moscou, 1986.
- PETROVSKY, A. V. Psicologia do desenvolvimento da personalidade. Moscou, 1987.
- PETROVSKY, A. V. Interação professor: aspectos psicológicos. Moscou, 1990.
- PETROVSKY, A. V. Psicologia. Dicionário. Moscou, 1990.
- PETROVSKY, A. V. Seja uma pessoa. Moscou, 1990.
- PETROVSKY, A. V. Psicologia de cada um de nós. M., 1992.
- PETROVSKY, A. V.; YAROSHEVSKY M. G. História da Psicologia. Moscou, 1994, 2001.
- PETROVSKY, A. V. História e Teoria da Psicologia: Em 2 volumes: PETROVSKY, A. V.; YAROSHEVSKY M. G. Psicologia da Personalidade: o paradigma da subjetividade Rostov-on-Don, 1996. PETROVSKY, A. V.; YAROSHEVSKY M. G. Fundamentos da Psicologia Teórica. Moscou, 1998, 2001.
- PETROVSKY, A. V. Working Papers A. Petrovsky.
- PETROVSKY, A. V. Aprender a ser. Monografia. UNESCO, 1972.
- PETROVSKY, A. V. O léxico psicológico: A história da psicologia em seus rostos. Pessoas. Moscou, 2005-2006. Enciclopédia em 6 volumes.
- PETROVSKY, A. V. Psicologia Geral. Moscou, 2005-2006. Enciclopédia em 6 volumes

PETROVSKY, A. V. Psicologia Social. Moscou, 2005-2006. Enciclopédia em 6 volumes

PETROVSKY, A. V. Developmental Psychology. Moscou, 2005-2006. Enciclopédia em 6 volumes

PETROVSKY, A. V. Psicofisiologia. Moscou, 2005-2006. Enciclopédia em 6 volumes

PETROVSKY, A. V. Psicologia Clínica. Moscou, 2005-2006. Enciclopédia em 6 volume

PETROVSKY, A. V. A história da psicologia soviética. Formação da base da ciência psicológica. Moscou, 1967.

PETROVSKY, A. V. Artur Vladimirovich Petrovsky. *Cultural-Historical Psychology*. 2008 #2. – p.112-118. (Biography).

ALGUMAS OBRAS EM RUSSO

PETROVSKY, A. V.; Forst Sibylle; Kossert Ruth. Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. Editora Volk und Wissen, 1977, p.280. [Psicologia do Desenvolvimento com Psicologia Pedagógica].

PETROVSKY, A. V. Беседы о психологии. 1961 [Conversas sobre psicologia. 1961].

PETROVSKY, A. V. История советской психологии. 1967. [A história da psicologia soviética. 1967].

PETROVSKY, A. V. Способности и труд. 1968. [Capacidade de trabalho. 1968].

PETROVSKY, A. V. Популярные беседы о психологии. 1976. [Palestra popular sobre psicologia. 1976].

PETROVSKY, A. V.; SHPALINSKIM, V. V. Социальная психология коллектива (совм. с В.В. Шпалинским). [Psicologia social do coletivo].

PETROVSKY, A. V. Психологическая теория коллектива. 1979. [A teoria psicológica do coletivo. 1979].

PETROVSKY, A. V. Личность. Деятельность. Коллектив. 1982. [Personalidade. Atividade. Team. 1982].

PETROVSKY, A. V. Вопросы теории и истории психологии. 1984. [Teoria e história da psicologia. 1984].

PETROVSKY, A. V. Психология в СССР. История и современность. 1990. [Psicologia na URSS. História e modernidade. Em 1990].

PETROVSKY, A. V. Семь шагов за горизонт» (1969) [Sete Passos para o horizonte (1969)].

PETROVSKY, A. V. Я и другие» (1972) и др. [Eu e os outros (1972)].

PETROVSKY, A. V. Demokraattiset koulutyöntekijät Koululaisten oppimismahdollisuudet, oppimisvaikeuksien syyt sekä vaikeuksien voittamiskeinot. Demokraattiset koulutyöntekijät, 1978.

FORTUNATOV, G. A.; PETROVSKY, A. V. Psichologija: vidurinems mokykloms Valstybinė pedagoginės literatūros leidykla: Moscow, 1958. p.117. [Psicologia Moscou, 1958].

REFERÊNCIAS

PETROVSKY, A. V. *Psicologia Evolutiva Y Pedagógica. General*: Editorial Progreso, Moscu, 1ª edición, 1979. Segunda edición, 1985a. (edição em russo, 1973)

PETROVSKY, A. V. *Psicología General: Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía*. Editorial Progreso, Moscu, 1ª edición, 1980. Segunda edición, 1985b. (edição em russo, 1976).

PETROVSKY, A. V. ¿Los tests de aptitudes? Ensayo a ciegas. *Perspectivas: Revista trimestral de educação da UNESCO*: ano 1973.

PETROVSKY, A. V. ¿Qué hay trás la desescolarización? *Perspectivas: Revista trimestral de educação da UNESCO*, 1976, p.65-70.

PETROVSKI, A. V. Tratar ao niño prodígio como a lós demás. *Revista Correo, UNESCO*, 1979, p.32-34.

PETROVSKI, A. V. La escuela, piedra angular de la educación. *Revista Correo, UNESCO*, 1982, p.13ss.

PETROVSKY, A. V. *Psicología y prioridades de la educación familiar*. *Perspectivas: Revista trimestral de educação da UNESCO*, 1983, p.21-32.

PETROVSKY, A. V. La educación para la paz en la URSS. *Perspectivas: Revista trimestral de educação da UNESCO*, 1986, p.571-574.

SHUARE, Marta. *La Psicología Sovietica tal como yo La veo*. Editorial Progreso, Moscu, 1990.

P.YA. GALPERIN: A VIDA E A OBRA DO CRIADOR
DA TEORIA DA FORMAÇÃO POR ETAPAS DAS
AÇÕES MENTAIS E DOS CONCEITOS

Isauro Beltrán Núñez – UFRN

Marcus Vinícius de Faria Oliveira – IFRN

Piotr Yakovlevich Galperin (1902-1988), nascido na Ucrânia, era médico, psicólogo, colaborador de A. N. Leontiev, doutor em Ciências Psicológicas; professor da Universidade Estadual M. Lomonosov de Moscou, Personalidade Emérita das Ciências da Antiga República Federativa Soviética Russa e membro da escola de Járkov fundada pelo grupo de Vygotsky, Luria e Leontiev. Foi, para seus colegas de cátedra, uma referência não só profissional, por suas qualidades de investigador, como também pessoal, por sua forma de pensar a psicologia na sua época. Entre seus notáveis orientandos estão: V. V. Davidov e N. F. Talizina. Representa, como poucos psicólogos, o seu tempo histórico pelo fato de se empenhar, de forma extraordinária, na tarefa de transformar a educação no período de construção do socialismo soviético com base na Psicologia Pedagógica e nos pressupostos teóricos do marxismo-leninismo. A ele deve-se agradecer por ter conseguido levar as ideias de Vygotsky e de Leontiev ao status de investigação experimental intensiva, recriando-as. Além disso, criou novas ideias não menos importantes.

Escrever sobre tão ilustre cientista mundial das ciências psicológicas é uma tarefa difícil e um desafio para nós, mas, por outro lado, é muito gratificante. Assim, este capítulo constitui uma revisão de referências bibliográficas, que julgamos ter credibilidade, para aproximar os leitores interessados na vida e na obra de Galperin. O trabalho não pretende ser – e não é – uma biografia, como tampouco uma exposição densa de suas contribuições teóricas. É nosso propósito familiarizar os leitores brasileiros com um dos maiores expoentes da Psicologia Soviética praticamente desconhecido nos espaços da

formação de psicólogos e de profissionais da área de educação no Brasil. Após publicação do artigo “Formação de conceitos segundo a Teoria da Assimilação”, baseado nos estudos de Galperin, de Núñez e González, pela Revista Cadernos de Pesquisa, no ano de 1998, registrou-se, na literatura especializada, um número crescente, mas ainda discreto, de artigos e teses que tomam como fundamento as ideias de Galperin no contexto brasileiro.

Foto – P. Ya. Galperin



Fonte: [http://ru.wikipedia.org/wiki/ Пётр Яковлевич](http://ru.wikipedia.org/wiki/Пётр_Яковлевич)

Para a elaboração deste estudo, baseamo-nos nas contribuições de J. Haenem (1992), que tem publicado importantes artigos sobre a vida de Galperin; na nota biográfica sobre a vida do estudioso, escrita por Podolsky (1998) e publicada no sítio da Universidade de Moscou; em Fariñas (1999) e Golder (2004), que conviveram com ele; em Núñez (2009), que desenvolveu sua tese de doutorado laureada em Cuba, com base em sua teoria; e, essencialmente, em Talízina (1998, 2000) e Davidov (1998) orientandos, seguidores e conhecedores profundos do trabalho de Galperin, de seu contexto histórico, assim como dos legados e desafios que nos deixou.

Dessa forma, a divulgação das ideias dos teóricos da psicologia soviética, entre eles Galperin, num livro como este, evidencia o interesse e a atualidade de suas contribuições à Psicologia, e, em especial, propicia à escola outras referências que podem ajudar a transformá-la e até reinventá-la no século XXI.

O HOMEM E SEU TEMPO: NOTAS BIOGRÁFICAS

Galperin teve uma extraordinária e produtiva vida, configurada em momentos chaves, como a sua participação no grupo de Járkov, e sua vida na Universidade Estadual de Moscou.

NO INÍCIO DE UMA VIDA

Ele nasceu em 2 de outubro de 1902, na cidade de Tambov, no seio de uma família judia. O pai era médico e professor de Medicina em Járkov, então capital da Ucrânia, onde fez a escola primária. Sua inclinação para a medicina pode estar relacionada com o ambiente familiar: um pai médico e professor universitário e uma biblioteca com uma vasta literatura nas áreas de medicina, filosofia e psicologia.

Estudou Medicina no Instituto de Medicina de Járkov, entre 1921 e 1926, especializando-se em neuropsiquiatria. Durante os estudos, trabalhou na clínica de doenças nervosas do Instituto Médico de Jarkov. Nesse contexto, realizou a primeira investigação sobre como a hipnose afeta os processos fisiológicos. Após completar seus estudos, em 1926, continuou a trabalhar como voluntário na clínica de Platonov, passando a estudar tratamentos de dependentes de drogas feitos em ambulatórios.

Em 1931, começou a trabalhar no laboratório que fazia parte do Instituto de Psiconeurologia da Academia de Psiquiatria Ucraniana em Járkov, investigando as ilusões geométricas como elemento da atividade mental. Galperin percorria o caminho da psiconeurologia a qual tem interesse em estudar a relação dos processos mentais com o mundo externo físico segundo um dos postulados mais importantes da psicologia soviética: o da unidade entre a psique e a atividade externa humana. Essa trajetória confere a Galperin uma versatilidade como pesquisador, o que repercutirá na sua produção intelectual.

No ano de 1936 finalizou seu trabalho de doutorado intitulado “As diferenças psicológicas no uso de instrumento no animal e no homem”. Esse trabalho mostrou a diferença essencial entre os instrumentos propriamente humanos e os meios auxiliares dos animais. Revelou que o homem é capaz de dominar um instrumento porque se apropria dos procedimentos da ação fixados nele, social e historicamente elaborados, reproduzidos na cultura como expressão das capacidades humanas.

A IDENTIDADE DO PSICÓLOGO CONSTRUÍDA: 1930-1944

No período de 1930-1936, Galperin passa a desenvolver investigações que o identificam como um psicólogo ligado ao desenvolvimento do psiquismo infantil e à formação de conceitos, como elementos para a cognição de objetos do mundo circundante. Nessa reconfiguração de sua identidade, foi determinante sua participação na escola de Járkov, bem como de sua participação como membro do grupo de A. N. Leontiev, em que foi encarregado da Seção de Psicologia Infantil e Genética, e do grupo de Luria, no qual foi chefe da Seção de Psicologia. L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. Luria formavam a famosa “troika” da Psicologia Soviética.

Em Járkov, na década de 1930, sob a direção de Leontiev, participa juntamente com outros jovens cientistas (L. I. Bozhóvich, A. V. Zaporózhets, P. I. Zinchenko e outros) de um novo ciclo de investigações teóricas e experimentais dedicadas ao estudo da estrutura e à gênese da atividade humana, em especial, a atividade prática externa e seu papel na formação dos diferentes processos psíquicos, nos diferentes estágios de desenvolvimento ontogenético. Pode-se dizer que Galperin integra um grupo responsável pela formação de toda uma escola de notáveis psicólogos soviéticos.

Járkov era, nessa época, a capital da Ucrânia com reconhecida reputação científica. Era uma época de efervescência política na então União Soviética. Já no primeiro Congresso da União Soviética sobre o Estudo do Comportamento Humano, celebrado em Leningrado, em 1930, os membros desse grupo mostraram ter um futuro promissor. O grupo de Jarkov fundamentou suas pesquisas nas ideias de Vygotsky, que viajava frequentemente para a capital, até sua morte em 1934. Esse grupo era liderado por Leontiev e seus estudos estavam pautados na atividade humana.

Essa preocupação era compatível com o princípio marxista leninista do trabalho como fator essencial para o desenvolvimento humano e com o desafio de formar o homem novo no contexto da Revolução Socialista de Outubro.

Em Járkov, Galperin escreveu seu trabalho de aspirante a doutor, defendido em 1936. O trabalho se dividia em duas partes: a primeira discute o problema da inteligência prática e o uso de instrumentos por animais e por crianças; a segunda trata do desenvolvimento de

habilidades motoras, em especial o uso de instrumentos por crianças. Durante um breve período, Galperin substituiu Luria, e, em 1932, alista-se no Exército Vermelho.

Com a invasão alemã a Járkov, o Instituto de Psiconeurologia foi transformado num hospital para tratamento neurológico e psicológico, sendo trasladado para Tumer, na Sibéria Ocidental, onde Galperin, a convite de Leontiev, trabalhou como médico de 1941 até o início de 1943. Em março de 1943, viaja para Sverdlovski, nos Urais, a convite de Leontiev para trabalhar num centro de reabilitação para veteranos de guerra. Como chefe de sessão médica do centro de reabilitação, desenvolve pesquisas relacionadas aos problemas psicológicos dos movimentos e ao papel da atividade humana nesses processos. Essas pesquisas criaram as bases para a compreensão da natureza da atividade objetal e sua relação com os processos psíquicos. Galperin trabalhou nesse centro de reabilitação até outubro de 1943. Posteriormente, ele e seus colegas foram para a Universidade de Moscou.

As investigações realizadas por Galperin durante a Grande Guerra Pátria (II Guerra Mundial), quando fazia parte da equipe de Leontiev, contribuíram, de forma decisiva, para a compreensão da teoria psicológica da atividade.

Em 1944, vincula-se ao laboratório coordenado por B. V. Zeigarnik, cofundadora do Departamento de Psicologia da Universidade de Moscou, psicóloga e psiquiatra soviética quem descobriu o efeito denominado Zeigarnik. Além disso, estabeleceu a psicopatologia experimental como uma disciplina.

A VIDA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL M. LOMONOSOV DE MOSCOU: A CONSAGRAÇÃO DO CIENTISTA

Em 1944, a convite de Rubinstein, inicia a docência e a investigação na Universidade Estadual de Moscou, onde foi professor adjunto e chefe da Cátedra de Psicologia das Idades da Faculdade de Psicologia. Na Universidade Estadual de Moscou, pesquisou também sobre as emoções. A preocupação com a metodologia evidencia-se nas suas diversas pesquisas. Estudou problemas relacionados à solução de tarefas que exigem a criatividade, a fantasia e a perspicácia, procurando estabelecer como são formadas as ações mentais. Segundo indicadores qualitativos definidos e caracterizadores da atividade

objeto de apropriação, essas ações são consideradas como produto da internalização da atividade externa, material.

Foto – P. Ya. Galperin



Fonte: <http://bugabooks.com/author/17-p-ya-galperin.html>

Em 1949, Galperin deixa seu trabalho no laboratório de B. V. Zeigarnik e se vincula à Seção de Psicologia da Universidade Estadual de Moscou M. V. Lomonosov – MGU – até 1966, quando foi criada a primeira Faculdade de Psicologia de Moscou. Leciona as disciplinas de História da Psicologia, Patopsicologia e Psicologia Geral.

No início da década de 1950, formulou hipóteses sobre a teoria da formação por etapas da atividade mental e dos conceitos. Essa teoria se estrutura na base dos conceitos chaves da psicologia soviética da escola de Vygostky, tais como: a natureza histórico-social da psique humana; seu estudo sob o ponto de vista da atividade; o princípio da unidade das formas externas (materiais) e internas (psíquicas) da atividade humana.

Em 1952, meses antes de completar 50 anos de idade, formula os fundamentos de sua *Teoria de Formação das Ações Mentais e dos Conceitos*, a qual era para ele um método e a via eficiente para investigar a origem e o conteúdo dos processos mentais. Essa teoria é exposta por ele num importante evento de psicologia em Moscou, em 1953.

Continuador de Vygotsky e de Leontiev, autor de numerosos artigos e monografias, funda uma nova etapa na Psicologia ao criar esse

método de estudo da gênese dos processos cognoscitivos na criança. O método, conhecido como “Formação por etapas das ações mentais e dos conceitos”, tem sido aplicado em diferentes áreas do conhecimento e em diversas etapas do do estudo do desenvolvimento humano.

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, foram intensificados estudos experimentais em colaboração com Elkonin, Davidov, Talizina, entre outros, liderados por Galperin. Em 1965, defende sua tese intitulada “Principais resultados dos estudos sobre a formação da ação mental e dos conceitos”.

Em 1971, com 69 anos, assume a chefia do departamento de Psicologia do Desenvolvimento da Universidade Estadual de Moscou. Nos anos de 1970, sua teoria de assimilação se torna referência chave na Psicologia Pedagógica Soviética. No ano de 1975, é nomeado professor pesquisador sênior associado à Universidade Estadual de Moscou, na Faculdade de Psicologia.

Além do trabalho acerca da gênese do conhecimento, Galperin dedicou-se ao estudo de uma série de aspectos teóricos e metodológicos relativos ao objeto da psicologia. Para Galperin, a orientação, como componente da atividade, se constituía no objeto da Psicologia. Esse estudo, no geral, foi exposto em seu livro *Introdução à Psicologia*, publicado em 1976 pela MGU. Em 1983, é nomeado chefe da Cátedra de Psicologia das Idades ou Psicologia Evolutiva Pedagógica da Universidade de Moscou.

Sua teoria de formação da atividade interna e dos conceitos tem sido objeto de simpósios especiais, conferências, mesas-redondas nacionais e internacionais. Na Universidade de Moscou, Galperin participou de grandes discussões teóricas, polêmicas e históricas em numerosos eventos nacionais e internacionais, – como no XVIII Congresso Internacional de Psicologia celebrado em Moscou, em 1966, presidido por Leontiev e no qual esteve presente Piaget, o grande homenageado do congresso, compartilhando seu trabalho com figuras eminentes do mundo inteiro.

Foto – P. Ya. Galperin



Fonte: <http://www.psy.msu.ru/people/galperin.html>

Após um enfarte, passa a ser professor Emérito da Universidade de Moscou, em 1984. Uma queda o levou a uma breve hospitalização e, em 25 de março de 1988, falece em Moscou. Vários eminentes psicólogos e revistas de prestígio internacional expressaram suas condolências pela morte de Galperin, considerado o último psicólogo que conheceu Visgotsky e trabalhou com ele.

Ao se referir a Leontiev, Galperin (2004 p.74) escreveu: “Na história da Psicologia, seu nome vai a ficar colocado na primeira fileira de seus eminentes artífices”. Sem dúvida alguma, já na história da psicologia mundial, Galperin ficou colocado na primeira fileira, junto a Leontiev, tornando-o um baluarte da Psicologia a serviço da educação e do desenvolvimento humano com importantes implicações na educação e no contexto escolar.

A OBRA: PRINCIPAIS PESQUISAS, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA NORTEADORA DA OBRA DE GALPERIN

A obra de Galperin é marcada pela coerência e pela filiação ao materialismo dialético e histórico no contexto da construção de uma

nova sociedade socialista. Construiu uma teoria da aprendizagem e do desenvolvimento humano, na qual se integram, de forma dialética, as ideias de Vygotsky e Leontiev.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS: CONTEXTO DA OBRA

Após a Grande Revolução Socialista de Outubro de 1917, a Psicologia Soviética passa a fazer parte de um projeto de extraordinária importância social como disciplina científica. Fez-se necessário reestruturar os fundamentos da Psicologia como ciência, num processo criativo de aplicação das ideias do marxismo-leninismo, a fim de contribuir com a construção de uma educação preocupada com o homem novo. Como explica Petrovski (1976), os ideais do marxismo-leninismo para a Psicologia Soviética implicava a renúncia do idealismo e da metafísica da psicologia tradicional.

Com o triunfo da Revolução Socialista Soviética em 1917, as ideias marxistas leninistas serviram de base científica para a escola única politécnica. Em pouco tempo, o país passa do analfabetismo em massa a uma educação média geral universalizada. Era a educação para todos, pautada na igualdade, a qual serviu de base para o desenvolvimento econômico e para o poder do proletariado, contribuindo de forma decisiva para que o enorme país passasse de um estado de semifeudalismo e extrema pobreza a uma potência econômica no século XX.

Galperin pertence aos teóricos da Escola Histórico Cultural, nascida na antiga URSS, nos anos de 1920 e 1930, como produto da Revolução Socialista de Outubro. Os fundamentos filosóficos dessa escola eram os do marxismo-leninismo, especificamente os do Materialismo Dialético e Histórico, na análise histórico-concreta dos fenômenos, e os da Teoria do Conhecimento Leninista. Os principais teóricos do Materialismo Dialético e Histórico que serviram de fonte foram Hegel, Feuerbach, Marx, Engels e Lenin. Para Lenin, essa perspectiva filosófica era a única capaz de transformar com sucesso a sociedade.

A Dialética Materialista Marxista foi definida por Engels na “Dialética da Natureza” e no Anti-Duhring como a ciência que estuda as leis universais do movimento e do desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento, sendo utilizado, por excelência, o método dialético do pensamento científico. A Análise Histórico-Concreta dos fenômenos sociais permite, por sua vez, a análise dos

fenômenos da natureza e da sociedade nas suas inter-relações e dependências. A teoria do conhecimento de Lenin é uma doutrina que estuda as regularidades fundamentais dos processos cognitivos, dos métodos, dos meios e de seus procedimentos gerais. Esse conhecimento é adquirido pelo homem de forma criativa, como um reflexo, no cérebro humano, dos objetos, dos fenômenos do mundo material, de suas propriedades, nexos e relações produzidas, tendo por base a prática social dos homens.

Influenciado pela fisiologia de Pavlov e pela teoria do reflexo de Lenin, os psicólogos soviéticos avançaram seus estudos. Galperin não abandonou os fundamentos da filosofia marxista-leninista, mas a aplicou de forma criativa no desenvolvimento de sua teoria de assimilação.

PRINCIPAIS ESTUDOS, OBJETOS DE PESQUISA TRABALHADOS, REFERENCIAL METODOLÓGICO E TEÓRICO

A obra *Introdução à Psicologia*, publicada em 1976, resultado de muitos anos de investigações, é a de maior importância de Galperin, na qual ele se mostra um continuador das ideias de Vygotsky e de Leontiev. Nela, Galperin não concordou com Piaget no que diz respeito à sua concepção do desenvolvimento ontogenético do intelecto. Galperin considerou o conceito de atividade de Leontiev como amplo demais para resolver algumas questões práticas e teóricas da psicologia. Concordou com o fato de ser a atividade humana o objeto da psicologia, mas não qualquer atividade, e sim a “atividade de orientação-investigação”.

A Psicologia Pedagógica Soviética se fundamentava em investigações experimentais dedicadas às regularidades da aprendizagem e à atividade intelectual dos estudantes; aliada à didática geral e às didáticas específicas. Assim, a Psicologia Pedagógica Soviética não se constituía em um aproveitamento utilitário da psicologia pela educação, mas sim uma disciplina sobre a atividade de aprendizagem de ensino orientada para o desenvolvimento dos estudantes. Nessa área disciplinar, situam-se, essencialmente, as pesquisas de Galperin.

Galperin pesquisou e realizou estudos experimentais por mais de trinta anos, o que lhe possibilitou elaborar programas e métodos de ensino de diferentes disciplinas escolares. Elaborou também uma teoria original da consciência linguística com possibilidade de se aplicar na aprendizagem de línguas estrangeiras. Trabalhou na interpretação de fenômenos difíceis

de estudar como “o pensamento puro”, a atenção, os distintos tipos de aprendizagens e a relação entre ensino e desenvolvimento intelectual. Realizou diferentes investigações nos marcos referenciais de um novo enfoque, relacionados às ações perceptivas, ao pensamento, à atenção e aos hábitos motores. Galperin teve uma contribuição muito significativa na compreensão da atenção e de seu papel no desenvolvimento da criança.

Sua preocupação era compreender como os conceitos complexos e muito discutidos de mediação e interiorização, apresentados por Vygotsky, poderiam ser instrumentalizados para se organizar um ensino que desenvolvesse os estudantes como personalidades integrais. Para ele, as crianças em idade pré-escolar, sob a orientação dos adultos e sob um programa segundo etapas definidas, assimilam procedimentos gerais da atividade intelectual como também conhecimento. Isso era um diferencial nas pesquisas de Galperin quando comparadas com as de Piaget.

Nas pesquisas, Galperin objetivava organizar e estruturar o ensino de forma tal que favorecesse a aprendizagem de conceitos teóricos e científicos com potencial para o desenvolvimento do pensamento teórico das crianças.

As investigações de Galperin e seus colaboradores mostraram que existem amplas possibilidades para formar, nas crianças, conhecimentos e procedimentos gerais da atividade intelectual. Diferentemente de Piaget, que não se ocupou da estrutura do ensino no contexto escolar, Galperin vincula sua teoria ao ensino na escola. Essa preocupação é uma resposta às exigências sociais de um projeto revolucionário de uma escola para todos, de um grande trabalho para construir a Pedagogia sobre a base do marxismo-leninismo como base científica.

Galperin demonstrou que a atividade prática externa se interioriza e adquire a forma de atividade interna ideal. No entanto, ao tomar a forma psíquica e tornando-se relativamente independente, não se deixa de representar a atividade, ou seja, os processos dirigidos para a solução de tarefas vitais que surgem no processo de interação do sujeito com o mundo. A atividade psíquica não se torna puramente espiritual, isto é, essencialmente oposta à atividade prática externa. Isso permite eliminar a oposição dualista entre a atividade interna, da consciência, e a atividade externa. Permite também mostrar que o processo da consciência e a atividade externa não são coisas distintas, mas formas de um único processo: a atividade. Uma forma engendra a outra e se deriva dela.

A teoria de Galperin abriu caminho para o estudo psicológico concreto da própria atividade psíquica, convertendo-se em instrumento da estruturação de suas formas e de tipos dados. O mérito de Galperin, como explica Talízina (1988), consiste não apenas no fato de ele se limitar a teses gerais sobre a atividade, nem simplesmente em destacar a ação como unidade de análise da atividade psíquica, mas também em converter a investigação da gênese das ações mentais (psíquicas) em método de estudo da atividade psíquica e ainda em propor-se a estudar os tipos concretos da atividade psíquica a partir das ações que compõem esses tipos.

A TEORIA DA FORMAÇÃO DAS AÇÕES MENTAIS E OS
CONCEITOS POR ETAPAS DE GALPERIN: PRINCIPAL CONTRIBUIÇÃO
CIENTÍFICA NO CAMPO DA PSICOLOGIA E DO ENSINO

Os trabalhos da Psicologia Soviética desde os anos de 1940 fundamentaram-se em três princípios básicos: o caráter ativo do objeto da psicologia, o reconhecimento da natureza social da atividade psíquica do homem e o reconhecimento da unidade da atividade psíquica e da atividade externa, material.

Esse último princípio foi estratégico e chave para a construção da teoria de assimilação de Galperin. Como explica Talízina (1988), em correspondência com esse princípio, a atividade psíquica se forma não simplesmente no processo da atividade prática, mas sim da atividade prática, o que é coerente com os pressupostos do marxismo-leninismo.

Baseado nas ideias de Vygostky e de Leontiev, – e nos dados experimentais acumulados pelos trabalhos de B. Anániev, V. Asnin, E. Guriánov, L. Zankov, A. Zaporozhets, B. Zeigárnik, P. Zinchenko, G. Kostiuik, A. Luria, N. Mechinskaia, A. Smirnov, B. Teplov, P. Shevoriov, D. Elkoin e outros –, Galperin desenvolve o princípio da unidade da atividade psíquica e prática (atividade interna e externa) e os mecanismos de transformação de uma em outra, como processo dinâmico e complexo.

Leontiev sustentava a tese da psique como atividade externa transformada e sua realização no processo da ontogenia. Vygotsky, por sua vez, já havia discutido o princípio da internalização e a formação de funções psicológicas superiores, seu caráter social e mediado. Galperin investiga de forma sistemática essas teses de Leontiev e de Vygotsky.

A teoria de Galperin se sustenta no princípio de que é possível a formação de processos mentais pela via de uma atividade planejada, os quais se constituem em órgãos funcionais da própria atividade.

O pensamento lógico, a atenção, o domínio da língua materna e de um idioma estrangeiro, o pensamento metafórico e os conceitos das disciplinas escolares podem ser aprendidos com sucesso se houver um modelo planejado da atividade. Essas aprendizagens são incorporadas pelos estudantes e potencializam o desenvolvimento, criando novas possibilidades de aprendizagens, na forma de uma espiral dialética. Apoiado no princípio da unidade da consciência e da atividade humana, Galperin, partindo da sua teoria da assimilação, considera que o conhecimento assimilado é um processo resultante da assimilação de determinadas ações adequadas a esse conhecimento.

A ideia fundamental da Teoria da Formação das Ações Mentais e dos Conceitos é que tais ações, por sua natureza, são objetivas e que, inicialmente, realizam-se com apoio de objetos externos e, na medida em que são manipulados, passando-se por uma série de etapas, posteriormente são realizadas no plano mental e se tornam propriedades da psique.

Assim, para a investigação, é necessário determinar e criar, de imediato, as condições que garantam a formação das ações mentais com as qualidades (parâmetros) definidas inicialmente, o que dá uma resposta à relação entre o ensino e o desenvolvimento.

A essência da teoria de Galperin consiste em, primeiro, encontrar a forma adequada da ação; segundo, encontrar a forma material de sua representação; e, terceiro, transformar essa ação externa em interna. Nessa transformação, que passa por esses três momentos, são produzidas mudanças na forma da ação, pois, segundo a teoria, o conteúdo permanece o mesmo. Dessa forma, numa aprendizagem planejada, os conteúdos se organizam e ensinam de forma tal que potencializem o desenvolvimento de processos mentais com determinadas características do desenvolvimento da personalidade do estudante.

Quando uma ação completamente nova se estrutura, sua forma é primeiro material, em seguida, verbal e, por último, mental, possibilitando que as funções mentais superiores se desenvolvam. Dessa forma, prestam-se as ajudas necessárias ao aluno durante o processo de formação dos conceitos. O processo de aprendizagem, como processo de assimilação dos conteúdos, avança do geral para o concreto, por meio

de atividade conjunta e por mecanismos de simbolização do conteúdo, usando a linguagem como meio de formulação linguística de relações e de conscientização do aluno.

Conforme Galperin, o processo de internalização da atividade externa em interna é concebido como um ciclo cognoscitivo, no qual se destacam momentos funcionais, que, se não podem ser considerados de forma linear, podem ser separados metodologicamente para análise.

No processo de internalização da ação externa, objetual, Galperin distingue duas partes fundamentais: a de orientação e a de execução real da ação. Essas ideias são exaustivamente discutidas no artigo “Sobre a investigação do desenvolvimento intelectual da criança” e no livro *Introdução à Psicologia*.

Galperin estudou, juntamente com seus colaboradores, o processo de internalização das ações objetuais. Elaborou um método que permite determinar os principais parâmetros ou qualidades da ação humana assim como os tipos de orientação na situação de aprendizagem que tributa para o desenvolvimento da criança.

Para ele, a solução do problema da correlação entre o desenvolvimento intelectual das crianças e seu ensino está determinada, em primeiro lugar, pela definição do método para estudo. A questão do método, por sua vez, está relacionada com a compreensão geral do surgimento dos processos psíquicos. Pelo estudo do processo de internalização das ações materiais externas em psíquicas é possível estudar a formação das últimas.

Nos artigos “Sobre a formação das imagens sensoriais e dos conceitos” e “Sobre a formação dos conceitos e das ações mentais”, apresenta e discute as etapas de assimilação dos conceitos como um sistema dinâmico e de suas ações correspondentes, explicitando o mecanismo da sua teoria. Já no artigo “Sobre a linguagem interna”, retoma uma vez mais as etapas da formação da atividade interna e dos conceitos; e, no artigo “A direção do processo de aprendizagem”, Galperin estabelece as cinco etapas fundamentais para a assimilação de conceitos, que constituem a formação da atividade interna, mental. É bom destacar que quando Galperin fala de etapas, se refere, no fundamental, à orientação. É a orientação para a ação que se internaliza no processo de assimilação ao incluir a representação dos outros componentes da ação e orienta-la em todas as etapas. Essas etapas são caracterizadas pelo autor como se mostra a seguir.

A primeira etapa constitui a familiarização com as condições concretas da ação e sua representação em forma de um modelo do sistema de operações adequado à assimilação do conceito. Corresponde à etapa da Base Orientadora da Ação (BOA) que, na opinião de Galperin, é um elemento que determina a qualidade do processo de assimilação e é para ele, o componente mais importante da estrutura da atividade humana.

A segunda é a de formação da ação no plano material ou materializada, ou seja, com objetos reais ou suas representações. A ação se realiza de forma detalhada segundo cada operação e, em cada uma desta, a orientação e o controle se realizam de acordo com o conteúdo e não só com o resultado.

A terceira constitui a formação da ação na linguagem sem apoio em objetos materiais ou em suas representações materializadas. Nesse nível, a ação se realiza usando os recursos da linguagem externa (oral ou escrita). É uma etapa de raciocínio da atividade, que se executa segundo o sistema de operações, de forma detalhada, sendo cada operação orientada e controlada pelo estudante de acordo com o conteúdo e não só com o resultado.

Nessa etapa (linguagem externo para si), a ação se realiza de forma semelhante à etapa anterior, mas sem som. Realizam-se operações que são controladas de acordo com os resultados de cada uma delas.

Na quinta etapa (ação no plano mental), a ação se reduz – não é mais detalhada em todo o sistema de operações – e se automatiza, transformando-se em fala interna *sui generis*, que resulta desse processo e na qual se formam as imagens (conceitos) e as ações adequadas a eles.

Como assinala Galperin, por seu conteúdo, detrás de cada imagem – e entre ela o conceito –, oculta-se uma ação mental generalizada, abreviada e automatizada. O esclarecimento dessa ação significa a decodificação do mecanismo psicológico da imagem e, no particular, a explicação psicológica do conceito.

Galperin, no artigo “Sobre a formação das imagens sensoriais e dos conceitos”, chamou a atenção para o fato da não linearidade das etapas de sua teoria quando assinala que nem toda ação deve passar por essas etapas, senão a parte nova. As partes da ação que já foram assimiladas numa experiência anterior podem executar-se ao nível das habilidades já adquiridas.

As formações por etapas das ações, que levam às ações externas objetivas, internas e ideais, estabeleceram o conteúdo fundamental do

processo de assimilação. Na opinião de Galperin; Zaporozhets e Elkonin (1987, p.302), a determinação da organização da atividade objetual externa do estudante, que assegura essa transformação, é o princípio fundamental que orienta o processo de ensino. A questão da orientação na atividade já tinha sido colocada por A. Zaporozhets e seus colaboradores.

Galperin; Zaporozhets e Elkonin (1987, p.304) enfatizam que:

O conhecimento sobre as coisas se forma como resultado das ações com essas coisas. As ações mesmas, na medida em que se formam, se convertem em capacidade e, na medida em que se automatizam, em hábitos. Por isso, o tipo de organização e a formação por etapas das ações objetais constituem o processo central de assimilação de novos conhecimentos, capacidade e hábitos.

O planejamento da formação da ação mental e dos conceitos se sustenta em três ideias básicas: a definição de um sistema de orientação, o estabelecimento de um sistema de parâmetros ou características da ação e as etapas da formação da ação mental.

No planejamento das aprendizagens, a primeira ideia básica, a orientação, ocupa um lugar central na teoria da assimilação de Galperin. O papel da orientação nos processos psíquicos e na atividade humana tem sido reconhecido por outros estudiosos como uma contribuição teórica e prática de grande relevância de sua teoria.

Os estudos detalhados em relação à base orientadora da ação são discutidos também por Galperin em seu artigo intitulado “Tipos de orientação e tipos de formação das ações e dos conceitos”. Nesse artigo, o autor assinala:

A parte orientadora é a instância diretiva e, precisamente, no fundamental, depende dela a qualidade da execução. Se elaboramos um conjunto de situações em que se deva aplicar essa ação conforme o plano de ensino, essas situações ditarão um conjunto de exigências para a ação que se forma e, juntamente com elas, um grupo de propriedades que respondem a essas exigências e estão sujeitas à formação (Galperin, 1986, p.116).

A passagem pelas etapas de assimilação de um conceito, como um tipo específico de atividade explicada pela teoria de Galperin, – orientada não somente para a definição do conceito, mas também

para a sua aplicação, obrigando, portanto, a trabalhar as características essenciais do conceito –, é uma via para a formação de abstrações e generalizações em crianças, sob a forma de conceitos científicos. A criança, desse modo, centra sua atenção no próprio ato de pensar durante o processo de formação do conceito.

Na Base Orientadora da Ação, inclui-se o sistema de condições no qual o homem se apoia para cumprir uma atividade. O estudante pode construir o sistema de conhecimentos e estabelecer os modelos das ações a executar, visando a realização da atividade assim como a ordem de realização dos componentes da ação: orientação, execução e controle. Diferentemente do behaviorismo, para o qual a parte executiva da atividade é privilegiada, na perspectiva da teoria de Galperin, a orientação que o sujeito constrói para a atividade determina, entre outros fatores, a qualidade da aprendizagem.

O processo de internalização não é a transposição de uma função do exterior para a psique, mas sim o processo de construção da estrutura interna (mental) em relação dialética com os processos de externalização. Dessa forma, a categoria internalização descreve o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

O esquema da formação por etapas da ação mental e dos conceitos permite formar (educar), nos estudantes, ações mentais adequadas aos conceitos e estes, por sua vez, segundo as qualidades definidas. Funciona como um mecanismo heurístico para dirigir o processo, respeitando as diferenças individuais.

A BOA constitui para o sujeito a imagem da ação que ele irá realizar, a imagem do produto final, ligada tanto aos procedimentos como ao sistema de condições exigidas para a ação. Na BOA, expressa-se o modelo teórico da atividade de aprendizagem como um sistema de operação que regula e dirige a aprendizagem nas condições específicas. Ela se dirige à construção correta e racional da parte executora. O conteúdo da BOA marca a estrutura da ação em termos das operações necessárias para se atingir os objetivos como metas. O aluno, antes de fazer qualquer atividade, deve ter clara compreensão do que vai fazer, com possibilidades de argumentar as ações que conformam a atividade que vai desenvolver. Ao construir o referido modelo teórico, por meio do qual poderá desenvolver a atividade, o aluno precisa conscientizar-se da estrutura da mesma. As pesquisas desenvolvidas pelos psicólogos soviéticos têm mostrado, segundo Talízina (1988), que o papel decisivo

na formação da ação corresponde à parte orientadora, pois é ela quem determina a qualidade da ação.

Diferentemente do behaviorismo, para o qual se privilegia a parte executiva da atividade, Galperin enfatiza a importância da orientação que o sujeito constrói para a atividade que determina, entre outros fatores, a qualidade da aprendizagem. Para Galperin, a orientação constitui o mecanismo psicológico da ação. O processo de formação da ação e dos conceitos, a qualidade de sua assimilação e o sucesso de sua aplicação e transferência depende de como se constrói a orientação da ação. Ele chamou essa etapa, inicialmente, de “etapa de formação da representação prévia da tarefa” e depois de “base orientadora da ação”.

A Base Orientadora da Ação constitui o modelo da atividade, um projeto de ação e, assim sendo, deve refletir todas as partes estruturais e funcionais da atividade (orientação, execução e controle). Ensinar uma atividade prática supõe dirigir a atenção não só à parte externa, à execução prática, mas também e, fundamentalmente, à parte interior, intelectual.

O processo de construção dessa base deve permitir aos alunos determinar seu conteúdo em termos dos conceitos e das ações que deve executar para resolver as situações-problema (orientadas pelo objetivo) e satisfazer suas necessidades como personalidade.

Tipos de Base Orientadora da Ação:

Galperin em seus estudos caracterizou três tipos de orientação, segundo os critérios da forma de elaboração (com ajuda ou de forma independente), o grau de generalização (particular ou generalizada) e o grau de detalhamento (reduzida ou detalhada).

O primeiro tipo, chamada de BOA I, caracteriza-se por uma composição insuficiente da orientação do sujeito, a qual transcorre por meio de indicadores isolados, sendo débil e incoerente. As orientações para a solução das tarefas estão representadas de forma particular. O processo de assimilação, conforme esse tipo de orientação, caracteriza-se por ser lento e por conter um grande número de erros na solução das tarefas. A transferência dos conhecimentos é limitada.

No segundo tipo de orientação, BOA II, típica do ensino tradicional, são dadas aos alunos, de forma elaborada, todas as condições necessárias para o cumprimento correto da ação, mas tais condições são particulares e só servem para a orientação em um caso determinado. Desse modo, uma nova tarefa implica uma nova orientação, e assim

sucessivamente. É caracterizada pela fragmentação. A formação da ação, nesse caso, avança rapidamente e com poucos erros. Não obstante, é limitado seu potencial de transferência a situações novas.

A BOA tipo III tem uma composição completa e generalizada e aplica-se a um conjunto de fenômenos e tarefas de uma mesma classe. Nela está contida a essência invariante da atividade por se tratar de uma orientação teórica. O estudante pode construí-la de forma independente, com ajuda de métodos gerais que lhe são fornecidos pelo professor. A atividade, de acordo com esse tipo, forma-se rapidamente com poucos erros e se caracteriza por sua estabilidade, alto nível de generalização e, portanto, por uma maior transferência a situações novas, com potencial para o desenvolvimento da criatividade.

Esta última é uma orientação completa que proporciona a possibilidade de orientar não apenas a solução de tarefas concretas, mas também todo um conjunto de tarefas de uma mesma classe. Tem sido a BOA mais estudada dentro da teoria, em estreito vínculo com o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Referindo-se ao terceiro tipo de orientação, Galperin (1986, p.232) afirma que, como resultado do ensino, no panorama das coisas, ocorrem três mudanças fundamentais: em lugar de simplesmente as coisas, um conjunto de parâmetros relativamente independentes intervêm; em lugar de simplesmente a propriedade, o conjunto de suas unidades fundamentais; em lugar do conjunto desordenado de partículas, a organização das unidades fundamentais, de acordo com o esquema comum a todos os objetos da esfera que se estuda.

A Base Orientadora da Ação é um exemplo de uma ferramenta de mediação de natureza semiótica que o professor elabora com o estudante, um tipo de ferramenta psicológica, segundo as ideias de Vygostky. As potencialidades da BOA III na aprendizagem e no desenvolvimento do pensamento foram mostradas por Pántina – hábitos gráficos –, Aidárova, Ahdan e Gojlerner – noções básicas de gramática –, Reshetova – a atividade politécnica –, Galperin, Gueórguiev, Sálmina, Sójina – a aritmética inicial –, Talizina, Yakolev – o jogo de xadrez.

Outra condição essencial para planejar a aprendizagem, a segunda ideia básica, é o sistema de características psicológicas que funcionam como parâmetros de qualidade da ação. A diferenciação das características ou parâmetros da ação em primárias e secundárias constitui um dos fundamentos básicos da teoria.

A transformação da atividade externa, material, em mental realiza-se conforme o sistema de características psicológicas que expressam a qualidade do processo de aprendizagem dirigido ao desenvolvimento intelectual (grau de generalização, de consciência e de independência, forma da ação etc.). As mudanças qualitativas acontecem em uma série de momentos cuja substituição lógica constitui o processo de transformação da atividade exterior, material, em atividade psíquica, interna.

Para Talizina (1988, p.45):

Não é possível estabelecer as verdadeiras etapas da formação dos conceitos sem se separar o sistema das características psicológicas essenciais do processo de assimilação que permitam descrever seus diferentes estados e sem se aplicar o método genético que possibilita acompanhar esse processo desde o princípio até o fim nos mesmos alunos.

As etapas do processo de assimilação se caracterizam pelas mudanças operadas em cada uma das características da ação: a forma, o grau de generalização, de independência, de consciência, entre outras. Isso inclui também a automatização da ação.

Outro mérito de Galperin, como criador da Teoria da Assimilação de Ações Mentais por Etapas, consiste em haver delimitado um conjunto de indicadores qualitativos para a formação de processos mentais, o qual funciona como parâmetros para caracterizar a qualidade desses processos.

Uma análise detalhada das qualidades da ação do processo de assimilação é destacada por Galperin no artigo “Sobre a formação dos conceitos e das ações mentais”. Essas qualidades foram chamadas pelo autor de “parâmetro da ação”, e representam qualidades da personalidade.

Algumas das características da ação estudada pela teoria de Galperin são: a forma na qual se realiza a ação; o grau de generalização; o grau de detalhamento; o grau de consciência; o grau de independência; o grau de retenção da atividade ou grau de solidez; e o caráter racional. Talizina (1985) diferencia as qualidades da ação em dois grupos: qualidades primárias e qualidades secundárias. As primeiras constituem o grupo de propriedades fundamentais da ação. São características independentes uma da outra, pois não estão inter-relacionadas a ponto de serem dependentes entre si. São exemplos de características primárias: o grau de generalização, a forma da ação, o grau de independência, o caráter detalhado ou reduzido

da ação. As segundas são dependentes das primeiras, ou seja, não se podem formar de maneira independente, são consequência da qualidade com que se formam as características primárias. Entre os parâmetros ou características secundárias, pode-se citar o caráter consciente, ou grau de solidez ou estabilidade e o caráter razoado. Essas características são discutidas exaustivamente por Galperin. Estudos experimentais foram realizados no Instituto de Psicologia da Academia de Ciências da Federação Russa e na Cátedra de Psicologia da Universidade de Moscou.

A terceira ideia central da teoria de assimilação de Galperin é o sistema das etapas pelas quais se formam a ação mental e os conceitos. Essa tem sido possivelmente a ideia de Galperin menos compreendida por psicólogos soviéticos, como Menchinskaia e Rubinstein, e por estudiosos no ocidente.

A teoria de Galperin, por sua vez, desenvolve a ideia de Zona de Desenvolvimento Próximo de Vygotsky, visto que explica como o desenvolvimento psíquico pode ser dirigido a partir do exterior. Segundo Galperin, o papel do adulto é, essencialmente, ajudar a criança a orientar-se na solução das tarefas como também propiciar oportunidades para transferir a aprendizagem a uma nova situação, o que supõe uma BOA tipo III. A tomada de consciência da realização da atividade estimula a metacognição como forma de uma aprendizagem que tributa para o desenvolvimento intelectual.

Galperin contribuiu de forma especial para a compreensão do conceito de internalização e de sua relação dialética com o conceito de externalização por meio de sua teoria sobre a formação sistemática das ações mentais, bem como dos conceitos ao discutir quatro momentos inerentes a esse processo: o motivo da aprendizagem; a Base de Orientação da Ação; os parâmetros qualitativos da ação; e as etapas de internalização ou da formação da ação interna e dos conceitos.

Em suas pesquisas, ele investigou também a execução, o controle e as transformações que sofre a ação nesse processo de abreviação-generalização, automatização, mediante o qual ela adquire um caráter especificamente psíquico. A teoria de Galperin traz uma contribuição metodológica científica importante para a atividade de ensino ao explicar que a assimilação do conhecimento ocorre em etapas fundamentais de sua formação, quando ocorre a passagem do plano da experiência social para o da experiência individual.

Na opinião de Talízina (1988), a teoria de Galperin tem uma base psicológica adequada para a direção científica dos processos de ensino. Ela considera o estudo como um sistema de determinados tipos de atividade que levam, sob um processo de direção, o aluno a novos conhecimentos, a habilidades, a hábitos, a atitudes e a valores.

A sua teoria das etapas representa um novo método para estudar a psique. A natureza e as leis da formação e funcionamento da atividade psíquica são acessíveis só no processo de sua formação orientada, empreendida como uma orientação de diversos tipos de transformação paulatina na forma psíquica da atividade material externa. O princípio da internalização obtém, dessa forma, o status de método de investigação psicológica na teoria de Galperin, que se instituiu num modelo para a Psicologia Pedagógica durante mais de 30 anos, na antiga União Soviética.

A sua teoria da assimilação – ou teoria da formação sistemática das ações mentais e dos conceitos – tem orientado, por mais de 60 anos, programas de pesquisas e de ensino com estudantes de diferentes idades (crianças, adolescentes, universitários) num amplo aspecto de temas, em áreas como: matemática, física, química, inglês, russo, alemão, biologia e geometria nos níveis elemental, médio e superior.

Nos anos de 1950, Galperin e seus colaboradores investigaram o processo de formação de habilidades relacionadas à escrita através de um método de ensino que tomava como base a dissecação dos grafemas do alfabeto cirílico em segmentos gráficos, como unidades de análise para o desenvolvimento do pensamento. L. Yu. Aidarova realizou estudos experimentais sobre a aprendizagem da língua russa como língua materna, baseando-se na BOA tipo III e sob a orientação de Davidov e Galperin. L. Obújova estudou, de forma experimental, o processo de formação de conceitos científicos em crianças na base das ideias da Teoria de Galperin. Este e L. Aidarova investigaram os problemas da assimilação da gramática. Com L. Georgviev, ambos estudaram o conceito de número. Marta Shuare, discípula de A. Luria e P.Ya. Galperin, dedicou-se à investigação das alterações do pensamento ocorridas em lesões cerebrais e das capacidades cognoscitivas de crianças pré-escolares.

O trânsito pelas etapas de assimilação não acontece de forma uniforme, no sentido de todos os alunos atingirem, ao mesmo tempo, as mesmas metas. Como explica Talízina (1988), alguns alunos podem estar mais avançados que outros. Uns necessitam manter-se em

uma etapa anterior, enquanto outros podem passar à etapa seguinte. Do ponto de vista da organização do processo, é conveniente dar a possibilidade de realizar a tempo a próxima etapa ou, pelo contrário, atrasar a nova etapa. Essas situações dependem de vários fatores e são circunstanciais à dinâmica da aprendizagem em grupo, mas é importante o respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos assim como evitar atrasos desnecessários no percurso das etapas de assimilação.

O PRESENTE E O FUTURO DA TEORIA DE GALPERIN

Para muitos psicólogos ocidentais, Galperin é considerado um psicólogo educativo que elaborou uma tecnologia do ensino. Essa visão estreita da teoria já foi discutida por Jacques Haenen no seu livro *Piotr Galperin: Psychologist in Vygotsky's Footsteps*, publicado pela Nova Science Publisher, Inc. Commack N. Y., em 1996. O autor já alerta para o fato de Galperin não ser um “tecnicista” e sim um psicólogo que contribuiu, de forma significativa, para um maior desenvolvimento teórico e experimental da Teoria da Atividade e da Teoria Histórico-Cultural de forma tal que, sem as leituras de sua obra, essas teorias não poderiam ser plenamente compreendidas. Nesse sentido, Nuñez (2009) integra as contribuições de Galperin aos princípios teóricos de Vygotsky e de Leontiev e menciona uma “teoria da internalização da atividade histórico- cultural”.

Galperin não só se fundamentou nas ideias de Vygotsky e de Leontiev como também as desenvolveu e as atualizou introduzindo novos conceitos. Como explica Farinas (1999), a teoria de assimilação por etapas de Galperin – Teoria da formação planejada das ações mentais e dos conceitos – foi a primeira concepção na psicologia preocupada em abordar o processo de apropriação sob o ponto de vista de teoria da atividade.

Na opinião de Fariñas (1999), Galperin e seus colaboradores, ao estabelecer diferenças entre os indicadores qualitativos da ação, reconhecem que não se pode ensinar o todo. Dessa forma, nem todo desenvolvimento é consequência direta e linear do ensino. O ensino é um fator potencial de desenvolvimento da vida psíquica das crianças, mas esta é um processo complexo que possui sua dinâmica própria. Faz-se necessário, então, reconhecer os limites do ensino no desenvolvimento dos estudantes.

As pesquisas sobre a BOA continuam a ser de interesse no desenvolvimento das ideias de Galperin. Os estudos experimentais desenvolvidos por G. A. Butkin, G. A. Gisljuk e O. L. Ermonskaya mostraram que a BOA tipo III, por sua vez, não é aceita da mesma forma por diversos estudantes. Esse estudo apontou para a não universalidade desse tipo de orientação no ensino e mostrou diferenças importantes entre grupos de estudantes.

O terceiro tipo de orientação, apesar de suas contribuições ao desenvolvimento do pensamento teórico e de outras vantagens, apresenta limitações, o que é característica do conhecimento humano. Como explica Núñez (2009), esse tipo é inadequado quando se enfrenta uma situação nova, que está fora dos limites de aplicações da orientação construída. Todavia, ela é a base para a transferência e a construção da nova aprendizagem na dialética entre os níveis produtivos e criativos da atividade.

I. I. Iliasov e V. Y. Liaudis pesquisaram sobre a auto-organização da atividade de estudo e do trabalho independente tomando como referência a teoria de Galperin, mas, diferentemente dele, focalizaram a atenção nos processos de autorregulação da aprendizagem e não tanto na formação da ação com os outros, na zona de desenvolvimento proximal. Os estudos mostraram a relação do desenvolvimento com as características da personalidade dos estudantes no contexto do ensino escolar, o qual amplia a compreensão da teoria.

Apesar de existir uma estrutura no sistema de operações para uma dada habilidade, que é a via de formação de conceitos, os estudantes têm diferentes experiências, estilos cognitivos, motivações, desejos, entre outros. A teoria de Galperin não deve ser compreendida como uma referência estreita nesse sentido – não fornecer algoritmos procedimentais prontos –, mas como uma referência ampla que permite um processo de negociação de sentidos entre os recursos disponíveis pelos estudantes e a estrutura de operações da ação e do conceito em formação a fim de se construir, em elaboração conjunta (estudantes e professores), um modelo de atividade para a solução de um amplo conjunto de tarefas dentro de um dado grau de generalização e com potencial de transferência para novas aprendizagens de forma criativa (Núñez, 2009).

As etapas de formação são compatíveis com a ideia de se tomar, como um ponto de partida, não só as ideias prévias – o conhecimento

enquanto representação, ao estilo construtivista – como também o grau de desenvolvimento da habilidade a ser formada. Por intermédio dessa habilidade são construídos os conceitos, os valores e as atitudes, os quais contribuem para o desenvolvimento da personalidade integral dos estudantes. Dessa forma, não constitui uma visão empirista, positivista ou algorítmica, uma vez que considera e respeita as diversidades, a liberdade, a subjetividade na aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes como sujeitos com suas histórias diferentes.

CRONOLOGIA DAS OBRAS PUBLICADAS POR GALPERIN

Apresentamos uma cronologia incompleta, levantada das próprias referências consultadas e de nossas próprias leituras do autor, que pode ser completada a partir de outras fontes. Todavia, neste trabalho, desejamos aproximar o leitor dos artigos publicados em russo, as traduções em inglês e em espanhol fundamentais de Galperin.

EM RUSSO

GALPERIN, P. Ya. *Experiência do estudo na formação das ações mentais*. Informes na conferência para as questões da psicologia. Moscou, 1954.

GALPERIN, P. Ya.; DUBRPVINA, A. N. *Tipos de orientação na tarefa e a formação dos conceitos da gramática*. Informe da ACP da Federação Russa, n.3, 1957.

GALPERIN, P. Ya. *Sobre as formações das imagens sensoriais e dos conceitos*. Materiais do Simpósio Psicológico de 1955. Moscou. Edições da A. P. N. da Federação Russa, 1957.

GALPERIN, P. Ya.; TALÍZINA, N. F. *Sobre a formação dos conceitos geométricos iniciais na base da organização das ações dos estudantes de psicologia*. 1957, n.1.

GALPERIN, P. Ya. *Ações mentais como base para a formação do pensamento e da imagem*. Questões de Psicologia. 1957, n.6. p.58-69.

GALPERIN, P. Ya. *Tipos de orientação e tipos de formação das ações e dos conceitos*. Informes da ACP da RSFSR. 1958, n.2.

GALPERIN, P. Ya. *Sobre o problema da atenção*. Informes da ACP da RSFSR. 1958, n.3.

GALPERIN, P. Ya.; PATINA, N. S. *Dependência do habito do movimento do tipo de orientação na tarefa*. Reflexo orientador e a atividade orientadora e de investigações. Moscou. 1958.

GALPERIN, P. Ya. *Desenvolvimento das investigações sobre a formação das ações mentais*. Ciências Psicológicas na URSS. Tomo I. Edição da A CP da RSFSR Moscou, 1959.

GALPERIN, P. Ya. *Desenvolvimento das investigações sobre a formação das ações intelectuais*. A Ciência Psicológica na URSS, Tomo I. Moscou, 1959.

GALPERIN, P. Ya. Tipos de orientación y tipos de formación de acciones y de los conceptos. *Informe de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR*. Moscú, 1959, n.2.

GALPERIN, P. Ya.; GUEORGUIEV. L. S. *sobre a formação dos conceitos matemáticos iniciais*. Informe II. Análise psicológica da metodologia moderna de ensino dos conceitos matemáticos iniciais. Informe da ACP da RSFSR. 1960, n.1.

GALPERIN, P. Ya.; GUEORGUIEV. L. S. *Sobre a formação dos conceitos matemáticos iniciais*. Informe I. Análise psicológica da metodologia moderna de ensino dos conceitos matemáticos iniciais. Informe da ACP da RSFSR. 1960, n.3.

GALPERIN, P. Ya.; GUEORGUIEV. L. S. *Sobre a formação dos conceitos matemáticos iniciais*. Informe IV. Resultados da formação dos conceitos matemáticos iniciais segundo a metodologia baseada na medição. Informe da ACP da RSFSR. 1960, n.5.

GALPERIN, P. Ya.; OÚJOVA, L. F. *Processo de solução de problemas e formação do objeto integro da ação*. Informe da ACP da RSFSR. 1961, n.2.

GALPERIN, P. Ya. Desarrollo de acciones instrumentales, In: ELKONIN, D. B. *Psicología Infantil*. Edit. Uchmedquiz, Moscú, 1963.

GALPERIN, P. Ya. *Ensino programado e tarefas para o aperfeiçoamento radical dos métodos de ensino*. Ensino Programado. Moscou, 1964.

GALPERIN, P. Ya.; RESHETOVA, L. A. *Ensino programado dos hábitos da formação*. Informe I. Sobre as bases psicológicas do ensino programado das habilidades e os hábitos da formação. Novas Investigações nas Ciências Pedagógicas. Ed. II. 1964.

GALPERIN, P. Ya. *Os principais resultados das investigações no problema "formação das ações mentais e dos conceitos"*. Moscou, 1965.

GALPERIN, P. Ya. *Sobre as bases psicológicas do ensino programado*. Novas investigações nas ciências pedagógicas. Editora. IV. Moscou. 1965.

GALPERIN, P. Ya. *Direção do processo de ensino*. Novas investigações nas Ciências Pedagógicas. 1965, n.4. p.15-20.

GALPERIN, P. Ya. *Resultados básicos das investigações sobre o problema da formação das ações intelectuais e dos conceitos*. Moscou. Universidade Estadual de Moscou, 1965.

GALPERIN, P. Ya.; N. F. TALIZINA. *Dirección de la actividad cognoscitiva de los escolares*. Editora. Univiversidade de. Moscou, 1972.

GALPERIN, P. Ya.; KABILNÍLTSKAIA S. L. *Formação experimental da atenção*. Moscou, 1974.

GALPERIN, P. Ya. *Introdução à Psicologia*. Moscou. 1976.

GALPERIN, P. Ya. *Sobre os problemas dos instintos no homem*. Questões de Psicologia, 1976, n.4.

GALPERIN, P. Ya. *Métodos de ensino e desenvolvimento intelectual da criança*. Moscou, 1985.

GALPERIN, P. Ya. *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales, Moscú, 1998.

EM INGLÊS

GALPERIN, P. Ya. An experimental study in the formation of mental actions. In: SIMON, B. *Psychology in the Soviet Union*. London: Routledge and Kegan Paul, 1957. p.213-225.

GALPERIN, P. Ya.; LEONTIEV, A. N. Learning theory and programmed instruction. *Soviet Education*, New York, 1965, v.7, n.10, p.7-15.

GALPERIN, P. Ya. On the notion of internalization. *Soviet Psychology*, 5 (3), 1967, p.28-33.

GALPERIN, P. Ya. Towards research on the intellectual development of the child. *International Journal of Psychology*, Amsterdã, 1968, v.3, n.4, p.257-271.

GALPERIN, P. Ya. Stages in the development of mental acts. In: COLE, M.; MALTZMAN, I. *A handbook of contemporary Soviet psychology*. New York: Basic Books, 1969. p.249-273.

GALPERIN, P. Ya. Changing teaching methods is one prerequisite for increasing the effectiveness of the schooling process. *Soviet Education*. New York, jan. 1975, v.17, n.3, p.87-92.

GALPERIN, P. Ya. The role of orientation in thought. *Soviet Psychology*, Moscou, 1980, v.18, n.2, p.84-99.

GALPERIN, P. Ya. Intellectual capabilities among older preschool children: On the problem of training and mental development. In: HARTUP, W. W. (Ed.), *Review of child development research*. v.6. Chicago-London: The University of Chicago Press, 1982, p.526-546.

GALPERIN, P. Ya. Study of the intellectual development of the child. *Soviet Psychology*, Moscou, may/june 1989, v.27, n.3, p.26-44.

GALPERIN, P. Ya. Mental actions as a basis for the formation of thoughts and images. *Soviet Psychology*, Moscou, may/june, 1989, v.27, n.3, p.45-64.

GALPERIN, P. I. Organization of mental activity and effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, Moscou, may/june 1989, v.27, n.3, p.65-82.

GALPERIN, P. I. The problem of attention. *Soviet Psychology*, Moscou, may/june 1989, v.27, n.3, p.83-92.

GALPERIN, P. Ya. Linguistic consciousness and some questions of the relationship between language and thought. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30 (4), 1992, p.81-92.

GALPERIN, P. Ya. Human instincts. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, july/aug. 1992 , v.30, n.4, p.22-36.

GALPERIN, P. Ya. The problem of activity in soviet psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, july/aug. 1992, v.30, n.4, p.37-59.

GALPERIN, P. Ya. Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, july/aug. 1992 , v.30, n.4, p.60-80.

GALPERIN, P. Ya. Problems in psychology of activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, july/aug. 1995 , v.33, n.4, p.18-31.

EM ESPANHOL

GALPERIN, P. Ya. *Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos*. Folleto Acerca de la atención. Editado por la EMS Cdte. Aristides Estévez Sánchez. La Habana, Cuba, 1959.

GALPERIN, P. Ya. *La dirección del proceso de aprendizaje*. Folleto Acerca de la atención. Editado por la EMS Cdte. Aristides Estévez Sánchez. La Habana, Cuba, 1965.

GALPERIN, P. Ya; TALYZINA, N. F. La formación de conceptos geométricos elementales y su dependência sobre la participación dirigida de los alumnos. In: *Psicología Soviética Contemporánea*. Instituto del Libro, 1967, p.273-302.

GALPERIN, P. Ya. "Hacia la investigación del desarrollo intelectual del niño". *Revista de Psicología*, (1), 1969, p.12-23.

GALPERIN, P. Ya. *Introducción a la Psicología: un enfoque dialéctico*. Madrid: Plablo de Rio, 1979.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.125-143.

GALPERIN, P. Ya.; ZAPARORÓZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos metodos de enseñanza en la escuela. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.300-315.

GALPERIN, P. Ya. *Selección de conferencias*. Compilado y traducido por Martínez, G. Impresiones Ligeras de la Universidad de La Habana, La Habana, 1973.

GALPERIN, P. Ya. *Selección de artículos sobre la teoría de la formación planificada de las acciones mentales*. Impresiones Ligeras de la U.H. 1973.

GALPERIN, P. Ya. *Tipos de bases orientadoras y tipos de aprendizaje*. Universidad de la Habana, Facultad de Psicología. La Habana, 1973.

GALPERIN, P. Ya. *Seis conferencias de psicología*. Ed. Universidad de La Habana. Habana, 1976.

GALPERIN, P. Ya. *Las investigaciones acerca de la teoría de la formación por etapas de las acciones mentales*. Ed. Universidad de La Habana, 1976.

GALPERIN, P. Ya. et. al., *Bases psicológicas del aprendizaje programado*, OREALC, Santiago de Chile, 1978.

GALPERIN, P. Ya. *Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales en Temas de Psicología*. La Habana: Editorial Orbe, 1979.

GALPERIN P. Ya. *Los tipos fundamentales de aprendizaje*. La Habana: Universidad de la Habana, 1974. (Material Impreso).

GALPERIN, P. Ya. El pensamiento sistémico y la solución de problemas de creación. *Revista Cuestiones de Psicología*. 1980, n.1, p.65-83.

GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales, EN GALPERIN, P. YA. *Antología de la psicología pedagógica un de las edades*. La Habana: Pueblo y Educación. 1986, p.114-117.

GALPERIN, P. Ya. *Los tipos fundamentales de aprendizaje, en Lecturas de Psicología Pedagógica* (Segarte. A.) Ciudad de La Habana, Cuba, 1983.

GALPERIN, P. Ya. Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. In: ILIASOV, I. I., LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986, p.114-118.

GALPERIN, P. Ya. Acerca de La investigación del desarrollo intelectual del niño. In: ILIASOV, I. I., LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las Edades*. La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p.234-238.

GALPERIN, P. Ya. Tipos de orientación y tipos de formación de acciones y de los conceptos In: ROJAS, L. Q. (Comp.). *La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala. 2001, p.41-56.

GALPERIN, P. Ya. Acerca del lenguaje interno. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). *La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala. 2001, p.57-66.

GALPERIN, P. Ya. La dirección del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). *La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001, p.85-92.

GALPERIN, P. Ya. Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de conceptos. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). *La formación de las funciones psicológica durante el desarrollo del niño*. Tlaxcala: Editora Universidad Autónoma de Tlaxcala, 2001, p.27-40.

EM PORTUGUÊS

GALPERIN, P. YA. TIPOS DE ORIENTAÇÃO E TIPOS DE FORMAÇÃO DAS AÇÕES E DOS CONCEITOS. *Revista AMAzônica*. Ano 6. Vol. XII. Número 2. 2013. Jul/Dez. p.448-457.

GALPERIN, P. YA. A FORMAÇÃO DAS IMAGENS SENSORIAIS E DOS CONCEITOS. *Revista AMAzônica*. Ano 6. Vol. XII. Número 2. 2013. Jul/Dez. p.458-461

GALPERIN, P. YA. A INVESTIGAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA . *Revista AMAzônica*. Ano 6. Vol. XII. Número 2. 2013. Jul/Dez. p.462-477.

GALPERIN, P. YA. A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS E DAS AÇÕES MENTAIS. *Revista AMAzônica*. Ano 6. Vol. XII. Número 2. 2013. Jul/Dez. p.478-485.

GALPERIN, P. YA. ACERCA DA LINGUAGEM INTERNA . *Revista AMAzônica*. Ano 6. Vol. XII. Número 2. 2013. Jul/Dez. p.451-461.

GALPERIN, P. YA. ACERCA DO PROBLEMA DA ATENÇÃO. *Revista AMAzônica*. Ano 6. Vol. XII. Número 2. 2013. Jul/Dez. p.485-494.

GALPERIN, P. YA. A DIREÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. *Revista AMAzônica*. Ano 6. Vol. XII. Número 2. 2013. Jul/Dez. p.478-484.

GALPERIN, P. YA. TIPOS DE ORIENTAÇÃO E TIPOS DE FORMAÇÃO DAS AÇÕES E DOS CONCEITOS. *Revista AMAzônica*. Ano 6. Vol. XII. Número 2. 2013. Jul/Dez. p.489-495.

CONCLUSÕES

A teoria de Galperin se constitui em uma teoria de ensino e em um método de estudo da formação ontogenética da atividade psíquica. Assim, a teoria tem por objetivo explicar os processos de internalização das ações externas (práticas) em ações mentais. Dessa maneira, Galperin introduz uma teoria psicológica de alto nível na prática educativa para sua transformação como atividade social. Essa situação o coloca como um psicólogo comprometido com a inovação e a educação no contexto escolar.

A teoria da formação das ações mentais e dos conceitos de Galperin, com um elevado potencial teórico, prático e heurístico, configura-se como ferramenta psicológica que coloca a atividade numa nova perspectiva teórica para se compreender o desenvolvimento psíquico e a personalidade das crianças.

Ao considerar a atividade de orientação como o objeto da Psicologia e como categoria chave da sua teoria, o autor dá um novo

sentido ao processo de internalização (apropriação) da atividade externa (material) como gênese da atividade mental (psíquica). Nesse sentido, nega, de forma dialética, algumas ideias de Vygotsky e Leontiev, mas, por outro lado, complementa-as e as enriquece para ajudar a construir um *corpus* teórico mais sólido com comprovação experimental.

Galperin se tornou um cientista de seu tempo e colocou toda sua energia e inteligência a serviço de um projeto social revolucionário que foi decisivo no desenvolvimento e nos êxitos da antiga União Soviética.

Hoje, para ilustrar a relevância dos psicólogos soviéticos, retomamos uma questão essencial da atualidade, das ideias e dos teóricos da Escola Soviética, que Núñez (2009) enfatiza na introdução do seu livro *Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos*. Em entrevista a Adriana Dergan, publicada no *Anuário de Psicologia de 1992*, o filho de A. N. Leontiev, psicólogo e docente da Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou expressa:

O que tinha começado a desenvolver-se no passado continua desenvolvendo-se hoje [...]. Como psicólogo da escola de Vygotsky, acredito que essa é a escola com mais perspectiva. As boas escolas, como a de Vygotsky, sobrevivem com o passar do tempo. Deve-se admitir que as boas pesquisas teóricas e aplicadas se fundamentam, na sua maioria, nessa escola, e os grandes psicólogos de nosso tempo têm estado relacionados, de forma direta ou indireta, com a escola de Vygotsky, como, por exemplo, Elkonin, Davidov, Galperin, Talízina, Iliasov, entre outros. As tendências que podemos observar atualmente não são mais do que continuidade, respostas, correções, posições, etc., a algo que foi realizado anteriormente (Dergan, 1997, p.110-111).

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, Vasili Vasilvich. *La Enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DERGAN, Adriana. *El presente no es actual*. Tres visiones de la psicología post-soviética. *Anuario de Psicología*. 1997, n.74, p.99-123.

FARIÑAS, L. G. Hacia el redescubrimiento de la teoría del aprendizaje. *Revista Cubana de Psicología*. v.16. n.3 La Habana, 1999. p.45-61.

GALPERIN, P. Ya. Lembranças. In: GOLDER, Mario (Org.) *Leontiev e a psicologia histórico-cultural*. Um homem em seu tempo. São Paulo: Grupo de Estudos e pesquisas sobre atividade pedagógica: Xamã, 2004.

GALPERIN, P. Ya.; ZAPARORÓZHETS, A. V.; ELKONIN, D. B. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza en la escuela. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p.300-315.

GOLDER, Mario (org.) *Leontiev e a psicología histórico-cultural*. Um homem em seu tempo. São Paulo: Grupo de Estudos e pesquisas sobre atividade pedagógica: Xamã, 2004.

HAENER, Jacques. Introduction: Pietr Galperin and the content of Soviet Psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*. July-August. 1992, v.30 n.4, p.3-21.

NÚÑEZ, B. I. *Sistema Didáctico para la enseñanza de la Química General*. Ciudad de La Habana: Universidade de La Havana, 1992. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

NÚÑEZ, B. I. *Vygotsky, Leontiev e Galperin*. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro. 2009.

PETROVSKI, Artur, V. *Psicología general*. Manual didático para los Institutos de pedagogía. Moscú: Editorial Progreso, 1976.

PIOTR YAKOVLEVICHE GALPERIN. *Base de dados*. Disponível em <<http://bugabooks.com/author/17-p-ya-galperin.html>>, acesso em 19/06/2012.

PIOTR YAKOVLEVICHE GALPERIN. *Base de dados*. Disponível em: <<http://www.psy.msu.ru/people/galperin.html>>. Acesso em: 19 jun.2012.

PODOLSKY, A. N. (1998). *Notas biográficas sobre P. Ya Galperin*. Faculdade Psicologia. Universidade Estadual de Moscou. Disponível em: <<http://www.psy.msu.ru/people/galperin.html>>.

TALÍZINA, N. F. *Conferencias sobre Los Fundamentos de La Enseñanza en la Educación Superior*. Havana: Universidad de La Habana, Departamento de Estudios para El Perfeccionamiento de La Educación Superior, Editorial Progreso, 1985.

TALÍZINA, N. F. *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Facultad de Psicología Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2000.

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

VASILY VASILYEVICH DAVYDOV: A ESCOLA E A
FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO

José Carlos Libâneo – PUC/GO

Raquel A. Marra da Madeira Freitas – PUC/GO

Um filósofo pré-socrático, Heráclito de Éfeso, dizia que “o aprendizado de muitas coisas não ensina a compreensão”. A frase combina bem com o que acreditava Vasily V. Davydov¹ ao longo de quase 25 anos de pesquisa nas escolas russas visando formular uma teoria do ensino voltada para o desenvolvimento do pensamento das crianças e jovens. Ele considerava insuficiente a escola que passava aos alunos apenas informação e fatos isolados. Dentro do projeto de formação do novo homem na sociedade socialista soviética, esperava da escola que ensinasse os alunos a orientarem-se com autonomia na informação científica e em qualquer outra esfera de conhecimentos, ou seja, que os ensinasse a pensar dialeticamente mediante um ensino que impulsionasse o desenvolvimento mental. Foi esse seu programa de pesquisa ao longo de sua vida, baseando seus trabalhos na tradição da teoria histórico-cultural fundada por Vygotsky e desenvolvida por Luria, Leontiev, Galperin, Elkonin, Zaporjets, entre outros colaboradores. É sabido que Davydov foi o mais destacado pesquisador em psicologia pedagógica da terceira geração dessa notável escola científica.

Este capítulo tem como objetivo oferecer uma visão de conjunto do percurso pessoal e investigativo de Davydov, destacando suas principais ideias e trazendo um entendimento acerca do valor pedagógico e didático de sua obra para a escola contemporânea. Delimitando sua pesquisa no âmbito da educação escolar, ele

¹ Os autores optam pelas grafias Davydov e Vygotsky para referirem-se, respectivamente, a Vasily V. Davydov e Lev. S. Vygotsky, obedecendo, nas chamadas a estes autores, a grafia presente nas obras referenciadas.

apresentou uma teoria de ensino-aprendizagem que ressalta a influência da educação e do ensino no desenvolvimento dos alunos. Nesta teoria, oferece uma base teórico-metodológica que reúne princípios psicológicos em função de objetivos pedagógicos e didáticos de formação do pensamento teórico-científico dos alunos. Ele defendeu que o ensino mais compatível com o mundo contemporâneo, da ciência, da tecnologia, dos meios de comunicação, da cultura, aquele compromissado com a transformação pessoal e social do aluno, que o ajude a desenvolver a análise dos objetos de estudo por uma forma de pensamento abstrata, generalizada, dialética.

Nos tópicos seguintes, Davydov é apresentado através de sua biografia e dos fundamentos teóricos da educação e do ensino desenvolvimental. Depois são apresentados os conceitos básicos de sua teoria: a atividade humana e a de ensino-aprendizagem, a generalização e a formação do conceito, o ensino desenvolvimental e a atividade de estudo. Por fim, é trazida sua contribuição à pedagogia e à didática.

UM TEÓRICO CONSISTENTE, UMA PERSONALIDADE ADMIRÁVEL

Vasily Vasilyevich Davydov nasceu em 1930 em Moscou e morreu em 1998, aos 68 anos de idade. Filho de pai metalúrgico e mãe trabalhadora têxtil, estava destinado a seguir estudos em metalurgia. Acabou ingressando no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou, onde cursou Filosofia e Psicologia, formando-se em 1953, iniciando sua carreira de pesquisador e cientista no campo da psicologia pedagógica. Entre os importantes resultados de suas pesquisas destaca-se a formulação da *teoria do ensino desenvolvimental*² como desdobramento e aplicação pedagógica da teoria histórico-cultural.

As biografias e memórias apontam Davydov como um pensador original com grande acuidade teórica, capacidade

² A expressão “ensino desenvolvimental” é a tradução de *developmental teaching*, tal como aparece na tradução do russo para o inglês do livro de Davydov publicado na Rússia em 1996, *Problems of developmental teaching* (1988). Corresponde, também, à tradução de *enseñanza desarrollante*, como na tradução do russo para o espanhol feita por Marta Shuare (1988). Há quem prefira a denominação “ensino para o desenvolvimento”, bastante coerente com a visão de Vygotsky segundo a qual o bom ensino é aquele que promove e amplia o desenvolvimento mental e atua na personalidade dos alunos.

investigativa e, especialmente, possuidor de uma personalidade fascinante e acolhedora. Marianne Hedegaard (1998), em um discurso póstumo, comenta sobre sua personalidade: “eu sempre recordarei do professor Davydov como uma pessoa calorosa, gentil e brincalhona e, também, como um teórico admiravelmente consistente e o melhor pesquisador em psicologia educacional que conheci”. Era considerado excelente estudante, cujas respostas eram sempre precisas, convictas e com conteúdo, sem se valer disso perante os colegas. Era visto, também, como uma pessoa de energia inesgotável e um rico potencial criativo. Mais tarde, ao formular a teoria do ensino desenvolvimental com foco na atividade de estudo e ao valorizar o potencial criativo como núcleo da personalidade, é possível que estivesse buscando compreender, e compartilhar com todos a natureza de suas próprias capacidades e os segredos de seu êxito nos estudos. Do mesmo modo, seu empenho em formular um sistema de ensino público para a educação soviética, tendo o conhecimento teórico como base para a formação da consciência dos estudantes na relação com a realidade, parecia estar projetando seu próprio processo de desenvolvimento intelectual e de formação da personalidade. Embora sua carreira teórica e investigativa tenha se dado com base na psicologia, era tido como um grande pedagogo por conhecidos estudiosos da pedagogia russa como Kairov, Arseniev, Babanski e Skatkin, entre outros (Zinchenko, 1998).³

Segundo M. Hedegaard, o trabalho de Davydov foi reconhecido tanto no campo da epistemologia e da teoria da educação como no da pesquisa experimental sobre o ensino e a aprendizagem na escola. Sobre isso ela escreveu:

Em sua teoria do conhecimento e do pensamento, Davydov conseguiu resolver o problema entre o conhecimento situado e abstrato e a integração destas concepções em uma teoria articulada do conhecimento e do pensamento. Sua utilização de conceito nuclear ou célula (de um determinado sistema de objetos) como uma ferramenta metodológica é a chave para entender essa integração

³ Os artigos de Davydov que constam nas referências bibliográficas, cujos títulos estão em russo, foram obtidos pelos autores deste capítulo de Galina Zuckerman, aluna e colaboradora de Davydov, por mediação de Seth Chaiklin, a quem agradecemos. Foram traduzidos do russo por Ermelinda Ribeiro Prestes, a quem também agradecemos.

do conhecimento abstrato com o conhecimento concreto complexo e do conhecimento situado de um domínio de conteúdo. [...] Com a sua teoria sobre o conhecimento e o pensamento teórico, Davydov construiu uma ferramenta para criar condições para o ensino do conteúdo em um nível bastante elevado, em que os alunos adquirem conceitos abstratos para explorar o conhecimento situado concreto. Desse modo, tornam-se capazes de organizar seu próprio conhecimento situado com as ferramentas dos conceitos-chave de um tema da ciência (Hedegaard, 1998, p.2).

Davydov concluiu a pós-graduação em Filosofia em 1958 e obteve o grau de doutor em Psicologia em 1970. Durante sua formação acadêmica, teve como professores Leontiev, Luria, Rubinstein, Galperin, Zaporozhets, Sokolov, Talizina, Elkonin, entre outros. Davydov, Zinchenko e outros colegas passaram de alunos a colaboradores em estudos e pesquisas de seus professores. Assim, tornou-se amigo de Galperin, primeiro orientador de suas pesquisas, de Elkonin, seu inseparável companheiro de sucessivas pesquisas nas escolas de Moscou, e do filósofo Ilyénkov, seu amigo e parceiro de discussões filosóficas. Todos eles sabidamente desenvolveram pensamento teórico *in vivo*. Durante algum tempo, Davydov foi fiel adepto da teoria da formação de ações mentais por etapas, elaborada por Galperin, que como se sabe fundamenta-se na teoria da atividade de Leontiev. No entanto, sem afastar-se das formulações básicas da teoria da atividade de Leontiev, acabou seguindo um caminho teórico próprio, privilegiando o processo de generalização e os conceitos teóricos como base para a formação do pensamento teórico-científico. No prefácio de seu livro *Tipos de generalização no ensino*, sua tese de doutorado defendida em 1972, destaca como objetivo fundamental de sua investigação as peculiaridades psicológicas da formação do pensamento nos alunos, sobretudo a abstração, a generalização e o conceito, enquanto bases para a estruturação das disciplinas escolares.

Foto – V. V. Davydov



Fonte: <http://www.psy-center.com.ua/rus-classic/view-012/davydov-vasiliy-vasilevich-deyatelnost-razvitie-obuchenie.html>

No mesmo ano em que Davydov se formou em Psicologia (1953), após a morte de Joseph Stalin, Ewald V. Ilyénkov defendeu sua tese de doutorado sobre o tema: “A dialética do abstrato e do concreto em “O Capital” de Marx”. A tese foi comemorada como uma crítica ao dogmatismo do marxismo, abrindo perspectivas teóricas e novos métodos de investigação. Com apoio em ideias de Ilyénkov, assim como de outro filósofo, Meshcheryakov, Davydov articulou as questões filosóficas sobre o método de pensamento do abstrato ao concreto com a teoria da atividade e com o tema da generalização em sua relação com a aprendizagem. Era o prenúncio da sua teoria do ensino desenvolvimental.

No período de 1959 a 1983, trabalhou com Elkonin no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, sendo chefe do laboratório de psicologia e, por muitos anos, colaborador científico de Luria e Leontiev. Nesse período, formou sua própria equipe de pesquisadores, especialmente A. K. Markova e A. I. Aidarova. Em 1973, foi nomeado diretor do Departamento de Filosofia da Universidade de Moscou e, em 1978, assumiu a direção do mencionado Instituto. Foi demitido desse cargo e desligado do Partido Comunista em 1983, por razões políticas conforme se mencionará adiante, sendo reintegrado em 1986. Em 1989, foi designado diretor

do Instituto e, alguns anos depois, vice-presidente da Academia de Ciências Pedagógicas quando, juntamente com os principais educadores e psicólogos soviéticos, reorganizou-a com o propósito de alinhar sua forma organizacional e o conteúdo das pesquisas ali desenvolvidas em consonância com os redirecionamentos da política educacional de reformas nas escolas soviéticas. Nesse mesmo Instituto, desenvolviam-se pesquisas experimentais, em paralelo, dos grupos de pesquisa de Zankov e de Elkonin sobre as relações entre educação e desenvolvimento psíquico. Mas foram as pesquisas com Elkonin, principalmente na Escola Experimental N. 91 de Moscou, – campo privilegiado de investigação teórica e prática de Davydov junto a professores e alunos durante 25 anos – que foram dando forma às bases da teoria do ensino desenvolvimental. As investigações iniciais constataram que a atividade de estudo estava completamente ausente das escolas, o que levou os dois psicólogos a proporem, nos anos 1960, a criação de novos programas de ensino, visando mudança de conteúdo do ensino primário com base na ideia de Vygotsky de que “a base do desenvolvimento intelectual das crianças é o conteúdo dos conhecimentos assimilados” (Davydov, 1988b, p.19). Desse modo, criou-se o sistema didático Elkonin-Davydov. Foi no trabalho desse laboratório que surgiu a hipótese central explorada nas pesquisas de Davydov: as crianças pequenas podem desenvolver o pensamento teórico por meio da assimilação de conhecimento teórico. À época, vigorava nas escolas russas a pedagogia tradicional, em que primeiro eram aprendidas as características aparentes dos objetos; em seguida os objetos eram comparados uns com os outros e classificados, resultando na aquisição de conhecimentos empíricos pelos alunos. Em contraposição, Davydov formulou teoricamente e metodologicamente uma tese inversa: primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos. Depois, utilizando o método geral, os alunos resolvem tarefas concretas, compreendendo a articulação entre o todo e as partes e vice-versa. A este procedimento mental Davydov denominou de pensamento teórico.

Sempre com a contribuição de Elkonin, Davydov foi formalizando, por volta de 1970, a teoria do ensino desenvolvimental, muitos a chamaram de nova etapa da teoria da atividade. Foram desenvolvidas pesquisas empíricas sobre formação do pensamento

teórico dos alunos, principalmente no ensino primário, em disciplinas de Matemática, Língua Russa, Literatura, Ciências, Artes plásticas e Música. Escreveu Davydov:

A mudança de conteúdo no ensino primário por meio da criação de novos programas de ensino assentava-se na tese de Vigotski de que, na base do desenvolvimento intelectual das crianças está o conteúdo dos conhecimentos assimilados. Ele lançou a hipótese legítima de que o desenvolvimento psíquico de um indivíduo se realiza necessariamente na sua educação. É dele a ideia geral do ensino desenvolvimental (Davydov, 1996).

Conforme relata Zinchenko (1998), a vida pessoal e profissional de Davydov foi marcada, também, por dissabores. Na direção do Instituto de Psicologia, foi extremamente combativo em relação às condições para se fazer ciência fundamental, ao espaço de livre debate de ideias, realizando inúmeros seminários e eventos científicos para tratar de temas filosófico-metodológicos da pesquisa. No entanto, sua independência intelectual, honestidade científica e fidelidade à teoria psicológica da atividade lhe custaram perseguições políticas. Por denúncia de alguns de seus colegas de trabalho defensores ortodoxos da educação comunista, em 1983 foi excluído do Partido Comunista e da função de diretor do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. A acusação material contra Davydov deveu-se ao livro *Problemas filosófico-psicológicos do desenvolvimento do ensino*, editado por ele com artigos seus e de vários psicólogos. A gana persecutória do poder soviético atingiu também outros pesquisadores como Elkonin e Ilyénkov. Em 1986, Davydov foi reintegrado ao Partido e à direção do Instituto, sendo autorizado a continuar suas pesquisas, mas até o fim da vida manteve essa mágoa, não conseguindo esquecer nem perdoar seus perseguidores.

Sua participação em atividades acadêmicas e administrativas foi intensa. Além do vínculo com o Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica, do qual foi diretor nos períodos 1974-1983, foi vice-presidente da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS (1991-1992). Nesse mesmo período, foi Presidente da Associação Internacional Aprendizagem e Desenvolvimento e de várias outras sociedades de educação, entre elas a Academia Nacional de Educação (EUA), a

Sociedade Russa de Psicologia, o Conselho Editorial das Revistas “Problemas da Psicologia” e “Jornal de Psicologia”. Foi também editor da Enciclopédia Pedagógica Russa.

Foto – V. V. Davydov



Fonte: <http://www.psy.msu.ru/people/davydov.html>

Davydov faleceu em 19 de março de 1998, meses antes da realização do IV Congresso Internacional sobre Teoria da Atividade, realizado em Aarhus (Dinamarca), em junho, presidido por Marianne Hedegaard (Dinamarca) – e com a seguinte comissão organizadora: L. V. Bertsfai (viúva de Davydov); J. Lompscher (Alemanha); S. Vegetti (Itália); K. Amano (Japão); M. Cole (EUA); Yrjo Engenstrom (Finlândia); V. V. Zinchenko; V. Rubtsov e Y. V. Gromyko (Rússia); J. Karp (Holanda); entre outros. Em sessão plenária, Hedegaard proferiu o discurso *Em memória de um grande cientista epistemológico e educacional, Professor Vasily Vasilyevich Davydov*, lendo em seguida o texto da conferência que havia sido preparada por Davydov: *Uma nova abordagem para a compreensão da estrutura e conteúdo da atividade*.

Em 2003, foi realizado no Instituto de Investigação Científica de Psicologia Geral e Pedagógica um Congresso em memória de Davydov, com o tema: *Estratégias inovadoras de desenvolvimento geral da Educação*, com base num texto de discussão preparado pelo seu amigo Y. V. Gromyko, *O método de Davydov*. Em 2010, foram realizados três eventos internacionais: Simpósio Científico Internacional “Escola Científica de V. V. Davydov: problemas de teoria e prática” (Instituto de Psicologia da Academia Russa de Educação); Conferência Internacional em comemoração ao 80º aniversário do nascimento de V. V. Davydov com o tema: Desenvolvimento de pessoas: uma relação teórica com a realidade (Universidade Estadual de Humanidades, Moscou); Conferência Internacional Científico-Prática “Educação, Desenvolvimento: Perspectivas para o movimento inovador na área da ciência e prática” (Universidade Pedagógica de Moscou).

Com sua teoria do ensino desenvolvimental, – incorporando ideias de Vygotsky, Rubinstein, Leontiev, Luria, Galperin, Elkonin, Zaporozhets, entre outros –, Davydov não apenas aprimorou a teoria pedagógica dentro da teoria histórico-cultural como levou a consequências práticas a relação entre educação e desenvolvimento formulada por Vygotsky. Seus biógrafos reconhecem seu papel determinante na criação de um sistema singular de educação para o desenvolvimento, conhecido como sistema Elkonin-Davydov, posto em prática em escolas russas com sua supervisão direta, até sua morte.

Suas obras mais importantes são: *Tipos de Generalização no Ensino*, *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência teórica e experimental na investigação psicológica*, e *A teoria da educação para o desenvolvimento*. Na primeira, publicada originalmente em 1972, Davydov apresenta uma sistematização teórica de suas pesquisas nas escolas russas distinguindo dois tipos de ensino: o ensino baseado no conhecimento empírico e o outro baseado no conhecimento teórico, apontando as linhas teóricas de sua teoria do ensino desenvolvimental fundamentada no pensamento dialético. Este livro recebeu o prêmio do Concurso Nacional anual na categoria publicações sobre a pesquisa educacional, promovido pela Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética em 1973.

A segunda obra, de 1986, contém a análise da teoria da atividade e uma apresentação detalhada das pesquisas experimentais realizadas

desde a Escola Experimental N. 91 de Moscou. Há várias menções ao pensamento de Vygotsky, Rubinstein e Leontiev, principais formuladores da teoria histórico-cultural e, também, a pesquisadores da segunda geração de seguidores de Vygotsky, como Galperin, que formulou a teoria de formação das ações mentais por etapas e, especialmente, Elkonin, considerado o principal mentor de Davydov na psicologia. Esta obra recebeu duas traduções, uma em inglês na revista *Soviet Education*, outra em espanhol por Marta Shuare, publicada pela Editorial Progreso, ambas de 1988.

Na terceira obra, publicada em 1966, segundo registra o próprio Davydov, é delineada a teoria do desenvolvimento infantil, destacando aspectos de formação da personalidade e do desenvolvimento da criatividade, sobre a base do desenvolvimento das capacidades intelectuais. Neste livro são mencionadas, também, as principais realizações do sistema de ensino desenvolvido experimentalmente em escolas russas.

Em suas biografias, são mencionados mais de 250 trabalhos científicos, publicados em diferentes partes do mundo como Inglaterra, EUA, Alemanha, Holanda, Itália, Espanha e Japão.⁴

OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL E A PESQUISA

Muitas das teses em que se baseou Davydov na formulação da teoria do ensino desenvolvimental estão na teoria histórico-cultural de Vygotsky. Para Davydov, a questão mais central da psicologia pedagógica é a relação entre educação e desenvolvimento, explicada pela lei geral da gênese das funções psíquicas da criança no convívio com os adultos e os com os colegas no processo de ensino e de aprendizagem na escola. Davydov (1995) menciona a conhecida tese de Vygotsky, de que o aspecto essencial do aprendizado é que

⁴ Até este momento não há notícia de publicação de obra de Davydov no Brasil, sendo utilizadas traduções do russo para o espanhol ou inglês. Visando ampliar o conhecimento desse teórico, os autores deste capítulo traduziram para o português, para uso interno em aulas da pós-graduação, o livro *Problems of developmental teaching*, bem como outros artigos do autor traduzidos do russo para o inglês. As citações literais desta obra que aparecem no texto indicam as páginas da versão em inglês e da versão em espanhol (Traduzido de Marta Shuare), com tradução livre dos autores.

ele faz surgir, estimula e ativa na criança processos internos de desenvolvimento. Condição indispensável para esses processos são as relações e colaborações entre a criança e os que a rodeiam, que se prolongam no curso do desenvolvimento e convertem-se em aquisições internas da própria criança. Outra tese de Vygotsky incorporada por Davydov é a de que o aprendizado não é, em si mesmo, desenvolvimento, mas, se organizado corretamente, ativa processos de desenvolvimento mental da criança que seriam impossíveis fora do processo de aprendizado. Como Vygotsky, Davydov também compreende o aprendizado como intrinsecamente necessário e universal ao desenvolvimento das características humanas que não são dadas pela natureza biológica e sim formadas historicamente.

Davydov (1995, p.4) assinala que coube aos discípulos de Vygotsky a tarefa de formular objetivamente o ensino desenvolvimental, entre eles Leontiev, Galperin e Elkonin. No final dos anos 1950, estava assentado entre os psicólogos soviéticos que o experimento formativo deveria ser o método de elaboração dos problemas do ensino desenvolvimental, tarefa que coube concretamente a dois grupos de pesquisa: o de Zankov e o de Elkonin. Zankov pretendia com suas pesquisas construir um sistema de ensino fundamental que pudesse obter, com métodos diferentes do ensino tradicional, um desenvolvimento psíquico geral bem mais elevado das crianças pequenas.

Davydov, mencionando seu próprio trabalho junto com Elkonin, relata que suas pesquisas visaram “seguir com a máxima precisão todos os aspectos essenciais da hipótese de L. S. Vygotsky para, com um amplo material factual, transformá-la numa teoria” (Davydov, 1996). Trabalhando inicialmente com crianças pequenas em idade escolar, consideraram necessário, primeiramente, conhecer melhor os processos de novas formações psicológicas e como desenvolvê-las, ou seja, saber o papel e o significado da primeira idade escolar no sistema etário geral. Concluíram que crianças em idade escolar poderiam resolver tarefas de aprendizagem se fossem promovidas nelas transformações básicas por meio da atividade de estudo, do pensamento teórico-abstrato e da livre regulação da conduta. Daí a necessidade de organizar um ensino capaz de fazer surgir nas crianças zonas de desenvolvimento proximal.

Em seguida, tratava-se de distinguir os dois tipos de pensamento, o empírico e o teórico, as características de cada

um e como deveriam ser trabalhados na escola. Embora ambos os tipos se completem, os resultados do seu funcionamento são diferentes. A consciência e o raciocínio empírico estão voltados para as manifestações exteriores e para a classificação dos objetos possibilitando a generalização formal (ou empírica) e as noções. E são, sem dúvida, importantes para o desenvolvimento mental das crianças. Por sua vez, a consciência e o raciocínio teórico implicam a generalização substantiva, ou seja, descobrir num sistema de objetos de conhecimento seu fundamento geneticamente original, essencial, universal, a partir do que se pode deduzir sua aplicação a peculiaridades – casos específicos – do sistema analisado. Nas palavras do autor, “o pensamento teórico consiste exatamente em criar a generalização substantiva deste ou daquele sistema e depois construir mentalmente esse sistema revelando as possibilidades de seu fundamento universal” (Davydov, 1995, p.9).

Para Davydov, a essência do ensino desenvolvimental é a teoria da atividade de estudo e seu objeto, a ser posta em prática desde as séries iniciais formando nas crianças uma atitude para o estudo. Em suas pesquisas, a principal tarefa era “caracterizar o nível de desenvolvimento psíquico que se atingiu com o aprendizado dos conhecimentos teóricos no decorrer da realização da atividade de estudo” (Davydov, p.11). Em outras palavras, a preocupação do autor, em toda a sua vida, foi buscar respostas a estas perguntas: Qual é a relação entre educação e ensino e desenvolvimento mental?; Há um tipo de ensino que pode influir mais e melhor para esse desenvolvimento?; É possível por meio do ensino e da educação formar numa pessoa certas capacidades ou qualidades mentais que não tinha anteriormente? Essas questões deram origem ao seu livro *Problemas do ensino desenvolvimental: investigação psicológica teórica e experimental*, no qual estão explicados os conceitos-chave da teoria do ensino desenvolvimental.

Foto – V. V. Davydov



Fonte: <http://www.psy.msu.ru/people/davydov.html>

A teoria do ensino desenvolvimental, também denominada sistema Elkonin-Davydov, tornou-se realidade ao ser implantada em várias escolas de Moscou, quando foram propostos novos programas para as principais disciplinas de pré-escolas e escolas primárias, cujos fundamentos estão no livro *Problemas do ensino desenvolvimental*. Foram desenvolvidos também programas de formação de professores para trabalhar com esse sistema. Sobre o desenvolvimento atual desta teoria, Davydov refere que na educação russa atualmente (Davydov, p.14) ainda são elaboradas e testadas algumas teorias do ensino desenvolvimental. Cita os trabalhos de Amonaschvili e seus colaboradores, em que são detalhadamente investigadas e descritas

leis de transformação das diferentes zonas de desenvolvimento proximal em zonas de desenvolvimento real, na qual se acentua: o convívio espiritual do professor com os alunos, dos alunos entre si, requerendo discussões, habilidade em fazer perguntas, avaliar os esforços e os resultados uns dos outros. Davydov menciona, também, que os trabalhos de Bibler introduzem no ensino desenvolvimental o diálogo com diferentes culturas (a cultura antiga, da idade média e a cultura do nosso tempo), considerando que cada cultura existente é especial e não se reduz às outras. “O aluno contemporâneo pode entender a palavra, o número, o objeto da natureza, a obra de arte, só quando elas são vistas simultaneamente do ponto de vista de diferentes culturas” (Davydov, p.14).

Com os trabalhos da equipe de Elkonin-Davydov, foi elaborado gradualmente o método de experimento formativo, com base nos quais foram formulados modelos básicos para a elaboração das disciplinas e programas escolares orientados para a formação objetiva da atividade de estudo em função do desenvolvimento do pensamento teórico na escola. O experimento formativo visa justamente investigar os processos de surgimento de novas formações mentais nos alunos durante a atividade de estudo, mediante orientação para se atingir determinados objetivos. Segundo Davydov:

O método do experimento formativo caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere substancialmente do experimento de verificação (constatação, comprovação) que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. Ao pesquisar os caminhos para realizar este projeto (modelo) no processo do trabalho de aprendizagem cognitiva feito com as crianças, pode-se estudar também as condições e regularidades da origem, da gênese das novas formações mentais correspondentes. Em nosso ponto de vista, o experimento formativo pode ser chamado de experimento genético-modelador, que plasma uma combinação (unidade) entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e ensino destas mesmas crianças (Davydov, 1988c, p.52).

O experimento formativo, conforme mencionado, foi o principal procedimento investigativo nas pesquisas realizadas por Davydov e outros psicólogos da educação no sistema de ensino da URSS.

CONCEITOS BÁSICOS NA TEORIZAÇÃO DE DAVYDOV

Considerando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicológico, explicada por Vygotsky, Davydov atribui ao ensino grande papel no desenvolvimento do aluno, por meio da estruturação de sua atividade de estudo e com foco no conhecimento teórico e nas generalizações teóricas. Vygotsky descreveu a lei genética geral do desenvolvimento psicológico humano, mostrou a relação essencial entre aprendizagem e desenvolvimento e enfatizou a aprendizagem escolar de conceitos científicos. Davydov, também se fundamentando na concepção materialista dialética do desenvolvimento humano, acentuou o valor dessa relação, destacando o papel da educação e do ensino. Em suas palavras:

A compreensão materialista dialética dos processos de desenvolvimento histórico e ontogenético da atividade humana, da psique e da personalidade humanas, formada na filosofia e psicologia soviéticas, fornece a base para a teoria psicológica e pedagógica do ensino desenvolvimental das gerações jovens. A ideia fundamental desta teoria, criada na escola científica de L. S. Vigotski é a proposição de que a educação e o ensino constituem as formas universais do desenvolvimento psíquico das criança, as quais são expressões da cooperação entre adultos e crianças dirigida à apropriação das riquezas da cultura espiritual e material elaborada pela humanidade (Davydov, 1988c, p.37).

Esta citação permite compreender que a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov tem em seu centro a educação, o ensino e a aprendizagem escolares, ressaltando o valor da cultura, buscando introduzir na organização do ensino a compreensão materialista dialética do desenvolvimento humano. Apontam-se, nesta parte do capítulo, alguns dos temas que, para os objetivos deste texto, foram considerados básicos nesta teoria: atividade humana e a atividade de estudo; generalização substantiva e formação de conceitos; ensino e atividade de estudo.

O conceito fundamental da teoria do ensino desenvolvimental é o conceito da atividade, derivado da dialética materialista. Para Davydov, Vygotsky foi um dos primeiros cientistas soviéticos que introduziu este conceito na teoria psicológica. Filósofos e psicólogos soviéticos analisaram e desenvolveram, posteriormente, o conteúdo desse conceito em suas pesquisas de psicologia geral, como Ylyénkov, Rubinstein e Leontiev, em particular.

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa – uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cognitiva, artística, religiosa, etc.). Entretanto, todas estas formas derivadas da atividade estão invariavelmente ligadas com a transformação, pelo sujeito, de um ou outro objeto sob a forma ideal (Davydov, 1988a, p.9).

A atividade humana é compreendida como um processo em que a realidade é transformada pela atuação criativa dos seres humanos, originalmente pelo trabalho e do qual derivam todos os demais tipos de atividade humana mental e material. Por meio da apropriação da experiência social e histórica, o sujeito individual reproduz em si mesmo a atividade coletiva, as formas histórico-sociais da atividade. Essa atividade coletiva realizada de forma externa se converte em meios da atividade individual por meio do processo de interiorização. Davydov escreve que “o desenvolvimento mental de um indivíduo é, antes de tudo, o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos mentais que as ‘servem’ (processos cognitivos, emoções, etc.)”. Para isso, é imprescindível investigar a periodização das fases do

desenvolvimento mental, o que possibilita identificar mudanças a serem promovidas na atividade em cada período evolutivo.

Davydov incorporou em sua teoria os elementos constitutivos da atividade humana indicados por Leontiev – objeto, necessidade, motivo, finalidade, ações, operações, condições – que podem ser identificados em todo tipo de atividade humana. A atividade está sempre dirigida à criação ou transformação de algum produto material ou espiritual, o que implica compreender claramente qual é o conteúdo objetivo e os componentes de cada atividade humana específica. Fundamentando-se em Leontiev, Davydov identificou o conhecimento teórico como o conteúdo central e específico da atividade de aprendizagem dos alunos. Esta atividade supõe, em primeiro lugar, a necessidade dos alunos de se apropriarem da experiência social e histórica da humanidade, ou seja, os objetos de conhecimento.

No entanto, Davydov avançou em relação à concepção de Leontiev ao introduzir o desejo na estrutura psicológica da atividade:

Diferentemente da idéia de Leontiev, o desejo é essencial na estrutura interdisciplinar da atividade [...] é o núcleo básico de uma necessidade. [...] Ao observarmos as pessoas, pode-se descobrir que algumas não apresentam uma necessidade estética, mas mostram um desejo pela beleza, [...] que não é transformado em uma necessidade estética (Davydov, 1999a, p.41).

Considera que as ações são conectadas muito mais a necessidades baseadas em desejos do que a necessidades baseadas em motivos, embora continue destacando o papel dos motivos. Por detrás das ações humanas, antecedendo-as, estão as necessidades e emoções, as relações com os outros, as linguagens. É de grande relevância este entendimento, pois evidencia as relações entre a afetividade e a cognição e sua integração na subjetividade.

A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. [...] As emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. [...] A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a por-se certas tarefas vitais, mas este é somente

meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo (Davydov, 1999a, p.45).

As ações humanas estão impregnadas de sentidos subjetivos, projetando-se em várias esferas da vida dos sujeitos e, obviamente, também na atividade de estudo empreendida pelos alunos, no processo de ensino-aprendizagem e de formação de conceitos escolares.

A atividade de ensino-aprendizagem é derivada do conceito de atividade, tendo como conteúdo o conhecimento teórico, isto é, necessidades e motivos orientam os alunos para a apropriação de conhecimentos. Na tradição da teoria histórico-cultural fundamentada no materialismo histórico e dialético, “conhecimento teórico” expressa o conjunto de procedimentos lógicos do pensamento por meio dos quais o sujeito efetua uma reflexão sobre as características e propriedades de um objeto e que são, ao mesmo tempo, ações mentais que possibilitam a reconstrução e transformação mental desse objeto. Pensar teoricamente é, portanto, desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, transformando-os em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos (Libâneo, 2008). Assim, uma das contribuições de Davydov é a sistematização pedagógica e didática do conceito de pensamento teórico originário da tradição materialista dialética, repercutindo na organização do ensino para o desenvolvimento do aluno, como será descrito adiante.

GENERALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO CONCEITO

A questão da formação e generalização do conceito está diretamente relacionada com a compreensão do processo de conhecimento, do processo de ensino-aprendizagem e da atividade de estudo. O objetivo primordial do ensino-aprendizagem, na concepção de Davydov, é a formação do pensamento teórico-científico do aluno. Para cumpri-lo, ao tomar um determinado objeto de conhecimento como conteúdo do ensino/aprendizagem, o professor deve investigar seu aspecto ou relação nuclear, na qual aparecem as relações fundamentais de sua gênese e transformação histórica, expressando o seu princípio geral. A partir desse princípio geral, o professor estrutura e organiza

a atividade de estudo do aluno, de modo que ele realize abstrações e generalizações conceituais, sendo capaz de utilizá-las na análise e solução de problemas específicos da realidade envolvendo o objeto.

Foto – V. V. Davydov



Fonte: <http://www.psy.msu.ru/people/davydov.html>

Na base da noção de generalização está o entendimento de Marx de que o ponto de partida da teoria é um modelo idealizado, que articula em si o geral e o particular. Algo como uma “célula” que define as características essenciais de um tema, a partir da qual se desenvolve um sistema de conceitos. Escreve Vygotsky a esse respeito:

A tomada de consciência está baseada na generalização dos próprios processos psíquicos, o que leva ao seu domínio. Neste processo desempenha papel decisivo, antes de tudo, a instrução. Os conceitos científicos, ao relacionar-se de um modo totalmente diferente com o objeto, mediados por meio de outros conceitos com seu sistema hierárquico interno de inter-relações, constituem o âmbito no qual a tomada de consciência – isto é, sua generalização e domínio – surgem pela primeira vez (Vigotski, 2007, p.315).

O conceito científico, por ser científico, implica certa posição no sistema dos conceitos que determina sua relação com os demais conceitos. A essência de todo conceito científico foi definida agudamente por Marx: “se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria supérflua”. O conceito científico seria desnecessário se refletisse o objeto em sua manifestação externa, como faz o conceito empírico. Por isso, o conceito científico pressupõe necessariamente a existência de relações entre os conceitos, isto é, um sistema de conceitos. Neste sentido, poderíamos dizer que qualquer conceito deve ser tomado junto com todo o sistema de suas relações de generalidade, que determina seu próprio grau de generalidade, assim como uma célula deve ser tomada junto com todas as suas ramificações, através das quais se entrelaça com o tecido geral (Vigotski, 2007, p.319).

Davydov explica a generalização conceitual a partir do processo de idealização enquanto processo racional de reprodução das formas universais das coisas, que permite ao sujeito a reprodução mental da atividade material e, como consequência, a realização de experimentos e transformações mentais com os objetos de conhecimento (Davydov, 1988). Nesse processo de idealização, aos objetos criados social e historicamente pelos seres humanos correspondem os conceitos. Os conceitos, por sua vez, encontram-se objetivados em cada forma particular sob a qual o objeto se apresenta na atividade humana prática, real.

O indivíduo deve atuar e produzir as coisas segundo os conceitos que, como normas, já existem anteriormente na sociedade, ele não os cria, e sim os capta, apropria-se deles. Só então se comporta humanamente com as coisas. Como norma da atividade, no ensino o conceito atua, para os indivíduos, como primeiro em relação às suas diversas manifestações particulares. Como algo universal, este conceito é o modelo original (protótipo) e a escala para avaliar as coisas com as quais o indivíduo se encontra empiricamente (Davydov, 1988d, p.75).

Na atividade humana prática (real), ao buscar algo particular, o ser humano utiliza referências, formas gerais para obtenção desse algo. Essas formas gerais não pertencem à coisa em particular, mas à sua universalidade, sua forma idealizada, ou seja, seu conceito. No processo

de aprender um objeto científico, o seu conceito, isto é, sua forma idealizada (pensada) vem sempre primeiro, antecedendo sua forma particular. Por exemplo, aprender o conceito de número enquanto conceito mais geral expressivo das relações de quantidade é a condição para que o aluno possa lidar com todos os tipos particulares de número e suas particulares expressões de relações de quantidade. Ilustrando a generalização que se apresenta no conceito teórico, Davydov recorre a Espinosa para exemplificar o movimento do pensamento na construção do conceito teórico de círculo.

Espinosa via a essência do círculo no ato de sua origem, de sua construção (“criação”). A definição do círculo deve expressar a causa da origem da coisa dada, o método de sua construção. “O círculo, segundo esta regra – escreve Espinosa – deve definir-se assim: é a figura escrita por qualquer linha, um de cujos extremos é fixo e o outro é móvel”. Aqui se indica o método para obter quaisquer círculos infinitamente diversos. Como indica com propriedade Y. Borodái, neste caso “Espinosa não fez outra coisa senão descobrir a construção e o procedimento de ação de um instrumento de trabalho extremamente simples, o compasso”. Em outras palavras, na forma do conceito de círculo, dá-se a idealização literal do esquema da atividade com um instrumento simples, a atividade de construção do objeto em suas características universais, essenciais (Davydov, 1988d, p.128).

Assim, para ensinar certo objeto de conhecimento, o professor estrutura antes uma atividade em que, primeiramente, os alunos apreendam o conceito teórico deste objeto para, depois, utilizá-lo como uma base genética geral na análise do objeto em distintas formas e contextos particulares concretos.

Para chegar ao conceito do objeto, o pensamento do aluno segue o caminho da abstração e generalização. Seu pensamento precisa realizar o trânsito e as transformações do objeto desde sua manifestação abstrata até sua manifestação concreta, desde seu caráter generalizado ao seu caráter singular. Neste trânsito, o processo de generalização conceitual desempenha uma função básica: permite ao aluno conhecer o objeto percebendo como seu aspecto geral também aparece em cada caso particular. Para Davydov (1982), quanto mais abstrata for a generalização primária, inicial, mais o aluno poderá lidar com o

objeto, aplicando o conceito para a resolução de problemas em casos particulares da realidade concreta. Nesse processo de compreensão racional do objeto na realidade concreta, surgem dois aspectos diferentes e estreitamente ligados: o aspecto imediato, direto e externo, ligado à existência empírica do objeto, com o qual atua o pensamento empírico; o aspecto mediatizado, interno, ligado à essência do objeto, com o qual atua o pensamento teórico.

O pensamento empírico, pelo qual o aluno chega ao conhecimento direto e imediato do objeto, só lhe possibilita apreender seus traços empíricos, de caráter externo, que podem ser descritos, quantificados, medidos, nomeados, definindo suas características imediatas. O conceito formado a partir deste tipo de pensamento consiste em um conjunto de traços e atributos do objeto que permitem compreendê-lo somente em sua aparência, não revelando suas conexões internas e essenciais.

A formação do conceito empírico ocorre pela passagem do concreto, sensorial ao abstrato, imaginável, levando a uma generalização empírica. De acordo com Davydov (1988d), essa generalização conceitual empírica permite aos alunos operações mentais importantes, por exemplo, a classificação dos objetos: classificar animais, plantas, partes da palavra e da oração, figuras planas, corpos etc., em uma hierarquia de generalizações de gêneros e espécies. A função principal da generalização conceitual empírica é identificar os aspectos comuns do objeto em cada caso concreto e singular, desenvolvendo a capacidade de separar traços identificadores precisos e unívocos desses objetos dentro das classes gerais de objetos, por meio da distinção, separação, comparação, ou seja, de suas propriedades formais. Embora importante, a formação de conceitos e generalizações empíricas é apenas um degrau inicial do processo de conhecimento.

O degrau superior do processo de conhecimento é o pensamento teórico, que tem como conteúdo a existência mediatizada do objeto, refletida, essencial, reproduzindo sua forma universal, generalizada teoricamente. Mediante a abstração e a reflexão de natureza teórica, o aluno identifica as relações genéticas do objeto de conhecimento, sua “célula” ou princípio geral que lhe serve como uma base para analisar o objeto desde sua origem até as transformações e relações internas que constituem sua essência. O conceito formado a partir deste tipo de pensamento (conceito teórico) surge como atividade mental de reproduzir idealmente o objeto e as relações como uma unidade que

reflete a sua universalidade, sua essência. O conceito teórico é, ao mesmo tempo, o reflexo mental do objeto material e a ação mental de reproduzi-lo mentalmente.

Diferentemente do conhecimento empírico, o conhecimento teórico não busca as semelhanças externas aparentes e comuns aos objetos em dada classe, mas revelar as inter-relações e traços de objetos aparentemente isolados num todo, evidenciando seus vínculos e contradições. Davydov (1999, p.126) explica o conhecimento teórico:

O conhecimento que representa as inter-relações entre o conteúdo interno e externo do material a ser apropriado, entre aparência e essência, entre o original e o derivado, é chamado conhecimento teórico. Tal conhecimento somente pode ser apropriado pelo aluno se ele for capaz de reproduzir o verdadeiro processo de sua origem, recepção e organização, isto é, quando o sujeito pode transformar o material. Nessa condição, o material de estudo adquire um propósito orientado para a aprendizagem, pois há uma intencionalidade de reproduzir atos que outrora levaram pessoas a descobrir e conceituar um determinado conhecimento teórico

O autor concretiza em sua proposta de ensino desenvolvimental uma forma de organização do ensino que, superando os conteúdos e métodos tradicionais, privilegia o pensamento teórico do aluno, pelo movimento de ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto, com generalizações substantivas (Davydov, 1982; Davídov, 1988d).

Os alunos iniciam o estudo de um objeto analisando-o como fenômeno universal abstrato, identificando sua base e conexões internas essenciais. Depois, analisam sua manifestação singular, em forma imediata, em suas conexões externas e aparentes. Como mencionado antes, enquanto a análise mental do objeto em sua forma imediata, singular, pode ser realizada por abstração empírica, a análise da forma universal abstrata só pode dar-se por meio de abstração substantiva e conceito teórico, ou seja, por meio do pensamento teórico científico. Escreve Davydov:

No pensamento teórico, o próprio concreto aparece duas vezes: como ponto de partida da contemplação e representação, reelaboradas no conceito, e como resultado mental da reunião das abstrações. Aqui

é importante ressaltar que, no fim das contas, o caráter “concreto” ou “abstrato” do conhecimento não depende de estar próximo das representações sensoriais, mas de seu próprio conteúdo objetivo. Se o fenômeno ou o objeto é examinado pelo homem independentemente de certa totalidade, como algo isolado e autônomo, trata-se somente de um conhecimento abstrato, por mais detalhado e visível que seja, por mais “concretos” que sejam os exemplos que o ilustram. Ao contrário, se o fenômenos ou objeto é tomado em unidade com o todo, se é examinado na sua relação com outras manifestações, com sua essência, com a origem universal (lei), trata-se de um conhecimento concreto, mesmo que seja expresso com a ajuda dos signos e símbolos mais “abstratos” e “convencionais” (1988d, p.150).

Davydov concretiza esta tese na teoria do ensino desenvolvimental, indicando a forma de estruturação da atividade de estudo dos alunos por um caminho que os leva a formarem o pensamento teórico a partir da reprodução do caminho investigativo do cientista e da obtenção de conclusões científicas acerca desse objeto. Para isso, o professor apresenta aos alunos tarefas de solução de problemas que os colocam no processo de busca científica das condições de origem do objeto, pelo movimento do abstrato ao concreto. Escreve o autor: “Por conseguinte, trata-se de incluir nas disciplinas não definições extraídas dos conceitos e suas ilustrações, mas problemas que exijam esclarecer as condições de origem desses conceitos” (Davydov, 1982, p.418-419).

No início do processo de aprendizagem, na atividade de estudo, é necessário que os alunos identifiquem o “núcleo” do objeto (a célula ou conceito nuclear), aquele aspecto mais geral que o caracteriza e, com base neste núcleo, sejam capazes de deduzir as relações particulares do objeto de estudo. Na estrutura da atividade de estudo, as ações propostas pelo professor precisam propiciar aos alunos a descoberta das relações originais e relevantes do objeto estudado. Por exemplo, o estudo das plantas não deve começar pela árvore enquanto tal, mas pelo modelo germinal de árvore, a semente, e a partir dele realizar um pensamento generalizado em relação às diversas árvores. Portanto, o professor não expõe aos alunos a noção de árvore, mas formula um objetivo de aprendizagem e tarefas de estudo em que as crianças fazem exercícios mentais ou materiais com o modelo germinal de árvore.

Dessa forma, os alunos descobrem as condições de origem do objeto que estão aprendendo, isto é, a relação geral, principal do conteúdo, produzindo em seu pensamento a generalização substantiva. Eles formam o conceito, caracterizado como o conjunto de relações dinâmicas que se encontram na origem do objeto. Em síntese, a análise das relações genéticas constitutivas do objeto de estudo conduz o aluno à compreensão, primeiramente, da essência deste objeto, não de sua aparência, para depois formar mentalmente o objeto e as ações mentais que correspondem ao modo de pensá-lo, de investigá-lo e de descobrir suas conexões.

ENSINO DESENVOLVIMENTAL E ATIVIDADE DE ESTUDO

A atividade de estudo é um dos tipos principais de atividade humana, juntamente com o trabalho e o jogo. É considerada a atividade principal das crianças em idade escolar e sua função é a de propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvidas – a ciência, a arte, a moralidade, a lei – cujas bases são os conhecimentos teóricos científicos. A base do ensino desenvolvimental é o conteúdo das matérias, do qual derivam os métodos para organizar o ensino (Davydov, 1988b, p.19). Para Davydov, os conteúdos e métodos do ensino não visam apenas familiarizar os alunos com os fatos, com os objetos; visam, sobretudo, o conhecimento das relações entre eles, encontradas no processo de sua origem e transformação (Davydov, 1982).

Como salientado anteriormente, a atividade de estudo está orientada para a apreensão dos modos generalizados de ações materiais e cognitivas com os objetos de conhecimento, isto é, para o conhecimento teórico generalizado que, segundo Davydov, designa “uma combinação unificada da abstração substantiva, da generalização e dos conceitos teóricos” (Davydov, 1988b, p.4). O objetivo e o resultado da atividade de estudo estão na formação de uma postura teórica em relação à realidade: aprender modos generalizados de atuação. Em outras palavras, colocar um problema de estudo ao aluno é introduzi-lo numa situação-problema que lhe possibilite captar o método teórico geral (ou o modo geral), a relação principal de um conceito, de modo que aprenda a aplicar essa relação geral a casos particulares. Trata-se, precisamente, da generalização teórica, mencionada no tópico anterior. Conforme Davydov, enunciar um problema de estudo significa

introduzir o aluno em uma situação que exige orientação para um modo geral substancial de sua solução em variantes de condições particulares e concretas possíveis.

Davydov procura esclarecer os termos “atividade de estudo” e “aprendizagem”, a fim de acentuar uma esfera particular da atividade humana, – o estudo –, a partir do conceito de atividade como transformação criativa da realidade e, também, do próprio homem. Ele escreve:

É necessário dizer algumas palavras sobre os conceitos correlatos de “atividade de estudo” (*utchebnaia deiatel’nost*) e “aprendizagem” (*utchénie*). Crianças e adultos constantemente assimilam conhecimentos nos mais variados tipos de atividade (por exemplo, nas atividades de brincadeira, de trabalho). Podem ser assimilados conhecimentos prontos, e a aprendizagem pode realizar-se de tal forma que não seja exigida dos estudantes a experimentação mental ou concreta. Por conseguinte, a atividade de estudo, que inclui os próprios processos de assimilação (apropriação), realiza-se somente quando esses processos transcorrem sob a forma de uma transformação objetiva deste ou daquele material. Como a “assimilação” [*usvoenie*] e “aprendizagem” podem transcorrer, em primeiro lugar, também em outras formas de atividade e, em segundo lugar, também sem transformação do material que está sendo assimilado, estes conceitos não podem ser identificados com a atividade de estudo (Davydov, 1999b, p.2).

Segundo Davydov, “aprendizagem” não se identifica a “atividade de estudo”.⁵ A atividade de estudo é uma atividade peculiar ao ser humano que ocorre nos processos de apropriação da realidade, quando esses processos visam uma transformação do material (conteúdo) a ser apropriado, gerando algum produto mental

⁵ Dificuldades de tradução de palavras ou expressões da língua russa podem interferir na compreensão do pensamento de Davydov, como de resto, de outros autores. Referimo-nos, aqui, particularmente, à expressão *utchebnaia deiatel’nost*, traduzida ora como “atividade de estudo” ora como “atividade de aprendizagem”, e à palavra *utchénie* traduzida ora como “estudo” ora como “aprendizagem”. Neste capítulo, utilizamos para os termos russos mencionados as expressões “atividade de estudo” e “aprendizagem”. Agradecemos a atenciosa colaboração de Zoia Ribeiro Prestes, Achilles Delari Junior e Yulia Solovieva no esclarecimento da tradução desses termos para o português, ressaltando, no entanto, que a forma como foram utilizados neste capítulo é de inteira responsabilidade de seus autores.

novo (conhecimento). Trata-se de uma atividade investigativa do objeto. Em que consiste essa transformação? Consiste em apropriar-se de um conhecimento buscando as inter-relações entre os aspectos internos e externos para, assim, descobrir suas características essenciais, o princípio interno ou relação geral básica, que passam a ser a referência para deduzir manifestações particulares desse conhecimento. Segundo Davydov (1999b, p.4):

A atividade de estudo e o objetivo de estudo a ela correspondente estão ligados, antes de tudo, com a transformação do material quando, para além de suas particularidades exteriores, se pode descobrir, fixar e estudar o princípio interno ou essencial do material a ser assimilado e, desse modo, compreender todas as manifestações externas desse material.

Assim, a atividade de estudo expressa a relação ativa e criadora do aluno com o objeto de estudo visando transformá-lo (ao fazer as relações entre o externo e o interno no conteúdo) e, desse modo, formar o conhecimento teórico. Esse conhecimento somente pode ser apropriado “reproduzindo-se o próprio processo do seu surgimento, obtenção e formalização, ou seja, quando o sujeito transforma novamente um material” (Davydov, 1999b, p.2). Desse modo, o material a ser assimilado tem um objetivo pedagógico porque agora o professor tem a intenção de ajudar o aluno a “percorrer de novo (reproduzir) os caminhos que outrora levaram os indivíduos a descobrir e conceituar o conhecimento teórico” (Davydov, 1999b, p.2). Trata-se, pois, na escola, de formar nos alunos a necessidade da atividade de estudo e os meios de realizá-la como contribuição ao desenvolvimento de sua personalidade.

Temos, assim, que na atividade de estudo, o objeto de assimilação é intencionalmente colocado. Daí a importância da tarefa de aprendizagem cuja principal característica é ter como objetivo e resultado uma mudança no modo de agir do próprio sujeito, atuando no seu desenvolvimento. Desse modo, “o conteúdo da atividade de estudo é a assimilação de métodos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento mental do aluno decorrentes desse processo” (Davidov e Markova, 1987, p.324). Para os dois autores, a verdadeira aprendizagem não é adquirir conhecimento, nem mesmo as ações que o aluno realiza na transformação de um material quando está adquirindo um

conhecimento (no laboratório, por exemplo), mas um processo de mudança interna, de reorganização mental (novas capacidades, novos métodos de ação com conceitos científicos), para o que é indispensável a tarefa de aprendizagem na qual o aluno se envolve pessoalmente.

Portanto, na perspectiva da didática, a aprendizagem escolar implica necessariamente a atividade de estudo. Ambas, no entanto, dependem da organização adequada da aprendizagem escolar por meio da estruturação da atividade de estudo pelo professor. Em outras palavras, a aprendizagem escolar é o processo interno de apreensão teórica de um conhecimento mediante a transformação do objeto de conhecimento e, conseqüentemente, do aluno. No entanto, ela implica formas sociais de organizar o ambiente e as relações de aprendizagem, ou seja, um processo externo, social, cultural, caracterizado pela atuação intencional do professor no processo individual de aprendizagem. A teoria do ensino desenvolvimental, portanto, define a instrução como um sistema de organização e de métodos para levar aos indivíduos a experiência social e historicamente constituída, tendo como objetivo a aprendizagem escolar na qual a atividade de estudo que produz mudanças qualitativas no aluno é o elemento central. A verdadeira aprendizagem escolar deve ser expressa pela atividade de estudo do aluno, sob a orientação do professor. Desse modo, a atividade de ensino-aprendizagem (*obutchénie*) é eminentemente pedagógico-didática dirigida ao desenvolvimento psicológico dos alunos e à formação da personalidade.

É assim que Davydov formula as condições para uma adequada organização do processo de ensino-aprendizagem. A primeira é a orientação das necessidades e motivos dos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a segunda é a formulação de tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado; a terceira é que estas tarefas requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e se apropriem das ações ou modos generalizados correspondentes (Davydov, 1999b).

Como se pode observar, na atividade de estudo, a tarefa constitui-se como o meio de concretização do caminho do pensamento do aluno. A tarefa é descrita por Davydov (1988b) como a união do objetivo da atividade, as ações que a compõem, as condições para que se realizem, tendo em vista o alcance do objetivo, que é formar o conceito teórico (pensamento teórico) acerca do objeto de aprendizagem. Durante

a realização da tarefa, a necessidade impulsiona o motivo do aluno e assim cria-se um motivo para aprender.

A tarefa apresentada pelo professor estrutura-se por ações que, ao serem realizadas pelos alunos, permitem a eles ir dominando os procedimentos de reprodução dos conceitos, bem como imagens, valores e normas, assimilando seu conteúdo. Na estrutura da atividade de aprendizagem, a necessidade (necessidade de aprender) constitui o estímulo para que o aluno assimile os objetos de conhecimento. Por sua vez, os motivos estimulam o aluno a assimilar os procedimentos (os modos) de ação mental com os objetos de conhecimento (contidos nas ações de estudo orientadas à resolução da tarefa).

A tarefa criada pelo professor requer dos alunos os procedimentos mentais de análise, abstração e generalização substantivas do objeto. Considerando a presença desses procedimentos na tarefa, Davydov (1988b) descreveu as ações a serem realizadas pelo aluno ao estudar um objeto.

A primeira ação é a transformação dos dados da tarefa e identificação da relação universal do objeto estudado. Ao realizarem essa transformação, os alunos devem descobrir no objeto sua característica mais geral (relação universal), que reflete o conceito teórico, serve como base genética e como fonte de todas as suas formas singulares.

A segunda ação de estudo é a modelação desta relação universal descoberta. Consiste na criação de um “modelo” representativo da relação universal, de suas conexões internas. Este modelo, que já é um produto de análise mental e pode ser criado em forma gráfica, literal ou objetivada.

Na terceira ação de estudo, os alunos devem transformar o modelo. Esta transformação visa o estudo das propriedades da relação universal. No modelo, essa relação aparece em forma abstrata. No entanto, a transformação e reconstrução do modelo permitem aos alunos estudar as propriedades da relação universal em seu aspecto concreto e não apenas abstrato.

A quarta ação é a realização de várias tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo procedimento geral descoberto pelos alunos. Aqui os alunos utilizam o conceito teórico (abstrato) para solucionar as várias tarefas envolvendo o objeto em distintas situações particulares, como variantes da tarefa inicial. Daqui em diante, a natureza da direção do professor deve ir mudando gradualmente à medida que os alunos vão ganhando mais autonomia na solução das tarefas.

Uma quinta ação refere-se ao controle (ou monitoramento) da realização de todas as ações anteriores. Este controle ou monitoramento visa a realização plena e a execução correta das ações de estudo pelos alunos, assegurando, conseqüentemente, o atendimento das exigências cognitivas intelectuais e procedimentais postas na tarefa, bem como das condições de sua realização. Os alunos devem identificar a conexão entre a tarefa a ser resolvida e o resultado buscado e, desse modo, determinarem se estão assimilando, ou não, e em que medida, o procedimento geral de solução da tarefa. Como um exame qualitativo do processo e do resultado da atividade de estudo, esta quinta ação leva os alunos ao exame dos fundamentos teóricos de suas ações. Trata-se, portanto, de uma avaliação que perpassa todas as ações dos alunos. Por fim, o professor e os alunos avaliam a solução da tarefa e verificam a aprendizagem do conceito teórico.

Dessa forma, realizar o ensino desenvolvimental significa utilizar meios de organização do ensino que levem os alunos a formarem, ativamente, novo nível de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e não simplesmente a adaptarem-se ao nível de desenvolvimento presente, já formado.

CONCLUSÃO: A CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA E DIDÁTICA DE DAVYDOV

A teoria do ensino desenvolvimental de Davydov foi a base de sustentação do sistema de ensino experimental desenvolvido em escolas russas, conforme mencionado anteriormente, possibilitando aos estudiosos dessa concepção teórica extrair princípios e orientações para uma proposta didática. Tendo avaliado o sistema de ensino da Rússia de sua época, Davydov concluiu que a criação e o emprego dos conhecimentos científicos e tecnológicos requeriam uma formação sustentada na assimilação da cultura científica pelos indivíduos e no seu desenvolvimento intelectual geral, tendo em conta as transformações sociais correntes. No entanto, considerou que tal demanda não estava sendo coberta pelos métodos de ensino então vigentes. Partindo das dimensões filosófica, sociológica, lógica e pedagógica do problema, propôs-se a oferecer uma abordagem lógico-psicológico-didática para questões de estruturação das disciplinas escolares (Davydov, 1982). Formulou, assim, uma concepção de educação e de ensino visando

satisfazer necessidades formativas por meio do desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos tendo por base os conteúdos escolares.

Concluimos, assim, este capítulo, a modo de síntese, com a explicitação da proposta didática de Davydov, a qual parte de três premissas básicas da teoria de Vygotsky. A primeira consiste em que as funções psíquicas superiores estão enraizadas nas formas histórico-sociais da existência humana, ou seja, nos instrumentos culturais já desenvolvidos pela humanidade, acumulados social e historicamente. A segunda é de que a constituição do indivíduo como ser humano requer que ele se aproprie desses instrumentos culturais, internalizando-os, ou seja, fazendo com que se tornem meios de sua própria atividade. A terceira é de que essa apropriação implica uma complexa atividade da consciência humana que é a generalização e a formação de conceitos, de modo a ultrapassar os limites da experiência sensorial imediata.

Resulta destas premissas que a apropriação da experiência humana social e historicamente desenvolvida se realiza, especialmente, nas escolas por meio do processo de ensino e aprendizagem, mediante a promoção e ampliação do pensamento teórico dos alunos, visando o desenvolvimento da personalidade. Assim, as bases do pensamento teórico são encontradas na atividade humana genérica que se cristaliza na experiência histórico-social, portanto, nos objetos da cultura humana, nos vários domínios do conhecimento e da ciência (Davydov e Márkova, 1987). A apropriação dessa experiência ocorre quando o aluno aprende a dominar métodos de pensamento e análise socialmente desenvolvidos na ciência, na arte, nas formas de relações e de lidar com as coisas na realidade e promover sua transformação. Desse modo, a atividade humana social e histórica se converte em meio da atividade do aluno no mundo concreto.

Em sua obra, Davydov defende que a educação escolar e o desenvolvimento humano sejam compreendidos em uma união indissociável, ressaltando o papel exercido pelos conteúdos científicos e culturais projetados nas matérias escolares. O domínio desses conteúdos e das ações mentais que lhe correspondem implica introduzir os alunos no caráter abstrato das operações mentais conforme a lógica dialética, ou seja, os alunos devem aprender formando abstrações, generalizações e conceitos. Para isso, o processo de ensino-aprendizagem deve assentar-se na atividade de estudo.

A aprendizagem de noções em um nível conceitual teórico leva à superação da experiência corrente, elevando-a a um nível de compreensão mais elevado. Ter conhecimento teórico, portanto, significa desenvolver a capacidade de pensar e agir com conceitos, isto é, formar no pensamento procedimentos mentais por meio dos quais se lida com o mundo, com os outros e consigo. Trata-se, aqui, nada mais nada menos, que a aplicação pedagógica e didática do método da reflexão dialética. Davydov usava a expressão “conhecimento vivo” para indicar uma forma de conhecimento baseado na reelaboração mental com base em situações-problema mobilizadoras do método de pensamento do abstrato ao concreto. Era assim que esperava da escola que formasse pequenos teóricos, crianças que perguntam como se chegou a este conhecimento, porque as coisas acontecem assim e não de outro jeito. Desse modo, os alunos aprendem como pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formam um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar praticamente com ele em situações concretas da vida.

Para por em prática tudo isso na escola, Davydov propôs uma abordagem lógico-psicológico-didática para a organização do ensino das disciplinas escolares na qual se juntam dois tipos de análise: a lógico-disciplinar e a lógico-psicológica, em relação aos conteúdos e métodos de ensino. A análise lógico-disciplinar diz respeito ao papel dos conteúdos científicos e dos procedimentos lógico-investigativos de sua constituição na formação do pensamento teórico. A análise lógico-didática refere-se ao papel da atividade de estudo, envolvendo as características individuais e socioculturais dos alunos e seus motivos. Os dois tipos de análise propiciam os elementos para a elaboração do plano de ensino cuja função é organizar a atividade de estudo dos alunos nas várias disciplinas escolares.

Desse modo, Davydov oferece aos estudiosos da didática e das didáticas disciplinares o suporte teórico e prático para o ensino escolar. Não foi por acaso que definiu sua investigação inicial como a elaboração da “fundamentação lógico-psicológica da estrutura das disciplinas escolares”, pois a causa à qual dedicou sua vida pessoal, profissional e científica foi a de criar as bases teóricas de uma metodologia de ensino na escola, tendo como referência uma psicologia pedagógica.

OBRAS DE V. V. DAVYDOV DISPONÍVEIS⁶

DAVÍDOV V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: SHUARE, Marta (Comp.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS – Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. V. e MARKOVA, A. K. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In SHUARE, M. *La psicología Evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. V. El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: GOLDER, M. (org.). *Angustia por la utopía*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de La Argentina, 2002.

DAVÍDOV, V. V. Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotsky. *Studi di Psicologia dell' Educazione*, vol. 1,2,3. Armando, Roma, 1997.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. (M. Shuare, Trans.) Moscú: Editorial Progreso, 1988 (Obra original publicada em 1986).

DAVIDOV, V. V.; MARKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: SHUARE, M. (Comp.). *La psicología evolutiva en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVIDOV, V. V.; RADZIKHOVSKII, L. A. Vygotsky theory and the activity-oriented approach in psychology. In: WERTSCH, J. (org.). *Culture, communication and cognition: Vigotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1988.

DAVYDOV V. V. Learning activity: The main problems needing further research. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, n.1 & 2, 1988, p.29-36.

DAVYDOV V. V. Psychological problems in the education and upbringing of the rising generation. In: TABACHNICK, B. R et al. (eds.) *Studying teaching and learning. Trends in Soviet and American Research*. Praeger, Comparative Education Center, State University of New York, 1980.

DAVYDOV V. V. Substantial generalization and the dialectical-materialistic theory of thinking: In HEDEGAARD, M. et al. (eds.) *Learning and teaching on a scientific basis*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 1984.

DAVYDOV, V. V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

⁶ Esta relação contém livros, capítulos de livros, artigos, em russo, inglês, espanhol, português. A maioria das publicações na forma de artigo foram obtidas em fontes da Internet. Não conhecemos nem temos os livros e capítulos de livro no original russo. Os títulos em russo foram obtidos de Galina Zuckerman.

DAVYDOV, V. V. Iz istorii stanovlenia sistemi razvivaiushevo obutchénia: Sistema D.B. Elkonina -V.V. Davidova (Sobre a história do estabelecimento do sistema de ensino desenvolvimental (Sistema D.B. Elkonin e V.V. Davydov). Vestnik associatzii razvivaiushevo obutchénie (*Revista Vestnik da Associação de Ensino Desenvolvimental*) N. 1 e 2, 1996.

DAVYDOV, V. V. La Renovación de la educación y el desarrollo mental de los alumnos. *Revista de Pedagogía. Año XLVII* (403), 1997, p.197-199.

DAVYDOV, V. V. Learning Activity in the Younger School-age period. *Soviet Education "Problems of developmental teaching". XXX* (9), (p.3-19). New York: M. E. Sharpe, 1988.

DAVYDOV, V. V. O poniatii razvivaiushevo obutchénie a (Sobre o conceito de ensino desenvolvimental). *Pedagogika*, N. 1, 1995.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Ago/Sep/Oct. 1988, (vol. XXX, Nº 8, 9, 10).

DAVYDOV, V. V. Shto takoe utchebnaia deiatelnost (O que é a atividade de estudo). *Natchalnaia shkola* (Revista Escola Inicial), N. 7, 1999.

DAVYDOV, V. V. The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. *Educational Researcher*, v.24, n.3, Apr., 1995, p.12-21. Translated by Stephen T. Kerr.

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3 ed. (Trans M. Shuare.) Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982. (Obra original publicada em 1972).

DAVYDOV, V. V. What is real learning activity? In: HEDEGAARD M; LOMPSCHER J. (ed.). *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. P. *A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia*. In: DANIELS, H. (Org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 4. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

REFERÊNCIAS

DAVIDOV, V. V. El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In: GOLDER, Mário (org.). *Angustia por la utopía*. Buenos Aires: Ateneo Vigotskiano de La Argentina, 2002.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Trad. M. Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1988d.

DAVÍDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3 ed. Trad. M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio en los escolares. In: SHUARE, Martha (Comp.). *La psicología evolutiva en la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVYDOV, V. V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999a.

DAVYDOV, V. V. Il problema della generalizzazione e del concetto nella teoria di Vygotsky. *Studi di Psicologia dell'Educazione*, v.1, 2, 3, Roma, 1997. Trad. por José Carlos Libâneo.

DAVYDOV, V. V. Iz istorii stanovlenia sistemi razvivaiushevo obuchenia: Sistema D. B. Elkonina – V. V. Davidova (Sobre a história do estabelecimento do sistema de ensino desenvolvimental (Sistema D. B. Elkonin e V. V. Davydov). *Vestnik associatzii razvivaiushevo obuchénie (Revista Vestnik da Associação de Ensino Desenvolvimental)* N. 1 e 2, 1996.

DAVYDOV, V. V. O poniatii razvivaiushevo obuchénie (Sobre o conceito de ensino desenvolvimental). *Pedagogika*, N. 1, 1995.

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Ago. 1988a, (v.XXX, n.8).

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Sept. 1988b, (v.XXX, n.9).

DAVYDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Oct. 1988c, (v.XXX, n.10).

DAVYDOV, V. V. Shto takoe utchebnaia deiatelnost (O que é a atividade de estudo). *Natchalnaia shkola (Revista Escola Inicial)*, N. 7, 1999b.

DAVYDOV, V. V. The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice. *Educational Researcher*, v.24, n.3, Apr., 1995, p.12-21. Trans. by Stephen T. Kerr.

DAVYDOV, V. V. What is real learning activity? In: HEDEGAARD M; LOMPSCHE J. (ed.). *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999c.

HEDEGAARD, M. In memory of a great epistemological and educational scientist professor Vasily Vasilyevich Davydov. *ISCAR Bescmnyk (Boletim)* n.5, 1998.

VIGOTSKI, L. *Pensamiento y habla*. Colihue: Buenos Aires, 2007. Trad. de Alejandro Ariel Gonzáles.

ZINCHENKO, V. P. Samorazvitie durra: pamiati druga (Autodesenvolvimento do espírito: à memória de um amigo). *Vestnik Associatzii Razvivaiushevo Obuchénie*, N. 5, 1998 (Revista Vestnik da Associação de Ensino Desenvolvimental).

VASILY VASILYEVICH DAVYDOV *Banco de Dados*. Disponível em <<http://www.psy.msu.ru/people/davydov.html>>. Acesso em: 19 jun.2012.

VASILY VASILYEVICH DAVYDOV *Banco de Dados*. Disponível em <<http://www.psy-center.com.ua/rus-classic/view-012/davydov-vasiliy-vasilevich-deyatelnost-razvitie-obuchenie.html>>. Acesso em: 19 jun.2012.

APORTACIONES DE N.F. TALIZINA PARA LA
PSICOLOGÍA Y EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
EN EL MUNDO Y AMERICA LATINA

*Yulia Solovieva
Luis Quintanar Rojas
Universidad Autónoma de Puebla*

*En la actividad, el alumno incapaz
se convierte no solo en alumno capaz, sino
en verdadero sujeto de su propia actividad.*

N.F. Talizina

De todos los psicólogos que trabajaron en la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú y que se relacionan con la elaboración y aplicación de la concepción psicológica de la actividad, es necesario destacar especialmente la personalidad y la obra de Nina Fiodorovna Talizina.

Datos biográficos

N.F. Talizina nació el 28 de diciembre de 1923 en la población Luchinskoye. Se trata de un pequeño poblado ubicado en la cercanía de la célebre y antiquísima ciudad de Yaroslavl, que forma parte del denominado “Anillo de oro”, que incluye alrededor de 350 kilómetros hacia nordeste de Moscú. Esta región jugó un papel particular en la historia de Rusia. Yaroslavl floreció en los siglos XII-XIII, cuando Moscú aún no ocupaba un lugar central en la vida política del territorio ruso. Hasta la fecha, esta región es muy apreciada por los visitantes, rica por su naturaleza, su arquitectura antigua, sus artesanías y cálida por la naturalidad y la sinceridad de

sus habitantes. Nina Talizina hasta la fecha conserva el amor por la naturaleza y el trabajo en el campo, por lo que prefiere pasar su tiempo de descanso fuera de la ciudad.

Fotos – Vistas de Ciudad de Yaroslavl.



Fuente: Autores

En la ciudad de Yaroslavl, Nina Fiodorovna realizó sus estudios de 10 años de educación media formal. Siendo muy joven participó en el frente nacional laboral durante la Gran Guerra Patria o la Segunda Guerra Mundial, de 1941 a 1945. En este mismo periodo, trabajó en el

frente y concluyó sus estudios en la la facultad de física y matemáticas de la Universidad Pedagógica de Yaroslav, K.D. Ushinsky (1942-1946) y se graduó (maestría) como profesor de escuela secundaria.

En el año de 1947, Nina Fiodorovna se trasladó a la ciudad de Moscú para realizar sus estudios de doctorado en la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. En 1950 se graduó con un tema que analiza el proceso de resolución de problemas geométricos en la escuela. A partir de ese año, y hasta la fecha, trabaja en la Universidad Estatal de Moscú. Pocos profesores de esta Universidad pueden presumir de una vida académica tan larga y constante. Inicialmente fue profesor del departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía (de 1952 a 1959) y después fue subdirectora de la cátedra y del departamento de Psicología de la Facultad de Filosofía (de 1952 a 1960).

Foto – Vista de Ciudad de Yaroslavl.



Fuente: Autores

En 1961 Nina Fiodorovna recibió el nombramiento de docente. Trabajó como directora de la cátedra de pedagogía de la Universidad de Estatal de Moscú de 1963 a 1966. Con la apertura de la Facultad de Psicología en 1966, fue nombrada directora de la cátedra de Pedagogía y Psicología Pedagógica de la Facultad de Psicología de la Universidad de Estatal de Moscú, cargo que ejerce hasta el año 1995. Cabe destacar que en este momento se inauguraron 3 cátedras en la Facultad de Psicología de la Universidad de Moscú. Estas tres cátedras eran: 1) psicología general dirigida por A. N. Leontiev,

2) pato y neuropsicología dirigida por A. R. Luria y 3) psicología pedagógica dirigida por N. F. Talizina. Señalamos que los primeros nombres normalmente en todo el mundo se conocen y sus obras se citan en relación con grandes aportaciones del enfoque histórico-cultural y la teoría de la actividad y que el nombre de N. F. Talizina se encuentra en el mismo plano académico.

Desde el año 1966 Nina Talizina fue directora del Laboratorio de Enseñanza Programada, el cual se transformó posteriormente en Laboratorio de Psicología Pedagógica en los años setenta, conservando esta responsabilidad hasta finales de la primera década del siglo XXI. Dicho laboratorio ha impulsado y promovido las investigaciones más importantes en el ámbito de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.

En 1970 Nina Talizina concluyó su tesis postdoctoral en la Facultad de Psicología de la Universidad de Estatal de Moscú y en 1971 recibió el nombramiento de Profesor, en esta misma Universidad. Por sus logros científicos y académicos, en 1997 recibió el nombramiento de Profesor Distinguido.

En el año 1985 y los años siguientes, después de la catástrofe atómica en Chernobyl (actualmente Ucrania), Nina Talizina ha cooperado en el lugar cercano al desastre trabajando con los niños que fueron afectados por radiación. Nina Talizina viajó en ocasiones innumerables a Ucrania desde Moscú. Estos niños, más que otros requerían de mejores métodos de enseñanza debido a estado desfavorable de salud. En esta época, la autora y promotora de estos mejores métodos fue Nina Talizina, quien no ha dudado ni un instante en prestar todos sus esfuerzos para ayudar a los niños. La forma de enseñanza ofrecida a partir de elaboración de la base orientadora de la acción de acuerdo al “tercer tipo de orientación” permitía reducir esencialmente los tiempos de ciclos de enseñanza en la escuela primaria sin afectar la profundidad y estabilidad de los conocimientos de los alumnos.

Desde el año 1989 Nina Talizina es Directora del Centro de preparación de pedagogos en el área de las bases psicológicas y pedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela superior. Dicho centro ha preparado a los pedagogos de muchas regiones de la Unión Soviética para organizar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la teoría de la actividad. A pesar de que la Unión Soviética ya no existe y muchas regiones actualmente pertenecen a

distintos países, el nombre de Nina Talizina permanece vivo y actual hasta ahora. Desde 1995 la doctora Talizina es profesora del Centro de Preparación de pedagogos del nivel superior en el área de las bases psicológicas y pedagógicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior.

Gracias a los esfuerzos del Centro de Preparación de pedagogos del nivel superior y Laboratorio de Psicología Pedagógica de la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú, psicología pedagógica se ha convertido en una de las ramas más elaboradas y más sistematizadas de la teoría psicológica de actividad. A finales de los años setenta, poco antes de su muerte, Dr. A. N. Leontiev en una entrevista personal con el ministra de educación, ha declarado que psicología pedagógica ha elaborado la teoría y metodología para diversos niveles de enseñanza que se encuentra lista para la aplicación generalizada en todo el país y que dicha aplicación puede aportar resultados nunca antes vistos para todo el sistema educativo que ninguna otro país ha logrado obtener hasta la fecha. Como siempre sucede, la conversación entre científico y un burócrata no ha conducido a nada, debido a que ministra comentó que las “prioridades del momento eran otras”. Hasta la fecha la metodología de la teoría de la actividad para la enseñanza queda como una única propuesta que no ha sido aprovechada por los sistemas de educación al máximo en ninguna parte del mundo y solo se cultiva en diversos centros de seguidores e investigadores que estudian y desarrollan esta teoría. Uno de estos centros es colegio Kepler en la ciudad de Puebla¹, organizado y dirigido por los autores de este capítulo, empresa que les ha conestado mucho esfuerzo y mucha satisfacción. Toda la metodología utilizada y aplicada en este colegio, único en el continente americano, tanto en el proceso educativo, como en preparación de los docentes se basa en la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza de Nina Talizina.

Durante el trabajo docente en la Universidad Estatal de Moscú, Nina Talizina impartió los siguientes cursos (como asignaturas del programa de la facultad de Psicología): “psicología general” y “psicología pedagógica”; cursos especiales: “teoría de la actividad de la enseñanza”, “teorías extranjeras de la enseñanza”, “nuevas aproximaciones al diagnóstico del intelecto”, “enseñanza programada” y “formación de conceptos científicos”, entre otros.

¹ www.colegiokepler.edu.mx

N. F. Talizina dirigió más de 80 tesis para la obtención del grado de doctor y 5 de post-doctorado. Nina Talizina ha sido consejera de más de 760 alumnos de posgrado de diferentes países: Rusia, China, Egipto, Siria, Vietnam, Shri Lanka, Hungría, México, etc.

N. F. Talizina es miembro-corresponsal de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS desde 1971, posee el grado honorable de Académico desde 1989, otorgado por la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS y Académico de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Rusia desde 1992. Además, es miembro del consejo editorial de revistas internacionales y nacionales, como “Pedagogía Soviética” (años setenta), “Revista de la Universidad estatal de Moscú, Serie Psicología” (años ochenta), “Revista de la Universidad estatal de Moscú, Serie Psicología” (desde 2001), “Instruction Science” (Holanda, 1970-1980), “Medición y evaluación” (España, 1980-1990), “Escuela superior contemporánea” (Polonia, años setenta).

N. F. Talizina ha obtenido medallas y premios otorgados por diversas instituciones de la Federación Rusa y de la URSS por su labor y sus contribuciones científicas: “Por su dedicación, 100 años de nacimiento de V. I. Lenin” (1970), “Veterano de la labor” (1986), “A la memoria de 850 años de la fundación de la ciudad de Moscú” (1997), “Medalla de N. K. Krupskaya” (1969), “Medalla de D. K. Ushinskiy”, del Ministerio de educación de la Federación Rusa (2001), medalla “Por el éxito extraordinario en el trabajo”, del Ministerio de educación de la URSS (1973). N. F. Talizina fue laureada con el premio de M. V. Lomonosov del segundo grado por el ciclo de trabajos científicos (2001). También fue laureada con el premio del Presidente de la Federación Rusa (1998). Le otorgaron la medalla de la República de Cuba por su aportación a la educación pública (1988); las medallas de la Sociedad Búlgara de “Conocimientos”, por la distribución de conocimientos y trabajo académico activo (1984); de la Sociedad “Conocimientos” de la URSS (1984 y 1988). N. F. Talizina está incluida en el libro “¿Quién es quién?” entre las 30 000 personas reconocidas del planeta.

N. F. Talizina ha publicado más de 400 obras científicas, incluyendo libros, capítulos en libros y artículos científicos en diversas revistas. Sus 10 monografías, un manual práctico y material didáctico, han sido traducidos a 16 idiomas (francés, inglés, polaco, húngaro, holandés, alemán, japonés, español, danés, serbio, entre otros). Algunos títulos de sus trabajos más representativos se citan al final de este capítulo.

A lo largo de su labor académica, N. F. Talizina ha sido invitada a diversos países para dictar cursos y conferencias y posee relaciones internacionales amplias con infinidad de universidades: Cuba, Inglaterra, Bulgaria, Mongolia, Corea del Sur, Polonia, España, Hungría, Japón, Alemania, Finlandia, México y China, entre muchos otros.

N. F. Talizina ha visitado México en 16 inolvidables ocasiones entre 1992 y 2006. En México participó con cursos y conferencias en diversas Universidades e Instituciones: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Metropolitana, Universidad Autónoma de Morelos, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Universidad de Tijuana, Secretaría de Educación Pública de Querétaro e Hidalgo, y en 15 ocasiones inolvidables a la Universidad Autónoma de Puebla.

Foto – Ponencia en la Universidad Autónoma de Cuernavaca en 1992, México. Traductor del ruso al español: Luis Quintanar.



Fuente: Autores

Foto – Ponencia en el Centro de Convenciones de la ciudad de Puebla en noviembre del 2002. Traductora del ruso al español: Yulia Solovieva



Fuente: Autores

Fotos – Nina Talizina como visitante de la Universidad Autónoma de Puebla (México), noviembre del 2006.



Fuente: Autores

APORTACIONES CIENTÍFICAS

Sin duda alguna, toda la labor científica de N.F. Talizina se orientó a la elaboración y aplicación de la teoría de la actividad en la

enseñanza. En sus trabajos, la autora mostró que la actividad es un sistema complejo y que las funciones psicológicas son los elementos de este sistema, lo cual señala la necesidad de estudiar la psique del individuo solo desde la concepción de la actividad. Así, un objeto de la percepción puede ocupar el lugar de objeto de la actividad y constituir su objetivo, y la percepción puede considerarse como una operación o medio para la realización de alguna actividad particular. Lo irrelevante es estudiar una percepción abstracta en sí misma, como un proceso independiente de otros. En lugar de estudiar a los procesos cognitivos de manera aislada, se propone el paradigma que estudia la actividad, la cual se caracteriza por poseer una estructura invariante: motivo, operaciones, objetivo, base orientadora y el resultado de la actividad². Por ejemplo, en la actividad de dibujo, la percepción es un medio o la operación necesaria, pero insuficiente para realizar el dibujo. En la actividad de espera o vigilancia, la percepción de algo constituye el objetivo de la actividad³.

Al defender el estudio de las acciones y actividades, ante la versión funcionalista de la psicología, Talizina señala que las investigaciones cognitivas que establecen correlaciones estadísticas pierden el sentido y el objetivo del estudio psicológico. Para ejemplificar esta afirmación, señala, con gran sentido del humor, que como tratar de determinar el efecto que tiene el canto sobre la visión⁴.

N. F. Talizina impulsó la aplicación práctica de la teoría general de la dirección en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En sus estudios y en los de sus alumnos se mostró lo productivo y útil que es aplicar esta teoría general de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje, considerando lo específico de este proceso, es decir, la teoría psicológica de la asimilación de conocimientos. Este proceso de asimilación no se da como un proceso pasivo, sino que requiere de la participación del sujeto mismo o del niño como sujeto de asimilación. De acuerdo a la teoría de la interiorización, introducida en la psicología por Vigotsky (1983), elaborada por Galperin (1998, 2000) y retomada por Asmolov (2000), el proceso psicológico, en su camino de lo externo a lo interno, se modifica desde cuatro puntos de vista: 1) de lo material a lo ideal; 2) de lo social a

² Ejemplo propuesto por los autores de este capítulo.

³ Ejemplo tomado de los cursos impartidos por N. F. Talizina en México. Los autores de este capítulo han participado como traductores simultáneos de dichos cursos.

⁴ Ejemplo tomado de los cursos y ponencias orales.

lo individual; 3) de lo desplegado a lo reducido y 4) de lo compartido a lo independiente. Para garantizar este paso exitoso (o favorecer al proceso de interiorización), es necesario organizar la actividad del alumno.

En la actividad, de acuerdo a la concepción psicológica de Galperin (2000), existe una parte funcional esencial que determina a toda la actividad y puede convertirse en único objeto de estudio psicológico: la orientación. En esta parte de orientación, en los momentos iniciales del aprendizaje, impactan los elementos externos de selección de la información pertinente, de su organización y de la comprensión de toda la situación. En estos casos, se trata de la elaboración y la utilización de la base orientadora de la acción. Debemos precisar que la “base orientadora de la acción” es la aportación de la teoría de la actividad y de la psicología rusa por excelencia. No existe otra teoría psicológica que proponga algo comparable al concepto de la base orientadora de la acción. Es indudable que una de las aportaciones magistrales y únicas en su género de N. F. Talizina para la psicología mundial, es la elaboración, precisión y aplicación del concepto de la base orientadora de la acción. N. F. Talizina introdujo este concepto a la metodología y a la práctica de la enseñanza escolar, el cual hemos utilizado en nuestras investigaciones en México y en Colombia (Solovieva y Quintanar, 2006, 2008; González, Solovieva y Quintanar, 2009, 2011). Gracias a este concepto y a la elaboración de metódicas para la educación preescolar y escolar, se han obtenido resultados sorprendentes, relacionados con la adquisición de las formaciones psicológicas correspondientes a la edad preescolar y escolar inicial (González, Solovieva y Quintanar, 2011; Solovieva, Ortiz y Quintanar, 2010). Además, con la base orientadora de la acción es posible crear métodos útiles para el trabajo de rehabilitación y corrección neuropsicológica en los casos de problemas que surgen durante el desarrollo y el aprendizaje escolar (Solovieva, 2008; Solovieva y Quintanar, 2008; Lázaro y Cols., 2009).

Cuando el pedagogo comprende el significado de la elaboración y aplicación de la base orientadora de la acción, modifica radicalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, eleva el nivel del éxito escolar e influye positivamente sobre la personalidad del alumno, convirtiéndolo en participante activo de su propio aprendizaje, en lugar de “ejecutor-reactor pasivo”, como sucede con el modelo conductista, o “explorador solitario que no sabe qué busca y algo construye en el camino, sin saber cómo y por qué”, como sucede en la teoría constructivista.

De acuerdo a la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, la base orientadora de la acción puede ser de varios tipos, de acuerdo a un sistema de criterios: correspondencia con el contenido de la acción, forma de obtención y posibilidad de aplicación. De acuerdo a la correspondencia con el contenido de la acción, la base orientadora puede ser completa o incompleta; de acuerdo con la forma de obtención – independiente o dependiente, es decir, presentada por otra persona; y finalmente, por la posibilidad de su aplicación, puede ser orientación muy concreta, que puede ser utilizada para un único caso, o puede ser una orientación generalizada y servir para todas las acciones futuras del mismo contenido. En todos los casos de aprendizaje y actividad independiente del ser humano se pueden observar todos los tipos de base orientadora de la acción. Por ejemplo, en el caso de la escritura de una palabra nueva, los niños que reciben la orientación del maestro, sirve solo para la escritura de una palabra determinada (se realiza por copia). En este caso se trata de una orientación dependiente, completa y concreta, y para cada caso nuevo de escritura de una palabra, el niño requerirá del apoyo del maestro. Algo semejante sucede con la lectura. Los niños pequeños en la escuela primaria adquieren el hábito de lectura por repetición mecánica, leen con dificultad palabras nuevas, no pueden generalizar los fenómenos del idioma, como diferenciar el nivel de sonidos y letras. El hecho de no diferenciar sonidos y letras conduce, a largo plazo, a grandes confusiones, a la incomprensión de las reglas ortográficas, a la imposibilidad de comparar el nivel fonético en diversos idiomas, etc. La pedagogía tradicional supone que estas dificultades son “leyes” y “características normales” del proceso madurativo del niño. Sin embargo, de acuerdo a Talizina, la incomprensión de algo no es una “ley” psicológica”, sino una falta de organización adecuada del proceso de aprendizaje de los niños.

Aquí debemos preguntar, ¿acaso la enseñanza tradicional, construida sobre la base de errores y frustraciones de los niños, es la única posibilidad que existe en la enseñanza?

La obra y experiencia de N. F. Talizina nos muestra que no es así. Resulta que existe un tipo particular de base orientadora de la acción que es óptimo para ejecutar correctamente la acción desde la primera vez. Esta base orientadora es independiente, de tal forma que el alumno mismo se puede orientar en las situaciones con las que se relaciona; debe ser completa, es decir, debe contener todas las características y

posibilidades para garantizar una realización correcta de la acción; también tiene que ser la base orientadora generalizada, es decir, ser aplicable para todos los problemas relacionados con el área dada. Así, N. F. Talizina ha mostrado ejemplos de elaboración y uso de la base orientadora de la acción durante la formación de conceptos y solución de problemas durante la enseñanza de las matemáticas, el algebra y la geometría en las escuelas primaria y secundaria (Talizina, 2001). En sus textos se muestran las formas de elaboración y aplicación metodológica y didáctica de la enseñanza de las matemáticas en la escuela. En estos ejemplos de elaboración de la base orientadora de la acción fue posible descubrir capacidades nuevas en los niños, los cuales, de ser alumnos con problemas, se transformaron en niños capaces y sobresalientes.

Debemos subrayar que no obstante que el concepto de la base orientadora de la acción es fundamental para la creación de formas nuevas de enseñanza, no es suficiente. N. F. Talizina se refiere a dichas formas como métodos “invariantes”, por que se trata de métodos únicos y óptimos que permiten modificar radicalmente la metodología de la enseñanza escolar. Sin embargo, en este momento es difícil decir si el término “enseñanza invariante” es el mejor y refleja de mejor manera la esencia de la propuesta educativa de la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. Podemos comentar que aún no existe un término único para caracterizar la esencia de este enfoque y que frecuentemente (en México, por ejemplo) se utiliza el término “aproximación histórico-cultural” o “teoría de la actividad”. Posiblemente lo correcto sería denominar a esta metodología con el nombre de su creadora: “metodología de Talizina”, así como denominamos a un enfoque psicológico como “enfoque de Vigotsky”.

N. F. Talizina realizó aportaciones al estudio de los problemas de la enseñanza programada y a la aplicación de medios técnicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus estudios se orientaron, en primer lugar, a la aplicación de la teoría general de la dirección (cibernética) en el proceso de enseñanza y el establecimiento de relaciones entre esta teoría general y la teoría de enseñanza-aprendizaje. Estos estudios descubrieron nuevas vías para la elaboración de problemas de la dirección del proceso de adquisición e interiorización de los conocimientos.

¿Cuáles son las otras ideas fundamentales de Talizina que permiten crear métodos de enseñanza?

Además del concepto de la base orientadora de la acción, desarrolló los conceptos de sistematización de la materia escolar y de la organización de la actividad de los alumnos, ambos estrechamente relacionados entre sí. Si el investigador o el maestro utilizan la base orientadora de la acción, muy pronto descubren que la secuencia de acciones en la escuela actual, no permite mejorar los resultados en la formación de conceptos (este es otro tema fundamental en la obra de N. F. Talizina).

En relación con el tema de la formación de conceptos, Nina Talizina realizó estudios experimentales sobre la asimilación de conceptos científicos en el transcurso espontáneo y dirigido del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mostró las ventajas de la asimilación dirigida y de la formación de conceptos en el área del pensamiento matemático (aritmética, geometría) y de los mecanismos psicológicos de la generalización. Estos estudios permitieron descubrir el mecanismo psicológico de la generalización, desde el punto de vista de la teoría de la actividad. Además, mostraron que la generalización depende del lugar de las características, de acuerdo a las cuales se da la generalización, en la estructura de la actividad de sujeto. Estos estudios descubrieron el camino para la dirección del proceso de generalización y determinaron las condiciones ante las cuales surge la generalización estable, incluso en los casos de niños con retardo en el desarrollo psicológico.

El punto de vista tradicional acerca de la generalización plantea que los niños preescolares generalizan lo que ven, es decir, colores, formas y tamaños y que es prácticamente imposible dirigir su atención a otros elementos o características de los objetos que no son obvios para ellos. Sin embargo, Talizina (1984, 2009), en estudios realizados en Rusia y Cuba, mostró que el niño preescolar generaliza los datos que se encuentran en la base orientadora de la acción y no necesariamente los elementos perceptivos comunes de las situaciones. Por ejemplo, los niños generalizan las características de altura y tamaño de los objetos, si estos parámetros se incluyen en la base orientadora de la acción. Pero si el pedagogo no organiza la orientación del niño, lo único que le queda es ver lo que es visible y llamativo en los objetos, sin considerar los aspectos significativos de la acción que se realiza con estos objetos. Desafortunadamente, las políticas educativas contemporáneas no toman en cuenta el tema de la formación de conceptos como esencial en la educación.

N. F. Talizina realizó otros estudios dedicados a la identificación de las particularidades de la formación y adquisición de las acciones intelectuales. Lo anterior permitió descubrir sus mecanismos psicológicos durante la formación y el funcionamiento de los conceptos científicos, así como precisar las relaciones entre la lógica y la psicología, durante el estudio psicológico de los procesos del pensamiento en los escolares. Los estudios transculturales de Talizina y sus alumnos (Le Van An, 1995; Chzhao Juntszun, 1995; Solovieva, 1999, 2004) en esta línea de investigación, han recibido el reconocimiento en muchos ambientes académicos de diversos países. En estos estudios se muestra que el nivel de desarrollo intelectual en el que los niños pueden realizar una tarea intelectual nueva con la ayuda del adulto, depende de la base orientadora de la acción y mucho menos de la edad y del ambiente social en el que vive el niño.

En estudios realizados en México (Solovieva, 1999, 2004), se mostró que los niños del medio rural logran acceder a la realización de tareas intelectuales en el plano lógico-verbal a partir del primer grado de la escuela primaria⁵. El 65% de los niños de escuelas rurales (n = 300) realizaron una tarea nueva en el plano verbal después de recibir la orientación del adulto. Dicha orientación se puede presentar en diversos planos del desarrollo intelectual: materializado, perceptivo y verbal. Estos resultados contrastan con lo que tradicionalmente se afirma en psicología: que entre más baja sea la condición social, el nivel de desarrollo intelectual de los niños será más bajo (Cole & Scribner, 1977; Cole, 1997).

Las aportaciones de Talizina muestran la existencia de nuevos hechos psicológicos: que el éxito intelectual de los niños no depende totalmente de la edad ni de su ambiente social, sino de la forma de interacción pedagógica que el adulto proporciona, dentro de la “zona de desarrollo próximo”. Como señalamos, la ayuda puede presentarse en diversos planos del desarrollo intelectual (materializado, perceptivo o verbal), de acuerdo a las posibilidades de cada niño, por lo que la zona de desarrollo próximo del niño será más amplia si el niño acepta la orientación en el plano verbal y será más reducida si las ayudas se aceptan en el plano material o perceptivo. El hecho de comprender la zona de desarrollo próximo de esta manera permite ampliar las posibilidades pedagógicas en la escuela primaria.

⁵Tesis para la obtención del grado de Doctor en Psicología, 1999 (Yulia Solovieva, Universidad Estatal de Moscú, Rusia, bajo la dirección de N. F. Talizina).

Así, la formación de conceptos debe ser comprendida como el objetivo real de la enseñanza en la escuela primaria y deben surgir como resultado de la actividad dirigida del aprendizaje escolar. Consecuentemente, surge la necesidad de reconsiderar y reorganizar los programas de las materias escolares, los cuales deben sistematizarse de lo general a lo particular. Esto significa encontrar una unidad básica, un nivel mínimo con el que debe operar adecuadamente el alumno para progresar en la materia. ¿Cómo determinar cuál es conocimiento general en física, en química, en geometría o en lingüística?, ¿cómo enseñarle al niño a representar gráficamente los objetos desde el nivel cero?, ¿qué necesita el niño para que comience a escribir?

Para contestar a esta pregunta, es necesario organizar y realizar estudios profundos conjuntamente con otros especialistas. Por ejemplo, sistematizar la introducción de un idioma escrito en la escuela primaria, de lo general a lo particular, puede tomar varios años (Solovieva y Quintanar, 2008, 2009). Sin duda alguna, es un trabajo laborioso, pero que vale la pena, especialmente cuando observamos los cambios en la personalidad y la actividad de los niños que han aprendido con ayuda de esta metodología, a la que proponemos denominar “metodología de Talizina”, o metodología de la teoría de la actividad. Nina Talizina siempre decía que: “la teoría que está hecha y se ha comprobado que funciona y ahora es necesario pasar a la elaboración de didácticas concretas”. Podemos afirmar metafóricamente que esta frase se convirtió en la consigna de nuestra vida y que se trata de un ejemplo vivo de transición de la experiencia científica de una generación a otra.

Respecto a la posibilidad de organizar la actividad de los alumnos, debemos señalar que se trata de una aportación más de Nina Talizina a la psicología. En este caso, su obra ofrece un profundo estudio teórico y recomendaciones para la organización práctica de la edad psicológica del aprendizaje escolar dirigido. Si podemos afirmar que la psicología del juego se la debemos a D. B. Elkonin (1999), también afirmamos que la psicología de la actividad de aprendizaje dirigido se la debemos a Nina Talizina (1984, 2009) y su libro, “La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza”, es la máxima expresión de la concepción psicológica moderna de la edad y la actividad de aprendizaje escolar. Cuando los maestros comprenden que de ellos depende el éxito escolar de los niños y no de sus características internas, como se cree hasta ahora en la

mayoría de los casos, se modifica su forma de ser, de relacionarse con los niños y todo su trabajo profesional.

Lo anterior implica el establecimiento de una relación particular entre la psicología y la pedagogía. N. F. Talizina realizó un ciclo de trabajos teóricos acerca de la correlación entre los problemas de la pedagogía y la psicología. Estos estudios se desarrollaron con la colaboración de psicólogos y pedagogos. Los resultados derivaron en una serie de publicaciones y en el surgimiento de nuevas alternativas para la enseñanza normal. Nina Talizina considera a la psicología como la ciencia que debe encontrarse a la cabeza de la pedagogía, cuyas tareas son: a) preparar especialistas para que sean capaces de proponer soluciones a los problemas prácticos de la pedagogía; y b) ofrecer vías novedosas e interesantes para los maestros. “Si la ciencia psicológica no ofrece nada nuevo y solo relata lo que observa, no es una ciencia”, señala Nina Talizina.

N. F. Talizina realizó estudios sobre los fundamentos teóricos para el diagnóstico psicológico del intelecto. Para ello, analizó los principios que sustentan el diagnóstico psicológico en la psicología histórico-cultural y occidental. Sobre la base de los principios teóricos del diagnóstico en la aproximación histórico-cultural, dirigió estudios experimentales dirigidos a la elaboración de una nueva aproximación hacia el diagnóstico de la actividad cognitiva. Los resultados de estos estudios permitieron el desarrollo de métodos concretos para el diagnóstico de la actividad cognitiva en la edad escolar. Un gran ciclo de investigaciones se avocó a la identificación de las particularidades de la formación y adquisición de las acciones intelectuales.

N. F. Talizina contribuyó al estudio de los problemas de la enseñanza programada y la aplicación de medios técnicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus estudios se orientaron a aclarar las posibilidades para aplicar la teoría general de dirección (cibernética) al proceso de enseñanza y establecer las relaciones entre esta teoría general y la teoría de enseñanza-aprendizaje. Estos estudios permitieron abrir nuevas vías para la elaboración de problemas de dirección del proceso de adquisición de conocimientos.

Cabe señalar que el término “enseñanza programada” fue utilizado en los años ochenta. Actualmente en lugar de enseñanza programada se utiliza el término “enseñanza sobre la base invariante”, o bien enseñanza sobre la base de la teoría de la actividad.

Siguiendo estos ejemplos y utilizando la misma metodología particular, es posible elaborar nuevas formas de enseñanza escolar, las cuales permiten, citando a la N. F. Talizina, convertir a un alumno incapaz en un alumno capaz e independiente para su propio aprendizaje y resolución de problemas en su vida. Nina Talizina ha enfatizado que, *lo que convierte al hombre incapaz en hombre capaz, es su propia actividad cultural, no la naturaleza*. Esto es posible gracias a la existencia del concepto de la base orientadora de la acción. La base orientadora de la acción permitió, en México, diseñar y aplicar nuevas metodologías basadas en la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza para diversos niveles educativos, particularmente para el preescolar y la escuela primaria.

Otra idea fundamental que debemos rescatar de las aportaciones científicas de N. F. Talizina, es la idea de la unión entre el conocimiento y la acción. Para explicar esta idea podemos utilizar una metáfora: *el conocimiento sin la acción es vacío, mientras que la acción sin conocimiento es ciega*. La unión entre el concepto y la acción significa que es imposible considerarla, dentro del proceso educativo, como una pura asimilación de conocimientos, sin que se puedan realizar las acciones correspondientes. Asimismo, se rechaza la idea de una enseñanza sin conceptos o sin teoría, solo sobre la base de las acciones prácticas. La obra de N. F. Talizina demuestra que la adquisición de conceptos se da solo dentro de las acciones, en las cuales se deben utilizar dichos conceptos. Desafortunadamente estamos muy lejos de que esta idea se comprenda de manera correcta, debido a que en muchos países, en todos los niveles educativos, se observa un abismo drástico entre los conceptos que poseen los estudiantes y las acciones que realizan. Si consideramos lo anterior desde la teoría de la actividad, significa que estos estudiantes realmente no poseen los conceptos científicos y que en sus acciones es posible encontrar severas deficiencias.

Los que hemos tenido la suerte de estar en alguna de las clases impartidas por N. F. Talizina, sabemos que escucharla siempre significó, no solo obtener conocimientos psicológicos teóricos y prácticos, sino acceder a una infinita sabiduría humana. Todas las expresiones y ejemplos que utiliza N. F. Talizina en sus ponencias, para facilitar la comprensión de su discurso, están llenas de sentido de humor, simpleza, amor y respeto al ser humano. La forma de hablar de N. F. Talizina es muy particular: la podríamos caracterizar como

la unión perfecta de simpleza, sabiduría y lógica dialéctica. Es difícil ejemplificar esta afirmación, pero revela su para la organización de su expresión verbal, tanto oral como escrita. Los autores de este texto han tenido la oportunidad en múltiples ocasiones realizar el rol de traductor simultáneo de las conferencias, cursos y obras científicas de Nina Talizina. La mayoría de ponentes no completan las oraciones que inician de manera perfecta en su lenguaje oral: cambian una palabra por otra, una construcción por otra, hasta cambian todo la idea misma o inician la oración siguiente sin concluir la previa. Desde luego, esta situación se corrige si este autor tiene que escribir su ponencia. En el caso de N. F. Talizina, estas diferencias entre el lenguaje oral y escrito casi no se observa, lo cual es realmente sorprendente. Su estructuración lingüística y su forma de hablar facilitan la labor del traductor. N. F. Talizina fue capaz de completar la misma oración que iniciaba sin cambiar orden de las palabras o de las ideas, sin importar que tan larga fuese dicha oración, ni tampoco cuántas pausas fuesen necesarias para garantizar una traducción adecuada. En lo que se refiere a sus textos escritos, siempre se evidencia una gran capacidad para ordenar la exposición y la presentación del material.

Nina Talizina frecuentemente señalaba a sus alumnos y colaboradores que el conocimiento de la teoría de la actividad ayuda a descubrir los errores lógicos que aparecen en los textos científicos. En los manuales escolares de geometría, algebra, gramática, etc., señalaba la ausencia de lógica en las definiciones. Por ejemplo, en los manuales rusos de geometría⁶ se inicia con el cuadrado y después se estudia el rectángulo, pero los niños nunca comprenden que el cuadrado es un caso particular del rectángulo; tampoco se enseña que el cuadrado y el rectángulo son casos particulares de polígonos. Todo esto significa que los niños en la escuela primaria estudian cada figura geométrica por separado sin comprender las relaciones jerárquicas entre ellas. Debemos señalar que en México y en otros países, esta situación con los manuales no es diferente.

Lo importante, desde luego, es no solo descubrir dichos errores, sino proponer vías para corregirlos. Precisamente esto es lo que hacía Nina Talizina en sus cursos, ya que además de señalar los errores, proponía ejemplos de solución de estos problemas lógicos.

⁶ Se trata de un ejemplo que N. F. Talizina citaba en sus cursos dictados en México (nota de los autores).

Esta experiencia fue tan fuerte, que ahora nosotros voluntaria e involuntariamente encontramos enormes insuficiencias en los manuales que se utilizan en las escuelas. Por ejemplo, en los manuales de ortografía la regla para colocar la letra mayúscula dice que hay que escribir mayúsculas después de un punto. Evidentemente es un error lógico. ¿Y si se trata del inicio de un texto? En este caso no hay ningún punto antes del inicio propio del texto. Con estos ejemplos se puede ver que frecuentemente las reglas que los alumnos deben memorizar mecánicamente en la escuela primaria, no tienen que ver con las situaciones reales a las que estas “reglas” deben ser aplicadas. Es indudable que a partir de las enseñanzas de Nina Talizina es posible detectar las insuficiencias en las estrategias educativas y proponer en su lugar estrategias y reglas nuevas que se encuentran en una relación lógica con cada área de conocimiento en particular.

Además de comentar acerca de las aportaciones que realizó Nina Talizina en la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza, sería injusto omitir sus aportaciones teóricas generales a la teoría de la actividad propiamente dicha. En primer lugar, debemos recordar que Nina Taliizna siempre precisaba el origen histórico-cultural de la psique humana correlacionando el enfoque histórico-cultural en psicología y la teoría de la actividad. El origen histórico-cultural implica necesariamente que el desarrollo psicológico en la ontogenia se somete a las leyes sociales y no a las leyes biológicas. A pesar de la afirmación anterior, Nina Talizina opina que la psicología de la actividad y la aproximación de la actividad en psicología no es exactamente lo mismo (Talizina, 2007). ¿Cómo se puede interpretar dicha posición? Podemos decir que la teoría de la actividad comprende solo una parte aislada en psicología y no la abarca en su totalidad. Sigue existiendo otro contenido que es ajeno a la teoría de la actividad y es la consideración del origen y contenido de diferentes funciones psicológicas, sensaciones, percepción, pensamiento, memoria, atención, imaginación, etc. Por cierto, el origen de estas funciones está muy lejos de ser aceptado como histórico-cultural. Así, la psicología general o la psicología cognitiva continúa siendo una psicología funcionalista: las funciones como la atención, el lenguaje o la memoria se analizan, se describen y se enseñan, en las facultades de psicología, en cursos separados, fuera del enfoque de la actividad. Ejemplo de lo anterior lo constituye el contenido de los manuales básicos de psicología en todo el mundo, el cual se organizan por funciones aisladas: solo basta

abrir estos manuales para confirmarlo (Rubinstein, 2000). N. F. Talizina no se cansa de señalar que la verdadera psicología de la actividad está aún por desarrollarse y debemos precisar la entonación positiva de esta afirmación: los psicólogos jóvenes tienen mucho que hacer. Como guía para la elaboración y precisión futura de la psicología de la actividad, pueden servir tres principios fundamentales que frecuentemente han sido señalados por N. F. Talizina: 1) la relación inseparable entre la psique y la actividad; 2) la estructura sistémica de la actividad y la acción y 3) el origen histórico-cultural de la psique y de la actividad humana.

Sin duda alguna, las actividades realizadas por la Dra. Nina Fiodorovna Talizina a nivel mundial, son de gran interés para diversas áreas de las ciencias pedagógica y psicológica. Su presencia y su colaboración en México, y particularmente en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla, ha permitido una formación activa en nuestros alumnos y personal docente de los principales conceptos teórico-metodológico que componen su postura científica. Los cursos que ha dictado la Dra. Talizina entre 1995 y 2006, se relacionan con la aproximación histórico-cultural en la psicología y la teoría de la actividad. Este hecho permitió que no solo los especialistas y estudiantes de dicho posgrado ampliaran sus conocimientos acerca de las bases teórico-metodológicas de la teoría de la actividad, sino también los resultados de los trabajos experimentales actuales dentro de esta aproximación en psicología. Gracias a su constante supervisión y orientación en el trabajo, se han conseguido realizar diversas investigaciones científicas con población mexicana.

Las aportaciones de N. F. Talizina, relacionadas con problemas teóricos y metodológicos de la psicología y pedagogía contemporáneas, incluyendo la introducción y el desarrollo del concepto de la base orientadora de la acción (BOA) en la práctica de la enseñanza cotidiana, constituye el punto de partida para la elaboración de métodos y metódicas de enseñanza correctiva y permite plantear diversas estrategias para la prevención de problemas y el desarrollo psicológico de niños en edad preescolar y escolar, tanto normales como con problemas en el desarrollo y en el aprendizaje escolar. Consideramos de suma importancia difundir y promover a través de todas las formas posibles las aportaciones de N. F. Talizina a la teoría y la práctica psicológica y educativa para que los alumnos incapaces se conviertan en personas capaces de su propia actividad.

Finalmente, recordamos a los lectores que el 28 de diciembre del 2013 Nina Talizina cumplió 90 años, por lo cual en el mes de febrero del 2014 en la Facultad de psicología de la Universidad estatal de Moscú se ha realizado un evento científico dedicado a sus aportaciones académicas y pedagógicas. Es grato comentar que en la entrevista con uno de los autores de este capítulo⁷, Nina Talizina felicitó a los compiladores de este volumen por su esfuerzo, dedicación e interés hacia la psicología rusa y la teoría de la actividad en particular. La doctora comentó que tiene la esperanza que este libro será útil para lectores en Brasil y que pueda aportar para labor cotidiana de especialistas en área de psicología y educación, así como de los contactos académicos entre Rusia y países de América Latina.

Foto – Nina Talizina y Yulia Solovieva en el evento dedicado a 90 años de N.F. Talizina, Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú, febrero del 2014.



Fuente: Autores

⁷ La entrevista se realizó el día 9 de febrero del 2014 en el departamento de N. F. Talizina en la ciudad de Moscú por Yulia Solovieva. La grabación se realizó por Katia, nieta de Nina Talizina. Todas las fotografías que se presentan en este capítulo cuentan con el permiso de Nina Talizina y pertenecen a los autores de este capítulo.

Foto – Edificio en el que vive Nina Talizina en la calle
Universitetsky prospekt en la ciudad de Moscú.



Fuente: Autores

Foto – Nina Talizina en su apartamento en la ciudad de Moscú.



Fuente: Autores

Foto – Nina Talizina con su hija, sus 2 nietas y su bisnieto en el evento dedicado a 90 años de N. F. Talizina, Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú, febrero del 2014.



Fuente: Autores

Foto – Nina Talizina en el evento dedicado a 90 años de N. F. Talizina, Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú, febrero del 2014.



Fuente: Autores

PUBLICACIONES DE N. F. TALIZINA EN EL IDIOMA ESPAÑOL EN MÉXICO, COLOMBIA Y ARGENTINA ENTRE 1987 Y 2010⁸:

Talizina N. F. (1987) *La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares*. México, Angeles.

Talizina N. F. (1988) *¿Qué y cómo enseñar hoy? Libro para el maestro*. Moscú, Prosvescheniye.

Talizina N. F. (1993) *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. México, UAM-Angeles.

Talizina N. F. (1993) Enseñanza y desarrollo intelectual del niño. *Revista Psi y Qué*, Vol. 2, 4: p.66-78.

Talizina N. F. (1995) Análisis general del proceso de enseñanza-aprendizaje. En: A. I. Krasilo y A. P. Novgorodtsev. *Antología sobre psicología pedagógica*. Moscú, Academia Pedagógica Internacional: p.31-44.

Talizina N. F. (2000) *Manual de psicología pedagógica*. México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Talizina N. F. (2001) *La formación de las habilidades del pensamiento matemático*. México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Talizina N. F. (2008) Mecanismos psicológicos de la generalización. *Acta neurológica Colombiana*. 24, 2, 1: p.76-88.

Talizina N. F. (2009) *Aplicación de la teoría de la actividad a la enseñanza*. México, Universidad Autónoma de Puebla.

Talizina N., Solovieva Yu. y Quintanar L. (2010) La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades Educativas (Buenos Aires)*, 22, 230: p.4-9.

ALGUNAS PUBLICACIONES ESENCIALES DE N. F. TALIZINA EN RUSO (DE ACUERDO AL PRINCIPIO CRONOLÓGICO)

Talizina N. F. (1950) Juicios y conclusiones durante resolución de problemas geométricos. *Tesis Doctoral*. Moscú, Universidad estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1955) Acerca del problema de la adquisición de los conceptos geométricos iniciales. En: *Materiales del Simposio sobre Psicología*. Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa.

Talizina N. F. (1957) Adquisición de las características esenciales de los conceptos durante la organización de la actividad de los sujetos. Moscú, *Conferencias de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa*, 1.

⁸ Las publicaciones 4 y de 6 a 10 fueron traducidos del ruso al español por los autores de este artículo.

Talizina N. F. (1957) Particularidades de juicios durante la solución de problemas geométricos. *Boletín de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa*, 80.

Galperin P. Ya. y Talizina N. F. (1957) Acerca de la formación de los conceptos geométricos básicos sobre la base de acciones organizadas de los alumnos. *Problemas de Psicología*, 1.

Talizina N. F. y Stepanova K. A. (1959) Aplicación de conceptos en situaciones complejas. Moscú, *Conferencias de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa*, 1.

Talizina N. F. y Butkin G. A. (1960) Acerca del problema de demostración en el curso inicial de geometría. Moscú, *Conferencias de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa*, 3

Talizina N. F. y Nikolayeva V. V. (1961) La dependencia de la formación de los conceptos geométricos de la forma inicial de la acción. Moscú, *Conferencias de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa*, 6.

Talizina N. F. y Nikolayeva V. V. (1962) El papel de la etapa del lenguaje externo en diversas formas de la acción inicial durante el proceso de la formación de conceptos. Moscú, *Conferencias de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la Federación Rusa*, 1.

Talizina N. F. y Kochurova E. I. (1965) “La generalización” del hábito de conducción hacia un concepto hacia conceptos diversos. *Investigaciones nuevas en ciencias pedagógicas*. Moscú, Academia de Ciencias pedagógicas de la Federación Rusa, 3.

Talizina N. F. (1968) Mecanismo psicológico de generalización. *III Conferencia de la Sociedad de Psicólogos de la URSS*, tomo II.

Talizina N. F. y Yakovlev Yu. V. (1968) Particularidades de la formación de las habilidades iniciales de juego de ajedrez ante diferentes tipos de orientación. En: *Dependencia del aprendizaje del tipo de la actividad orientadora*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú,

Talizina N. F. (1969) *Problemas teóricos de la enseñanza programada*. Moscú, Universidad estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1969) *La enseñanza programada en la etapa actual*. Moscú, Universidad estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1975) *Problemas teóricos de la dirección de la actividad cognitiva del hombre*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1975) *El control del proceso de asimilación de la información*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1977) *Problemas en la dirección del proceso de educación y crianza*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1978) Una de las vías para el desarrollo de la teoría de educación soviética. *Problemas de Psicología*.

Galperin P. Ya. y Talizina N. F. (1979) Actualidad de la teoría de la formación de las acciones por etapas. *Psicología. Boletín de la Universidad Estatal de Moscú*, No. 4: 54-63.

Talizina N. F. (1980) *Metódica de elaboración de programas educativos*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1981) Vías y problemas de dirección de la actividad intelectual humana. En: *Antología de la psicología del desarrollo por edades y de la psicología pedagógica*. Moscú, Univ. Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1984) *Psicología de la educación*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. y Karpov Y. V. (1987) *Psicología pedagógica: psicodiagnóstico del intelecto*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1987) *El proceso de enseñanza-aprendizaje y las funciones psicológicas superiores*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. y Karpov Yu. V. (1987) *Psicología pedagógica: psicodiagnóstico del intelecto*. Moscú, Universidad estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1988) *Psicología de la enseñanza*. Moscú, Progreso.

Talizina N. F. y Butkin G.a. (1988) *Psicología pedagógica: consideraciones metodológicas*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1989) *La formación de la actividad intelectual en alumnos*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1991) *Las experiencias del estudio de las diferencias individuales a través del método de los gemelos*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1992) *La formación de conceptos matemáticos*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1992) *La formación de los hábitos del pensamiento matemático*. Moscú, TOO "Ventana-Graf".

Butkin G. A., Volodarskaya I. A. y Talizina N. F. (1999) *La adquisición de conceptos científicos*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (1998, 1999, 2003, 2006) *Psicología pedagógica*. Moscú, Academia.

Talizina N. F. (2002, 2006) *Sesiones prácticas en psicología pedagógica*. Moscú, Academia.

Solovieva Yu. V. y Talizina N. F. (2002) Características del desarrollo de la actividad intelectual de niños en diferentes niveles socioculturales. *Mundo de Psicología*, Moscú, 1: 73-83.

Talizina N. F. (2007) La esencia de la aproximación de la actividad en psicología. *Metodología e Historia de la Psicología*. 2, 4: 157-162.

EN INGLÉS:

Karpov Y. V. y Talizina (1986) Criteria for the assessment of intellectual development. *Psychological Assessment*, Vol. 2, 4: p.3-18.

REFERENCIAS

Asmolov A. G. (2000) *Del otro lado de la conciencia: problemas metodológicos de la psicología no clásica*. Moscú, Sentido.

Chzhao Juntszun (1995) Efectos del estadio intelectual sobre el proceso de adquisición de los conceptos científicos por los niños. *Tesis Doctoral*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Cole M. (1997) *Cultural psychology. A once and future Discipline*. Cambridge, University Press.

Cole M. & Scribner S. (1977) *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México, Limusa.

Elkonin D. B. (1999) *Psicología del juego*. Moscú, Vlados.

Galperin P. Ya. (1998) *Actividad psicológica como ciencia objetiva*. Moscú, Instituto de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

Galperin P. Ya. (2000) *Cuatro conferencias sobre psicología*. Moscú, Escuela Superior.

González-Moreno C., Solovieva Y. y Quintanar L. (2009) Utilización de la actividad de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. Magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 3: p.173-190.

González C., Solovieva Yu., y Quintanar L. (2011) Actividad reflexiva en preescolares. Perspectivas pedagógicas y educativas. *Revista Universitas Psicológica*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 10 (2) 423-440.

Lázaro E., Solovieva Yu., Cisneros N. y Quintanar L. (2009) *Actividades de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar*. *Revista Internacional Magisterio*, 37: 80-85.

Le Van An (1995) Correlación de la forma de generalización y grado de conciencia de la actividad intelectual y su diagnóstico. *Tesis Doctoral*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Rubinstein L. S. (2000) *Bases de la psicología general*. Petersburgo, Piter.

Quintanar L., Sardá N. y Solovieva Yu. (2001) Investigaciones contemporáneas en México bajo la teoría de la actividad. *Revista de la Universidad Estatal de Moscú. Psicología*. Moscú, 14, 2: 82-91.

Solovieva Yu. (1999) Efectos del nivel sociocultural de los niños sobre su desarrollo intelectual. *Tesis Doctoral*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Solovieva Yu. (2004) *Desarrollo del intelecto y su evaluación. Una aproximación histórico-cultural*. México, Universidad Autónoma de Puebla.

Solovieva Yu. y Quintanar L. (2006) La formación invariante de la lectura en el idioma español. *Revista de la Universidad Estatal de Moscú. Serie Psicología*. 14, 1: p.62-70.

Solovieva Yu. y Quintanar L. (2008) *Enseñanza de lectura. Método práctico para la formación lectora*. México, Trillas.

Solovieva Yu. (2008) Método de formación de lectura en niños con dificultades. En: L. Quintanar, Yu. Solovieva, E. Lázaro, R. Bonilla, L. Melía y J. Eslava-Cobos. *Dificultades en el proceso lectoescritor*. Valladolid (España), Editorial de la Infancia.

Solovieva Yu. y Quintanar L. (2008) Método de formación de lectura para la corrección de dificultades en el desarrollo. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. 8: p.55-74.

Solovieva Yu. y Quintanar L., (2009) Introducción a la lectura desde el enfoque histórico-cultural. En: E.A. Escotto, M. Pérez y M.A. Villa (Eds.) *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia*. México, UNAM.: p.137-159.

Solovieva Yu. y Quintanar L. (2010) El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos*. 77, p.17: 9-15.

Solovieva Yu., Ortiz G., y Quintanar L. (2010) Formación de conceptos numéricos iniciales en una población de niños mexicanos. *Cultura y educación* 3, 22: p.345-361.

Talizina N. F. (1984) *Psicología de educación*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

Talizina N. F. (2001) *La formación de las habilidades del pensamiento matemático*. México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Talizina N. F. (2007) La esencia de la aproximación de la actividad en psicología. *Metodología e Historia de la Psicología*. 2, 4: p.157-162.

Vigotsky L. S. (1983) Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. *Obras escogidas. Tomo 3*. Moscú, Pedagogía.

SOBRE OS AUTORES

Andréa Maturano Longarezi

Possui doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (2001), mestrado em Educação – Metodologia do Ensino – pela Universidade Federal de São Carlos (1996) e graduação em Ciências Sociais (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (1992). Tem experiência na educação básica e no ensino superior, desenvolve trabalhos de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na formação docente e, em especial, na formação continuada de professores em serviço. Atualmente, é professora adjunto nível 3 (DE) na 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; membro do corpo editorial da Revista Brasileira de Formação de Professores e da Revista Itinerarius Reflectionis; é pesquisadora no Programa Pesquisador Mineiro PPM IV. Direção da Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática/ Editora Edufu e Coordenação da Série Ensino Desenvolvimental/ Editora Edufu. Direção adjunta do Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional, CIDInE, Portugal, sendo responsável pela seção brasileira do Centro. Temas de estudo: formação de professores; pesquisa-formação; ensino-aprendizagem; didática; teoria da atividade e psicologia histórico-cultural. Contato: andrea.longarezi@terra.com.br

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

Elaine Sampaio Araujo

Bacharel e Licenciada em História (FFLCH-USP), mestre em Educação – Didática (FE-USP), doutora em Educação – Ensino de Ciências e Matemática (FE-USP), docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Educação da FFCLRP-USP; membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica-GEPAPe. Contato: esaraujo@usp.br

Elizabeth Tunes

Graduada em Psicologia pela Universidade de Brasília (1971), mestre em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1976), e doutora em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1981). Atualmente, é pesquisadora associada da Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. É professora do Centro Universitário de Brasília no curso de graduação em Psicologia e da Pós-graduação em Psicologia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento atuando principalmente nos seguintes temas: conhecimento científico e conhecimento escolar, relação professor-aluno, ensino e desenvolvimento, desenvolvimento psicológico atípico e deficiência mental. Contato: bethTunes@gmail.com

Isauro Beltrán Núñez

Tem Bacharelado e Licenciatura em Química (1986), é doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade de Habana (1994), e professor titular do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Contato: isauobeltran@yahoo.com.br

José Carlos Libâneo

Doutor em Filosofia e História da Educação – PUC São Paulo – 1990; Pós-doutor – Universidade de Valladolid, Espanha – 2005, professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos Pedagógicos. Contato: libaneojc@uol.com.br

Lucinéia Maria Lazaretti

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; formada em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2000-2003), especialização em Teoria Histórico-Cultural pela Universidade Estadual de Maringá (2004-2006) e mestrado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (2006-2008). Contato: lucylazaretti@gmail.com

Luis Quintanar Rojas

Licenciado em Psicologia e Mestre em Psicobiologia pela UNAM, México; doutor em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, Rússia (1988-1992), Pós-doutor pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Sevilha, Espanha. É fundador e coordenador do Mestrado em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica da Faculdade de Psicologia da Benemérita Universidade Autônoma de Puebla, México, desde 1994. É membro da Sociedade Latinoamericana de Neuropsicologia e atualmente é seu presidente (2012-2013). Tem 30 livros publicados, 31 capítulos em livros e 68 artigos científicos em periódicos nacionais e internacionais. É professor convidado para ministrar cursos e palestras na Espanha e em diversos países da América Latina. Pesquisa sobre neuropsicologia de adulto, especialmente com os aspectos de diagnóstico e reabilitação em caso de afasia e dano cerebral em geral. Contato: luis.quintanar@correo.buap.mx

Marcus Vinícius de Faria Oliveira

Graduado em Educação Física pela UFRN (1992), mestre em Educação (1998), doutor em Educação, UFRN (2011) e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Contato: marcus.oliveira@ifrn.edu.br

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 doutorado 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

Professor Superior de Espanhol e Literatura e doutor em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” de Villa Clara, Cuba. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). 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 e Formação de Professores. Artigos, capítulos e livros de sua autoria têm sido publicados em Cuba, Brasil, Chile, Espanha e México. É ex-professor titular do Centro Universitário de Sancti Spiritus (CUSS), Cuba. Foi professor visitante do Centro Universitário de Triângulo (UNITRI) Uberlândia, MG, e da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Colabora em atividades de pesquisa e pós-graduação com cursos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), MG. Na atualidade é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), MG. Contato: ofaquino@gmail.com

Patricia Lopes Jorge Franco

É mestre em Educação (Uniube) e doutoranda em Educação pela UFU – bolsista da Capes. Atuou como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação da Fundação Educacional de Ituiutaba (FEIT) nos cursos de Especialização em Gestão e Supervisão Escolar e também na graduação, atuou, como professora titular no curso de Pedagogia entre os anos de 2005 e 2011. Servidora pública municipal, cargo efetivo, exerce a função de Especialista em Educação na Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer de Ituiutaba e de assessoria pedagógica no Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores – SMEEL-CEMAP – (atualmente licenciada para estudos). Desenvolve pesquisas e projetos na área de concentração de formação de professores da Educação Básica, por meio da linha de pesquisa “Políticas, Saberes e Práticas Educativas”. É membro integrante do GEPEDI- Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática e Desenvolvimento Profissional de Professores da Universidade Federal de Uberlândia e do GEAMA – Grupo de Estudos sobre Aprendizagem na Perspectiva Marxista da Universidade Federal de Uberlândia. Contato: patricia.jfranco11@gmail.com

Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas

Doutora em Educação – Universidade Estadual Paulista – 2002, professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) no curso de Enfermagem e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Pesquisa CNPq: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Contato: gerraq@uol.com.br

Roberto Valdés Puentes

Doutor em Educação, professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Coordena o GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente. É membro da Comissão Editorial de Ensino em Re-vista (UFU), consultor *ad hoc* do CNPq e parecerista da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: didática desenvolvimental, formação pedagógica de professores e docência universitária. É autor do livro *Os estudos das teorias educativas na América Latina* (UNIFEOP, 2004), co-autor de *José Martí* (Ícone, 2004) e *Trabalho didático na universidade: estratégias de formação* (Alínea, 2011), e organizador de *As múltiplas faces da avaliação: teoria e prática na educação* (UNIFEOP, 2004), *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa* (Papirus, 2011), *Ensino Médio: processos, sujeitos e docência* (Edufu, 2012) e *Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores* (Edufu, 2012).

Ruben Nascimento

Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1991) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), doutorando em Educação Escolar pela Universidade Federal de Uberlândia e professor do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência em Psicologia da Educação, na área de formação de professores (licenciaturas). Contato: rubenufu@gmail.com

Tatiana Akhutina

Graduou-se pela Faculdade de Defectologia do Instituto Estatal Lenin de Pedagogia de Moscou. Trabalhou como fonoaudióloga no laboratório de Neuropsicologia do Instituto Neurocirúrgico Burdenko sob a orientação de A. R. Luria. Trabalha no campo da Neuropsicologia. Foi integrante do Centro Científico Metodológico da língua russa, da Universidade Estatal de Moscou, no grupo de psicolinguística, sob a orientação de A. A. Leontiev – funcionário da Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou. É doutora em Psicologia, líder do grupo de pesquisa e chefe do laboratório de Neuropsicologia da Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou. Contato: akhutina@mail.ru

Yulia Solovieva

Licenciada e mestre em História e Humanidades pela Universidade de Humanidades de Moscou, Rússia (1993), doutora em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou (1997-2000). Realizou estudos de pós-doutorado na Faculdade de Psicologia da Universidade de Sevilha, Espanha. É docente e pesquisadora do Mestrado em Diagnóstico e Reabilitação Neuropsicológica da Facultad de Psicologia da Benemêrita Universidade Autônoma de Puebla, México. É membro do comitê tutorial do Doutorado em Educação da Universidade Iberoamericana (2010) e da Sociedade Latinoamericana de Neuropsicologia desde 1999 e de sua Junta Diretiva entre 2007 e 2011. Tem 29 livros publicados, 31 capítulos em livros e 68 artigos científicos em periódicos nacionais e internacionais. Sua linha de pesquisa está relacionada com diagnóstico neuropsicológico e correção de problemas no desenvolvimento e na aprendizagem escolar. Contato: yulia.solovieva@correo.buap.mx

Zoia Prestes

Graduada em Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou, mestre em Pedagogia e Psicologia Pré-Escolar pela Universidade Estatal de Pedagogia de Moscou (1985) e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (2010). Atuou como professora no Curso de Psicologia do Centro Universitário de Brasília (2010-2011) e é professora colaboradora da Pós-graduação em Psicologia na mesma instituição. Atualmente, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. É tradutora do russo para o português de diversas obras literárias e técnico-científicas que foram publicadas no Brasil; tem experiência em pesquisas na área de Educação Infantil e da teoria histórico-cultural. Contato: 81629891z@gmail.com

Sobre o livro

Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Georgia
Papel	Pólen 80 g