

DESENVOLVIMENTAL

ENSINO

vida, pensamento e
obra dos principais
representantes russos

Livro II

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Organizadores



Vladimir P. Zinchenko



Lilia I. Bozhovitch



Leonid A. Vengover



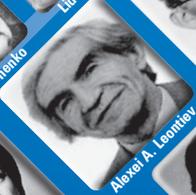
Mikhail A. Demlov



Piotr I. Zinchenko



Anton S. Makarenko



Alexei A. Leontiev



Valeria S. Mikhina



Mirza I. Mamyurov



Boris F. Lomov



Mikhail N. Svatkin

Copyright 2015 © Edufu

Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG

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

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

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

ISBN: 978-85-7078-464-3

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

CDU: 37.02

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Organizadores

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

Livro II

Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática
Série
Ensino Desenvolvimental v.3

EDUFU

REITOR

Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR

Eduardo Nunes Guimarães

DIRETORA DA EDUFU

Joana Luiza Muylaert de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Carlos Eugênio Pereira

Cibele Crispim

Fábio Figueiredo Camargo

Francisco José Torres de Aquino

Guilherme Fromm

Luiz Fernando Moreira Izidoro

Narciso Laranjeira Telles da Silva

Reginaldo dos Santos Pedroso

Sônia Maria dos Santos

EDITORA DE PUBLICAÇÕES

Maria Amália Rocha

COORDENADORA DE REVISÃO

Lucia Helena Coimbra Amaral

REVISÃO DE PORTUGUÊS

Stefania M. Henriques

REVISÃO DE REFERÊNCIAS E CITAÇÕES

Maira Nani França

PROJETO GRÁFICO, EDITORAÇÃO

E CAPA

Ivan da Silva Lima

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Divisão Gráfica da UFU

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

Profª. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco –

Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil

Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido –

Universidade Federal de Uberlândia – Brasil

Profª. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga –

Universidade de Brasília – Brasil

Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidad Federal de Río 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 Marín – 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 Desenvolvidor – Volume 3

DIREÇÃO

Profª. Dra. Andréa M. Longarezi

Prof. Dr. Roberto V. Puentes

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

Livro II



Vladimir P. Zinchenko



Anton S. Makárenko



Piotr I. Zinchenko



Lidia I. Bozhovich



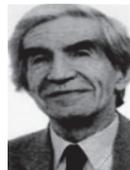
Leonid A. Venguer



Boris F. Lomov



Valeria S. Mukhina



Alexei A. Leontiev



Mikhail A. Danilov



Mikhail N. Skatkin



Mirza I. Majmutov

Realização:



Grupo de Estudos e Pesquisas
em Didática Desenvolvimental
e Profissionalização Docente

Apoio:



Fundação de Amparo à Pesquisa do
Estado de Minas Gerais



CAPÍTULO V

VIDA, PENSAMENTO E OBRA DE LEONID A. VENGUER:
O TEÓRICO DAS CAPACIDADES COGNITIVAS DAS
CRIANÇAS PRÉ-ESCOLARES

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi

Leonid A. Venguer (1925-1992) fez parte do grupo numeroso de discípulos, seguidores e colaboradores vinculados a A. V. Zaporozhets (1905-1981),¹ trabalhando por cerca de meio século, no campo da

¹ A. V. Zaporozhets (1905-1981) foi representante da primeira geração de teóricos que criaram e desenvolveram as bases do enfoque histórico-cultural e um dos mais próximos colaboradores de L. S. Vigotski, junto a Lúdia I. Bozhovich, Natália Morozova, R. E. Levina, L. Slavina, A. R. Luria, A. N. Leontiev e D. Elkonin. Ao mesmo tempo, é considerado por alguns de seus colegas, colaboradores e discípulos, um dos mais importantes expoentes da psicologia infantil da antiga União Soviética. Na sua obra científica existem vários conceitos-chave, cujo entrelaçamento constitui o aparelho que sustenta todo seu pensamento psicológico e pedagógico. Suas principais atividades estiveram vinculadas à direção do Instituto de Educação Pré-Escolar, à docência universitária, à pesquisa e à tarefa de divulgação científica da obra de Vigotski. No campo da pesquisa, destinou-se, em especial, ao estudo dos seguintes temas: psicologia do desenvolvimento infantil e seus processos mentais; os atos voluntários; o valor da orientação da atividade na regulação do comportamento da criança; a natureza da percepção visual dos objetos; os problemas da psicologia da atividade; o desenvolvimento da percepção e das sensações; o desenvolvimento do pensamento e da atividade; a gênese, função e estrutura dos processos emocionais na infância; etc. Deixou uma extensa obra investigativa que está contida em aproximadamente 200 trabalhos científicos,

psicologia infantil e pré-escolar da ex-União Soviética. Ele, junto a V. P. Zinchenko, N. N. Poddiákov, Ya. Neveróch, T. V. Endovitskaia, G. H. Kisluk e A. G. Rúzskaja fez contribuições importantes nesse campo e passou a ser considerado o teórico das capacidades cognitivas das crianças, bem como um dos principais representantes da terceira geração de seguidores da escola de Vigotski.²

Seus trabalhos continuam a ser indispensáveis para o estudo dos aspectos fundamentais relacionados ao desenvolvimento psicológico do indivíduo, sobretudo na idade infantil e pré-escolar, onde em muitos casos deu continuidade às linhas de trabalho e aos projetos de A. V. Zaporozhets. Vinculado a esse período da vida (infância), Leonid A. Venguer contribuiu com ideias originais associadas às etapas evolutivas e à periodização do desenvolvimento psíquico e das capacidades cognitivas; à análise da correlação entre ensino, desenvolvimento psicológico e às particularidades funcionais da maturação cerebral; aos métodos psicológicos e científicos para o estudo do desenvolvimento da criança; ao desenvolvimento intelectual, perceptivo e do pensamento, etc. Em especial, destacam-se suas pesquisas sobre o desenvolvimento da atividade objetual, dos movimentos e ações, e da percepção e formação das representações relacionadas às propriedades dos objetos.

Entretanto, da mesma maneira que tem acontecido com a de seu principal mentor A. V. Zaporozhets (Puentes, 2013), a obra de Leonid A. Venguer continua a ser pouco conhecida até hoje fora da ex-União Soviética. Salvo alguns textos traduzidos para o inglês e o espanhol,³ a maior parte de

incluindo livros, capítulos de livros, artigos científicos, relatórios de pesquisa e palestras (Puentes, 2013).

² Segundo V. V. Davídiv e Marta Shuare, a escola de Vigotski constitui uma grande corrente científica da psicologia russa, composta por diferentes gerações. A primeira geração está integrada apenas por L. S. Vigotski. A segunda, pelos seus alunos e colaboradores diretos A. Leontiev, A. Luria, D. Elkonin, A. V. Zaporozhets, P. Ya. Galperin, L. Bozhóvich, N. Morozova, R. E. Levina, L. Slavina etc. A terceira pelos discípulos dos alunos e colaboradores diretos (V. Davídiv, N. F. Talízina, L. A. Venguer, A. Márkova, M. Lísina, L. Obújova, V. Liáudis, etc.). A quarta pelos alunos e colaboradores dos membros da terceira geração.

³ Apenas alguns trabalhos de L. A. Venguer foram até o momento traduzidos para outras línguas (inglês e espanhol). Talvez os primeiros textos surgidos fora da Rússia tenham sido publicados nos Estados Unidos em 1971. Trata-se da série de artigos intitulados *The rise of perceptual actions*, *Perceptual development through mastery of object-oriented activity*, *perceptual development in the context of productive activity*, *Several laws of perceptual development*, *The*

seus mais de duzentos escritos permanece ainda restrita à língua originária na qual o acervo é volumoso, sobretudo o que fora publicado a partir da década de 1980 em parceria com seu filho A. L. Venguer.⁴

No Brasil, mesmo com a ausência absoluta de publicações de Venguer em português e a limitada circulação de trabalhos seus em outra língua, cresce cada vez mais o número de pesquisadores que leva em consideração seus escritos e suas teses fundamentais sobre os problemas psicológicos na área da percepção, cognição e diagnóstico do desenvolvimento mental (Aguiar, 2006a, 2006b; Brandão; Ferreira; Albuquerque, 2009; Lima, 2003; Mello, 1999, 2007, 2010; Souza, 2007, 2011).

Dada à envergadura e originalidade do pensamento de L. A. Venguer, a vigência de muitas de suas ideias e a procura sempre crescente no Brasil de suas principais contribuições no campo do desenvolvimento humano, da formação das capacidades cognitivas,

pedagogy of perception and the notion of the “Formation of perceptual acts”, Sensory training in the history of preschool education e Sensory training in soviet kindergartens and the task of forming children’s perception, divulgados no *Journal of Russian and East European Psychology*, v.10, n.1. Quase vinte anos depois, um novo texto foi publicado no mesmo jornal, (v.28, n.3, maio/jun. 1990), com o título *Problems of child psychology in the scientific works of D. B. El’konin* (escrito em parceria com V. I. Slobodchikov e B. D. El’konin). Em espanhol foi localizado um total de dez trabalhos (cinco na forma de artigos e cinco de livro). O livro mais comentado na América Latina é *Temas de psicologia preescolar* (volume I e II) (Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1976).

⁴ A. L. Venguer é doutor em psicologia e professor de psicologia na Universidade Internacional de Dubna (Rússia). Formou-se na Faculdade de Psicologia da Universidade Estatal M. M. Lomonosov de Moscou (1972). cursou estudos sobre interpretação do Teste de Percepção Temática no Instituto de Psiquiatria da Universidade de Moscou (1974). Estudou os métodos de diagnóstico e o tratamento corretivo no Centro Internacional para o desenvolvimento da capacidade de formação (Jerusalém, Israel). Realizou seu PhD em 1977 com a tese “Formação de operações e a organização de atividades para crianças em idade pré-escolar”. Doutorou-se em Psicologia em 2002 com a tese “A relação entre idade e padrões de desenvolvimento mental da criança”. É autor de numerosos livros, dentre eles: Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков. – М. – Рига: ПЦ “Эксперимент”, 2000. – 184 с; Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство. – М.: Генезис, 2001. – Ч. 1. – 160 с. – Ч. 2. – 128 с; Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников – (Бка школьного психолога). – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2001. – 160 с; Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2002. – 160 с.

da inteligência das crianças, do diagnóstico do desenvolvimento intelectual das crianças pré-escolares e da interdependência do nível psicológico da atividade e suas bases cerebrais, dentre outras, o presente capítulo pretende realizar uma análise introdutória da herança acadêmica e científica deixada pelo eminente psicólogo infantil, a partir do levantamento, sistematização, organização e discussão dos aspectos mais relevantes de sua trajetória histórica, pensamento e produção científica. Com esse intuito, o texto se estrutura em três partes: 1) dados biográficos; 2) contribuições teóricas; e 3) principais publicações do autor em russo, espanhol e inglês.

DADOS BIOGRÁFICOS

Leonid Abramovich Venguer (Леонид Абрамович Венгер) nasceu o dia 26 de maio de 1925 em Kharkov, considerada a maior cidade e o principal centro administrativo do leste da Ucrânia (antiga república da União Soviética e hoje país independente). Além disso, a segunda cidade mais populosa, depois de Kiev (a capital), e o mais importante centro industrial, científico e estudantil do país. Antes de 1991, Kharkov foi também o terceiro maior centro industrial e científico da ex-União Soviética, depois de Moscou e Leningrado. Na segunda metade do século XX, era considerada uma potência em transporte dentro dos países que integravam o Sudeste da Europa.

A cidade de Kharkov tem atualmente uma população estimada em 1,5 milhão de habitantes (2010) distribuídos em uma área terrestre de 310 km.² Seu surgimento remonta ao ano de 1654. Entre março e abril de 1918, foi capital da República Soviética da Ucrânia, e entre dezembro de 1919 e junho 1934 a capital da República Socialista Soviética da Ucrânia (nesse último ano a capital passou a ser Kiev). Atualmente, dispõe de mais de 140 institutos de pesquisa, 45 instituições de ensino superior, incluindo a Universidade de Kharkov considerada a quinta no Império Russo e fundada em 1805 e o Instituto Politécnico, segunda universidade politécnica do Império Russo, fundada em 1885. Além dessas instituições, Kharkov também possui numerosos museus, teatros estaduais e bibliotecas.

Foto – Cidade de Kharkov.



Fonte: Wikimedia (2013).

Foi precisamente nesta cidade, quando ainda era capital da Ucrânia, que Vigotski criara em 1931, junto com alguns de seus principais colaboradores, dentre eles Luria, Leontiev, Zaporozhets, Bozhovich, Elkonin, Galperin e Zeigarnik o conhecido Grupo de Kharkov. Foram várias as razões políticas que obrigaram este grupo a se dispersar e a muitos de seus membros abandonarem Moscou, indo em direção às cidades do interior do país (Longarezi; Franco, 2013; Prestes; Tunes; Nascimento, 2013; Puentes, 2013).⁵

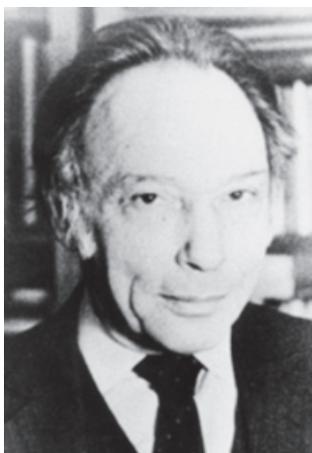
A escolha da cidade de Kharkov, especificamente, parece estar associada a dois fatores fundamentais. Em primeiro lugar, à tradição científica milenar acumulada pela cidade e ao desenvolvimento industrial por ela atingido. Em segundo, a uma questão mais prática, pois Vigotski e alguns de seus colaboradores tinham recebido um

⁵ O grupo inicial se dividiu em três: uma parte integrada por Levina, Slavina e Menchiskaia ficou em Moscou; a outra, composta por Elkonin e Rubinstein, estabeleceu-se em Leningrado. A terceira escolheu Kharkov. Vigotski permaneceu em Moscou orientando os trabalhos (Longarezi; Franco, 2013, p.77).

convite do Comissário da Saúde Pública do Povo de Ucrânia para criar uma divisão da psicologia (na área de psiconeurologia) dentro do Instituto Psiconeurológico Ucrâniano (posteriormente transformado em 1932 em Academia Psiconeurológica de Ucrânia).⁶

Quando dos acontecimentos relacionados à criação do Grupo de Kharkov, L. A. Venguer tinha apenas seis anos. Longe estava de imaginar a escassa distância que lhe separava do então jovem de trinta anos que passaria a ser no futuro seu principal mentor intelectual (A. V. Zaporozhets), bem como de alguns de seus principais inspiradores e interlocutores em plena ascensão científica à época.

Foto – Leonid Abramovich Venguer (Леонид Абрамович Венгер).



Fonte: http://www.koob.ru/wenger_1/.

L. A. Venguer era o filho caçula de uma família de dois irmãos. O pai era operário e a mãe professora, proveniente de uma família de cinco irmãos dedicada ao magistério em Kherson, cidade portuária situada ao sul de Ucrânia nas margens do rio Dnieper. O casal era ativista e militante do partido comunista. Por esse motivo, já morando na cidade de Kiev, a família teve que experimentar a

⁶ Na época, Vigotski participara das negociações e fora nomeado diretor do Departamento de Psicologia Genética do Instituto Estatal de Treinamento Profissional do Comissariado da Saúde do Povo da República Socialista de Ucrânia. Luria assumiria a direção da divisão de psicologia e Leontiev da seção experimental de psicologia (depois seção de psicologia geral e genética) (Puentes, 2013).

dor e a tragédia da perda do patriarca Abrão A. Venguer, preso no período das prisões em massas e morto prematuramente em 1937, durante o governo repressivo do ditador I. V. Stalin (1878-1953). A irmã de Leonid, Alexandra Venguer (1923-2004)⁷ era ainda uma adolescente e assumiu parte das responsabilidades deixadas pelo pai, relacionadas à criação de Leonid que tinha apenas doze anos. Ela iria afirmar muitos anos depois: “quando eu tinha 14 anos me tornei chefe de família” (Kataev-Venguer, 2007). Desde então, ambos ficariam muito próximos do ponto de vista espiritual e, no futuro, também do ponto de vista profissional, pois o irmão menor seguiria os passos da irmã.

Foto – Alexandra A. Kataeva-Venguer (Александра Абрамовна Катаева- Венгер) – irmã de L. Venguer.



Fonte: Wikimédia (2013).

⁷ Alexandra A. Kataeva-Venguer (Александра Абрамовна Катаева-Венгер) foi uma das mais notáveis psicólogas infantis da Rússia. Nasceu na cidade de Kharkov em 1923, e morreu no Israel em 2004. Na época da morte do pai, a família morava já na cidade de Kiev, onde Alexandra cursou o ensino médio e matriculou-se no Instituto de História, Filosofia, Literatura e Arte. Em 1944, mudou-se para Moscou para continuar os estudos na Universidade Estatal. Em 1977, doutorou-se em Psicologia sob a orientação de A. V. Zaporozhets, tal como o irmão. Sua tese tratou do desenvolvimento sensorial e a educação sensorial de crianças pré-escolares com deficiências auditivas e mentais. Trabalhou no Instituto de Defectologia de Moscou e, de maneira paralela, entre 1983 e 1988, lecionou no Instituto Pedagógico V. I. Lênin e na Faculdade de Defectologia. Orientou numerosas teses de doutorado. É autora de mais de 160 trabalhos, entre livros, capítulos de livros e artigos científicos. Mudou-se para Israel em 1990.

Depois disso, a família, ou pelo menos alguns de seus membros, estabeleceu-se em Moscou por pouco tempo (capital da República Socialista Soviética da Rússia e da ex-União Soviética). Alexandra matriculou-se no Instituto de História, Filosofia, Literatura e Arte. Entretanto, com o início da Segunda Guerra Mundial, as aulas foram suspensas e em março de 1942 a família se mudou para Karasuk, cidade situada sobre o rio do mesmo nome, distante 230 km de Novosibirsk (principal cidade russa da região) e próxima da fronteira com a República do Cazaquistão e da Mongólia. As informações disponíveis não permitem afirmar se Leonid viajou com a mãe e a irmã para Moscou, mas na época da mudança de endereço para Karasuk, ele não estava junto, pois vivia em Kharkov e estudava na universidade da cidade.

Nesse período, tanto a primogênita de 19 anos, como o caçula de 17, teriam uma experiência significativa enquanto estavam separados. Alexandra como professora na cidade de Karasuk e Leonid, como soldado, enfrentando o exército alemão em Kharkov durante a Segunda Guerra Mundial. Sabe-se que L. A. Venguer, após o colegial, imediatamente se incorporou na guerra. Durante algum tempo serviu na infantaria, abriu trincheiras, participou de diversos combates e foi ferido. Na época, ele afirmaria: “Quando fomos para o ataque, todos correram e eu corri com eles, todos gritando pela Pátria, por Stalin, eu chorei demais...” (Евгеньевич, 2013).

Concluída a guerra, os irmãos se encontrariam novamente em Moscou. Desde então, suas vidas estariam entrecruzadas e destinadas ao estudo da psicologia infantil, em cujo campo se tornaram especialistas renomados. Alexandra retomaria em 1944 os estudos no Departamento de Psicologia da recém-criada Faculdade de Filosofia da Universidade Estatal de Moscou (a faculdade incorporaria o antigo Instituto de História, Filosofia, Literatura e Arte). Leonid matricular-se-ia no mesmo departamento em 1946, com vinte e um anos de idade, sob a orientação de A. V. Zaporozhets. Esse lugar era o mais propício de Moscou para o estudo da psicologia dentro do enfoque histórico-cultural e da atividade. Lá se reunia o maior número de psicólogos renomados do país e os seguidores de Vigotski, tais como Leontiev, Zaporozhets, Elkonin e outros.

Os trabalhos finais escritos por L. A. Venguer na disciplina de A. V. Zaporozhets sempre estiveram ligados à psicologia infantil. Desde muito cedo, Zaporozhets passou a admirar e valorizar a capacidade, conhecimento e competência do discípulo. Ao final do curso, em 1951, L. A. Venguer se formou com honras. Comenta-se que ele tinha uma memória extraordinária, sendo que bastava ler um livro apenas uma vez para dominar seu conteúdo em detalhes.

No mesmo ano, foi nomeado para trabalhar no Instituto Pedagógico de Leninabad,⁸ cidade situada ao norte da República Socialista Soviética de Tadjiquistão, a 3.500 km de Moscou.⁹ A partir de 1957 assumiu a chefia do Departamento de Pedagogia e Psicologia do Instituto. Na época já tinha centrado suas pesquisas no estudo do desenvolvimento mental das crianças em idade pré-escolar. Durante esse período, compartilhou as funções de professor e de pesquisador, mas não há registro de trabalhos seus publicados nessa época. Tão logo A. V. Zaporozhets teve a oportunidade para convidar o orientando a trabalhar com ele como membro da equipe, chamou-o de volta a Moscou.

⁸ Outras fontes afirmam que ele esteve esse período na cidade de Tashkent, na República Socialista do Uzbequistão.

⁹ Em 1991, a República Socialista Soviética do Tadjiquistão, situada na parte mais central da Ásia, tornou-se independente com o colapso da URSS. Depois disso, viveu uma longa guerra civil entre 1991 e 1997. Em 1999 foram realizadas eleições pacíficas. Desde então o país tem crescido com a ajuda externa recebida e com o comércio de algodão e fio de alumínio. Entretanto, ainda cerca de 20% da população vive com menos de US\$ 1,25 por dia.

Mapa da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) ou apenas União Soviética.¹⁰



- | | | |
|------------------|-------------------|--------------------------------|
| 1 – Rússia | 6 – Turcomenistão | 11 – Moldávia |
| 2 – Cazaquistão | 7 – Azerbaijão | 12 – Bielorrússia (ou Belarus) |
| 3 – Quirguistão | 8 – Armênia | 13 – Lituânia |
| 4 – Tadjiquistão | 9 – Geórgia | 14 – Letônia |
| 5 – Uzbequistão | 10 – Ucrânia | 15 – Estônia |

Fonte: Geoczar, <http://geoczar.blogspot.com.br/2012/03/geografia-historia-mapa-da-antiga-uniao.html>.

Nove anos depois de sua nomeação para o Instituto de Leninabad, Venguer voltou a Moscou em 1960, acompanhado da esposa e do filho Alexander Leonidovich Venguer.¹¹ Desde então,

¹⁰ O país era composto pela Rússia e mais 14 repúblicas. Hoje são todos países independentes.

¹¹ Alexander Leonidovich Venguer (Александр Леонидович Венгер) nasceu na década de 1950, provavelmente na cidade de Leninabad. Seguiu a mesma carreira do pai e da tia Alexandra Venguer, ajudando a constituir uma das famílias de psicólogos infantis mais conhecidas e produtivas da Rússia. Em 1972, formou-se pela faculdade de Psicologia da Universidade Estadual M. V. Lomonosov de Moscou. Em 2002, doutorou-se em Psicologia com a tese intitulada “*A relação entre idade e padrões individuais de desenvolvimento mental da criança*”. Suas áreas de pesquisa têm sido o desenvolvimento de métodos de psico-diagnóstico e os talentos especiais, dentre outras. Atualmente, age com aconselhamento psicológico e educacional, psicoterapia e estresse em condições de crise (trabalhou com as vítimas do terremoto de 1988 na Armênia,

assumiu o cargo de professor-pesquisador do Instituto de Educação Pré-escolar da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, sob a direção de A. V. Zaporozhets, e de chefe do Laboratório de Psicologia Pré-escolar a partir de 1968. Permaneceu na capital do país até o final de sua vida em 1992. Ao longo desses trinta e dois anos Venguer foi capaz de desenvolver, como resultado de intensos e demorados estudos experimentais rigorosamente controlados, uma teoria das capacidades cognitivas das crianças. Ao mesmo tempo, com base em trabalhos precedentes, em especial de Vigotski e Zaporozhets, formulou os princípios básicos da teoria do desenvolvimento da percepção das crianças. Em alguns dos projetos executados, contou com a participação de seu filho A. L. Venguer.

Foto – L. A. Venguer no laboratório de psicologia (1968).



Fonte: <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200501106>.

Venguer foi muito determinado ao assumir a abordagem teórico-metodológica para a compreensão do desenvolvimento da criança, especialmente, das capacidades perceptivas e cognoscitivas. Ele confiava no fato de que o desenvolvimento da criança estava associado

com os sobreviventes da emigração e do stress de guerra em Israel). É autor de 116 publicações, incluindo 13 livros (23 desses trabalhos foram divulgados em línguas estrangeiras).

ao desenvolvimento dos meios da atividade mental que a humanidade produz. Uma de suas maiores contribuições está relacionada com a elaboração de uma teoria que descreve em detalhes e experimentalmente o desenvolvimento cognitivo das crianças da pré-escola.

Os resultados dos estudos sobre o desenvolvimento das crianças deram lugar a sua tese de doutorado intitulada *O desenvolvimento de habilidades cognitivas durante a primeira infância* (1969). Durante os anos que se seguiram, escreveu numerosas obras sobre desenvolvimento intelectual das crianças, diagnóstico, habilidades etc. Alguns dos títulos mais importantes dessa primeira etapa foram *Percepção e ação* (em co-autoria com A. V. Zaporozhets, V. P. Zinchenko e A. G. Rúzskaiia) (1967), *Percepção e aprendizagem* (1969),¹² *Jogos didáticos e exercícios de educação sensorial de crianças pré-escolares* (1973), *A gênese das habilidades sensoriais* (1976), *O desenvolvimento de habilidades cognitivas na educação infantil* (1986), dentre outras.

Em parceria com seu filho A. L Venguer, escreveria e publicaria trabalhos tais como *O seu filho está pronto para a escola?* (em co-autoria com T. D. Marsinkovskaya, Editorial Conhecimento, 1994); *Escola da origem do pensamento* (uma série de quatro livros). [S.l.]: Conhecimento, 1982-1985 (2ed. 1994, 3ed. M. Abetarda, 2010); *Síntese perceptiva do retardo mental em pré-escolares* (*Defectologia*, n.5, p.64-68, 1973); *O início da escola* (Editorial Conhecimento, 1994); *Formação de generalizações perceptivas de alunos pré-escolares surdos* (*Defectologia*, n.4, p.7-13, 1970); *Atividades inteligentes: brincar em casa com nossos filhos em idade pré-escolar* (tradução de Marta Shuare. Madri: Visor, 1993).

¹² Essa obra pode ser considerada um modelo de pesquisa científica em psicologia infantil, realizada a partir de uma posição que reflete os postulados fundamentais da teoria histórico-cultural e a teoria da atividade.



A escola da origem do pensamento (1994).



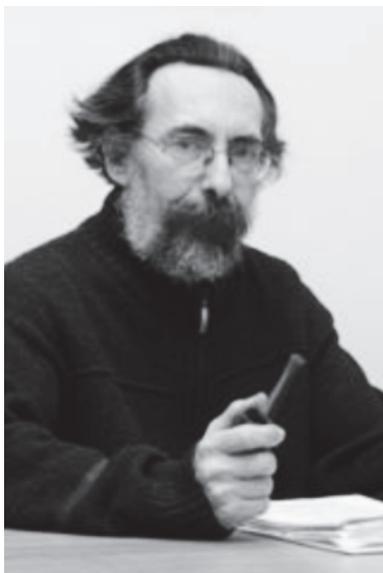
A gênese das habilidades sensoriais (1976).

Uma das características particulares da atividade de pesquisa de Venguer, comum a muitos teóricos russos, consiste no fato de não afirmar nada que não possa ser provado experimentalmente. A verificação experimental permitia demonstrar as hipóteses de trabalho levantadas e logo transformá-las em teses científicas. Essa qualidade foi transmitida aos discípulos e colaboradores mais próximos do laboratório. Embora se admita seu rigor científico e racionalidade teórica para tratar a atividade de pesquisa, Venguer era considerado um homem muito afetivo e emotivo, que liderava com enorme capacidade sua equipe de trabalho e comemorava com ela qualquer resultado obtido no decorrer do estudo.

A equipe que trabalhava no laboratório fundado por Venguer funcionava como um corpo só. Tal era o nível de integração existente entre seus membros. Toda a equipe participava em massa nas triagens de pesquisa, na elaboração de monografias coletivas, conferências e debates científicos. Tratava-se de uma verdadeira escola científica. O resultado de tudo isso está expresso em uma série de publicações importantes efetuadas em parceria (*A percepção e a aprendizagem*. Moscou, 1969; *Gênese das habilidades sensoriais*. Moscou, 1976; *O desenvolvimento das habilidades cognitivas durante a idade pré-escolar*. Moscou, 1986; etc.).

O laboratório, além de uma escola científica, era também um espaço para reuniões de colegas vinculados entre si não apenas pelo conteúdo geral da atividade de investigação, mas também por pontos de vista e interesses comuns. Segundo Venguer, o laboratório era um lugar de acontecimentos informais: comemorar o aniversário de um funcionário, cozinhar juntos, escrever poemas etc. Este local se transformara em um instrumento coletivo de enriquecimento espiritual de seus membros.

Foto – Alexander Leonidovich Venguer (Александр Леонидович Венгер) – filho de L. A. Venguer.



Fonte: <https://sites.google.com/site/logopedonlain/psihologiceskaa-diagnostika-testy/testy-dla-detej-ot-5-do-7-let/test-na-vozpriatie-etalony-l-a-vengera/>.

L. A. Venguer deixou uma legião de discípulos e seguidores que integram a quarta geração da escola de Vigotski e ajudam a fortalecer e consolidar ainda mais a psicologia marxista russa.

Provavelmente, Olga Mikhailovna Dyachenko (1948-1998) tenha sido a mais fiel e próxima colaboradora de Venguer dentro do laboratório. Depois de concluir com honras os estudos de música, de trabalhar como professora do jardim de infância e de concluir o ensino médio; cursou entre 1967 e 1971 Psicologia na Faculdade de Psicologia

da Universidade Estatal de Moscou M. Lomonosov, influenciada pela experiência previa com criança de idade pré-escolar. Uma vez formada foi imediatamente convidada por L. A. Venguer para trabalhar no seu laboratório na condição de pesquisadora júnior, numa época em que no interior da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS existiam graves dificuldades econômicas e pesquisadores da magnitude de V. D. Nebylitsyn trabalhavam apenas como assistentes de pesquisa.

Olga trabalhou no laboratório até o final de sua vida em 1998, percorrendo uma carreira de ascensão profissional e científica a começar pelo cargo de assistente de pesquisa, passando pelo de Chefe do Laboratório até chegar a membro correspondente da Academia Russa de Educação (1992). Junto à atividade de pesquisa, desenvolveu também a docência universitária. Escreveu e publicou mais de 150 trabalhos, programas e manuais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, coleções de jogos educativos e exercícios *A imaginação pré-escolar* (1986) e *O que no mundo não acontece* (1994), obras associadas às habilidades de desenvolvimento e criatividade das crianças em idade pré-escolar, à criação de novos métodos de diagnóstico e ao desenvolvimento cognitivo das capacidades da criança. Dentre essas obras, pode-se citar: *Programa de diagnóstico pedagógico* (1995); *Diagnóstico de desenvolvimento mental de crianças pré-escolares* (1996); *Desenvolvimento da imaginação em pré-escolares* (1996); *O papel da linguagem no desenvolvimento da imaginação pré-escolar* (1996); *Palavra e imagem na resolução de tarefas cognitivas pré-escolares* (1996); *Introdução à psicologia prática pré-escolar* (1998), etc.

Olga Mikhailovna Dyachenko especializou-se no estudo do pensamento e da imaginação das crianças em idade pré-escolar. Em 1975, defendeu sua tese de candidato a doutora em ciências psicológicas intitulada *O uso de imagem esquemática em crianças de idade pré-escolar* e, em 1990, a tese de doutora em ciências psicológicas denominada *O desenvolvimento da imaginação nos anos pré-escolares*,¹³ ambas sob a orientação de L. A. Venguer. Essas

¹³ Na ex-União Soviética eram considerados dois graus científicos importantes: o de candidato a doutor em ciências e o de doutor em ciências. O primeiro é similar ao doutorado no Brasil. O segundo pode ser considerado um tipo específico de pós-doutorado.

foram as duas áreas de maior interesse investigativo e profissional de Dyachenko. Dessa maneira, deu continuidade aos estudos de seu mentor intelectual e supervisor. Com sua tese de doutorado mostrou que crianças pré-escolares são capazes de refletir sobre a realidade por meio de imagens esquematizadas. Além disso, conseguiu determinar os meios e as condições de formação dessas imagens.

Venguer, além do trabalho realizado ao longo de muitos anos na chefia do laboratório, na formação de inúmeros discípulos e colaboradores, na concepção e execução de pesquisas importantes, na elaboração de obras psicológicas que marcaram a história da psicologia na Rússia e na atividade docente, realizada na faculdade de psicologia da Universidade Estatal de Moscou, teve tempo e forças para criar o Programa “Desenvolvimento”. Esse Programa foi resultado de anos de pesquisa no campo do desenvolvimento de habilidades cognitivas das crianças. Na sua concepção e elaboração, Venguer contou com a colaboração de Olga M. Dyachenko e N. S. Barents, entre outros pesquisadores.

Foto – Olga M. Dyachenko (1948-1998).



Fonte: <http://gnpbu.ru/Dates/3-8/Djachenko/djachenko.html>.

Na época da morte de L. A. Venguer em 1992, foi criado o *Centro de Treinamento L. A. Venguer* em sua homenagem, cuja direção esteve a cargo de Olga M. Dyachenko até sua morte prematura em

1998, com apenas cinquenta anos de idade. Desde então, o Programa “Desenvolvimento” passou a ser uma de suas atividades principais e mais importantes. O Programa foi fundado fundamentando-se em duas posições teóricas fundamentais:

1. as teses de A. V. Zaporozhets sobre o valor inerente do período pré-escolar no desenvolvimento do sujeito, sobre a transição de uma compreensão utilitária da infância pré-escolar para o seu entendimento humanista e também no que se refere ao estabelecimento da ideia do “valor intrínseco” no sentido de ausência de qualquer tipo de violência contra a criança, impondo atividades e formas de educação alheias a seus interesses e aptidões. De acordo com essa teoria, a vida da criança pode ser desenvolvida plenamente se ela se sentir “criadora” para descobrir algo novo, para assumir o mundo adulto. A principal forma de desenvolvimento da criança é o enriquecimento do conteúdo mais relevante para as formas e métodos de atividade pré-escolar.
2. As teses de L. A. Venguer sobre o desenvolvimento de competências, entendidas como a orientação de ações universais com a ajuda de ferramentas específicas para a resolução de problemas pelo pré-escolar. O problema fundamental, nesse caso, é a construção e utilização das imagens correspondentes às formas fixas da cultura humana, para mostrar as propriedades dos objetos e fenômenos, as suas ligações e relações. No processo de percepção, estas são imagens que correspondem a padrões sensoriais, geralmente aceitos, das características externas dos objetos (cor, forma, tamanho, etc.).

O objetivo do Programa era o desenvolvimento de habilidades mentais e artísticas nas crianças, bem como de atividades pré-escolares específicas. Isto incluía também o desenvolvimento de habilidades sensoriais e assimilação de símbolos, que são um pré-requisito para o desenvolvimento posterior de habilidades intelectuais, cognitivas e criativas da criança; capacidade de modelagem; elementos do pensamento lógico etc.

O Programa “Desenvolvimento” foi projetado para quatro faixas etárias diferentes: júnior, médio, alto e preparatório. Ele exige uma nova relação entre adultos e crianças com base em um modelo centrado na pessoa do educando, envolvendo o uso de novas formas e métodos de trabalho pedagógico. O Programa funciona até o presente momento em mais de 3.000 instituições de ensino pré-escolar na Rússia e tem sido extremamente efetivo em diferentes sentidos. Por essas e outras razões, a equipe de autores do programa foi agraciada com o Prêmio do Governo da Federação Russa em 1997.

Foto – Leonid Abramovich Leonid e Olga Mikhailovna Dyachenko no Japão após uma palestra.



Fonte: <http://www.veraksa.ru/veraksa/info/13082.html>.

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

Quando do nascimento de Leonid Abramovich Venguer em 1925, a psicologia histórico-cultural soviética era ainda uma criança (1917).¹⁴ Nenhuma das obras importantes, que depois marcariam tão

¹⁴ De acordo com Marta Shuare, o processo iniciado na Rússia em 1917 provocou profundas transformações no campo da consciência social (movimentos na poesia, no teatro, no cinema, na pintura, na linguística, etc.) que encontraram

significativamente a história dessa concepção e de toda a psicologia na ex-União Soviética e no mundo, tinham sido divulgadas ainda. A psicologia soviética revolucionária se constituía por intermédio da formação e dos primeiros aportes teórico-metodológicos de L. S. Vigotski (1896-1934), A. N. Leontiev (1903-1979), A. R. Luria (1902-1977), A. V. Zaporoshets (1905-1981), D. Elkonin (1904-1984), L. I. Bozhovich (1908-1981), R. E. Levina (1908-1989), dentre outros.

Venguer, tal como seu grande professor e orientador V. A. Zaporoshets, é considerado por colegas, colaboradores e discípulos, um dos mais sobressalientes representantes da psicologia do desenvolvimento, das idades e pedagógica da ex-União Soviética. Venguer escreveu, vinculado especialmente ao período da infância, novas teses sobre as etapas do desenvolvimento psíquico, a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, os métodos psicológicos e científicos para o estudo do desenvolvimento da criança e, sobretudo, o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Talvez esse seja o motivo pelo qual ele é considerado o teórico das capacidades cognoscitivas das crianças pré-escolares. Seu programa “Desenvolvimento”, com foco no aperfeiçoamento das habilidades mentais e artísticas nas crianças é a melhor testemunha disso.

É impossível abarcar com profundidade a magnitude da obra intelectual, acadêmica e científica de L. A. Venguer em todas as áreas da psicologia em que fez aportes consideráveis, muitos dos quais conservam plena vigência até hoje. A impossibilidade de fazer isso está dada por múltiplas razões: em primeiro lugar, pela ausência de estudos prévios dessa natureza que sirvam como inspiração e referência, sobretudo, dentro das próprias repúblicas que integravam a ex-União Soviética, o que gera no biógrafo a sensação de que tudo está por fazer, dizer e escrever em relação a sua vida, pensamento e obra. Em segundo lugar, a enorme dificuldade de localizar a obra escrita e publicada por Venguer dado à sua escassa circulação fora das fronteiras do país e ao distanciamento que sempre caracterizou as relações intelectuais entre os pesquisadores daquela nação e do Brasil. Em terceiro lugar, a questão da língua de difícil compreensão para o

nesse momento atmosfera adequada para seu desenvolvimento. Um caso específico foi a psicologia, em que as inter-relações entre os acontecimentos na esfera das relações sociais e os paradigmas científicos foram elaborados em relação à ela (Shuare, 1990, p.24).

pesquisador brasileiro, mais acostumado com o espanhol e o inglês do que com o russo. Em quarto lugar, a reduzida circulação na América Latina de trabalhos monográficos e artigos de Venguer, se comparado aos outros representantes da teoria histórico-cultural, como Vigotski, Luria, Leontiev e Elkonin. Por fim, em quinto lugar, a nossa própria formação e área de especialização de docência e de pesquisa, muito mais próxima da didática do que da psicologia.

Levando em consideração essas razões, o presente capítulo trata das principais contribuições de L. A. Venguer em três campos específicos da psicologia do desenvolvimento, das idades e pedagógica: 1) *as regularidades fundamentais do desenvolvimento psíquico*, com ênfase para a) a atividade e o desenvolvimento psíquico, b) a relação entre ensino e desenvolvimento e c) as etapas evolutivas e a periodização do desenvolvimento psíquico; 2) *o desenvolvimento psíquico especificamente da criança no período pré-escolar*, com ênfase para a) a brincadeira como atividade principal, b) o papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico das crianças e c) a preparação psicológica da criança para seu ingresso na escola; 3) *o desenvolvimento do pensamento e das capacidades cognoscitivas na criança*. Cada um desses campos será tratado separadamente.

1. As regularidades fundamentais do desenvolvimento psíquico

Venguer segue seus estudos sobre o desenvolvimento psíquico em conformidade com uma das teses fundamentais do materialismo histórico-dialético, por meio da qual se afirma o caráter sócio histórico do homem, bem como do enfoque histórico-cultural desenvolvido por Vigotski e seus colaboradores. Esse enfoque corrobora a ideia de que o desenvolvimento da psique no indivíduo é de natureza social e ocorre mediante o processo de interiorização, ou seja, de transformação do intersíquico (atividade coletiva) em intrapsíquico (atividades individuais) (Puentes; Longarezi, 2013).

Entretanto, os estudos realizados por Venguer agregam novos elementos que ajudam a reiterar o papel fundamental da psicologia do desenvolvimento ao identificar e analisar as condições que influenciam no desenvolvimento psíquico humano, assim como determinar em que consiste essa influência e de que maneira, pela ação de tais condições,

o homem passa de uma a outra etapa do desenvolvimento. Esses dados demonstram que as condições nas quais o desenvolvimento se efetiva são de duas ordens. Por um lado, encontram-se as propriedades naturais vinculadas ao aparato biológico e geneticamente adquiridas como uma herança de seus antecessores, tal como a estrutura e o trabalho do cérebro. Por outro, estão as condições sociais de vida e educação nas quais o homem se constitui.

Em uma perspectiva dialética, há de se considerar que essas condições não existem isoladamente, tampouco se desenvolvem de maneira independente. Ambas, as naturais e as sociais, influenciam uma a outra, embora, para Vigotski, assim como para os demais representantes dessa escola, as condições sociais precedem em ordem de importância as demais, impondo as reais condições para o desenvolvimento. Isso significa afirmar que sem o cérebro humano não podem surgir qualidades psíquicas humanas, entretanto a existência do cérebro por si só não é suficiente. As condições históricas e sociais são as que definirão o conteúdo e a qualidade da psique e da consciência.

o psiquismo humano não surge sem condições humanas de vida. A estrutura do cérebro e as condições de vida e de educação são indispensáveis para que uma pessoa se converta em tal, mas continua sem esclarecer o que precisamente contém o cérebro, o que vem da vida e o que é propiciado pela educação (Venguer, 1976a, p.45).

a. A atividade e o desenvolvimento psíquico

Conforme analisado, a tradição da teoria histórico-cultural defende as condições sociais como aquelas que definem o contorno da consciência. Contudo, isto não ocorre sob quaisquer circunstâncias. Assim como Leontiev, Rubinstein, Galperin, Talizina e Zaporozhets, Venguer encontra na atividade prática humana a principal fonte potencializadora do desenvolvimento da atividade psíquica. É pela atividade que o homem se desenvolve, a atividade externa gera a atividade interna. Neste ponto, temos uma relação indubitavelmente determinante, a saber, a da atividade.

Segundo Venguer, a atividade consiste na conduta do homem, determinada pela experiência histórica acumulada por ele, bem como

pelas condições sociais em que sua vida se desenvolve (Venguer, 1976a). Com base no pensamento de Leontiev, Venguer chega a considerar que o homem desenvolve vários tipos de atividades, umas *básicas*¹⁵ e outras *especiais*. As *especiais* alimentam as *básicas*, mas só essas segundas têm a força suficiente para potencializar o desenvolvimento psíquico.

Venguer apropria-se da mesma categorização apresentada por Leontiev, a partir da qual defende que o trabalho é a atividade principal do homem adulto, enquanto o estudo é a atividade do jovem, e a brincadeira, por sua vez, da criança.

O tipo de atividade humana mais importante, e que desde o ponto de vista histórico pode ser considerado como o primeiro, é o trabalho. No processo de desenvolvimento da sociedade, a partir do trabalho, tem-se desenvolvido novos tipos de atividade: a brincadeira e o estudo, os quais, por sua vez, servem de preparação para o trabalho. O trabalho, a brincadeira e o estudo são os tipos básicos de atividade, mas não são os únicos. A cada idade correspondem vários tipos de atividades característicos que se relacionam entre si de um modo determinado. Como tipos especiais de atividade, podemos mencionar, entre outros: a comunicação com outras pessoas em determinadas condições, a percepção de obras de arte, etc. (Venguer, 1976a, p.52).

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

Tomando esse alicerce teórico, Venguer priorizou os tipos *básicos* de atividade e sua relação com desenvolvimento psíquico em seus estudos, com ênfase para aquelas atividades que se desenvolvem na idade infantil, particularmente, no período pré-escolar. Suas

¹⁵ Venguer vai denominar esse tipo de atividade ora como *atividades básicas*, ora como *atividades fundamentais* ou ainda como *atividades diretrizes* (Venguer, 1976a).

pesquisas constataram que, embora a atividade principal da criança seja a brincadeira, ela por si só não é suficiente. Em tal sentido, demonstrou que se a atividade que potencializa o desenvolvimento é a objetiva, esta não se efetiva apenas no contexto da brincadeira. Dessa maneira, agregou-lhe as atividades de desenho, percepção, construção e trabalhos práticos (Venguer; Venguer, 1993), além das tarefas didáticas no final do período pré-escolar, cujo objetivo é aprender algo novo e relacionam-se com a aparição dos interesses cognoscitivos.

b. A relação entre ensino e desenvolvimento

A partir da perspectiva da atividade assumida por Venguer, a criança se desenvolve ao incorporar as diferentes ações próprias do homem, ou seja, a experiência social. Contudo, ele entende que é pela educação e pelo ensino que essa experiência se transmite. Portanto, as noções humanas são formadas por intermédio da transmissão dessas experiências.

Não obstante, a relação entre ensino e desenvolvimento na produção de Venguer tem seus fundamentos em toda a produção teórica da época, tangível pelos estudos da psicologia histórico-cultural. Com base na tese de Vigotski, segundo a qual “só é boa aquela instrução que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 1989, p.218), a obra de Venguer reúne contribuições importantes, ao demonstrar a relevância de um ensino intencional, planejado, direcionado para essa temática e que se preocupa em possibilitar ao homem o necessário para o seu pleno desenvolvimento. Essa relação é tratada por vários teóricos. No entanto, Venguer e sua equipe de trabalho contribuem com essa temática por intermédio de estudos que trazem a discussão para os anos iniciais, trabalhando com crianças em idade pré-escolar. Demonstra, com dados empíricos, que essa relação é extremamente importante ao longo de toda a educação infantil, considerado o período da vida mais sensível e rico para o desenvolvimento integral da personalidade dos sujeitos, quando a atividade docente realizada é bem intencionada e didaticamente adequada, sensata e moderna.

É necessário que o ensino não seja espontâneo, mas que se realize com sensatez, que persiga um objetivo determinado e que se preocupe, especialmente, em dar à criança aquilo que necessita para conquistar

seu pleno desenvolvimento. Para conseguir isto se necessita conhecer como se relacionam entre si o ensino e o desenvolvimento a partir destas relações, para poder determinar o que é preciso ensinar à criança nas diferentes etapas da primeira infância e na pré-escola, e como devemos fazer isso (Venguer, 1976a, p.63).

O Programa “*Desenvolvimento*”, concebido por Venguer ao longo de sua carreira, materializado no final de sua vida e em funcionamento até hoje como resultado do esforço de seus discípulos e colaboradores, é provavelmente a prova mais concreta da concepção deste teórico em relação ao vínculo existente entre ensino e desenvolvimento. Esse programa, como foi afirmado em outro momento desse texto, abarca quatro faixas etárias diferentes e tem como objetivo geral atingir o desenvolvimento de habilidades mentais e artísticas nas crianças, bem como elaborar atividades pré-escolares específicas. O programa também prevê a formação de habilidades sensoriais e a assimilação de símbolos, como pré-requisito para o aperfeiçoamento posterior de habilidades intelectuais, cognitivas e criativas da criança.

De acordo com resultados divulgados, crianças inscritas nesse programa têm alcançado um alto nível de desenvolvimento cognitivo. Eles se tornaram sucesso em uma variedade de atividades nos anos pré-escolares e, posteriormente, apresentaram bons resultados no desempenho escolar no ensino fundamental.

Deve-se lembrar que, desde o final da década de 1960, sob a orientação de Venguer, iniciou-se o estudo de questões relacionadas ao diagnóstico do desenvolvimento mental das crianças. Esses trabalhos foram divulgados na forma de livro (Venguer, 1978a), e seus resultados passaram a ser considerados pioneiros para o estudo deste problema. Venguer trabalhou nos últimos anos de sua vida especialmente com a teoria do desenvolvimento de habilidades intelectuais em crianças pré-escolares superdotadas e no que diz respeito à temática do desenvolvimento mental da criança, chegou a orientar mais de cinquenta teses de doutorado.

Com base nas pesquisas realizadas ou coordenadas, nas quais a relação entre ensino e desenvolvimento era evidente, Venguer foi capaz de criar uma teoria das capacidades cognitivas da criança. Os princípios, o conteúdo e a estrutura dessa teoria serão apresentados mais adiante.

Basta dizer que a teoria do desenvolvimento cognitivo foi a base para a preparação de psicólogos clínicos que mais tarde exerceram a profissão em jardins de infância.¹⁶

Venguer também se aprofundou em outro aspecto importante da relação entre ensino e desenvolvimento: o conteúdo do ensino. Segundo ele, não é qualquer tipo de ensino que é capaz de gerar um desenvolvimento na criança. O ensino que desenvolve deve prever um sistema de conteúdos integrado por três componentes fundamentais, a saber, os conhecimentos (conceitos), as ações mentais (habilidades) e, em especial, os próprios métodos e procedimentos pela via dos quais tem lugar o processo de apropriação desses conhecimentos e habilidades. De acordo com o teórico, a assimilação dos métodos e procedimentos generalizados de ação com os conceitos científicos é o conteúdo principal da atividade de estudo, pelo fato de que é por intermédio deles que se desenvolvem os processos psíquicos humanos. O método consiste em propor situações-problema de complexidade crescente que conduzam o estudante de maneira consciente à necessidade de apropriação de conhecimentos ainda não adquiridos e que, paulatinamente, vão exigindo complexificações e novas elaborações, de modo que os procedimentos vão potencializando formas particulares de pensamento.

A verdadeira solução consiste no seguinte: formular para a criança problemas que paulatinamente se tornem mais complexos e que exijam dela um conhecimento independente, ensinar-lhes em especial os métodos e procedimentos para a aquisição desse conhecimento, ensinar-lhes a pesquisar de maneira sistemática os objetos, a descobrir e comparar suas propriedades, a tirar conclusões e a empregar em sua atividade os resultados obtidos (Venguer, 1976a, p.70).

Os resultados empíricos obtidos por Venguer na educação infantil comprovam que, no momento *de orientação da atividade* de estudo, os métodos precisam ser adequados à idade da criança para que ela possa compreender o que está sendo solicitado. Segundo ele, o ensino

¹⁶ Jardim de infância é um termo criado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças. Trata-se de um estabelecimento de ensino destinado a crianças até os 6 anos de idade.

somente terá êxito quando a orientação da atividade for adequada ao nível de desenvolvimento psíquico já adquirido pela criança e, portanto, compreendida. Venguer demonstra que no caso de uma criança de três anos, por exemplo, as explicações orais não são suficientes para orientar uma ação de desenhar um homem. Nessa etapa, a explicação precisa ser acompanhada da apresentação material ou materializada (figura, foto, desenho ou o próprio o homem), com base na qual a criança será capaz de desenhá-lo por imitação. Esse dado demonstra uma aproximação de Venguer da teoria da formação por etapas das ações mentais e dos conceitos, elaborada por Galperin (2011b, 2011c, 2011d, 2011e).

No entanto, isso não significa que o ensino deva limitar seu ritmo ao desenvolvimento. Por esse motivo, o ensino nos momentos de execução, controle e correção da atividade de estudo deve ir a busca do desenvolvimento. “O ensino deve ter em conta o grau de desenvolvimento alcançado não para se deter nele, mas para poder compreender qual será o próximo passo a seguir, isto é, aonde o desenvolvimento deve ser conduzido” (Venguer, 1976a, p.64). Sendo assim, Venguer afirma que uma criança que faz rabiscos, ainda que incompreensíveis e consegue lhes atribuir um significado, tem em potencial as condições para a ação de desenhar, embora ainda precise da imagem material ou materializada para, pela intervenção intencional do ensino, desenvolver a habilidade potencial de desenhar.

Isso significa que a atividade de *orientação* precisa estar adequada ao nível real de desenvolvimento da criança porque opera sobre a base de habilidades já desenvolvidas. Por outro lado, as atividades de execução, controle e correção devem estar adequadas ao nível de desenvolvimento próximo, porque têm a função de gerar o desenvolvimento de novas ações e conceitos.

c. as etapas evolutivas e a periodização do desenvolvimento psíquico

As etapas no desenvolvimento psíquico foram objeto de estudo de vários psicólogos russos, inclusive Venguer¹⁷ que se focou na criança

¹⁷ Com base nos dados de pesquisas psicológicas, diferentes autores russos estabeleceram periodizações relacionadas ao desenvolvimento da criança, baseadas em etapas fundamentais. Zaporozhets (1961a) definiu seis etapas ou

pré-escolar. Suas análises estiveram muito próximas das realizadas por Elkonin e Zaporozhets, sobretudo deste com quem manteve um vínculo de trabalho muito próximo desde a época de estudante universitário.

A preocupação com os diferentes períodos do desenvolvimento do indivíduo está relacionada a três aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, à necessidade de determinar as verdadeiras forças propulsoras do desenvolvimento e a aparição das diferentes etapas; em segundo, aos elementos que caracterizam cada um desses períodos; em terceiro, às condições de ensino que lhe são necessárias para seu surgimento, amadurecimento e trânsito ao período subsequente.

No que tange às forças propulsoras, Venguer reafirma a ideia de que as etapas do desenvolvimento psíquico são de natureza histórica e expressam o lugar atribuído socialmente a cada idade na preparação para o exercício da vida em sociedade. Ademais, mediante a natureza sócio-histórica do homem, as etapas refletem as condições específicas de cada sociedade em particular. Sendo assim, crianças com idades psicológicas similares, em um mesmo contexto, manifestam particularidades psicológicas que ocorrem na forma de generalidades.

Dado que as etapas do desenvolvimento psíquico das crianças são de natureza histórica e refletem o lugar atribuído a cada idade na preparação para a participação na vida em sociedade, elas não podem ser invariáveis. As etapas que temos enumerado refletem as condições de vida das crianças na sociedade contemporânea. Todas as crianças dos países civilizados as percorrem de uma ou outra forma. Entretanto, os limites evolutivos de cada etapa e o tempo em que se iniciam os

períodos: a) a primeira infância (desde o nascimento até um 1 ano); b) a idade anterior à pré-escolar (de 1 a 3 anos); c) a idade pré-escolar (dos 3 aos 7 anos); d) a idade escolar primária (dos 7 aos 10-11 anos); e) a idade escolar média ou adolescência (dos 11 aos 14-15 anos); f) da idade escolar preparatória ou primeira juventude (dos 14-15 aos 17-18 anos). A. N. Leontiev (1965) também estabeleceu seis etapas: 1) etapa da infância – até um ano; 2) etapa idade anterior à pré-escolar – de 1 a 3 anos; 3) etapa da idade pré-escolar – de 3 a 6 anos; 4) etapa da idade escolar inicial – de 7 a 10 anos; 5) etapa da idade escolar média – de 11 a 14 anos; 6) a etapa da adolescência – de 14 a 17 anos. Por fim, há a periodização que Davidov (1988) reproduz e cujo esquema geral foi elaborado por Vygotsky, Leontiev e Elkonin: 1) a comunicação emocional direta – até um 1 ano; 2) a atividade objetal manipuladora – de 1 a 3 anos; 3) a atividade de brincadeira – de 3 a 6 anos; 4) a atividade de estudo – de 6 a 10; 5) a atividade socialmente útil – de 10 a 15 anos; 6) atividade de estudo e profissional – de 15 a 17 ou 18 anos.

períodos críticos podem variar sensivelmente em razão dos costumes, das tradições, da educação das crianças e das particularidades do ensino em cada país (Venguer, 1976a, p.77).

Venguer estudou também os fatores que geram o trânsito de uma etapa a outra. Ainda que reafirme o caráter sócio-histórico das forças propulsoras do desenvolvimento, ele argumenta que o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade por si só não explica a passagem de uma etapa a outra. A mudança é precedida pela aparição de sentimentos de insatisfação relacionados a esse lugar, bem como pelo desejo de alterar seu *status*. Isso sugere que não são apenas as condições externas que definem a hora da passagem de uma etapa a outra, mas a emergência das condições internas (surgimento de necessidades em forma de motivos). Esse fenômeno manifesta-se na forma de uma contradição, na qual o externo e o interno operam como forças propulsoras que têm na crise a fonte do desenvolvimento.

As contradições que surgem no curso do desenvolvimento psíquico e que conduzem à aparição de novas necessidades e interesses e à assimilação de novos tipos de atividades são as forças propulsoras do desenvolvimento psíquico (Venguer, 1976a, p.77).

Quanto aos elementos que caracterizam cada uma das etapas, Venguer aponta o caráter irregular do desenvolvimento psíquico. Observam-se, em determinados momentos, mudanças relativamente lentas e paulatinas, nas quais o sujeito conserva durante um prolongado espaço de tempo os mesmos aspectos de sua caracterização psicológica. Por outro lado, essas alterações também ocorrem de forma brusca e repentina, com transformações significativas ao ponto de possibilitar a substituição de velhos traços psicológicos por novos e a ascensão do sujeito à próxima etapa do desenvolvimento, como em um processo de superação, conforme proferido por Marx.

De acordo com a posição de Venguer, se as condições sócio-históricas são geradoras do desenvolvimento com base no tipo de vida e educação, então se faz necessário identificar e compreender quais são as condições de ensino capazes de impulsionar a passagem de uma etapa à outra do desenvolvimento psíquico. Sob essa premissa, ele defende

a análise da idade psicológica da criança como indicadora de quais condições psicológicas são adequadas para que a formação das distintas qualidades que, em virtude das necessidades, dos interesses e dos tipos de atividades existentes, podem e devem ser formadas no sujeito.

As qualidades psíquicas não surgem por si só. Elas se formam no curso da educação e do ensino, nos quais se apoia a atividade da criança. Por esse motivo, não é possível dar uma caracterização psicológica da criança a uma idade determinada, sem que se tenha em consideração as condições de educação e de ensino. As crianças que estão em distintas etapas do desenvolvimento psíquico se diferenciam entre si, não pelo fato de apresentarem distintas qualidades psíquicas, mas porque nelas, em determinadas condições de educação e de ensino, podem se formar diferentes qualidades e a caracterização psicológica da idade consiste, sobretudo, na distinção daquelas qualidades psíquicas que, em virtude das necessidades, dos interesses e dos tipos de atividades existentes serão formadas nas crianças dessa idade (Venguer, 1976a, p.78).

Dessa maneira, o que define que um grupo de estudantes participe de um mesmo processo de ensino-aprendizagem não é a existência de qualidades psíquicas similares em cada um deles, mas a presença de necessidades e interesses que permitam, em determinadas condições de ensino, adquirir essas qualidades. Nesse sentido, o que mantém o grupo não é a comunhão de qualidades psicológicas, mas de necessidades e interesses.

Venguer estabelece uma relação entre as condições de ensino e as diferentes etapas de desenvolvimento psicológico de forma diferente do que tem sido realizada pelos autores que lhe precedem. Isso porque ele associa à periodização psicológica evolutiva, uma periodização de caráter pedagógico. Essa última se baseia nos tipos de instituição de educação e instrução e nas tarefas da educação nos distintos períodos evolutivos.

Com base nesses critérios, a combinação de ambas as periodizações para o período que antecede o ingresso na escola é expressa da seguinte maneira:

- Idade *temprana*, do nascimento aos dois anos.
- Idade pré-escolar menor, dos dois aos quatro anos.
- Idade pré-escolar mediana, dos quatro aos cinco anos.
- Idade pré-escolar maior, dos cinco aos sete anos.

O autor concede cuidado especial ao período de preparação para escola que se estende entre o sexto e o sétimo ano de vida. Essa periodização pedagógica não coincide com a psicológica, pois nela não se identificam os períodos críticos do desenvolvimento. Sem deixar de levar em consideração esses momentos de crise, o programa de educação é concebido com base no princípio da diferenciação para cada ano de permanência da criança na instituição de educação e instrução e na observação das particularidades psicológicas de cada idade.

Por fim, Venguer, apoiado nas ideias do “mentor” A. V. Zaporozhets, adverte para o erro pedagógico que se comete ao se realizar uma interpretação equivocada da relação dos diferentes períodos do desenvolvimento com a educação e a instrução.

Segundo a expressão do destacado psicólogo soviético A. V. Zaporozhets, a finalidade do ensino pré-escolar não deve ser a aceleração, mas a ampliação do desenvolvimento infantil: seu enriquecimento, o desdobramento máximo daquelas qualidades que são específicas desta idade (Venguer; Venguer, 1993, p.12).

Com base no pensamento de Zaporozhets, o papel da educação não é o de acelerar o desenvolvimento intelectual das crianças por intermédio da formação dos tipos de pensamento que normalmente são gerados somente na escola, mas a de potencializar ao máximo cada etapa do desenvolvimento pela via do emprego adequado das possibilidades proporcionadas.

2. O desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar: a brincadeira como atividade principal, seu papel no desenvolvimento psíquico e a preparação psicológica para o ingresso na escola.

Venguer dedicou-se mais especificamente ao estudo da psicologia do desenvolvimento da infância, com ênfase para a idade pré-escolar. A maior parte de suas obras foi dedicada a essa problemática. Uma das tarefas fundamentais de suas pesquisas foi a de estabelecer os aspectos característicos dessa etapa da vida e distinguir a importância das condições gerais que permitem a transformação da criança em adulto, sem as quais não é possível o desenvolvimento.

O período pré-escolar se caracteriza, segundo o autor, como o momento da vida em que se estruturam os alicerces da personalidade futura, formada com base nas premissas do desenvolvimento físico, mental e moral do homem. Esse processo transcorre sob a condução e orientação do professor e depende do conteúdo e do método pelo qual é dirigido do ponto de vista educacional.

Quanto ao conteúdo, Venguer propõe que deva ser dada preeminência ao desenvolvimento das neoformações próprias dessa idade, tais como, percepção, imaginação, pensamento por imagens, movimentos voluntários, emoções, atenção, memória voluntária, fala, sensações, motivos, sentimentos, autoconsciência, etc. Estas neoformações constituem a base para desenvolvimentos futuros no período escolar, sobretudo no que se refere ao pensamento teórico. No que tange especificamente ao desenvolvimento mental da criança, Venguer destaca a relevância do domínio dos signos convencionais, da elaboração e compreensão de desenhos esquemáticos e outros tipos de signos, bem como da assimilação de um conjunto de conhecimentos do mundo circundante, do desenvolvimento da linguagem, etc. Ademais, aponta para importância do desenvolvimento da personalidade nessa etapa da vida, pois é nesse momento que ela começa a se configurar e enfatiza a formação dos motivos da conduta, da vontade, dos sentimentos, da autoconsciência, entre outros (Venguer, 1976b).

Quanto ao método de condução do ensino, Venguer defende que os procedimentos de ensino escolar não sejam transferidos para o período pré-escolar, uma vez que, como mencionado anteriormente, ele é contrário à aceleração artificial do desenvolvimento infantil. Mais do que possível, é desejável que no período pré-escolar sejam ensinadas noções de matemática, bem como de linguagem e escrita, desde que os conteúdos e os métodos sejam estruturados a partir das particularidades da idade e dos objetivos de desenvolvimento mental da criança, especificamente no que tange às suas capacidades cognoscitivas.

Nesse período, os métodos que melhor atendem às particulares e objetivos do desenvolvimento das neoformações consistem em tipos específicos de atividades que Venguer denominou de “tipos infantis de atividades”: a brincadeira de faz de conta, a contação de histórias, a modelagem, o desenho, a construção etc. Essas atividades são capazes de potencializar o desenvolvimento integral das crianças

nessa fase, tendo em vista que possuem as características adequadas para isso e são realizadas em diferentes contextos, não somente em instituições educativas.

No conjunto dessas atividades sobressai a brincadeira como o elemento fundamental que estabelece relações entre elas, pois na idade pré-escolar se converte no tipo principal de atividade, aquela que guia o desenvolvimento da criança. Para Venguer, a brincadeira é, então, a “atividade diretriz” cujo interior possui a força motriz que provoca as variações qualitativas do psiquismo da criança. Dessa maneira, entende-a como atividade diretriz, porque direciona e conduz todo o processo de desenvolvimento e age no restante dos métodos e atividades que nessa idade devem ser empregados.

Enquanto a brincadeira de faz de conta opera no desenvolvimento intelectual da criança, permitindo o domínio e a utilização de signos convencionais, além da construção de modelos de relações entre as pessoas, outros métodos permitem o desenvolvimento da percepção dirigida (observação das propriedades externas dos objetos e fenômenos), da imaginação, a linguagem, a modelagem, a comunicação, entre outros. A esse último grupo de métodos Venguer denominou de “brincadeiras didáticas”, porque mesmo possuindo uma intencionalidade pedagógica, conservam seu caráter lúdico.

De qualquer maneira, nas brincadeiras didáticas o professor direciona de forma muito mais direta o aluno do que na brincadeira de faz de conta, uma vez que

Colocam perante a criança uma tarefa, ajudam-lhe a resolvê-la, mostram-lhe os procedimentos de trabalho corretos e corrigem os erros. Na brincadeira didática não há papeis, entretanto continua a ser uma brincadeira e não deve converter-se em estudo. Pode ser mantido o caráter de brincadeira, introduzindo elementos argumentativos, utilizando materiais atrativos e uma forma específica no planejamento da tarefa. Uma das maneiras mais adequadas do jogo didático são a adivinhação e a descoberta, que sempre atraem a criança. As palavras “adivinha” e “procura” atuam de forma mágica, e de forma não menos mágica age a palavra “brincadeira”. Quanto melhor é dizer à criança “Vamos brincar” do que “vamos a estudar”! (Venguer, 1993, p.37).

A brincadeira atua, portanto, como atividade principal que potencializa o desenvolvimento nesta etapa das qualidades psíquicas e das particularidades da personalidade da criança. Isso é possível, porque dentro da brincadeira vão se constituindo outros tipos de atividade que no futuro adquirem particular importância, por exemplo, processos psíquicos voluntários, tais como a atenção, memória, imaginação, sentimentos, atividade intelectual e volitiva.

Esse processo se constitui um requisito para preparar psicologicamente a criança para o seu ingresso na escola. Para Venguer, o ingresso na escola representa uma nova etapa na vida da criança, o que implica novas condições de atividade, uma nova posição na sociedade e novas relações com os adultos e com os colegas. A brincadeira cede lugar para o estudo como atividade obrigatória, considerada socialmente importante. O conteúdo principal dessa nova atividade é a assimilação dos conhecimentos.

O autor destaca que o ingresso da criança no contexto escolar já conduz ao processo de sua preparação para essa outra etapa, pois é no contexto da aprendizagem e no curso do processo de escolarização que se constituem as características psicológicas próprias do estudante. Contudo, as bases que permitem a constituição dessas características se desenvolvem no período pré-escolar. Como afirma o próprio Venguer,

As premissas destas características representam, então, o resultado do desenvolvimento da criança na infância pré-escolar e são suficientes para que ela possa se adaptar às condições da escola e iniciar um estudo sistemático (Venguer, 1976b, p.203).

O desejo de ser estudante, de cumprir uma atividade séria e de estudar, configura-se nas premissas essenciais à atividade de estudo, característica do período escolar, e começam a se manifestar, sobretudo, no final da infância pré-escolar, quando a brincadeira começa a ceder espaço para o estudo.

3. O desenvolvimento do pensamento e das capacidades cognoscitivas na criança

Venguer é conhecido como o teórico que se dedicou ao estudo do desenvolvimento das capacidades cognoscitivas na criança, em especial, do pensamento na infância e na idade pré-escolar. Isso se materializou na criação do Programa “Desenvolvimento” que, depois de sua morte em 1992, constituiu-se no Centro de Treinamento L. A. Venguer, fundado e dirigido por sua discípula Olga M. Dyachenko, conforme explicitado anteriormente.

Com base em seus experimentos, Venguer defendeu que as capacidades cognoscitivas na criança se desenvolvem sobre a base da assimilação de símbolos, da formação das habilidades sensoriais, intelectuais, cognitivas e criativas, da capacidade de modelagem, bem como dos elementos do pensamento lógico, dentre outros.

Em relação ao estudo do desenvolvimento do pensamento, os trabalhos de Venguer sustentaram-se nas teses principais de A. V. Zaporozhets, associadas à periodização do pensamento proposta por seu orientador: o pensamento visual por ações (o intelecto em ações concretas), o pensamento visual por imagens (o intelecto em imagens concretas) e o pensamento lógico-verbal (o intelecto lógico-verbal).

Segundo Venguer, o pensamento permite prever os resultados das ações e planejá-las. Contudo, ele é utilizado de maneira cada vez mais ampla para a aquisição do conhecimento do mundo circundante, para além das tarefas planejadas, à medida que se desenvolve o interesse cognoscitivo na criança. Com base nessa compreensão, o autor estabeleceu as etapas pelas quais se desenvolve o pensamento. Segundo ele, no período da infância, o pensamento da criança se caracteriza pela passagem da etapa de resolução de tarefas, que necessitam do estabelecimento de relações entre objetos e fenômenos por meio de ações de orientação externa (pensamento visual por ações), para a etapa de resoluções mentais mediante ações de pensamentos elementares com o uso de modelos (pensamento visual por imagens). O final desse processo coloca a criança na etapa pré-escolar.

O pensamento por imagens constitui o tipo principal de pensamento da criança pré-escolar. Em suas formas mais simples já se manifestam

desde a primeira idade na resolução de um estreito círculo de tarefas práticas relacionadas à atividade com objetos, com a utilização de ferramentas simples. No início da infância pré-escolar, as crianças resolvem “mentalmente” só aquelas tarefas nas quais a ação – realizada manualmente ou com um instrumento – está dirigida de maneira direta à aquisição de algum resultado prático, seja ele o uso do objeto, sua movimentação ou variação (Venguer, 1976b, p.166-167).

Mesmo que ainda haja a prevalência do pensamento por imagens, baseado na resolução de atividades práticas, o processo conduz paulatinamente ao surgimento das generalizações que preparam para as primeiras abstrações. Assim, é no final do período pré-escolar que o sujeito é capaz de realizar a assimilação de ações com palavras, números e signos que substituem objetos em situação reais. Mesmo que estes não se constituam ainda em conceitos teóricos, constituem as premissas para a formação das formas lógicas de pensamento (pensamento lógico-verbal), que se desenvolvem no processo de ensino escolar.

As representações infantis não se transformam em conceitos, só podem ser utilizadas para sua formação. Os próprios conceitos e as formas lógicas de pensamento, baseadas em sua utilização, são assimilados pela criança durante a aquisição das bases para os conhecimentos científicos (Venguer, 1976b, p.176).

Em síntese, mesmo considerando que o desenvolvimento do pensamento lógico e a formação de conceito se dão em especial no ensino escolar, o autor reconhece que certos conceitos podem ser formados pelas crianças ainda no final da pré-escola. Contudo, isso só é possível se existirem condições para um ensino especial organizado, que criem as bases para a formação e o desenvolvimento do tipo de pensamento próprio constituído na escola.

Estudos futuros, mais aprofundados sobre as pesquisas de Venguer relacionadas às capacidades cognitivas na criança, devem considerar também os trabalhos que ele realizou e coordenou associados ao desenvolvimento da atenção, da memória, da imaginação, da fala, da atividade plástica, da percepção, das representações, etc. Sem esses trabalhos a compreensão das suas proposições sobre o desenvolvimento integral da personalidade na infância seria limitada.

PUBLICAÇÕES DE L. A. VENGUER
(SEGUNDO A ORDEM CRONOLÓGICA) EM RUSSO:

- VENGUER, L. A. *Percepção e aprendizagem*. Moscou: Pravslschenié, 1969.
- VENGUER, L. A. *Jogos didáticos e exercícios de educação sensorial de crianças pré-escolares*. Moscou: [s.n.], 1973.
- VENGUER, L. A. A relação entre educação e desenvolvimento. *Psicologia e Educação*, [s.l.], n.17, jul./dez. 1974.
- VENGUER, L. A. *A gênese das habilidades sensoriais*. Moscou: [s.n.], 1976.
- VENGUER, L. A. *O desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do pré-escolar como apropriação das formas mediatizadas da cognição*. Moscou: Vneshtorgizdat, 1986.
- VENGUER, L. A. *O desenvolvimento de habilidades cognitivas no processo da criança pré-escolar*. Moscou: [s.n.], 1986.
- VENGUER, L. A.; JOLIMOVSKAYA, V. V. *O diagnóstico do desenvolvimento intelectual do pré-escolar*. Moscou: [s.n.], 1978.
- VENGUER, L. A.; LÓPEZ, J. H. *Particularidades do desenvolvimento das capacidades cognoscitivas na idade pré-escolar*. Moscou: Vneshtorgizdat, 1990.
- VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. Formação de generalizações perceptivas de alunos surdos pré-escolares. *Defectologia*, [s.l.], n.4, p.7-13, 1970.
- VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. Síntese perceptiva de retardado mental em pré-escolares. *Defectologia*, [s.l.], n.5, p.64-68, 1973.
- VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. *Escola de origem do pensamento (uma série de quatro livros)*. [S.l.]: Editorial Conhecimento, 1982-1985. (2ed. 1994, 3ed. M. Abetarda, 2010).
- VENGUER, L. A.; VÉNGUER, A. L. *O início da escola*. Moscou: Editorial Conhecimento, 1994.
- VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L.; MARSINKOVSKAYA, T. D. *O seu filho está pronto?* Moscou: Editorial Conhecimento, 1994.
- VENGUER, L. A. et al. *Acho que somos chamados: Jogos e exercícios para desenvolver spobnostey mental em crianças pré-escolares*. Moscou: Educação, 1994.

PUBLICAÇÕES DE L. A. VENGUER
(SEGUNDO A ORDEM CRONOLÓGICA) EM PORTUGUÊS:

- VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. *Como educar o seu filho*. Moscou: Editorial Progresso, 1989.

PUBLICAÇÕES DE L. A. VENGUER
(SEGUNDO A ORDEM CRONOLÓGICA) EM ESPANHOL:

VENGUER, L. A. *Temas de psicología preescolar*. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1976a. t. 1.

VENGUER, L. A. *Temas de psicología preescolar*. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1976b. t. 2.

VENGUER, L. A. *Diagnóstico del desarrollo intelectual del niño preescolar*. Moscú: Pedagógica, 1978.

VENGUER, L. A. *Pedagogía de las capacidades*. La Habana: Orbe, 1979.

VENGUER, L. A. La relación entre educación y desarrollo. In: SUPERACIÓN para profesores de psicología. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982, p.130-138.

VENGUER, L. A. Sobre la formación de las capacidades cognoscitivas en el proceso de enseñanza de los preescolares. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986, p.207-210.

VENGUER, L. A. La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitivas y el desarrollo de capacidades cognoscitivas en el niño. In: SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.156-167.

VENGUER, L. A. Desarrollo de las capacidades cognoscitivas del preescolar como procedimiento para dominar las formas mediatas del conocimiento. In: VENGUER, L. A.; LÓPEZ, J. H. *Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad preescolar*, Moscú: Vneshtorgizdat, 1990, p.5-14.

VENGUER, L. A. La formación de las capacidades cognitivas en la edad preescolar. In: SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR ROJAS, L. (Org.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar*. México: Trillas, 2010, p.30-39.

VENGUER, L. A.; IBATULLINA, A. A. La correlación entre la enseñanza, el desarrollo psicológico y las particularidades funcionales de la maduración cerebral. In: SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar (Comp.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. México: Trillas, 2010, p.40-45.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. *El hogar: una escuela del pensamiento*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

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

PUBLICAÇÕES DE L. A. VENGUER
(SEGUNDO A ORDEM CRONOLÓGICA) EM INGLÊS:

VENGER, L. A. *Vofriyatiye I obucheniye. Doskol'ny vozrast*. Moscow: Prosveshchenie, 1969.

VENGER, L. A. Perceptual Development in the Context of Productive Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.38-54, Fall 1971.

VENGER, L. A. The Pedagogy of Perception and the Notion of the "Formation of Perceptual Acts". *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.68-73, Fall 1971.

VENGER, L. A. Perceptual Development Through Mastery of Object-Oriented Activity. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.22-37, Fall 1971.

VENGER, L. A. The Rise of Perceptual Actions. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.5-22, Fall 1971.

VENGER, L. A. Several Laws of Perceptual Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.55-67, Fall 1971.

VENGER, L. A. Sensory Training in the History of Preschool Education. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.73-83, Fall 1971.

VENGER, L. A. Sensory Training in Soviet Kindergartens and the Task of Forming Children's Perception. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.10, n.1, p.83-108, Fall 1971.

VENGER, L. A. Development of general cognitive abilities as a subject of psychological research. In: VENGER, L. A. (Ed.). *Development of cognitive abilities in preschool education*. Moscow: [s.n.], 1986, p.5-18.

VENGER, L. A. The origin and development of cognitive abilities in preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, London, v.11, n.2, p.147-153, 1988.

VENGER, L. A.; IBATULLINA, A. A. Vliyaniye obucheniya na psikhicheskoye rasvitiye I funktsionalnye osobennosti sozrevajushchego mozga. [Correlation of instruction, psychological development, and functional peculiarities of the maturing brain.] *Voprosy Psikhologii*, [s.l.], n.2, p.20-27, 1989.

VENGER, A. L.; SLOBODCHIKOV, V. I.; ELKONIN, B. D. Problems of child psychology in the scientific works of D.B. Elkonin. *Soviet Psychology*, Arlington, v.28, n.3, p.23-40, 1990.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. O conhecimento como processo: resignificando o conceito de educação infantil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4., 2006, Teresina. *A pesquisa como mediação de práticas educativas*. Teresina: UFPI, 2006a. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_04.PDF>. Acesso em: 8 jul. 2015.
- AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. *Reelaborando conceitos e resignificando a prática na educação infantil*. 2006b. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; FERREIRA, Andréa Tereza; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia (Org.). *Jogos de alfabetização*. Brasília, DF: Ministério da Educação/CEEL, 2009. Disponível em: <http://www.slideshare.net/jessica_cb31/manual-de-jogosdidticosrevisado>. Acesso em: 16 out. 2013.
- DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988. (Biblioteca de Psicología Soviética).
- Евгеньевич; Веракса Николай. Венгер Леонид Абрамович. 2013. Disponível em: <<http://www.veraksa.ru/veraksa/info/13081.html>>. Acesso em: 17 ago. 2013.
- GALPERIN, P. Ya. La dirección del proceso de aprendizaje. In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011^a, p.113-119. (1965).
- GALPERIN, P. Ya. La formación de las imágenes sensoriales y los conceptos. In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011b, p.64-75. (1957).
- GALPERIN, P. Ya. La formación de los conceptos y las acciones mentales. In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011c, p.80-90. (1959b).
- GALPERIN, P. Ya. La investigación del desarrollo intelectual del niño. In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011d, p.98-112. (1969).
- GALPERIN, P. Ya. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011e, p.76-79. (1959a).
- KATAEV-VENGUER, Alexandra Abramovna. *Memórias*. 2007. Disponível em: <http://world.lib.ru/e/ewgenija_s/shura.shtml>. Acesso em: 29 ago. 2013.
- LEONTIEV, A. N. El desarrollo intelectual del niño. In: [Coletivo de autores]. *Psicología soviética*. Selección de artículos científicos. La Habana: Editora Universitaria, 1965, p.45-68.

LIMA, Elieuz Aaparecida de. Um estudo sobre o papel do educar na infância: contribuições da escola de Vigotski. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, ano 1, n.1, p.1-4, jan. 2003. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/tsl2BorFCyyOWzF_2013-5-28-11-49-40.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013, p.67-110.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v.10, n.1, p.16-27, 28 mar. 1999.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Política*, São Paulo, v.10, n.20, p.329-343, jul./dez. 2010.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, p.83-104, jan./jun. 2007.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013, p.47-65.

PUENTES, Roberto Valdés. Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013, p.163-201.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental. Seu campo conceitual na tradição da teoria Histórico-Cultural. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/2013nahead/aop_224.pdf>. Acesso em: 27 maio 2013.

SANTOS, Janaína da Silva Marinho dos et al. *Jogo e arte no projeto andarilho da alegria*: uma proposta de pesquisa-ação. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ENNEP/Trabalhos%20em%20pdf%20-%20Encontro%20de%20Ensino/T18.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2013.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. *A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SOUZA, Zenilda Fonseca de Jesus. Proposta de modelo para identificação das necessidades educativas dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.44, p.159-171, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/44/C_evaz_Sitientibus_alvaro_artigos9.pdf>. Acesso em: 16 out. 2013.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Progreso, 1990.

VENGUER, L. A. La asimilación de la solución mediatizada de tareas cognoscitiva y el desarrollo de las capacidades cognoscitiva en el niño. In: SHUARE, M.; DAVIDOV, V. V. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.156-167.

VENGUER, L. A. Desarrollo de las capacidades cognoscitivas del preescolar como procedimiento para dominar las formas mediatas del conocimiento. In: VENGUER, L. A.; LÓPEZ, J. H. *Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad preescolar*. Moscú: Vneshtorgizdat, 1990, p.5-14.

VENGUER, L. A. *O desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do pré-escolar como apropriação das formas mediatizadas da cognição*. Moscou: Vneshtorgizdat, 1986a.

VENGUER, L. A. *Diagnóstico del desarrollo intelectual del niño preescolar*. Moscú: Pedagógica, 1978a.

VENGUER, L. A. La formación de las capacidades cognitivas en la edad preescolar. In: SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar (Comp.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. México: Trillas, 2010, p.30-39.

VENGUER, L. A. *Pedagogía de las capacidades*. La Habana: Ed. Orbe, 1979.

VENGUER, L. A. La relación entre educación y desarrollo. In: LÓPEZ HURTADO, Josefina. *Superación para profesores de psicología*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982, p.130-138.

VENGUER L. A. La relación entre la educación y el desarrollo. *Psicología y Educación* [s.l.], n.17, jul./dic. 1974.

VENGUER, L. A. Sobre la formación de las capacidades cognoscitivas en el proceso de enseñanza de los preescolares. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. *Antología de la psicología pedagógica y de las edades*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1986b, p.207-210.

VENGUER, L. A. *Temas de psicología preescolar*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1978b.

VENGUER, L. A. *Temas de psicología preescolar*. La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1976a, t. 1.

VENGUER, L. A. *Temas de psicología preescolar*. La Habana: Editorial Científico-técnica, 1976b, t. 2.

VENGUER, L. A.; IBATULLINA, A. A. La correlación entre la enseñanza, el desarrollo psicológico y las particularidades funcionales de la maduración cerebral. In: SOLOVIEVA, Yulia; ROJAS, Luis Quintanar (Comp.). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar*. México: Trillas, 2010, p.40-45.

VENGUER, L. A.; LÓPEZ, J. H. Desarrollo de las capacidades cognoscitivas del preescolar como procedimiento para dominar las formas mediatas del conocimiento. In: _____. *Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad preescolar*. Moscú: Vneshtorgizdat, 1990, p.5-14.

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

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. *Escola de origem do pensamento (uma série de quatro livros)*. [S.l.]: Editorial Conhecimento, 1982-1985. (2ed. 1994, 3ed. M. Abetarda, 2010).

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. Formação de generalizações perceptivas de alunos surdos pré-escolares. *Defectologia*, [s.l.], n.4, p.7-13, 1970.

VENGUER, L. A.; VÉNGUER, A. L. *O início da escola*. Moscou: Editorial Conhecimento, 1994.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L. Síntese perceptiva de retardado mental em pré-escolares. *Defectologia*, [s.l.], n.5, p.64-68, 1973.

VENGER, A. L.; SLOBODCHIKOV, V. I.; ELKONIN, B. D. Problems of child psychology in the scientific works of D. B. Elkonin. *Soviet Psychology*, Arlington, v.28, n.3, p.23-40, 1990.

VENGUER, L. A.; VENGUER, A. L.; MARSINKOVSKAYA, T. D. *O seu filho está pronto?* Moscou: Editorial Conhecimento, 1974.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.

ZAPOROZHETS, A. V. Característica general de desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. S. et al. *Psicología*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1961, p.493-503.

ZAPOROZHET, A. V. et al. *Percepção e ação*. Moscou: [s.n.], 1967.