

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BIANCA CARVALHO FEROLA

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA OBRA DE L.V. ZANKOV (1957-1977): um
olhar para os princípios e orientações metodológicas

UBERLÂNDIA

2019

BIANCA CARVALHO FEROLA

O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA OBRA DE L.V. ZANKOV (1957-1977): um
olhar para os princípios e orientações metodológicas

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação da Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Uberlândia, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Maturano Longarezi

UBERLÂNDIA

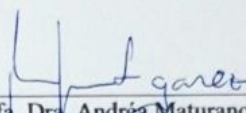
2019

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

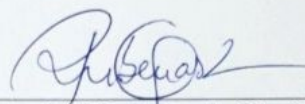
- F367d
2019 Ferola, Bianca Carvalho, 1993-
 O desenvolvimento integral na obra de L.V. Zankov (1957-1977)
 [recurso eletrônico] : um olhar para os princípios e orientações
 metodológicas / Bianca Carvalho Ferola. - 2019.
- Orientadora: Andréa Maturano Longarezi.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia.
 Programa de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5510>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.
1. Educação. I. Longarezi, Andréa Maturano, 1969-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. III. Título.

CDU:37

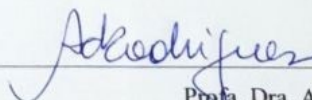
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Andréa Maturano Longarezi
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof.ª. Dra. Adriana Rodrigues
Universidade de Uberaba - UNIUBE

Dedico este trabalho à profa. Liudmila Guseva, por me oportunizar conhecer a nação e o povo russo e me apaixonar por eles.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço à Deus, tenho plena consciência que se cheguei até aqui é porque sua graça, misericórdia e amor tem me alcançado todos os dias. Porque d’Ele e por Ele, para Ele são todas as coisas!

Aos meus pais, Rogério e Denise, pelo investimento contínuo em minha formação humana e acadêmica, pelos esforços espirituais, emocionais e financeiros concedidos a mim. Vocês nunca mediram forças para que eu tivesse uma educação de qualidade. Hoje esse trabalho é também fruto da coragem de vocês. Obrigada! Aos meus irmãos e cunhadas, Vítor, Silas Júnior, Lorrynne e Marcella, pelas risadas, pelos conselhos e pela amizade. Agradeço também aos meus avós, Paulo e Aparecida, Divino (*in memoriam*) e Noesta pelo amor, carinho e investimento financeiro. Toda minha gratidão a vocês, família.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente (GEPEDI) pelas risadas, reuniões de estudo maravilhosas e atuação na minha Zona de Desenvolvimento Proximal, impulsionando meu desenvolvimento integral. Leandro, Grasiela, Ione, Marra, Sônia, Maria Laura e Lara, “há muito tempo não crescia o que cresci com vocês”. Muito obrigada!

À professora Andréa Longarezi, por tamanho profissionalismo e diligência no desempenho do seu ofício, pela competência admirável e paciência na orientação, por sempre acreditar no meu potencial e fazer tudo o que está ao seu alcance para que este se torne real.

Em especial, à professora Liudmila Guseva. A pesquisa na Rússia só foi possível pelo seu convite e esforços para viabilizar minha estadia e atividades. Palavras me faltam para expressar o quanto essa viagem marcou minha vida, só consigo sentir e emocionar-me, e todo este afeto dedico a você. Спасибо большое!

Falando em Rússia, é impossível citar todos que de alguma forma me ajudaram durante o estágio de pesquisa. Dentre eles, destaco minha família russa, que me acolheu como filha e em um país tão distante, pude sentir-me em casa. Em especial, agradeço ao professor Vladimir Chernobrovkin por organizar minhas atividades na Universidade Técnica Estatal Nosov Magnitogorsk e professoras Natalia Nechaeva e Emma Vitushkina, pelas entrevistas e material bibliográfico concedidos.

Ao povo russo, meus mais sinceros agradecimentos pela hospitalidade e carinho com que fui/sou tratada por vocês. Vocês ganharam meu respeito, admiração e amor.

Essencialmente, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida para os estudos e pesquisas, oportunizando minhas atividades no grupo de pesquisa, publicações e apresentações em eventos científicos durante o mestrado e ao programa Observatório da Educação Básica (OBEDUC - Capes) pelo investimento concedido para o estágio internacional.

Aos meus pastores, Seantclear e Vânia, pelos dez anos de caminhada, com muitos conselhos, consolos, incentivo, orações e amizade sincera. Devo muito a vocês. Obrigada!

Aos meus companheiros de mestrado, Camilla, Geraldo, Mara e Daniela. Vocês compartilharam comigo as alegrias e angústias desse processo, e nossas experiências trocadas e fortalecimento mútuo foram essenciais para que eu pudesse lidar com esse período de pesquisa e escrita.

Às minhas amigas Raysa Sales e Brenda Galvão por me auxiliarem no processo de formatação e tradução dos textos do russo para o português. Aparentemente, uma tarefa simples e rápida, mas só nós sabemos o quanto de tempo e dedicação essa tarefa nos exigiu. Não teria dado conta sem vocês, obrigada!

À minha amiga Nadja Nobre, pelas incontáveis noites que compartilhamos as madrugadas estudando e escrevendo. Ela no seu TCC e eu na dissertação, juntinhas, tentando dar corpo para os nossos textos. Obrigada pela força, amiga, te amo muito.

Por fim, a todos os amigos que compartilho a vida, com seus sorrisos e tristezas, alívios e desesperos, enfim, toda a sua unidade contraditória. Nas palavras de Vigotski, “através dos outros, nos tornamos nós mesmos”, quem sou está intrinsecamente ligado a quem vocês são e isso me é, tão somente, motivo de orgulho. Eu tenho os melhores amigos do mundo!

No começo do inverno eu caminhei pela estrada da floresta. O tempo estava nublado, sem vento. De noite, caiu muita neve. Ela cobriu a terra e as árvores. Parando, olhei para a floresta, na qual não havia o menor movimento. Eu queria ver uma foto da floresta de inverno. Mas, aí de mim! Tudo se mesclou em uma massa cinza-branca, galhos e até árvores não podiam ser distinguidos ... No dia seguinte a floresta era a mesma, generosamente coberta de neve. O céu clareou das nuvens e o sol brilhou. Agora as árvores, galhos, até os menores, eu vi em toda a beleza deslumbrante. Seus contornos se dobraram: as dobras de cada ramo repetiam uma camada de neve, e isso, por assim dizer, enfatizava sua identidade individual. Algo semelhante acontece na sala de aula. Sem o sol do amor de um professor pelas crianças, os alunos se fundem em uma massa sem forma.

L. V. ZANKOV
Conversa entre professores, 1975

Resumo

A pesquisa, de natureza teórico-bibliográfica, investigou os princípios didáticos e as orientações metodológicas propostos por L. V. Zankov, no período de 1957-1977, e sua relação com o desenvolvimento geral ótimo dos estudantes. O estudo assume relevância na área pelo restrito acesso, no Brasil, às obras e à produção de L. V. Zankov, assim como pelo necessário entendimento dos elementos didático-metodológicos estruturantes do sistema zankoviano como contribuição para a Teoria da *Obutchénie* Desenvolvimental. A investigação teórico-bibliográfica foi realizada em publicações *do* e *sobre* o autor, em línguas portuguesa, espanhola, inglesa e russa; no recorte temporal apontado. Buscou-se revelar os princípios e métodos de *obutchénie* empreendidos por L. V. Zankov na relação com o desenvolvimento integral dos estudantes (mente, coração e mãos), no modo como defendeu em seus trabalhos. O estudo da *obutchénie* e *vospitánie* propostos no sistema didático Zankov, permitiu analisar que seus princípios didáticos priorizam o desenvolvimento cognitivo, enquanto o sistema metodológico, em alguns aspectos, se aproxima mais ao desenvolvimento integral, pois inclui os aspectos emotivos-volitivos da psique. Entretanto, concluiu-se que, na maior parte da proposição didática zankoviana, há a submissão do desenvolvimento emotivo-volitivo ao desenvolvimento cognitivo, embora se tenha ponderado que o sistema Zankov avança no sentido do desenvolvimento integral do sujeito, pois revela uma preocupação constante da relação entre a *obutchénie* e os aspectos cognitivos, volitivos e emocionais no desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: L. V. Zankov, Didática Desenvolvimental, Desenvolvimento integral, Princípios Didáticos, Orientações Metodológicas.

Abstract

The research, of theoretical and bibliographic nature, investigated the didactic principles and methodological orientations proposed by L. V. Zankov, in the period of 1957-1977, and its relation with the students' optimal general development. The study assumes relevance in the area due to the restricted access, in Brazil, to the works and production of L. V. Zankov, as well as to the necessary understanding of the didactic-methodological elements that structure the Zankovian system as a contribution to the Theory of Developmental *Obutchénie*. The theoretical-bibliographic investigation was carried out in publications *by* and *about* the author, in Portuguese, Spanish, English and Russian languages; in the appointed time frame. It was sought to reveal the principles and methods of *obutchénie* undertaken by L. V. Zankov in relation to the integral development of the students (mind, heart and hands), in the way he defended in his works. The study of the *obutchénie* and *vospitánie* proposed in Zankov didactic system, allowed to analyze that its didactic principles prioritize the cognitive development, whereas the methodological system, in some aspects, is closer to the integral development, because it includes the emotional-volitive aspects of the psyche. However, it was concluded that, in most of the Zankovian didactic proposition, there is the submission of the emotional-volitional development to the cognitive development, although it was considered that the Zankov system advances towards the integral development of the subject, as it reveals a constant concern of the relationship between *obutchénie* and cognitive, volitional and emotional aspects in children's development.

Palavras-chave: L. V. Zankov, Developmental Didactic, Integral Development, Didactic Principles, Methodological Orientations.

Lista de Figuras

Figura 1 – Leonid Vladimirovich Zankov.....	14
Figura 2 – Aluno da escola 17 de Krasnogorsk vinculada ao Centro Científico-metodológico Federal de Zankov - “Eu estudo no sistema L.V. Zankov”	24
Figura 3 – Autora e professora Emma Viktorovna Vitushkina na Escola 5 em Magnitogorsk (Rússia).....	25
Figura 4 – Autora e professora Natalia Vasilevna Nechaeva em Moscou (Rússia).....	25
Figura 5 – Leonid Vladimirovich Zankov.....	27
Figura 6 – Estudantes trabalhando em coletivo na Escola 1953/ Moscou 98	59

Lista de Siglas

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
FACED	Faculdade de Educação.
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.
RSFSR	República Socialista Federativa Soviética da Rússia
THC	Teoria Histórico-Cultural.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal.
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real.

Sumário

Introdução.....	14
Abordagem metodológica: instrumentos e procedimentos investigativos.....	20
1 Leonid Vladimirovich Zankov (1901-1977): dados biográficos e contextualização de suas pesquisas.....	27
1.1 O autor e sua obra.....	27
1.2 A pesquisa: experimentos formativos conduzidos por L.V. Zankov e sua equipe	30
2 “Mente, coração e mãos” – A proposta de desenvolvimento geral ótimo do sujeito pela via da <i>vospitánie</i> e <i>obutchénie</i> empreendida por L. V. Zankov (1957-1977)	34
2.1 Relação <i>vospitánie</i> e <i>obutchénie</i> com o desenvolvimento.....	34
2.2 Desenvolvimento geral ótimo - “mente, coração e mãos”	40
2.3 Análise do desenvolvimento em três linhas: observação analítica, pensamento abstrato e ações práticas.....	47
3 Princípios e orientações metodológicas do sistema didático Zankov	51
3.1 Princípios didáticos	51
3.2 Orientações metodológicas: um olhar para os métodos de <i>obutchénie</i> na relação com o desenvolvimento integral dos estudantes.....	57
Uma <i>obutchénie</i> que desenvolve mente, coração e mãos? Algumas considerações com base no estudo do pensamento de L. V. Zankov (1957-1977)	68
Referências	71

Introdução

Figura 1 - Leonid Vladimirovich Zankov



Fonte: Центр специальных исследований и экспертиз (2011)

Leonid Vladimirovich Zankov (1901-1977) foi um importante cientista soviético no campo da psicologia, pedagogia e defectologia. Junto a uma equipe de cientistas como I. I. Budnitskaya, I. I. Zborovskaya, M. V. Zvereva, A. V. Polyakova e I. P. Tovpinets, I.I. Arginskaya, Yu. N. Vyunkova, N. Ya. Dmitrieva, R. Ya. Zhuravleva, N.V. Nechaeva, A.V. Polyakova, 3. I. Romanovskaya e alunos de pós-graduação, como N.B. Istomina, N.I. Illicheva, G.F. Cumarina, W.E. Kuznetsova, G.I. Ovchinnikov, N.N. Roshchina, N.A. Tsirulik, conduziu experimentos formativos na antiga URSS a partir da organização teórico-metodológica do sistema didático Zankov. Esse sistema pedagógico e didático considera uma premissa central da obra vigotskiana acerca da relação *obutchénie* e desenvolvimento: “[...] *a única boa obutchénie*¹ é a que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2005, p. 38, grifo do autor). Para L. S. Vigotski, apenas uma correta sistematização e organização da *obutchénie* ativam os processos de desenvolvimento psicointelectuais humanos, isto é, somente uma boa *obutchénie*,

¹ *Obutchénie* é a transliteração da palavra russa обучение e expressa a unidade entre o ensino e a aprendizagem, “[...] encerra tanto a atividade didática do professor quanto a atividade de autotransformação dos alunos” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 7, nota 1 da apresentação). Devido à ausência de consenso quanto à tradução do termo para o português, aparecendo nas obras em português tanto como ensino, como aprendizagem, educação, instrução ou estudo, nenhuma das quais entendemos que dê conta do conceito, optamos por manter a palavra em sua forma transliterada ao longo da dissertação. Na sessão 2.1 trataremos melhor este conceito.

corretamente organizada do ponto de vista didático e que se adianta ao desenvolvimento, poderá gerá-lo no estudante.

Considerada sob este ponto de vista, a *obutchénie*² não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da *obutchénie* da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a *obutchénie* (VYGOTSKY, 2005, p. 40).

Entretanto, não há uma uniformidade entre os vários grupos de pesquisa que se debruçaram aos estudos experimentais para a organização “correta” da *obutchénie* que promove desenvolvimento. Não há uma organização específica que seja a propulsora do desenvolvimento. Diferentes pesquisadores desenvolvimentais produziram modos particulares que resultaram em sistemas didáticos específicos (LONGAREZI, 2019a, 2019b, 2019c; LONGAREZI; SILVA, 2018; PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b; PUENTES; AMORIM; CARDOSO, 2017).

[...] não há uma didática desenvolvimental ou mesmo uma única teoria histórico-cultural (...); o que nos remete à compreensão da importante participação dos diferentes grupos e coletivos que trabalharam fortemente à época (LONGAREZI; SILVA, 2018, p. 573-574).

Dentre os vários sistemas didáticos produzidos no contexto da ex-União Soviética, poderíamos destacar os sistemas Elkonin-Davidov-Repkin³, Galperin-Talizina e Zankov (LONGAREZI, 2019a, 2019b, 2019c). No contexto do presente trabalho, focaremos o olhar, particularmente, para o trabalho de L. V. Zankov, no período de 1957-1977, que foi um dos precursores e edificadores do sistema Zankov. Este recorte temporal é feito, pois corresponde aos últimos 20 anos de vida do autor, nos quais este e uma equipe de pesquisadores se dedicaram às pesquisas da relação *obutchénie*-desenvolvimento e propuseram os alicerces teórico-metodológicos do sistema Zankov. Não foram investigadas produções científicas do autor fora deste recorte temporal, por não conterem conteúdo que atendesse aos objetivos da pesquisa, que consiste em investigar a relação entre os princípios e métodos propostos por L. V. Zankov e seus colaboradores e a promoção do desenvolvimento integral do sujeito, no período destacado acima.

² No texto original, optou-se por traduzir o termo *obutchénie* por aprendizagem, entretanto, resolvemos manter na citação a palavra transliterada por considerar que a tradução de *obutchénie* por aprendizagem prejudica a compreensão correta do conceito e, conseqüentemente, da ideia originalmente apresentada pelo autor.

³ “Ainda quando o trabalho elaborado em torno desse sistema tenha sido difundido a partir da denominação “sistema Elkonin-Davidov” e que reconheçamos D. B. Elkonin (1904-1984) e V. V. Davidov (1930-1998) como os precursores dessa elaboração didática em Moscou, optamos por denomina-lo enquanto “sistema Elkonin-Davidov-Repkin” por admitir, assim como V. V. Davidov também o fez, há importante contribuição na Ucrânia, de V. V. Repkin (1927-) para a edificação do sistema” (LONGAREZI, 2019c, p. 3).

Para entendermos a pesquisa zankoviana é necessário compreender as bases epistemológicas que embasaram seus estudos. L. V. Zankov está entre os pesquisadores soviéticos que foram orientados de L. S. Vigotski, produzindo teoricamente sob influência das principais teses da Teoria Histórico-Cultural (THC). Também denominada de psicologia histórico-cultural, a THC é resultado da elaboração de uma teoria marxista-leninista do desenvolvimento humano na qual a visão do indivíduo humano e da natureza humana é essencialmente materialista e dialética.

A partir de estudos e investigações de grande psicólogos como S. L. Rubinstein, L. S. Vigotski, G. D. Lukov, V. I. Asnin, A. V. Zaporozhets, P. I. Zinchenko, L. I. Bozhovich, dentre outros (LONGAREZI, 2019a), a psicologia histórico-cultural surge pós revolução russa em 1917, trazendo contribuições significativas acerca de questões, entre outras, como a condição material e histórica do homem, sua influência na formação da consciência, a relação entre o pensamento e a linguagem, os processos de *obutchénie* e desenvolvimento humano (PALANGANA, 2001; NÚNEZ, 2009). Nessa visão materialista acerca do ser humano, a atividade humana e as funções psíquicas superiores são produtos socioculturais e se desenvolvem em decorrência dos processos sociais.

Ao propor uma psicologia marxista, L. S. Vigotski e colaboradores lançam as bases epistemológicas para a construção de uma *obutchénie* que se proponha dialética e materialista, uma *obutchénie* que desenvolva (LONGAREZI, 2017). Portanto, a *obutchénie* que possibilita o desenvolvimento de novas formações psíquicas é denominada de “*Obutchénie* Desenvolvimental”, e a ciência que organiza os modos e condições objetivos e subjetivos para que esta *obutchénie* ocorra é a “Didática Desenvolvimental” (PUENTES; AQUINO, 2018).

A didática desenvolvimental, enquanto ciência interdisciplinar, vinculada à Pedagogia e à Psicologia Pedagógica, ocupa-se da organização adequada da atividade de *obutchénie*-desenvolvimento, tendo a *obutchénie* intencional como seu objeto e condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo. Em outras palavras, a didática se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de *obutchénie*, tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais como condições desse processo (PUENTES; LONGAREZI, 2017a, p. 207)

Estudos contemporâneos apontam que a THC e a *Obutchénie* Desenvolvimental não configuram uma construção teórica homogênea (LONGAREZI, 2019b), emergem do trabalho de inúmeros pesquisadores e grupos de pesquisa que, mesmo compartilhando de uma base epistemológica marxista, possuem variados pontos de convergência e de divergência nas questões teóricas e metodológicas que investigam (LONGAREZI, 2019b; LONGAREZI; SILVA, 2018; LONGAREZI; PUENTES, 2017; LONGAREZI; FRANCO, 2013, 2015;

PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b, 2017c, 2019; PUENTES, 2017, 2018; PUENTES; AMORIN, CARDOSO; MUSIYCHUK, 2016; PUENTES; AMORIN; CARDOSO, 2017, 2018).

Assim, é possível identificar pelo menos três correntes de pensamento que surgem na perspectiva histórico-cultural: 1) “*Teoria da Atividade*, representada por A.N. Leontiev, S. L. Rubinstein e os vários grupos que produziram com eles” (LONGAREZI, 2019b, p. 01); 2) “*Teoria da Personalidade*, elaborada pelos coletivos que trabalharam com L. I. Bozhovich, N.G. Morozova, B.G. Ananiev, B.F. Lomov, L.S. Slavina e L.I. Aidarova” (idem); e 3) “*Teoria da Subjetividade*, proposta pelos psicólogos cubanos F. Gonzáles Rey e A. M. Martínez” (idem). Nesse contexto heterogêneo, os sistemas didáticos desenvolvimentais emergem, em especial, da Teoria da Atividade; o que inclui, portanto, o sistema Zankov.

No Brasil, com o recente avanço da pesquisa no enfoque histórico-cultural, são encontrados trabalhos na área da didática que se apropriam, especialmente, do aporte teórico-metodológico de sistemas educacionais desenvolvimentais Elkonin-Davidov-Repkin (LIBÂNEO, 2004; DAMAZIO; CARDOSO; SANTOS, 2014; AQUINO, 2015; AQUINO, CUNHA, 2015; PUENTES; 2017; PUENTES, AMORIM, CARDOSO, 2017; entre outros) e Galperin-Talízina (NÚÑEZ; RAMALHO; ALBINO, 2013; ALVES; AQUINO, 2015; AQUINO, CUNHA, 2015; ALVES; MENDOZA, 2015; NÚÑEZ, RAMALHO, 2017; RODRIGUES; FRANCO; BUÊNCIO, 2018; entre outros). Principalmente a partir das últimas duas décadas, um grande esforço tem sido realizado pelos pesquisadores brasileiros para a compreensão do legado intelectual e metodológico dos sistemas desenvolvimentais. Nesse sentido, buscamos unir forças à esses esforços ao dedicarmos nossa investigação às contribuições das pesquisas zankovianas⁴. Estas, ainda são pouco conhecidas no Brasil, pois não há traduções de livros de autoria de L. V. Zankov para a língua portuguesa e suas proposições metodológicas são minimamente apreendidas enquanto possibilidades para o aperfeiçoamento da prática docente no país (AQUINO, 2012). Portanto, investigar esse teórico e trazer ao conhecimento público aspectos de seu legado teórico-metodológico configura uma contribuição para os estudos acerca da *obutchénie* desenvolvimental no país.

O ser humano é um ser integral e, portanto, uma *obutchénie* que se proponha desenvolvimental precisa buscar desenvolvê-lo em todas as suas linhas e dimensões, em sua totalidade. O desenvolvimento humano precisa ser multidimensional: cognitivo, mental, físico, ético, moral, afetivo, volitivo. Nas palavras de Aquino (2017),

⁴ Há também pesquisas já realizadas e publicadas no Brasil acerca do pensamento e sistema Zankov. Iremos apresenta-las, a seguir, na abordagem metodológica de nossa pesquisa.

[...] uma Didática que não conduza ao desenvolvimento – não só das funções psicológicas superiores (memória lógica, fala, abstração, generalização, pensamento teórico, etc.), mas também da formação integral da personalidade – não tem razão de existir (AQUINO, 2017, p. 325).

Assim sendo, os sistemas desenvolvimentais anunciam esse objetivo em comum: a formação integral do sujeito. D. B. Elkonin (ELKONIN, 1986) afirma a necessidade da resolução do problema da periodização para a elaboração de um sistema educacional padrão para as repúblicas socialistas, pois há um interesse claro dessa sociedade no *desenvolvimento multilateral e completo* das capacidades de cada um de seus membros e, portanto, no alcance pleno das possibilidades que existem em cada período do desenvolvimento infantil. Núñez e Ramalho (2015), ao tratarem da teoria de P. Y. Galperin para formação de habilidades gerais em química, apontam que a finalidade da teoria galperiana é o *desenvolvimento integral* e, portanto, a assimilação deve considerar os recursos cognitivos e afetivos que possuem os estudantes, assim como sua história de vida, seus interesses, motivos e desejos, de modo que o estudante seja envolvido em condições favoráveis à aprendizagem. Em consonância com os demais, L. V. Zankov também anuncia: “Quanto à aula experimental, aplica-se um sistema didático, que difere substancialmente do tradicional e visa à *promoção ótima dos estudantes em seu desenvolvimento global*” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 19, grifo nosso). O autor afirma que em determinadas condições de *obuchénie* há mudanças no desenvolvimento geral dos estudantes e possui, como um dos seus objetivos de pesquisa, compreender as causas desse processo de desenvolvimento geral:

Essas mudanças complexas nos processos neuropsíquicos nos quais o progresso do desenvolvimento geral dos estudantes é revelado em certas condições de *obuchénie* podem ser corretamente entendidas apenas no contexto do conceito marxista-leninista de desenvolvimento. A tarefa da pesquisa é revelar as genuínas causas externas e internas do "auto-movimento" que ocorre no desenvolvimento geral dos estudantes, a relação específica entre eles, a natureza específica das contradições internas⁶ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 22).

Mesmo alegando tal objetivo, os sistemas didáticos desenvolvimentais foram produzidos sobre os fundamentos da Teoria da Atividade. Nesse sentido, Puentes e Longarezi (2017a) defendem que há uma preponderância de enfoque nos aspectos cognitivos, pois se tem

⁵ “Что касается экспериментального класса, то здесь применяется дидактическая система, которая существенно отличается от обычной и нацелена на оптимальное продвижение учащихся в их общем развитии” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 19).

⁶ “Те сложнейшие изменения нервно-психических процессов, в которых обнаруживается прогресс общего развития учащихся в определенных условиях обучения, могут быть правильно поняты только в контексте марксистско-ленинской-концепции развития. Задача исследования состоит в том, чтобы раскрыть подлинные внешние и внутренние причины «самодвижения», имеющего место в общем развитии учащихся, конкретное взаимоотношение между ними, специфический характер внутренних противоречий” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 22).

uma compreensão teórica de que é a partir de aspectos cognitivos que se depreendem os sentimentos, afetos, emoções, imaginação e criatividade. Por outro lado, quando buscamos referência dos autores e seguidores dos sistemas, o mote do desenvolvimento integral é comum a todos.

O foco deste trabalho, que aqui assumimos enquanto objetivo de pesquisa, é investigar a relação entre os princípios e métodos propostos por L. V. Zankov e seus colaboradores, no período de 1957 a 1977, e a finalidade autodeclarada pelo autor de promover o desenvolvimento integral do sujeito (mente, coração e mãos). No atendimento a esse objetivo o fazemos fundamentalmente, apesar de não exclusivamente, a partir da obra de L. V. Zankov, no período anunciado; tendo em vista contribuir para estudos futuros que possam ampliar o recorte temporal aqui delimitado, além de estender o estudo para a produção de outros pesquisadores que contribuirão na edificação do sistema Zankov.

Certamente, este trabalho traz contribuições para a compreensão da obra desse autor, no tocante ao modo como o mesmo defende o que chamou de desenvolvimento humano em sua integralidade na relação com os princípios didáticos e os métodos de *obutchénie* que propõe.

Nesse contexto, o estudo nasce da necessidade de investigações sobre o desenvolvimento integral do estudante na sua relação com a “boa *obutchénie*” e se propõe que isso seja pesquisado particularmente no trabalho desenvolvido por Zankov, como um dos importantes edificadores de um dos sistemas didáticos representativos da Teoria Histórico-cultural da Atividade (LONGAREZI, 2019a, 2019b; PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a, 2017b). Com essa problemática, as perguntas das quais emergem o presente trabalho são: os princípios didáticos e os métodos de *obutchénie* propostos por Zankov asseguram a formação e o desenvolvimento integral do estudante? De que maneira? Esses princípios e métodos garantem o desenvolvimento da mente, coração e mãos⁷? Em que medida?

Nossa pesquisa justifica-se, assim, por buscar compreender o pensamento de L.V. Zankov, enquanto fundador, juntamente com outros pesquisadores, de um dos sistemas didáticos de *obutchénie* desenvolvimental que anuncia a formação do ser humano em sua integralidade. As reformas políticas educacionais brasileiras nas últimas duas décadas associadas a determinações externas no contexto das políticas neoliberais adotadas no país frutificaram no declínio dos objetivos e funções da escola. A escola pública tornou-se um espaço para o acolhimento social, restringida a aprendizagem de condições necessárias à sobrevivência e ao mundo do trabalho (LIBANEO, 2012). Temos na realidade brasileira uma

⁷ “Mente, coração e mãos” é a designação da professora Natalia Nechaeva para os propósitos do desenvolvimento integral, no modo como ela interpreta as finalidades desenvolvimentais humanas dentro do sistema Zankov.

escola destinada ao acolhimento social e preparação para o trabalho (idem). Assim, surge a necessidade de investigação e estudo de uma perspectiva de *obutchénie* que pode conter fundamentos e orientações metodológicas que impulsionem o desenvolvimento integral da personalidade dos sujeitos.

Abordagem metodológica: instrumentos e procedimentos investigativos

Nossa pesquisa é de natureza bibliográfica, cujas fontes de investigação são publicações *do e sobre* o autor. A pesquisa bibliográfica atentou-se fundamentalmente, ainda que não exclusivamente, para a obra de L. V. Zankov, no período de 1957-1977, com o intuito de analisar as proposições teórico-metodológicas empreendidas pelo autor.

Segundo Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa bibliográfica constitui um procedimento formal, que a partir do uso de métodos reflexivos e um tratamento científico, possibilita conhecer e compreender a realidade ou descobrir verdades parciais. Os autores apontam que, a partir da seleção bibliográfica da obra de um autor acerca de um tema, coloca-se o pesquisador em contato direto com a produção científica do autor investigado, o que permite ao cientista a manipulação das informações encontradas.

Os procedimentos da pesquisa bibliográfica envolveram: 1) seleção do material, 2) tradução, 3) leitura, 4) elaboração de dimensões e classificação do material nas dimensões elaboradas, 4) produção dos dados a partir da interpretação do material.

Primeiramente, em relação à seleção do material bibliográfico, iniciamos identificando as publicações *do e sobre* o autor publicadas nacionalmente⁸. Já foram publicadas em língua portuguesa os textos Zankov (1989) e Zankov (1991; 1997; 2017). Como visto, o número de traduções do autor para o português é bastante limitado.

Posteriormente, buscamos selecionar aquelas obras que se embasam no autor. Procuramos por dissertações, teses, periódicos e capítulos de livros. Para dissertações e teses, a busca foi realizada pelo site <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>, que compreende o catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Ao pesquisar no quadro sobre o assunto, digitamos a palavra “Zankov” e nenhum registro foi encontrado para o termo utilizado. Realizamos o mesmo procedimento de busca nos portais de pesquisa BVS-psi, Lilacs, ANPED, psycINFO e Scielo, que reúnem os principais periódicos nacionais na área de psicologia e educação e encontramos um artigo recentemente publicado, Puentes e Aquino (2018).

⁸ As buscas por publicações e obras *do e sobre* o autor, em língua portuguesa, foram realizadas nos anos de 2017 e 2018.

Quanto aos capítulos de livro, localizamos três (AQUINO, 2012; 2017; GUSEVA, 2017) que, juntamente com o artigo em periódico localizado (PUENTES; AQUINO, 2018), configuram uma importante contribuição para a pesquisa educacional brasileira na perspectiva histórico-cultural, pois, caracterizados por seu ineditismo, constituem as primeiras publicações no país acerca das pesquisas de L. V. Zankov e colaboradores, com suas proposições teóricas e metodológicas sistematizadas no sistema Zankov.

No capítulo de livro, intitulado “*L. V. Zankov: aproximações a sua vida e obra*”, Aquino (2012) discorre brevemente sobre a biografia do autor e suas principais contribuições científicas. O autor revela a fundamentação filosófica e psicológica do experimento formativo conduzido por L. V. Zankov e discorre sobre como se deu o experimento e os principais resultados alcançados. Além disso, também apresenta os princípios didáticos do sistema Zankov. A única fonte consultada por Aquino de autoria do próprio L. V. Zankov é a obra mais conhecida do autor no Brasil: “*La enseñanza y el desarrollo*” (1984). Acreditamos que isso ocorre porque, apesar de haverem traduções de outras obras para outras línguas, conforme explicitado por Aquino no final de seu capítulo, são obras raras e de difícil acesso.

Em Aquino (2017), o autor discorre a respeito do experimento-formativo enquanto metodologia de pesquisa do campo da pedagogia e traz as contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov sobre o tema. O autor introduz o texto discutindo o conceito de “Didática Desenvolvimental” e seu objetivo enquanto formação integral dos estudantes. Nas quatro primeiras sessões que se seguem, predomina a discussão sobre os experimentos-formativos conduzidos por L. V. Zankov e colaboradores, na qual Aquino aborda os fundamentos filosóficos, psicológicos, os princípios orientadores e a natureza e particularidades do experimento didático-formativo, apoiando-se em Zankov (1984) e os autores que o fundamentam, como Lenin, F. Engels, L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev. Nas últimas duas sessões, se discute as origens, conceptualização, peculiaridades e etapas do experimento, e, então, o autor traz as contribuições de V. V. Davidov e L. S. Vigotski, dentre outros autores.

Outro capítulo de livro embasado no autor e publicado em português é o de L. G. Guseva (GUSEVA, 2017). Trata-se da tradução do texto de L. G. Guseva e A. Sosnowski (GUSEVA; SOSNOWSKI, 1997), texto no qual as autoras ligam L. V. Zankov à L. S. Vigotski, enfatizando a importância do ensino estimular o desenvolvimento cognitivo (mente), volitivo (motivação) e afetivo (emoções) dos alunos. As autoras também apresentam os princípios didáticos zankovianos, condições para a aprendizagem e desenvolvimento, aspectos de uma boa aula e características inovadoras do sistema.

O artigo mais recente publicado na literatura brasileira sobre o tema é de Puentes e Aquino (2018). Intitulado “Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977)”, o artigo apresenta algumas relações entre as contribuições teóricas do sistema Zankov em seus primeiros vinte anos (1957-1977) e os demais sistemas didáticos desenvolvimentais (Galperin-Talizina e Elkonin-Davidov-Repkin), identificam as etapas evolutivas do sistema ao sistematizarem sua gênese e processo histórico, e analisam as contribuições teóricas e práticas que emergem com o sistema, a partir das investigações científicas realizadas por meio da metodologia do experimento-formativo.

Após a busca do material bibliográfico em língua portuguesa, partimos para a busca em língua inglesa e espanhola⁹ de obras do autor. Segundo Aquino (2012), há publicado em espanhol as sete obras de L. V. Zankov (ZANKOV, 1936; 1939; 1940a; 1944; 1949; 1968; 1984), uma de L. V. Zankov e I. I. Danyushevsky (ZANKOV; DANYUSHEVSKY, 1940) e em inglês as três obras de L. V. Zankov (ZANKOV, 1957; 1977a; 1977b). Apesar da lista divulgada por Aquino de várias obras publicadas conseguimos acesso apenas às duas dessas obras (1984 e 1977a) – que correspondem à mesma obra, mas nas traduções em espanhol e inglês, respectivamente. Também conseguimos acesso ao artigo em inglês: Zankov (2003).

Tendo em vista o pouco material bibliográfico disponível nessas três línguas, seria necessário fazer uma busca em russo da literatura publicada do autor a fim de conhecer seu pensamento e obra. Inicialmente, fizemos uma pesquisa online, mas a autolimitação do conhecimento da língua e dos sites de busca em russo resultaram numa pesquisa sem sucesso. Estávamos diante de um impasse frente à necessidade de aproximação do autor e sua obra, com pouco material bibliográfico disponível nas línguas popularizadas. Frente à essa dificuldade, surgiu uma oportunidade singular que foi determinante para a continuidade e o bom desempenho da pesquisa.

O GEPEDI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente, grupo em que faço parte desde 2013, organiza bianualmente o Colóquio Internacional de Ensino Desenvolvimental, e em 2016 organizou o III Colóquio Internacional Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Neste evento, a professora russa Liudmila Guseva esteve presente, com contribuições de seus estudos sobre L. V. Zankov. Nessa ocasião fez o convite ao grupo para que fôssemos à Rússia realizar

⁹ As buscas por publicações e obras *do* e *sobre* o autor, nas línguas inglesa e espanhola, também foram realizadas nos anos de 2017 e 2018.

pesquisas na área, sob sua tutela. Com essa oportunidade fomos à Magnitogorsk/Rússia para um estágio de pesquisa, no período de setembro à dezembro de 2017.

Na Rússia, a pesquisa envolveu a busca por material bibliográfico no original e a realização de entrevistas¹⁰. No que tange à busca bibliográfica, foi realizada a seleção e o escaneamento de livros de autoria de L. V. Zankov nas bibliotecas da Universidade Técnica Estatal de Magnitogorsk e da Universidade Estatal de Psicologia e Pedagogia de Moscou. As buscas on-line foram realizadas pelos russos Vladimir Chernobrovkin e Evgeny Chevychelov. A bibliografia encontrada de L. V. Zankov foi ЗАНКОВ (1960; 1963b; 1968; 1975a; 1975b; 1990; 2002).

Havendo sido localizada a bibliografia em português, inglês, espanhol e russo, o segundo passo seria a tradução do material que não estava na língua portuguesa. A tradução dos textos em russo foi realizada por meio de tradutores *on-line*, como o *GoogleTradutor*, *Yandex.Translate* e PROMT. Os textos em espanhol e inglês foram traduzidos pela autora. Apesar de todos os problemas que a tradução (por qualquer mecanismo) possa representar, sua realização foi feita uma vez que, para o presente trabalho, essas fontes inéditas no Brasil se constituíram fundamentais. Dessa maneira, o intuito da tradução foi especificamente o de possibilitar o estudo de parte da obra de L. V. Zankov, para as finalidades assumidas. Optamos, então, por apresentarmos neste texto as passagens das obras estudadas, na versão traduzida, de modo a possibilitar ao leitor acesso às ideias fontes que deram origens ao estudo. Entretanto, deixamos em notas de rodapé o original das citações nas línguas inglesa, espanhola e russa para permitir a consulta no original e oportunizar outras traduções e novas interpretações. Diante disso, desde já reconhecemos o elevado número de notas de rodapé daí originadas.

Após a seleção do material bibliográfico, tradução e leitura, o passo seguinte foi a elaboração de dimensões e organização desse material nas dimensões elaboradas. A partir da leitura, localizamos nos textos as temáticas mais comuns-emergentes na obra e que cooperariam para esclarecer nossa problemática de pesquisa e objetivo. A partir dessa localização, organizamos a obra do autor nas temáticas elaboradas, designando o conteúdo que deveria compor cada um dos capítulos da dissertação. Por fim, realizamos a análise interpretativa da obra em relação as dimensões organizadas, tendo como base nossa problemática e objetivo de pesquisa.

Nossas fontes de pesquisa também abarcaram as entrevistas realizadas em território russo durante o estágio de pesquisa. Foram entrevistadas as professoras Emma Viktorovna

¹⁰ Optamos, com autorização das entrevistadas, por submeter a publicação o material em periódico nacional, *Obutchénie*. Devido ao fluxo da revista, há previsão para publicação em 2020 (FEROLA, 2020a; 2020b).

Vitushkina (FEROLA, 2020a), da Escola 5, em Magnitogorsk e Natalia Vasilevna Nechaeva (FEROLA, 2020b), membra do Centro Científico-metodológico Federal de Zankov.

Figura 2 – Aluno da escola 17 de Krasnogorsk vinculada ao Centro Científico-metodológico Federal de Zankov - “Eu estudo no sistema L.V. Zankov”



Fonte: acervo da autora.

A professora Emma Viktorovna Vitushkina é formada no Colégio Pedagógico Beloretsk na qual obteve formação técnica em “professor de escola primária” e no Instituto Pedagógico Estatal de Magnitogorsk, onde obteve bacharelado em pedagogia. Obteve PhD¹¹ em Educação na Chelyabinsk State Pedagogical University e tem experiência profissional como professora desde 1996. Atualmente, é professora da escola 5 em Magnitogorsk, onde atuou como professora no sistema Zankov por 8 anos.

¹¹ Na Rússia, há dois tipos de doutorado, ambos com 3 anos de duração. O primeiro é denominado “Candidato a doutoramento” e o segundo “Doutoramento”. No ocidente, ambos são considerados cursos de doutoramento (pHD).

Figura 3 - Autora e professora Emma Viktorovna Vitushkina na Escola 5 em Magnitogorsk (Rússia)



Fonte: acervo da autora.

A professora Natalia Vasilevna Nechaeva graduou em Língua Russa e Literatura em 1968 e em 1967 se tornou técnica no laboratório da Academia de Ciências Pedagógicas, liderado por L. V. Zankov, especializado em *Obuchénie* e Desenvolvimento. Em 1971, foi promovida a pesquisadora júnior e, em 1983, depois de escrever uma tese sobre "Funções educativas de redações", recebeu um cargo de pesquisadora sênior, se tornando a chefe de pesquisa do Centro Científico-metodológico Federal de Zankov. Tem experiência de trabalho em escola, Universidade Pedagógica, Instituto de formação continuada e re formação para especificidades para aquisição da língua russa debaixo da orientação de L. V. Zankov.

Figura 4 - Autora e professora Natalia Vasilevna Nechaeva em Moscou (Rússia)



Fonte: acervo da autora.

Nosso trabalho é composto por três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “*Leonid Vladimirovich Zankov (1901-1977): dados biográficos e contextualização de suas pesquisas*”, contém uma breve biografia do autor, redigido a partir da leitura de dois textos de alunas de L. V. Zankov e um texto cujo autor é brasileiro. Apresentamos informações pessoais de L. V. Zankov, mas principalmente de sua trajetória profissional enquanto pedagogo, psicólogo e defectólogo. Apontamos as principais temáticas de suas pesquisas ao longo de sua história, e citamos diversas obras produzidas a partir dos resultados dessas investigações. Ainda nesse capítulo, abordamos acerca das pesquisas realizadas no período de 1957-1977 por L. V. Zankov e sua equipe. Trazemos dados sobre os objetivos, modos e condições dessas pesquisas, que foram realizadas por meio de experimentos-formativos na antiga URSS, resultando na produção de princípios didáticos, um sistema metodológico, tarefas educativas, manuais didáticos para professores e estudantes, dentre outros modos e condições, que constituiriam, então, o sistema Zankov.

No segundo capítulo, intitulado “*Mente, coração e mãos - A proposta de desenvolvimento geral ótimo do sujeito pela via da vospitânie e obutchénie empreendida por L. V. Zankov (1957-1977)*”, abordamos, primeiramente, os conceitos de *obutchénie* e *vospitânie* em sua relação com o desenvolvimento, trazendo o significado desses conceitos para pesquisadores soviéticos e brasileiros, e o modo como L. V. Zankov defendia a unidade entre eles e a necessidade dessa unidade enquanto impulsionadora do desenvolvimento humano. Além disso, analisamos o conceito de *desenvolvimento*, *desenvolvimento geral* e *desenvolvimento ótimo* para L. V. Zankov, e como “mente, coração e mãos” são entendidos dentro de uma perspectiva zankoviana¹². Por fim, trazemos as três linhas de desenvolvimento utilizadas pelo autor para analisar o desenvolvimento alcançados nos estudantes em seus experimentos-formativos, a partir da *obutchénie* do sistema Zankov.

Consideramos o terceiro e último capítulo o coração do trabalho, por nome de “*Princípios e orientações metodológicas do sistema didático Zankov*”, apresentamos, primeiramente, os princípios didáticos do sistema Zankov, bem como os métodos de *obutchénie*. Aqui, lançamos mão do nosso olhar analítico para compreender os limites e possibilidades da *obutchénie* zankoviana para o desenvolvimento integral dos estudantes, no que tange aos seus aspectos cognitivos, volitivos e emocionais.

¹² Cabe esclarecer que assumimos os signos “mente, coração e mãos” nesta pesquisa, uma vez que os compreendemos como expressões da essência do que seria um desenvolvimento integral na perspectiva que investigamos.

1 Leonid Vladimirovich Zankov (1901-1977): dados biográficos e contextualização de suas pesquisas.

1.1 O autor e sua obra

Aquino (2012), N. V. Nechaeva e N. N. Roshchina (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006) e M. V. Zvereva, N. V. Nechaeva e V. G. Petrova (ЗВЕРЕВА; НЕЧАЕВА; ПЕТРОВА, 2015) são as principais referências que pesquisamos, a partir das quais foi possível elaborar este texto biográfico.

Figura 5 - Leonid Vladimirovich Zankov



Fonte: Развивающее обучение (2018)

Leonid Vladimirovich Zankov (Леонид Владимирович Занков) nasceu em 23 de abril de 1901 em Varsóvia (atual capital da Polônia), na família de um oficial russo, em que haviam quatro filhos - uma menina e três meninos. Leonid Vladimirovich foi o segundo filho. Como nas famílias mais cultas, as crianças eram ensinadas música, dança, línguas estrangeiras, dentre outros. L. V. Zankov, o futuro professor e pesquisador, era mais apaixonado pela música do que seus irmãos. Em 1916, termina o Ensino Médio em Moscou e nos primeiros anos pós-revolucionários (a partir de 1917), já amava a profissão de professor e começou a ensinar em uma escola rural na aldeia de Turday, na região de Tula (localizada a 193Km ao sul de Moscou).

Aos dezoito anos de idade, no ano de 1919, se move para província de Tambov (480Km ao sudoeste de Moscou) onde começa a atuar como professor e torna-se chefe de uma colônia agrícola infantil no distrito de Morshansk. Durante os anos de 1920 a 1922 retorna para a região de Moscou, agora na colônia de Ostrovnia onde continua atuando como professor até meados de 1922, quando inicia seus estudos na Universidade Estadual de Moscou no departamento social e pedagógico da Faculdade de Ciências Sociais. Nessa universidade torna-se aluno de Lev Semenovich Vigotski (aqui com 26 anos de idade) e começa a realizar pesquisas sobre sua supervisão acerca da psique e as características do ensino à crianças anormais, sem interromper a pesquisa sobre problemas gerais da psicologia da memória. Segundo Yasnitsky (2009), L. V. Zankov constitui juntamente com Ivan Solov'ev, Leonid Sakharov e Boris Varshava, os primeiros estudantes de graduação de L. S. Vigotski e seus maiores contatos acadêmicos e colaboradores de pesquisa entre os anos de 1924 a 1927.

Como pesquisador, L. V. Zankov focou em três principais temas: psicologia da memória, defectologia¹³ e experimentos formativos para a investigação da relação entre educação e desenvolvimento da criança (AQUINO, 2012). Seus estudos sobre memória começaram durante sua graduação (1922 – 1925) e continuaram com seu ingresso em 1925 no Programa de Pós-graduação da 10ª Universidade de Moscou no Instituto de Psicologia, onde também pesquisou sob a liderança de L. S. Vigotski. De 1925 a 1929 foi estudante de pós-graduação e inspetor do Comissariado do Povo da Educação ou Narkompros, departamento soviético responsável pela administração da educação pública e pela maior parte das matérias relativas à cultura da República Socialista Federativa Soviética da Rússia (RSFSR).

Em 1929, vários campos da pedagogia e psicologia defectológica foram criados no Instituto de Defectologia Experimental do Comissariado do Povo da RSFSR. L. V. Zankov foi nomeado vice-diretor do trabalho científico e educacional no campo da infância anormal, realizando pesquisas em laboratórios de psicologia sob orientação de L. S. Vigotski, e ocupou este cargo até 1944. De acordo com Yasnitsky (2009), há notas de L. S. Vigotski que reportam que L. V. Zankov participava de suas conferências internas de pesquisa que eram organizadas com seus estudantes mais próximos e colaboradores e, até próximo de sua morte, em 1934, L. V. Zankov estava presente na lista dos pesquisadores que L. S. Vigotski intentava convidar para participar do departamento de Psicologia do Instituto de Medicina Experimental da União (VIEM), juntamente com pesquisadores como Veresotskaya, R. Levina, L. S. Slavina e Zh. I.

¹³ Os termos defectologia e criança anormal são mantidos por corresponderem à terminologia utilizada no início do século XX, quando da produção dessas pesquisas. Atualmente, seriam equivalentes às expressões deficiência/educação especial e criança com deficiência ou necessidades especiais, respectivamente.

Shif, o que demonstra uma proximidade entre os dois pesquisadores até o fim da vida de L. S. Vigotski.

Segundo V. Yarovitsky (ЯРОВИЦКИЙ, 2004), seus estudos dos processos mnemônicos se destacam em quatro linhas: a análise genética da atividade mnemônica, a análise técnica de manifestação de atividade mnemônica, a análise da discrepância entre uma certa tarefa mnemônica e o conteúdo real do material memorizado e as especificidades do processamento de informação armazenada na memória e manifestação de tais processos em forma de transformação na produtividade da memória ao longo do tempo. A experimentação com crianças com atraso no desenvolvimento intelectual e deficiências no desenvolvimento mental e sensorial em relação a problemas de memória levaram à elaboração de mais da metade das obras de L. V. Zankov e seus colaboradores. Dentre elas, destacam-se *Психология умственно-отсталого ребенка* (1939) – (Psicologia da criança mentalmente atrasada), *Память школьника* (1944) – (Memória do escolar), *Память школьника, ее психология и педагогика: Пособие для учителей* (1944) – (Memória das Crianças em Idade Escolar, Sua Psicologia e Pedagogia: Um Manual para Professores), *Память* (1949) – (Memória). Em 1943-1944, L. V. Zankov lidera pesquisas em hospitais para restaurar a fala em soldados feridos que continham lesões craniocerebrais devido a II Guerra Mundial.

Em 1944, L.V. Zankov é nomeado diretor do Instituto de Pesquisa Científica da Defectologia, parte da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, instituição que se torna uma instituição científica sindical em 1966, da qual o autor torna-se membro pleno.

Neste meio tempo, em 1951, L. V. Zankov é transferido para o Instituto de Teoria e História da Pedagogia dentro da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS e como vice-diretor de ciência, muda o foco de suas pesquisas, até então sobre memória e defectologia, para estudos da pedagogia geral. Nesse instituto, L. V. Zankov lidera o laboratório de didática experimental, intitulado posteriormente de *Obutchénie* e Desenvolvimento, um laboratório interdisciplinar que contava com a presença de especialistas de diferentes áreas, dentre eles didatas, metodólogos, psicólogos, fisiologistas e patologistas. No campo da pedagogia, havia muito espaço para que L. V. Zankov aplicasse seu conhecimento psicológico, pesquisasse os problemas do desenvolvimento de uma criança e influenciasse na prática escolar. Segundo M. V. Zvereva, N. V. Nechaeva e V. G. Petrova, “L. V. Zankov não gostava de grandes reuniões. Até onde sabemos, ele quase não participou de congressos e congressos psicológicos, não participou de reuniões da filial de Moscou da Sociedade de Psicólogos. Tudo isso o alienou de seus colegas” (ЗВЕРЕВА; НЕЧАЕВА; ПЕТРОВА, 2015, p. 268).

Dentre as pesquisas realizadas no laboratório *Obutchénie* e Desenvolvimento, o tema “Interação da palavra do professor e os meios de apresentação na aprendizagem” foi explorado. O pesquisador buscou revelar a conexão entre a aplicação de diferentes métodos pedagógicos no ensino e seus resultados. A discussão dessas pesquisas é apresentada no livro *наглядность и активизация учащихся в обучении* (1960) – (A visibilidade e a ativação dos alunos na *obutchénie*).

Em 1957, L.V. Zankov e sua equipe de laboratório começaram um estudo do problema "*Obutchénie* e desenvolvimento". O cientista dedicou os últimos vinte anos de sua pesquisa a este trabalho. Resultado deste período foram elaboradas obras como *О предмете и методах дидактических исследований* (1962) – (Sobre o assunto e métodos de pesquisas didáticas), *О начальном обучении* (1963) – (Sobre a *obutchénie* primária), *Развитие учащихся в процессе обучения (I — II классы)* (1963b) – (Desenvolvimento de estudantes no processo de *obutchénie*) (I – II Ano), *Дидактика и жизнь* (1968) – (Didática e vida), *La enseñanza y el desarrollo* (1984) – cuja publicação em russo é *Обучение и развитие* (1975b) , *Беседы с учителями* (1975a) – (Conversa entre professores), dentre outros. Mais tarde, a Academia de Ciência Pedagógica da URSS publica um compilado de três obras mais comuns do autor (Didática e vida, *Obutchénie* e Desenvolvimento e Conversa entre professores) na obra *Избранные педагогические труды* (1990) – (Trabalhos pedagógicos favoritos).

Em 1977, L. V. Zankov falece e logo o laboratório *Obutchénie* e Desenvolvimento é dissolvido e as classes experimentais são paradas. Apenas em 1993 o Ministério da Educação da Rússia organiza o Centro Científico e Metodológico Federal Zankov e em 1996 o sistema Zankov é reconhecido pelo Ministério da Educação russo como um dentre os três sistemas estatais de ensino (sistema Elkonin-Davidov-Repkin, sistema Zankov e sistema tradicional).

1.2 A pesquisa: experimentos formativos conduzidos por L. V. Zankov e sua equipe

O laboratório *Obutchénie* e Desenvolvimento coordenou uma investigação longitudinal ao longo dos primeiros anos escolares¹⁴ do ensino inicial a fim de encontrar a lógica objetiva entre o processo de *obutchénie* e o desenvolvimento dos estudantes. Para tanto, organizaram um sistema pedagógico experimental, entendendo que o nível de desenvolvimento que a *obutchénie* pode gerar é condicionado pela sua estruturação. O objetivo do experimento

¹⁴ O Ensino Inicial russo, ou primeiros anos escolares, correspondem no sistema educacional brasileiro ao Ensino Fundamental I.

formativo constituía então alcançar o desenvolvimento geral ótimo¹⁵ dos estudantes e encontrar os traços essenciais da *obutchénie* que promova este desenvolvimento.

A organização de nosso sistema didático experimental, dirigido ao desenvolvimento geral ótimo dos escolares, parte do postulado de que o processo de desenvolvimento geral do escolar está determinado pelo caráter do ensino. A organização do ensino intervém ou atua como a causa, enquanto o processo de desenvolvimento escolar atua como a consequência. A relação causa/consequência é importante porque nela se manifesta a condicionalidade do processo de desenvolvimento dos escolares (ZANKOV, 2017, p. 178-179).

Para o autor, se você estudar o processo de desenvolvimento dos estudantes dentro de um mesmo sistema, só poderá constatar o processo determinado de desenvolvimento conduzido por esse sistema. Se é desejado evidenciar o caráter objetivo entre a estrutura da *obutchénie* e o desenvolvimento é necessário comparar os sistemas de ensino que se diferenciam por sua estrutura e eficácia. Dessa forma, a investigação zankoviana pesquisou tanto o sistema pedagógico-experimental e o desenvolvimento alcançado pelos seus estudantes, quanto o sistema tradicional, ao qual chamou de classes controle, e o desenvolvimento alcançado pelos seus estudantes. L. V. Zankov entendia que o desenvolvimento possibilitado pelo sistema tradicional não era o maior possível que poderia ser alcançado a partir da *obutchénie*, isto é, não era um limite, portanto, buscava a partir do sistema experimental uma maior eficácia no desenvolvimento dos estudantes:

Ao supor que o desenvolvimento dos escolares dos primeiros anos, mediante a *obutchénie* pelos métodos tradicionais, não é um limite, abordamos a questão de saber se poderia ser criado um sistema didático que proporcione muitos melhores resultados no desenvolvimento dos escolares que a metodologia clássica¹⁶ (ZANKOV, 1984, p. 18, tradução da autora).

O autor chegou à conclusão de que o desenvolvimento geral alcançado mediante a metodologia tradicional não era um limite a partir de uma análise do programa tradicional, dos seus manuais e metodologia de ensino. Constatou-se um material simples, um ritmo lento de estudo, a existência de repetições exaustivas, o que “[...] não podem contribuir para um desenvolvimento intensivo dos escolares”¹⁷ (ZANKOV, 1984, p. 18, tradução da autora). Além disso, verificou-se também na metodologia tradicional uma limitação dos conhecimentos teóricos, que eram abordados de maneira superficial e subordinados à inculcação de hábitos.

¹⁵ Segundo a professora Natalia Nechaeva, desenvolvimento ótimo é o desenvolvimento integral do sujeito, nas linhas do intelecto, emoções e vontade (FEROLA, 2020b). Iremos abordar melhor este conceito na sessão 2.2.

¹⁶ “Ao suponer que el desarrollo de los escolares de los primeros grados, mediante la enseñanza por los métodos tradicionales, no es un limite, abordamos la cuestión de si podría crearse un sistema didáctico que proporcione muchos mejores resultados en el desarrollo de los escolares que la metodología clásica” (ZANKOV, 1984, p. 18).

¹⁷ “[...] no pueden contribuir a un desarrollo intensivo de los escolares” (ZANKOV, 1984, p. 18).

Nesse sentido, L. V. Zankov buscou responder aos seguintes questionamentos em suas pesquisas:

O desenvolvimento dos escolares que se alcança mediante a metodologia tradicional é um limite?

Se não é um limite, qual deverá ser o sistema didático que reporte muitos maiores resultados no desenvolvimento dos escolares?

Qual é o processo de desenvolvimento geral dos escolares mediante a metodologia tradicional e mediante o sistema experimental do ensino fundamental?

Está justificada a suposição de que, sob a base de um processo substancial no desenvolvimento geral dos escolares, se alcançará uma qualidade realmente elevada na assimilação dos conhecimentos e domínio dos hábitos?¹⁸

(ZANKOV, 1984, p. 17, tradução da autora).

O experimento ocorreu em três etapas. Na primeira etapa, iniciada em 1958 (DAVIDOV, 1988) o trabalho foi desenvolvido com uma classe na escola 172 de Moscou ao longo de quatro anos, em que foram analisados a coletividade da classe em conjunto e o desenvolvimento individual dos estudantes. Nesta fase, sob supervisão de L. V. Zankov o estudo foi conduzido por pesquisadores como I. I. Budnitskaya, I. I. Zborovskaya, M. V. Zvereva, A. V. Polyakova e I. P. Tovpinets. Nos anos seguintes, a composição do laboratório foi aumentando e o estudo também envolveu trabalhadores de pesquisa sênior como E. I. Romanovskaya, R. Ya. Zhuravleva e investigadores juniores, como I. I. Arginekaya, Yu. N. Vjunkova, N. Ya. Dmitrieva, E. I. Obozova e N. Ya. Chutko (ЗАХКОБ, 1968).

Na segunda etapa, foram incluídas mais de vinte classes em cidades diferentes. No ano letivo 1962-1963 o sistema foi realizado em 30 escolas primárias nas cidades de Kalinin e Tula, no ano letivo 1963-1964 mais de 100 classes nas escolas da URSS. Os professores se reuniam nas cidades de Moscou, Kalinin e Tula aproximadamente uma vez por trimestre e com suas participações ativas eram planejados o trabalho de cada trimestre (ЗАХКОБ, 1968; ZANKOV, 1984).

Com base nesse planejamento trienal se elaboraram os manuais experimentais para a terceira etapa, que em 1966/67 já contava com cerca de 1.200 classes, em 52 regiões da RSFSR e em oito repúblicas da União (ЗАХКОБ, 1968). Segundo N. V. Nechaeva e N. N. Roshchina (НЕЧАЕВА; РОШЧИНА, 2006), com o falecimento de L. V. Zankov em 1977 os experimentos

¹⁸ “¿ Es un limite el desarrollo de los escolares que se logra mediante la metodología tradicional de la enseñanza? Si no es un limite, ¿cuál deberá ser el sistema didáctico que reporte muchos mayores resultados em el desarrollo de los escolares? ¿Cuál es el proceso del desarrollo general de los escolares mediante la metodología tradicional y mediante el sistema experimental de la enseñanza primaria? ¿ Está justificada la suposición de que, sobre la base de un progreso sustancial en el desarrollo general de los escolares, se logrará una calidad realmente elevada en la asimilación de los conocimientos y el dominio de los hábitos? ” (ZANKOV, 1984, p. 17).

formativos são interrompidos e o laboratório de pesquisa *Obutchénie* e Desenvolvimento, dissolvido.

Em uma análise do sistema Zankov desde sua criação até os dias atuais, Puentes e Aquino (2018) sistematizaram quatro etapas de seu desenvolvimento, sendo elas: a) Etapa I – Gênese e implementação do sistema Zankov (1957-1962), o que corresponde ao que L. V. Zankov nomeia de primeira etapa do experimento-formativo; b) Etapa II – Expansão e consolidação do sistema Zankov (1962-1977), correspondendo à segunda e terceira etapa do experimento; c) Etapa III – Dissolução do sistema Zankov (1977- 1993), período em que falece L. V. Zankov até a inauguração do Centro Científico e Metodológico Federal L.V. Zankov e d) Etapa IV – Revitalização e oficialização do sistema Zankov (1993-2018).

2 “Mente, coração e mãos” – A proposta de desenvolvimento geral ótimo do sujeito pela via da *vospitânie* e *obutchénie* empreendida por L. V. Zankov (1957-1977).

2.1 Relação *vospitânie* e *obutchénie* com o desenvolvimento

A *obutchénie*, transliteração da palavra russa *обучение* vem sido traduzida de diversas formas na literatura brasileira, tais como ensino, aprendizagem, educação, instrução ou estudo. Nenhuma delas é capaz de exprimir o significado desse signo e não há no vocabulário brasileiro, uma palavra que expresse seu significado. Não encontramos a definição dos termos *obutchénie* e *vospitânie* para o autor nas obras de sua autoria que foram lidas (ZANKOV, 1984; 1989; 1991; 2003; 2017 e ЗАНКОВ, 1960; 1963b; 1968; 1975a; 1990; 2002), portanto trataremos sobre o significado do conceito a partir da concepção assumida pelos seus contemporâneos, também propositores de uma didática que desenvolva, e também de pesquisadores brasileiros que têm recentemente se debruçado sobre o tema. Nessa perspectiva, *obutchénie* é entendida como a unidade entre a atividade do aluno de aprender e autotransformar-se e a atividade do professor de interferir intencionalmente nesse processo por meio da organização do ensino. Em V. V. Davidov (ДАВЫДОВ), *obutchénie* é:

[...] a interação entre alunos e professores, a inter-relação entre a *utchenia* (aprendizagem) e os esforços profissionais do professor (se essa interação for compreendida com a noção de "atividade", então a *obutchénie* pode ser caracterizada como uma correlação entre atividade de estudo e atividade pedagógica) (ДАВЫДОВ, 1996, p. 252, apud LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018, tradução das autoras).

Prestes (2010) discorre sobre os problemas ocorridos nas traduções das obras vigotskianas do russo para o português em relação ao termo *obutchénie* e realiza uma nova proposição de tradução: instrução. Adotar este termo nas traduções pode ser problemático, uma vez que instrução normalmente está correlacionado no Brasil à uma atividade predominantemente do professor e à transmissão de conhecimentos, portanto, não expressa a unidade a que se refere a *obutchénie* e não corresponde ao correto sentido do conceito. Outra opção para *obutchénie* também seria “processo de ensino-aprendizagem”, entretanto, a junção desses dois processos por meio de um hífen também não é capaz de expressar que ambos estão em uma unidade dialética, não transmitindo, assim, a perspectiva de L. S. Vigotski (PRESTES, 2010).

Longarezi e Puentes (2017) ressaltam a importância de que não se entenda *obutchénie* como ensino. Para os autores é um erro associar *obutchénie* à ação do professor em detrimento do papel ativo do aluno. *Obutchénie* é a unidade dialética desses dois processos que se dão em colaboração, portanto, representa a constituição de um novo elemento, é síntese de elementos anteriores (LONGAREZI; DIAS DE SOUSA, 2018).

Em relação ao efeito da *obutchénie* no desenvolvimento, L. V. Zankov afirma que seus estudos são elaborados sob a base das ideias de L. S. Vigotski. Na teoria vigotskiana, um conceito importante é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o que pode ser entendida como o intervalo entre dois níveis de desenvolvimento da criança: os níveis real e potencial. O nível real é caracterizado pelas atividades que a criança consegue realizar independente, autonomamente. O nível potencial delinea as atividades que a criança pode desenvolver em colaboração com o outro mais experiente. Para L. S. Vigotski, a imitação é um elemento fundamental na ZDP, a partir da colaboração e que, dessa forma, cria possibilidades de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a ação imitativo-colaborativa pode transformar um nível de desenvolvimento potencial em real. Isso compreendemos como desenvolvimento. Portanto, nesse campo conceitual, para o desenvolvimento, “[...] cooperação e *obutchénie* são as condições decisivas ...”¹⁹ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 12).

L. V. Zankov concorda que o papel da *obutchénie* é o de gerar desenvolvimento por meio da transformação do nível potencial em real, todavia, em suas pesquisas posiciona que “[...] a zona de desenvolvimento proximal não representa a única maneira (como Vigotski sugeriu) do impacto da *obutchénie* no desenvolvimento das crianças”²⁰ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 12). Ele afirma que a atuação do professor ou colaborador do processo de aprendizagem não necessariamente seja para a imitação do estudante. O professor pode, por exemplo, organizar o material com o qual a criança está lidando de uma determinada maneira. Em casos como esse:

[...] o professor não ajuda a criança, concedendo o cumprimento das tarefas inteiramente a seus **esforços independentes**. **A imitação é completamente descartada**. Enquanto isso, no processo de uma **solução independente** das questões colocadas, a criança avança em um campo particular de atividade mental²¹ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 13, grifo nosso).

¹⁹ “[...] в качестве решающего условия здесь выступает сотрудничество, обучение” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 12).

²⁰ “[...] называемая зона ближайшего развития не представляет собой единственного (как предполагал Л. С. Выготский) пути воздействия обучения на развитие детей” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 12).

²¹ “[...] педагог не помогает ребенку, предоставляя выполнение заданий целиком его самостоятельным усилиям. Подражание при этом полностью исключено. Между тем в процессе самостоятельного решения поставленных вопросов ребенок продвигается в той или иной области психической деятельности” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 13).

O autor defende que a criação da “zona de desenvolvimento proximal” como forma definida de influência da *obutchénie* sobre o desenvolvimento mental, caracteriza-se pelo fato do professor mostrar uma maneira de se fazer o trabalho e o aluno imitá-lo. Segundo ele, essa é uma restrição significativa das formas em que *obutchénie* e desenvolvimento se comunicam (ЗАХКОБ, 1963b). Este entendimento é uma peculiaridade do sistema Zankov em relação aos demais sistemas didáticos desenvolvimentais e motivo de muitas críticas, pois entra em conflito com uma tese central da teoria vigotskiana de que apenas a *obutchénie* que atue no nível potencial do estudante é capaz de gerar desenvolvimento (PUENTES; AQUINO, 2018). Portanto, se a tarefa dada à criança é solucionada de maneira independente e descarta-se a imitação, o estudante só poderá realizá-la no nível do seu desenvolvimento real, assim, ignora-se a tese de que a *obutchénie* deve atuar no “amanhã” do desenvolvimento, na zona de desenvolvimento potencial.

L. G. Guseva (GUSEVA, 2017) não percebe essa contradição ao discorrer sobre o primeiro princípio didático do sistema Zankov: o ensino a um alto grau de dificuldade. Ela afirma que o princípio se baseia na crença de L. S. Vigotski de que “[...] crianças expostas com regularidade à zona de desenvolvimento proximal, na qual encontram enigmas e problemas adequadamente desafiadores, avançariam em termos de desenvolvimento cognitivo e sentimento de autoeficácia” (p. 230). Em uma perspectiva vigotskiana, tais problemas, por se encontrarem no nível potencial, podem ser resolvidos a partir da colaboração e imitação, possibilitando a transformação do nível potencial do estudante em real, gerando desenvolvimento. Entretanto, ela destaca que “[...] para assegurar a aprendizagem ideal, deve-se permitir que as crianças trabalhem por si só na resolução de problemas” (ibidem). Ou seja, elimina-se a colaboração e imitação. Assim, questionamos, como é possível que a criança solucione tal problema sozinha se este encontra-se em seu nível potencial? Na perspectiva vigotskiana, a menos que o problema esteja no nível real, este não pode ser solucionado sem a presença de outro mais desenvolvido.

Outra característica distintiva da interpretação zankoviana a respeito da relação *obutchénie* e desenvolvimento é que “O papel principal no desenvolvimento de crianças em idade escolar é devido aos **métodos de *obutchénie***”²² (ЗАХКОБ, 1968, p. 18, grifo nosso). Segundo Puentes e Aquino (2018), enquanto o sistema Elkonin-Davidov-Repkin acreditava que o que determina a influência da *obutchénie* sobre o desenvolvimento é o **conteúdo** do currículo

²² “Крупная роль в деле развития школьников отводится методам обучения” (ЗАХКОБ, 1968, p. 18).

escolar, o sistema Zankov afirma que o desenvolvimento é determinado, principalmente, pelo **método** de *obutchénie* utilizado em cada uma das áreas de conhecimento. L. V. Zankov critica o modo como D. B. Elkonin interpreta esta tese vigotskiana, dizendo que:

[...] na realidade, Vygotsky nunca apresentou a proposição de que a fonte do papel da *obutchénie* no desenvolvimento é o conteúdo do conhecimento adquirido. Que método Elkonin usa para interpretar as ideias de Vygotsky tão arbitrariamente? [...] ele coloca um sinal de igual entre o conteúdo do conhecimento escolar e a assimilação de conceitos científicos. Tal operação é completamente injustificada²³ (ЗАНКОВ, 1968, p. 44).

O sistema Zankov, em contrapartida, por considerar que é a organização da *obutchénie* e não o conteúdo que influenciará no desenvolvimento, não se preocupou em reestruturar os conteúdos que são assimilados no Ensino Inicial, estes se assemelham ao ensino tradicional; o foco estava em diferenciar os modos e condições em que esses conteúdos eram trabalhados. Então, a partir da elaboração dos princípios didáticos, dos métodos de *obutchénie* e das tarefas educativas contidas nos manuais que a *obutchénie* experimental concretizava-se para alcançar o desenvolvimento geral ótimo dos estudantes.

Enquanto que para o sistema Zankoviano interessava o modo (o método) como os conhecimentos teóricos se ensinavam; para o sistema Elkonin-Davidov importava tanto o tipo de conhecimento teórico que deveria integrar o conteúdo escolar, - isto é os conceitos científicos e modos generalizados de ação - bem como a sua aprendizagem. Essa é a razão pela qual o sistema Zankoviano não propôs alterações significativas no conteúdo curricular do ensino fundamental, bem diferente do que fez o sistema Elkonin-Davidov (PUENTES; AQUINO, 2018, p. 356)

A *vospitánie*, por sua vez, é a transliteração da palavra russa Воспитание. Longarezi e Franco (2017) identificaram na maioria das obras em português e espanhol a tradução de *vospitánie* como educação, todavia também aparece como “preparação” ou “treinamento”. No entanto, como em *obutchénie*, todas essas traduções também não conseguem exprimir o significado deste conceito, que está diretamente relacionada à **formação moral** do sujeito.

Vospitánie é

[...] um tipo mais amplo de educação do sujeito, inclui a **formação de valores éticos** que constituem seu caráter e sua personalidade, cujo processo se dá nos diversos contextos sócio-culturais nos quais se está inserido. [...] Na cultura russa, воспитание (*vospitánie*) corresponde a uma educação que se refere aos momentos de fluidez do crescimento, de mudanças do organismo que ocorrem no processo de interrelação entre o mundo e o ser humano [...] (LONGAREZI; FRANCO, 2017, grifo nosso).

²³ “ [...] в действительности Л. С. Выготский никогда не выдвигал положения, что источником развивающей роли обучения является содержание усваиваемых знаний. Какой же способ использует Д. Б. Эльконин, чтобы столь произвольно истолковать идеи Л. С. Выготского? [...] он ставит знак равенства между содержанием школьных знаний и усвоением научных понятий. Подобная операция совершенно неправомерна” (ЗАНКОВ, 1968, p. 44)

Ambas, tanto *vospitánie* quanto *obutchénie* estão associadas com o desenvolvimento humano. Na perspectiva marxista-leninista de desenvolvimento, esse é social, é por meio das influências sociais que se gera desenvolvimento. Ao contrário do pensamento da psicologia e pedagogia burguesa de que o desenvolvimento infantil é espontâneo, uma das teses da perspectiva histórico-cultural é a de que a *vospitánie* e a *obutchénie* são impulsionadoras do desenvolvimento humano. Este é também o pensamento defendido por L. V. Zankov (ЗАНКОВ, 1963b; 1968). É fato que, para o autor, o desenvolvimento ocorre na relação com contextos socioculturais.

Não pode haver dúvida de que o desenvolvimento da atividade mental da criança é influenciado não apenas pelas instituições educacionais, mas também pela *vospitánie* da família e por uma série de outras influências sociais: organizações infantis, livros, rádio, cinema, teatro, etc.²⁴ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 9)

No caso da educação escolar, a influência sobre o desenvolvimento da criança vem, especialmente, do professor ou do responsável pelo processo educativo do estudante. O grau de exigência está atrelado ao processo de desenvolvimento da criança: “[...] o crescimento das exigências é possível graças ao fato de que, no decorrer do desenvolvimento, novas oportunidades são criadas para atendê-las²⁵ [...]” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 9). Isto é, à medida em que o desenvolvimento ocorre, também aumenta na escola os desafios para a criança, de maneira que sejam permitidas novas crises para se atingir o novo desenvolvimento, não de uma forma linear, mas em uma espiral crescente de desenvolvimento.

No que tange a relação *obutchénie-vospitánie*, a *vospitánie* acontece na relação homem-mundo e segundo L. V. Zankov (ЗАНКОВ, 1963b, p. 10) “[...] a *obutchénie* é uma parte muito real do processo de *vospitánie*.²⁶”, isto é, a unidade entre o processo de ensino e aprendizagem (*obutchénie*) faz parte do processo de educação do ser humano, que é mais geral e não se restringe ao ambiente escolar, mas também está presente nele. Nos estudos zankovianos *vospitánie* inclui *obutchénie*. Com base em G. S. Kostyuk (КОСТЮК, 1956), L. V. Zankov entende que *vospitánie* e *obutchénie* são responsáveis pelo desenvolvimento mental, em determinadas condições relacionadas às características individuais e etárias das crianças. Ele

²⁴ “Не может вызвать сомнений также утверждение, что на развитие психической деятельности ребенка оказывают влияние не только учебно-воспитательные учреждения, но и воспитание в семье и целый ряд других социальных воздействий: детские организации, книги, радио, кино, театр и т. д.” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 9)

²⁵ “[...] рост требований становится реально возможным благодаря тому, что в ходе развития создаются новые возможности для выполнения их ребенком” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 9).

²⁶ “[...] обучение представляет вполне реальную часть учебно-воспитательного процесса” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 10) .

comenta que Ya. K. Ushinski já afirmava que a educação primária deveria servir ao desenvolvimento mental e moral das crianças.

Para G. S. Kostiuk (2005), há muita coisa em comum entre *obutchénie* e *vospitánie*, pois quando se instrui os estudantes e há uma internalização de conhecimentos, está se exercendo sobre eles uma ação educativa. Todavia, apesar dos aspectos comuns, há entre eles particularidades específicas que precisam ser levadas em conta quando se analisa o problema da conexão entre ação educativa e desenvolvimento mental. E nesse problema, L. V. Zankov (ЗАНКОВ, 1963b) afirma que é preciso avançar: o papel da liderança da *vospitánie* sobre o desenvolvimento já é conhecido pela psicologia soviética, a questão que se põe é como é exatamente o efeito da *vospitánie* e da *obutchénie* sobre o desenvolvimento dos estudantes, como essa influência é exercida. É preciso estudar essa relação a fundo para compreender as ligações específicas entre elas e o desenvolvimento. Conhecendo o papel de liderança da *vospitánie* e da *obutchénie* sobre o desenvolvimento das crianças

[...] um ponto de partida importante é a provisão de que a *obutchénie*, que foca apenas no domínio de conhecimentos e habilidades, não pode trazer um resultado alto no desenvolvimento de crianças em idade escolar: é necessário pensar especialmente sobre e construir o processo educativo, tendo em mente a tarefa de desenvolvimento²⁷ (ЗАНКОВ, 1968, p. 21-22).

A organização de uma *obutchénie* que de fato promova o desenvolvimento precisa considerar uma ligação orgânica entre *obutchénie* e *vospitánie*. Isto significa que deve haver entre elas uma unidade dialética, uma não deve estar separada da outra, e ambas em contradição resultam na formação de um elemento novo: o desenvolvimento integral do sujeito. L. V. Zankov (ЗАНКОВ, 1968, p. 7, grifo do autor) afirma: “[...] é necessário investigar e substanciar formas concretas de *unidade* genuína de *obutchénie* e *vospitánie*”²⁸.

Conforme defendido por L. V. Zankov (ЗАНКОВ, 1968, p. 7), “A vida exige urgentemente uma melhoria decisiva da causa da *vospitánie* moral na escola”²⁹, e, em outra obra, defende que “A *vospitánie* dos alunos é um dever sagrado do professor”³⁰ (ЗАНКОВ, 1990, p. 332). Evidenciamos, portanto, a compreensão de L. V. Zankov acerca da necessidade

²⁷ “[...] важной отправной точкой является положение, что обучение, которое ориентируется только на усвоение знаний и навыков, не может принести высокого результата в развитии школьников: необходимо специально продумать и построить учебный процесс, имея в виду 'задачу развития.’” (ЗАНКОВ, 1968, p. 21-22).

²⁸ “[...] необходимо исследовать и обосновать конкретные пути и формы подлинного *единства* обучения и воспитания” (ЗАНКОВ, 1968, p. 7).

²⁹ “Жизнь властно требует решительного улучшения дела нравственного воспитания в школе.” (ЗАНКОВ, 1968, p. 7).

³⁰ “Воспитание школьников — священный долг учителя”³⁰ (ЗАНКОВ, 1990, p. 332).

de *vospitánie* e *obutchénie* para o desenvolvimento e destacamos a preocupação do autor em que haja uma unidade genuína entre elas para o desenvolvimento moral e social dos estudantes.

2.2 Desenvolvimento geral ótimo – “mente, coração e mãos”

Nessa sessão, temos como objetivo compreender os conceitos de desenvolvimento, desenvolvimento ótimo e desenvolvimento geral no pensamento zankoviano. Na obra zankoviana investigada, encontramos lampejos de seu entendimento acerca de desenvolvimento. Na obra de L. V. Zankov (ЗАНКОВ, 1968), encontramos a seguinte definição:

Deve-se enfatizar que para o desenvolvimento da criança, é claro, o que está incluído no conteúdo do conceito de desenvolvimento em seu sentido abrangente é o movimento do simples para o complexo, do inferior para o superior, o movimento ao longo da linha ascendente, do estado qualitativo antigo para o novo estado qualitativo, o processo de renovação, o nascimento de um novo, o morrer do velho³¹ (ЗАНКОВ, 1968, p. 27).

Em uma perspectiva vigotskiana, no processo de desenvolvimento, ocorrem mudanças internas profundas e significativas nas funções psíquicas elementares, provocando o surgimento de uma nova estrutura, o que resulta na constituição de funções mais elaboradas ou complexas (superiores) como a memória cultural, atenção voluntária, etc. Nesse sentido, o desenvolvimento é caracterizado pelo surgimento de *neoformações psíquicas* mais elaboradas e mais complexas do que as funções psíquicas elementares (NASCIMENTO, 2014). Compreendemos que essa ideia se assemelha ao pensamento zankoviano que se refere ao desenvolvimento como o movimento do estado qualitativo antigo para um novo estado qualitativo. Em sua obra, L. V. Zankov afirmará que “[...] no processo de *obutchénie*, funções mentais são reconstruídas, elas adquirem um novo caráter”³² (ЗАНКОВ, 1963b, p. 12).

Outra propriedade do desenvolvimento para L. V. Zankov é a de que ele é condicionado por processos internos e externos e pela unidade de contradições. “A abordagem correta para o estudo do desenvolvimento da psique da criança no processo de *obutchénie* está intrinsecamente

³¹ “Следует подчеркнуть, что к развитию ребенка, конечно, относится то, что входит в содержание понятия «развитие» в его всеобъемлющем значении: движение от простого к сложному, от низшего к высшему, движение по восходящей линии, от старого качественного состояния к новому, более высокому качественному состоянию, процесс обновления, рождение нового, отмирание старого” (ЗАНКОВ, 1968, p. 27).

³² “[...] в процессе обучения психические функции перестраиваются, приобретают новый характер” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 12).

ligada à compreensão do desenvolvimento como um tipo de unidade de tendências opostas”³³ (ЗАНКОБ, 1963b, p. 21). L. V. Zankov afirma que:

A estrutura da *obutchénie* atua como causa, enquanto o processo de desenvolvimento do escolar é um efeito. É importante a relação de causa-efeito por quanto nela se manifesta o caráter determinante do desenvolvimento dos escolares. Isso não significa, no entanto, que a dependência do desenvolvimento da *obutchénie* tem que se entender num sentido único. Além da determinação externa, é próprio do processo de desenvolvimento o condicionamento interno. Sua base é a unidade e a luta das contradições.” (ZANKOV, 1984, p. 212, grifo do autor, tradução nossa).

Para V. V. Davidov (ДАВИДОВ, 1995), L. V. Zankov afirma que além da determinação externa pela *obutchénie* no desenvolvimento, há um “condicionamento interno inerente”, todavia, o autor não esclarece exatamente qual é essa condicionalidade interna. Entendemos que, numa perspectiva dialética de desenvolvimento, o externo e o interno encontram-se em unidade de forma que, a partir da contradição, entre o novo apresentado externamente no processo de *obutchénie* e o nível de desenvolvimento existente condicionado pelos aspectos internos, resulta-se o “auto movimento” do desenvolvimento caracterizado pelas sínteses e as novas formações psíquicas. “A dialética marxista não menospreza, muito menos nega causas externas. Mas as causas externas atuam através do interno”³⁴ (ЗАНКОБ, 1963b, p. 21) e, também, “Como resultado do desenvolvimento das contradições se opera um passo dialético do velho ao novo. Não é possível um desenvolvimento que não se apoie em suas anteriores formas de existência”³⁵ (ZANKOV, 1984, p. 216, tradução da autora). Nascimento reflete sobre a questão da influência do interno e externo no desenvolvimento na perspectiva vigotskiana:

Cada forma nova de experiência cultural não surge simplesmente desde fora, independentemente do estado do organismo no dado momento de desenvolvimento, mas que o organismo, ao assimilar as influências externas, ao assimilar toda uma série de formas de conduta, as assimila de acordo com o nível de desenvolvimento psíquico em que se encontra (NASCIMENTO, 2014, p. 155).

E também:

[...] a sociogênese assume destaque, tornando-se um princípio explicativo, uma compreensão da origem social e dos fatores culturais das mudanças dos processos internos, psíquicos, do desenvolvimento psicológico. (NASCIMENTO, 2014, p. 141)

³³ “Правильный подход к исследованию развития психики ребенка в процессе обучения неразрывно связан с пониманием развития как своеобразного единства противоположных тенденций” (ЗАНКОБ, 1963b, p. 21).

³⁴ “Марксистская диалектика не преуменьшает, а тем более не отрицает внешних причин. Но внешние причины действуют через внутренние” (ЗАНКОБ, 1963b, p. 21).

³⁵ “Como resultado del desenvolvimiento de las contradicciones se opera un passo dialéctico de lo viejo a lo nuevo. No es posible un desarrollo que no se apoye en sus anteriores formas de existencia” (ZANKOV, 1984, p. 216).

Nesse sentido, a *obutchénie* irá atuar diferentemente em cada aluno de acordo com a síntese resultante da interação *obutchénie*-características internas de desenvolvimento. Portanto, de acordo com M. V. Zvereva (3BEPEBA, 2002), a essência psicológica e pedagógica do sistema Zankov consiste em combinar o papel de liderança da *obutchénie* no desenvolvimento com o protagonismo do professor com uma atitude extremamente cuidadosa em relação ao mundo interior de cada criança, em sua individualidade.

Conforme visto, para L. V. Zankov há uma relação objetiva entre a estrutura da *obutchénie* e o desenvolvimento dos estudantes. Sendo assim, o autor acreditava que o desenvolvimento alcançado mediante a metodologia tradicional de ensino poderia ser um limite, e frente a esse limite, poderia ser organizado um sistema didático que reportasse maiores resultados no desenvolvimento dos estudantes. Assim, investiga o desenvolvimento alcançado mediante a metodologia tradicional e compara com a metodologia experimental, com a hipótese de que construiria um sistema que alcançasse o desenvolvimento geral ótimo dos estudantes.

Tendo o entendimento de que o desenvolvimento alcançado mediante o sistema tradicional era limitado, originou-se a ideia basilar do experimento formativo: a possibilidade de uma *obutchénie* muito mais eficaz para o desenvolvimento geral dos estudantes (ZANKOV, 1984). Assim, o conceito de “desenvolvimento ótimo” se refere a esse desenvolvimento intensivo dos estudantes, resultado de uma *obutchénie* eficiente para o desenvolvimento, cujos resultados no desenvolvimento seriam muito mais altos que os reportados pela *obutchénie* tradicional. N. V. Nechaeva e N. N. Roshchina (НЕЧАЕВА; РОШЧИНА, 2006) chamam atenção para o fato de que esse conceito é relativo, isto é, não se busca um resultado igual no desenvolvimento para todos os alunos, o objetivo do sistema experimental não é que os alunos, considerados “fracos”, sejam puxados para o nível dos fortes, mas revelar as habilidades individuais de cada um e, independentemente de ser considerado “forte” ou “fraco”, atuar em sua individualidade promovendo o seu desenvolvimento.

Por fim, o desenvolvimento objetivado pelo sistema não é apenas o desenvolvimento ótimo, mas o desenvolvimento *geral*³⁶ ótimo. Por desenvolvimento geral entende-se o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade, em sua totalidade. A professora Natalia, em entrevista, inclusive critica o sistema Elkonin-Davidov-Repkin, dizendo que esse está preocupado apenas com o desenvolvimento do pensamento teórico, enquanto:

³⁶ Tratamos por sinônimos os termos “desenvolvimento global”, “desenvolvimento integral” e “desenvolvimento geral”.

[...] o sistema Zankov se destina ao desenvolvimento geral de qualidades como: inteligência, vontade, sentimentos internos e valores morais. [...] o desenvolvimento de processos mentais, como o pensamento visual (pensando em imagens), o pensamento visual ativo, figuração verbal e o pensamento teórico. (FEROLA, 2020b)

Apenas um ser humano com qualidades na mente, vontade e emoções é capaz de lidar com o progresso da ciência e da tecnologia (ЗАНКОВ, 1968). Para L. V. Zankov (ЗАНКОВ, 1968, p. 7), “O desenvolvimento geral da personalidade significa uma combinação harmoniosa de riqueza espiritual, pureza moral e perfeição física”³⁷. Todavia, mesmo afirmando que “desenvolvimento geral” deveria incorporar tanto o desenvolvimento físico quanto da psique, as investigações zankovianas não incluíram o estudo da relação *obutchénie* com o desenvolvimento físico, portanto quando trata em sua obra de desenvolvimento geral, há de se entender por desenvolvimento geral da psique ou da atividade psíquica dos estudantes (ЗАНКОВ, 1968; ZANKOV, 1984).

Na perspectiva zankoviana, estão incluídas na atividade psíquica não apenas o pensamento, mas as emoções e a vontade. Na obra de N. V. Nechaeva e N. N. Roshchina (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006), percebemos essa relação, ao dizerem que “[...] o desenvolvimento global se desdobra como um processo holístico: isto é, cada neoformação mental surge como o fruto da interação de todos os aspectos da psique: a mente, a vontade, os sentimentos da criança”³⁸ (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006, p. 133). Ou, nas próprias palavras de L. V. Zankov:

[...] neste livro sobre desenvolvimento geral se entende um desenvolvimento diferente da atividade mental. O desenvolvimento geral, nesse sentido, difere do mental, na medida em que engloba não apenas os processos cognitivos, mas também a vontade e os sentimentos. Como se sabe, na ciência psicológica até os dias atuais, a vontade e os sentimentos (ou emoções) destacam-se como **aspectos especiais da psique** em contraste com sensações, percepções, memória, pensamento e outros processos cognitivos³⁹ (ЗАНКОВ, 1968, p. 25, grifo nosso).

Ainda sobre isso vai afirmar:

³⁷ “Всестороннее развитие личности означает гармоническое сочетание в ней духовного богатства, моральной чистоты и физического совершенства” (ЗАНКОВ, 1968, p. 7).

³⁸ “[...] общее развитие развертывается как процесс целостный: то есть каждое психическое новообразование возникает как плод взаимодействия всех сторон психики: ума, воли, чувств ребенка” (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006, p. 133)

³⁹ “[...] в данной книге под общим развитием подразумевается разностороннее развитие психической деятельности. Общее развитие в этом смысле отличается от умственного тем, что охватывает не только познавательные процессы, но также волю и чувства. Как известно, в психологической науке вплоть до настоящего времени воля и чувства (или эмоции) выделяются в качестве особых сторон психики в отличие от ощущений, восприятий, памяти, мышления и других познавательных процессов” (ЗАНКОВ, 1968, p. 25).

A superação dos obstáculos relacionados com a realização da atividade prática, evidencia da mesma forma, certos **aspectos emotivo-volitivos da atividade psíquica**⁴⁰ (ZANKOV, 1984, p. 118, tradução da autora, grifo nosso).

Essa perspectiva era comum à época, compartilhada por seus contemporâneos, como V. V. Davidov, que afirma: “O desenvolvimento psíquico do homem é em primeiro lugar o processo de formação de sua atividade, de sua consciência e, claro, de todos os processos psíquicos (processos cognoscitivos, emoções, etc) que às ‘servem’”⁴¹ (DAVIDOV, 1988, p. 12, tradução nossa). Portanto, quando analisamos o pensamento de L. V. Zankov é importante ter em mente que, quando o autor aponta que busca o “desenvolvimento psíquico”, este envolve não apenas o desenvolvimento mental e do pensamento teórico, mas também os aspectos emotivos e volitivos da psique.

Se tratando do conceito de *desenvolvimento geral*, Natalia Nechaeva afirmou:

Há muitos cientistas que trabalham nessa esfera de educação, mas habitualmente os cientistas estão em uma linha de desenvolvimento, o de desenvolvimento da memória, desenvolvimento da mente, só uma linha. Por que o nome [L. V. Zankov] é conhecido no mundo inteiro? Porque ele fez um sistema único que tem todas essas linhas **mente, coração e mãos**, a personalidade inteira. (FEROLA, 2020b, grifo nosso)

“Mente, coração e mãos” - essa metáfora atrai nossa atenção, pois além de demasiadamente bela, é reveladora do quanto o sistema, ao menos no que tange aos seus objetivos, realmente se preocupa com o ser humano em sua integralidade. Em relação ao desenvolvimento da mente, acreditamos que a professora Natalia Nechaeva se referia ao desenvolvimento do intelecto e tudo o que o envolve, ou seja, as funções psíquicas superiores. Linguagem, percepção, representação, imaginação, memória lógica, atenção, concentração, raciocínio lógico, pensamento teórico, resolução de problemas são algumas das funções que são desenvolvidas a partir dos processos *obutchénie*. Dentre elas, destacamos o pensamento teórico. É fato que o sistema Zankov foca em desenvolvê-lo, uma vez que um de seus princípios didáticos, discutidos no item 3.1, é o *papel principal do conhecimento teórico*.

Para alcançar o desenvolvimento geral, é necessário que a *obutchénie* experimental dê aos alunos uma visão geral do mundo com base na ciência, literatura e arte (ЗАХКОБ, 1968), portanto, torne o aluno capaz de uma ampla cobertura da realidade, uma leitura de mundo a partir de conhecimentos teóricos, em detrimento de uma visão puramente empírica.

⁴⁰ “La superación de los obstáculos relacionados con la realización de la actividad práctica, evidencia asimismo ciertos aspectos emotivo-volutivos de la actividad psíquica” (ZANKOV, 1984, p. 118).

⁴¹ “El desarrollo psíquico del hombre es ante todo el proceso de formación de su actividad, de su conciencia y, claro, de todos los procesos psíquicos (procesos cognoscitivos, emociones, etc) que las “sirven” (DAVIDOV, 1988, p. 12)

O conhecimento teórico no sistema experimental não é, de modo algum, exaurido por termos e definições. Muito mais importante é a assimilação de dependências, leis (por exemplo, a lei relativa de adição e multiplicação no curso da matemática, a regularidade das mudanças sazonais na vida de plantas e animais na ciência natural e muito mais)⁴² (ЗАНКОВ, 1968, p. 38).

No que se refere ao desenvolvimento do coração, acreditamos que corresponda ao desenvolvimento da vontade e das emoções, as necessidades espirituais do estudante. Quando L. V. Zankov se refere às emoções dos estudantes durante a *obutchénie*, a associa à sua característica enquanto força motivadora e capacidade para elevar ou reduzir a atividade do escolar. “[...] se o objetivo é melhorar a aprendizagem e o raciocínio do aluno, seus sentimentos devem ser envolvidos no processo” (GUSEVA, 2017, p. 234).

A emoção se caracteriza como a atitude do homem ante o mundo, para aquilo que experimenta e realiza em forma de sentimento direto. As emoções expressam o estado do sujeito e sua atitude ante o objeto⁴³ (ZANKOV, 1984, p. 63, tradução da autora).

Percebemos que L. V. Zankov compreende a interação entre o cognitivo e o afetivo, “De fato, a vontade e o intelecto podem ser separados somente no plano da abstração científica. Na atividade concreta, são inseparáveis”⁴⁴ (ZANKOV, 1984, p. 73, tradução da autora), entretanto, restringe a importância do desenvolvimento das emoções no sentido único de conferir motivação ou ausência de vontade-interesse para o estudo. Essa perspectiva é confirmada pelas palavras de Natalia Nechaeva, que na entrevista afirma: “A *obutchénie* deve ser alegre, quando uma pessoa não está chateada ela tem interesse para pensar” (FEROLA, 2020b).

Numa perspectiva tanto quanto dialética, ao mesmo tempo que as emoções podem motivar ou desmotivar para o estudo, o estudo produz, desenvolve e modifica emoções: podem gerar alegria e paixão e tem assim o poder gerar novas forças para a atividade vital, e podem gerar tédio, e seu poder para frear. As emoções surgem a partir do contato do estudante com a matéria e o material e de acordo com suas particularidades. As obras de artes, o contato com a natureza e com a música, por exemplo, suscitam emoções (ZANKOV, 1984).

“Sem as emoções humanas não teve nunca, não tem, nem pode haver busca humana pela verdade” – dizia Lênin. Por exemplo, para um trabalho ativo, criador, do pensamento, é de suma importância que o homem, ao chocar com algo incompreensível, que engendra uma questão, ‘se assombre’, se aqueça emotivamente com essa questão, para que o incompreensível suscite na

⁴² “Теоретические знания в экспериментальной системе отнюдь не исчерпываются терминами и определениями. Гораздо большее место занимает усвоение зависимостей, законов (например, переместительный закон сложения, а также умножения — в курсе математики; закономерность сезонных изменений в жизни растений и животных — в естествознании и многое другое)” (ЗАНКОВ, 1968, p. 38).

⁴³ “La emoción se caracteriza como la actitud del hombre ante el mundo, hacia aquello que experimenta y realiza en forma de sentimiento directo. Las emociones expresan el estado del sujeto y su actitud ante el objeto” (ZANKOV, 1984, p. 63).

⁴⁴ “De hecho, la voluntad y el intelecto pueden ser separados solamente en el plano de la abstracción científica. En la actividad concreta, son inseparables” (ZANKOV, 1984, p. 73).

emoção do assombro. A dúvida, que surge ante a falta de uma prova firme, obriga a realizar até o fim o trabalho do pensamento, apesar de todas dificuldades que se encontrem no caminho⁴⁵ (ZANKOV, 1984, p. 63, tradução da autora, grifo nosso).

Nossa análise vai no sentido de que o autor compreende, até certo ponto, a unidade cognitivo-afetiva, de forma que a atividade suscita emoções e as emoções tem poder para movimentar o sujeito para a atividade, ambas se influenciam mutuamente. Entretanto, a perspectiva zankoviana reduz a relevância do aspecto emocional do sujeito enquanto impulsionador da atividade intelectual. A *obutchénie* deve promover emoções positivas para que se desperte o interesse aos estudos. Nesse sentido, submete o desenvolvimento emocional ao desenvolvimento cognitivo.

No que tange ao desenvolvimento das mãos, acreditamos que a professora falava no sentido literal ou figurado, ou ambos. Afirmamos que, no sentido literal, a professora poderia estar se referindo ao desenvolvimento de trabalhos manuais, dentre eles o artesanato, porque este é conteúdo do ensino russo na escola primária durante os primeiros quatro anos. Além disso, o sistema Zankov dá muita ênfase as atividades práticas e trataremos melhor sobre esse tema no item 2.3 e 3.2.

Porém, no que se refere às mãos, acreditamos que possa estar empregado também um sentido figurado, e se referir tanto ao desenvolvimento da habilidade de solução de problemas, quanto às atitudes humanas (desenvolvimento dos valores morais). Assim pensamos, pois, além da habilidade para resolver problemas de ordem intelectual (desenvolvimento da mente), o sistema Zankov preza para que a criança seja preparada para solucionar problemas práticos da vida cotidiana. Quando a professora Emma Vitushkina foi questionada sobre a principal contribuição do sistema Zankov para o processo de desenvolvimento, considera o objetivo desse sistema de ensinar os estudantes a resolverem problemas práticos. Para Vitushkina, “Este programa ensina as pessoas a serem independentes, ensina estudantes a encontrar informações e coisas úteis à vida e a serem independentes” (FEROLA, 2020a).

Afirmamos também que o desenvolvimento das mãos possa estar interligado ao desenvolvimento dos valores morais, pois conforme explicitado nas palavras da professora Natalia Nechaeva, o desenvolvimento geral ótimo dos estudantes buscado pelo sistema Zankov

⁴⁵ “Sin las *emociones humanas* no hubo nunca, no hay, ni puede haber *búsqueda* humana de la verdad” – decía V. I. Lenin. Por ejemplo, para una labor activa, creadora, del pensamiento, es de suma importancia que el hombre, al chocar con algo incomprensible, ‘se asombre’, se caldee emotivamente con dicha cuestión, para que lo incomprensible suscite en él la emoción del asombro. La duda, que surge ante la falta de una prueba firme, obliga a realizar hasta el fin la labor del pensamiento, pese a todas las dificultades que se alcen en el camino” (ZANKOV, 1984, p. 63).

inclui os valores morais; como explicado no item 2.1, que a *vospitánie* esteja em unidade dialética com a *obutchénie*.

Está claro que se entende por desenvolvimento geral o desenvolvimento da personalidade da criança em todos os seus aspectos. Apesar da professora Natalia Nechaeva e L. V. Zankov citarem com bastante frequência a importância do desenvolvimento da “mente, vontade e emoções”, enquanto linhas do desenvolvimento geral, o autor acredita que essa é uma divisão tradicional e que tende a acabar na história da psicologia. Assim, para avaliar o desenvolvimento alcançado pelos estudantes via sistema experimental, ele o analisa em outras três linhas de desenvolvimento: observação analítica, pensamento abstrato e ações práticas, todas como formas de atividade mental, ou atividade psíquica do estudante.

2.3 Análise do desenvolvimento em três linhas: observação analítica, pensamento abstrato e ações práticas.

A partir da análise da observação analítica, do pensamento abstrato e das ações práticas, L. V. Zankov e os vários grupos de pesquisa que trabalharam nessa perspectiva acreditavam ser possível averiguar o desenvolvimento da *atividade psíquica* dos estudantes. O autor entendia que estudar o desenvolvimento por partes (sensação, percepção, ideias, memória, etc) para encontrar o desenvolvimento geral seria uma via errônea. Portanto, o método adotado não compreende uma decomposição do desenvolvimento em elementos, mas sim em suas unidades, pelas quais L. V. Zankov, embasado em L. S. Vigotski, acreditava ser possível conhecer o todo, pois as unidades contêm os aspectos essenciais do todo (ZANKOV, 1984; AQUINO, 2012). Para o autor, as três linhas, a *observação*, o *pensamento abstrato* e as *ações práticas*, estão relacionadas aos aspectos mais importantes do desenvolvimento geral, sendo que a *observação* envolve a experiência sensorial, o *pensamento abstrato*, a cognição da essência dos fenômenos, e as *atividades práticas*, a solução de problemas práticos ligados ao efeito material sobre o meio ambiente (ЗАХКОВ, 1963b).

Para a referida análise, os pesquisadores realizavam experimentos individuais com os alunos e comparavam os resultados alcançados pelos estudantes das classes experimentais e os das classes controle, a fim de analisar qualitativa e detalhadamente o desenvolvimento geral impulsionado pela *obutchénie* experimental.

No que se refere à observação, seu estudo foi considerado necessário, uma vez que a percepção enquanto conhecimento sensorial da realidade é o processo principal dessa atividade. É no processo de percepção que os estudantes realizam análise e síntese dos objetos observados.

A tarefa que se colocava para os estudantes era a de observar um objeto e falar cuidadosamente sobre ele. Dependendo das características do objeto que se colocava para observação, a natureza da análise e síntese eram distintas. Não se direcionava a observação dos estudantes com perguntas que lhes induzissem a observar uma particularidade ou outra do objeto: “[...] a fim de revelar com a maior perfeição e exatidão possíveis como a observação muda, sob certas condições de *obutchénie*, era necessário dar aos alunos liberdade para realizar a tarefa [...]”⁴⁶ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 64).

Segundo M. V. Zvereva (ЗБЕПЕБА, 2002), a partir de uma análise mais aprofundada dos dados sobre a observação, constatou-se uma interação mais ampla desse tipo de atividade do que apenas as operações mentais. A esfera emocional-volitiva se manifestou no processo de observação: emergiu um impulso interior sustentado a longo prazo para a atividade, o que indica a atividade dos processos volitivos. Além disso, observou-se também a emergência de reações emocionais brilhantes, como a surpresa, o interesse e a atitude alegre para o desenvolvimento da tarefa. Isso enfatiza a dependência que o desenvolvimento emotivo-volitivo tem, para L. V. Zankov e os pesquisadores com quem trabalhava, do desenvolvimento cognitivo; ou seja, na perspectiva zankoviana o primeiro (desenvolvimento emotivo- volitivo) está submetido ao segundo (desenvolvimento cognitivo).

Nota-se que as três linhas do desenvolvimento da atividade mental estão interconectadas ou interpenetradas. Portanto, “[...] na composição da observação há elementos de pensamento e isso conecta a observação com a segunda linha de estudo”⁴⁷ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 67).

A composição da observação inclui um tipo de pensamento. Esses processos mentais são diretamente baseados na cognição sensorial da realidade e representam apenas a análise inicial e a síntese de dados da experiência sensorial (nomes de cores, formas e outras propriedades, o estabelecimento de diferenças e similaridades diretamente)⁴⁸ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 64).

A segunda linha de desenvolvimento investigada foi a do pensamento abstrato, pois, é nele que se encontra “[...] a essência mais próxima e mais profunda do conhecimento dos fenômenos da realidade objetiva”⁴⁹ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 65). A metodologia escolhida para tal

⁴⁶ “[...] для того чтобы выявить с возможно большей полнотой и точностью, как изменяется наблюдение в определенных условиях обучения, надо было предоставить школьникам свободу в осуществлении поставленной перед ними общей задачи [...]” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 64)

⁴⁷ “[...] в составе наблюдения имеются элементы мышления и это связывает наблюдение со второй линией изучения” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 67).

⁴⁸ “ В состав наблюдения входит своеобразный вид мышления. Эти мыслительные процессы непосредственно опираются на чувственное познание действительности и представляют собой лишь первоначальный анализ и синтез данных чувственного опыта (названия цветов, форм и других свойств; установление различия и сходства непосредственно” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 64).

⁴⁹ “[...] ближе всего и глубже всего познается сущность явлений объективной действительности” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 65).

avaliação demandava a atividade pensante dos alunos sobre os objetos que percebiam sensorialmente e, por meio dela, era possível avaliar mudanças fundamentais dos processos de pensamento como a abstração e a generalização.

O método utilizado foi modificado a partir de L. S. Sakharov. A tarefa consistia que, ao lidarem com corpos geométricos diferentes entre si por sua forma, tamanho e cor, os alunos descobrissem o princípio de agrupamento das figuras em diferentes grupos e diferenciasssem esses grupos a partir de suas peculiaridades (AQUINO, 2012). Assim, por meio do experimento, foi possível delinear como o aluno vivencia os processos de abstração, a partir de quais características ele é guiado na seleção e organização das figuras e se é capaz de simultaneamente considerar os objetos sob a base de duas ou três características diferentes. “A tarefa que devia realizar o aluno consistia em adivinhar o princípio da agrupação das figuras nos diferentes grupos e diferenciar de maneira prática esses grupos [...]”⁵⁰ (ZANKOV, 1984, p. 105, tradução da autora).

A terceira linha de desenvolvimento são as ações práticas. Tendo em vista a interpenetração entre as três linhas, o autor afirma que na composição de ações práticas, a percepção e o pensamento são componentes importantes (ЗАХКОВ, 1963b). Ações práticas se refere a operações manuais, atividades concretas, isto é, a criação de um objeto material.

A realidade prática concreta se caracteriza não somente pelas destrezas e os hábitos motores, nela se manifestam também de um modo concreto a esfera sensorial, os conceitos espaciais e a atividade mental. A superação dos obstáculos relacionados com a realização da atividade prática, evidencia da mesma forma certos aspectos emotivo-volitivos da atividade psíquica
⁵¹(ZANKOV, 1984, p. 118, tradução da autora).

A tarefa proposta para os estudantes nos experimentos individuais era a confecção de uma caixinha de papel. A eles se dizia: “olhe atentamente para esta caixa e faça o mesmo”. Se não dessem conta de elaborar apenas com o papel, os estudantes recebiam o modelo B para auxiliar na confecção, este modelo continha as linhas de onde o papel deveria ser dobrado. Se continuassem com dificuldades, recebiam as pré-formas 1, 2 ou 3, ou seja, formas avançadas na construção da caixa. Para o experimento foram selecionados grupos de níveis de desenvolvimento diferentes (baixo, médio e alto) e esses foram realizados no II, III e IV graus.

⁵⁰ “La tarea que debía realizar el alumno consistia en adivinar el principio de la agrupación de las figuras en los diferentes grupos y diferenciar prácticamente dichos grupos [...]” (ZANKOV, 1984, p. 105)

⁵¹ “La realidad práctica concreta se caracteriza no sólo por las destrezas y los hábitos motores, en ella se manifiestan también de un modo concreto la esfera sensorial, los conceptos espaciales y la actividad mental. La superación de los obstáculos relacionados con la realización de la actividad práctica, evidencia asimismo ciertos aspectos emotivo-volitivos de la actividad psíquica” (ZANKOV, 1984, p. 118).

Para certificar se o estudante entendia o processo de confecção da caixa, pedia-se que, após a observação do modelo, o estudante contasse como faria a caixa, pois para ter sucesso na tarefa, o aluno deveria ser capaz de identificar as operações necessárias para sua construção. A capacidade de planejamento revela um nível de consciência maior do estudante acerca da atividade proposta. Como para um determinado grupo de estudantes a tarefa não apresentava a dificuldade necessária, foi-lhes dada outra tarefa: a construção de uma tampa para a caixa construída.

Por meio de atividades práticas se revela a relação pensamento e ação, uma vez que para a realização da tarefa proposta é necessária a análise do objeto que deve ser confeccionado (suas partes, as operações necessárias, a forma como vai terminar) e a síntese (inter-relacionar as partes para a confecção do objeto como um todo).

Tanto no desenvolvimento da observação analítica, quanto do pensamento abstrato e das ações práticas, os resultados encontrados nos estudantes da turma experimental é qualitativamente diferente das mudanças observadas, encontradas nos alunos da turma controle. Os experimentos permitiram demonstrar que, comparado com o sistema tradicional, o sistema Zankov foi capaz de impulsionar o desenvolvimento psíquico dos estudantes, lembrando que, na perspectiva zankoviana, desenvolvimento psíquico inclui desenvolvimento cognitivo, afetivo e volitivo, ainda quando esses últimos (afetivo e volitivo) sejam, na perspectiva em estudo, submetidos ao primeiro (o cognitivo).

3 Princípios e orientações metodológicas do sistema didático Zankov

3.1 Princípios didáticos

L. V. Zankov investigou e sistematizou o caráter dessa relação complexa entre a estrutura da *obutchénie* e o processo de desenvolvimento geral dos estudantes, buscando no plano científico as vias de organização da atividade de *obutchénie* que efetivamente intensificam o desenvolvimento, favorecendo o alcance dos resultados almejados pelo processo da atividade pedagógica. O autor elabora cinco princípios no conjunto do sistema didático experimental aplicáveis à estruturação do conteúdo e da metodologia de ensino que se configuram enquanto unidade, não podendo ser apreendidos isoladamente ou independentemente. Esses princípios são abordados ao longo de sua obra, mas também por autores contemporâneos, como N. V. Nechaeva e N. N. Roshchina (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006), Aquino (2012; 2017), L. G. Guseva (GUSEVA, 2017), L. G. Guseva e M. Solomonovich (GUSEVA; SOLOMONOVICH, 2017), dentre outros.

O primeiro princípio, do *ensino com um alto nível de dificuldade*, demandaria uma complexificação do material didático previamente existente na escola primária da URSS. Todavia, esse aumento de dificuldade e a reestruturação do material não podem ser infinitos no sentido da dificuldade, pois uma vez que o material se torna ininteligível, aquilo que era positivo para o desenvolvimento converte-se em negativo, um peso morto na consciência do escolar: “O material de *obutchénie* que é inacessível ao entendimento só pode ser memorizado, e o *cramming* é um feroz inimigo do desenvolvimento”⁵² (ЗАНКОВ, 1963b, p. 43). *Cramming* é a prática de trabalhar intensamente para absorver grandes volumes de material informativo em curtos períodos de tempo, ou seja, a memorização em detrimento da verdadeira assimilação dos conteúdos.

O processo de assimilação dos conteúdos e habilidades precisam ser controlados. Apenas um controle sistemático, isto é, um monitoramento constante por parte do professor, baseando-se no resultado da assimilação poderá indicar o grau correto da dificuldade da *obutchénie*. Deve-se ter clareza que tal controle não deve ser realizado por meio de notas ou marcas, mas uma definição precisa e diferenciada da qualidade da assimilação dos conteúdos e habilidades por parte dos estudantes (ЗАНКОВ, 1963b; 1968). Vale ressaltar que a qualidade

⁵² “Учебный материал, который недоступен пониманию, можно только зазубрить, а зубрежка — лютей враг развития” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 43).

dessa assimilação é considerada de demasiada importância para a aplicabilidade desse princípio, uma vez que ele

[...] concentra em si a peculiaridade dos processos de atividade mental do aluno no domínio do material didático. Aqui não há apenas um acréscimo ao conhecimento existente e sua unificação. O mais importante é que a assimilação de certas informações se torne, ao mesmo tempo, propriedade do estudante que permanecerá com ele como tal, e um passo que será destruído no decorrer do processo cognitivo, a fim de assegurar a transição para um estágio mais elevado⁵³ (ЗАНКОВ, 1968, p. 32).

Esse alto nível de dificuldade está atrelado a uma medida de dificuldade. Essa não é absoluta, mas relativa, podendo assim atuar tanto em um nível alto de dificuldade de aprendizagem quanto em um nível baixo. Para que o princípio seja bem aplicado, nota-se o papel do controle da assimilação, uma vez que tal medida de dificuldade não tem a função de reduzir o grau de dificuldade, mas age como regulador dessa, sendo assim, um componente necessário para a aplicabilidade do princípio (ЗАНКОВ, 1968).

Observamos aqui uma característica peculiar do sistema Zankov: a atuação na individualidade. Uma vez que a diferença nos níveis de assimilação entre os estudantes é percebida pelo organizador do processo de *obutchénie* especifica-se a medida de dificuldade a ser aplicada a cada aluno, e que se concretiza nos programas, nos manuais, nos métodos de *obutchénie* e nos procedimentos didáticos.

A informação sobre o processo de domínio de conhecimentos e habilidades por crianças em idade escolar é o material adicional necessário para especificar a medida de dificuldade em relação à classe como um todo, bem como para cada aluno, respectivamente, a originalidade individual do material de aprendizagem⁵⁴ (ЗАНКОВ, 1968, p. 34).

Um ensino a alto nível de dificuldade está em contraposição àquele em que se tem muita repetição. Fazer um grande número de exercícios monótonos é contra uma aprendizagem à alto nível. O material escolar e os métodos de estudos devem ser organizados com dificuldades para que os alunos possam superá-las, assim como para que o desenvolvimento não se opere de modo débil e amortecido (ZANKOV, 1984). Guseva (2017) argumenta que esse princípio didático se baseia na crença vigotskiana de que as atividades estudantes devem colocar as

⁵³ “[...] сосредоточивает в себе своеобразие процессов психической деятельности школьника в овладении учебным материалом. Здесь происходит не только добавление к имеющимся знаниям и их объединение. Наиболее существенное заключается в том, что усвоение определенных сведений становится в одно и то же время и достоянием школьника, которое останется при нем, как таковое, и ступенью, которая будет уничтожена в дальнейшем течении познавательного процесса, чтобы обеспечить переход на более высокую ступень” (ЗАНКОВ, 1968, p. 32).

⁵⁴ “Сведения о ходе усвоения знаний и навыков школьниками служат тем дополнительным материалом, который необходим для конкретизации меры трудности применительно к классу в целом, а также к отдельным школьникам, соответственно индивидуальному своеобразие усвоения учебного материала” (ЗАНКОВ, 1968, p. 34).

crianças frente a situações novas-complexas que as desafiem para a resolução dos problemas elaborados.

É útil recordar os sábios conselhos de Leo Tolstoi aos professores: "Para tornar compreensível e divertido para o aluno o que ensina, evite dois extremos: não diga ao aluno aquilo que ele não pode saber e entender, e não diga o que ele sabe, às vezes até melhor que professor" ⁵⁵ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 37-38).

Nessa citação podemos perceber duas preocupações acerca da *obutchénie*: que esta seja “compreensível” e “divertida”. Nesse sentido, destacamos que, ainda que de maneira pontual, demonstra-se uma preocupação tanto com os aspectos do desenvolvimento cognitivo, quanto do desenvolvimento emocional, ainda que, como vimos, submetido ao cognitivo.

O segundo princípio, do *papel principal do conhecimento teórico*, se contrapõe ao ensino tradicional russo, uma vez que esse é dirigido fundamentalmente à formação de habilidades em detrimento do conhecimento teórico. “A ênfase no ensino fundamental deveria estar em conceitos ao invés de estar no desenvolvimento das habilidades da manipulação de símbolos linguísticos e matemáticos” (GUSEVA, 2017, p. 231). A experiência zankoviana via experimentos formativos mostrou que o conhecimento da origem dos fenômenos, com suas conexões internas e o processo de seu desenvolvimento podem ser incluídos na *obutchénie* do ensino fundamental, em detrimento do foco nos aspectos externos dos fenômenos.

Segundo o autor, a base para o estabelecimento desse princípio de liderança do conhecimento teórico no ensino fundamental concentra-se nas pesquisas de L. S. Vigotski e outros cientistas soviéticos que expõem como o pensamento do escolar caminha de diversas maneiras, incluindo do abstrato ao concreto. Todavia, o sistema experimental não defende a formação pura do pensamento teórico nos estudantes. É necessário reconhecer o papel do conhecimento empírico, uma vez que “O conhecimento empírico é o ponto de arranque do complexo caminho que conduz a abstração”⁵⁶ (ZANKOV, 1984, p. 36, tradução da autora).

O pensamento teórico não se esgota em definições ou termos, mas consiste na assimilação das dependências e leis que regem os fenômenos, na compreensão mais profunda dos conceitos. Nas palavras do próprio autor:

“Conhecimentos teóricos”, ao contrário dos hábitos práticos que se adquirem na escola (ortográficos, de cálculo, laborais, musicais, etc.) são conhecimentos extraídos do sistema da ciência, conhecimentos não apenas acerca dos fenômenos como tais, mas também de suas interrelações essenciais, das leis

⁵⁵ “Полезно вспомнить мудрый совет Л. Н. Толстого учителям: «Чтобы ученику было понятно и интересно то, чему его учат, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя» (ЗАНКОВ, 1963b, p. 37-38).

⁵⁶ “El conocimiento empírico es el punto de arranque del complejo camino que conduce a la abstracción” (ZANKOV, 1984, p. 36).

dominantes na natureza, na vida social, na existência de uma pessoa isolada⁵⁷ (ZANKOV, 1984, p. 35, tradução da autora).

O terceiro princípio consiste em *avançar em ritmo acelerado no estudo do material planejado*, o que significa o enriquecimento contínuo da *obutchénie* com novos conhecimentos e conteúdo diverso, evitando a repetição do que já foi aprendido. Nota-se que esse princípio não significa apressar o andamento da aula, tampouco encurtar o tempo necessário para o processo de assimilação do conhecimento teórico por parte dos estudantes, pois somente quando o material é aprendido pelos estudantes deve-se ir além. Essa medida deve ser controlada, de forma que se avance para o material adiante a medida que o anterior é dominado, mas também se evite mastigar e repetir o que é aprendido (ЗАНКОВ, 1963b; 1968; 1984).

A aplicabilidade deste princípio não pode gerar um ambiente que evite a manifestação das crianças. É no estudo do material e na manifestação das crianças que seus julgamentos são comparados, as contradições emergem e são evidenciadas, há confronto das ideias. Nessa hora, o professor e os alunos devem atuar em conjunto para encontrarem a solução dos problemas que surgem (ЗАНКОВ, 1963b). O autor destaca a importância da fala das crianças:

O professor não deve se arrepender de dar tempo para ouvir atentamente a criança: uma história sobre observações, impressões que ele deseja compartilhar, dúvidas e perguntas a serem respondidas. Não há necessidade de poupar tempo para conversas sinceras com crianças. Tal estilo de trabalho, como mostra a experiência de professores nas aulas experimentais, está dando frutos⁵⁸ (ЗАНКОВ, 1968, p. 34-35).

Avançar a ritmo acelerado também não significa “coleccionar” um grande número de tarefas realizadas pelas crianças, ou seja, não é necessário que a criança realize o máximo possível de exercícios, o princípio é qualitativo e não quantitativo. Assim, exige um avanço constante, de forma que a mente do aluno seja constantemente enricada por novos conteúdos e conhecimento levando a formação de uma rede de significados (ЗАНКОВ, 1968). Lembrando que “ [...] ritmo acelerado não significa apressar a lição. É necessário que o professor e as crianças trabalhem com calma”⁵⁹ (ЗАНКОВ, 1968, p. 34).

O enriquecimento incessante do intelecto do escolar com um conteúdo diverso cria condições favoráveis para uma compreensão mais e mais profunda dos

⁵⁷ “ ‘Conocimientos teóricos’, a diferencia de los hábitos prácticos que se adquieren en la escuela (ortográficos, de cálculo, laborales, musicales, etc.) son los conocimientos extraídos del sistema de la ciencia, conocimientos no sólo acerca de los fenómenos como tales, sino también de sus interrelaciones esenciales, de las leyes dominantes en la naturaleza, en la vida social, en la existencia de una persona aislada” (ZANKOV, 1984, p. 35).

⁵⁸ “Учитель не должен жалеть времени, чтобы внимательно выслушать ребенка: рассказ о наблюдениях, впечатлениях, которыми он хочет поделиться, сомнения и вопросы, на которые надо ответить. Не нужно жалеть времени и на душевные разговоры, с детьми. Такой стиль работы, как показывает опыт учителей экспериментальных классов, приносит свои плоды” (ЗАНКОВ, 1968, p. 34-35).

⁵⁹ “ [...] вперед быстрым темпом вовсе не значит торопиться на уроке. Нужно, чтобы учитель и дети работали спокойно” (ЗАНКОВ, 1968, p. 34).

dados obtidos, posto que se tornam parte de um sistema amplamente desenvolvido⁶⁰ (ZANKOV, 1984, p. 32, tradução da autora).

Nas palavras de L. G. Guseva,

O material aprendido anteriormente é, assim, reintroduzido com novos conteúdos, permitindo que os aprendizes observem o que já lhes é familiar sob uma nova perspectiva à medida que exploram terrenos desconhecidos. O conhecimento prévio é integrado ao novo e se torna sincronizado com o conhecimento em expansão do aluno (GUSEVA, 2017, p. 232).

O quarto princípio, o da *conscientização do processo de aprendizagem por parte dos estudantes*, envolve a atitude consciente dos alunos em relação à *obutchénie*, em outras palavras, é quando os alunos compreendem o assunto e têm consciência da sua assimilação, assim como podem aplicar conscientemente tal conhecimento na solução de problemas práticos (ЗАНКОВ, 1968). Desse modo, “[...] o processo de dominar conhecimentos e habilidades, até certo ponto, torna-se um objeto de consciência”⁶¹ (ЗАНКОВ, 1968, p. 41).

L. V. Zankov (ЗАНКОВ, 1968) destaca as sete características da consciência dos estudantes em aprendizagem segundo S. V. Ivanov (ИВАНОВ, 1947), são elas: 1) a consciência do propósito e objetivos da *obutchénie*, 2) o domínio consciente do material, 3) a formação de maneira ativa dos conceitos, 4) domínio consciente de habilidades, 5) consolidação consciente de conhecimentos e habilidades, 6) aplicação consciente na prática e 7) a consciência dos resultados do trabalho desenvolvido.

O autor comenta o que N. G. Kazansky (КАЗАНСКИЙ, 1947) reforça: a importância da formação de uma visão de mundo dialética e materialista. Na mesma obra, lembra que para o desenvolvimento da consciência da aprendizagem são necessárias as operações intelectuais como a capacidade de analisar, comparar, sintetizar, generalizar e tirar conclusões. Esse pensamento é reforçado por Sh. I. Ganelin (ГАНЕЛИН, 1961), para quem a consciência da aprendizagem proporciona um profundo conhecimento dos fatos, compreensão das conclusões e generalizações. Alunos conscientes de sua aprendizagem podem adequadamente expressar seus pensamentos em fala e usar o conhecimento apreendido na solução de problemas práticos.

Nas lições de trabalho prático, por exemplo, esse princípio é manifestado no fato de que, ao planejar a produção de um objeto, os estudantes devem ter consciência da sequência e conexão interna das operações necessárias, do passo-a-passo da operação e suas relações com

⁶⁰ “El enriquecimiento incesante del intelecto del escolar con un contenido diverso crea condiciones favorables para una comprensión más y más honda de los datos obtenidos, puesto que se enmarcan en un sistema ampliamente desarrollado” (ZANKOV, 1984, p. 32).

⁶¹ “[...] процесс овладения знаниями и навыками в известной мере становится объектом осознания” (ЗАНКОВ, 1968, p. 41).

o objeto dado. Evidencia-se, portanto, a necessidade de um auto monitoramento cuidadoso de todo o processo de trabalho (ЗАХКОБ, 1968).

De maneira prática, a consciência da aprendizagem implica que o aluno, ao organizar o processo de estudo, seja capaz de explicar a si mesmo os fundamentos que sustentam a disposição do material, quais as necessidades, portanto, de apreender cada elemento e explicar as causas de erros ao assimilá-los (ZANKOV, 1984).

Ao analisar os quatro princípios do sistema didático experimental, L. V. Zankov (2017) afirma que todo o campo de ação para a aplicabilidade dessa rede de princípios deriva de um outro princípio (quinto e último): o trabalho do professor deve ser intencional e sistemático para *o desenvolvimento de toda a classe de estudantes, incluindo os mais fracos*.

O alto ideal do genuíno humanismo socialista, que distingue a Terra dos Soviéticos, exige dar o máximo possível em educação e desenvolvimento a todos, não apenas à elite. Este requisito estende-se à escola soviética. Portanto, cuidado deve ser tomado para assegurar que criação de trabalho educacional para alcançar talvez o maior desenvolvimento de todas as crianças em idade escolar, incluindo os mais fracos⁶² (ЗАХКОБ, 1968, p. 42).

O caminho que leva a aplicação desse princípio na prática demanda persistência e propósito por parte dos professores, pois exige a aplicação de metodologia diferenciada para alunos diferentes. Portanto, as questões do programa possuem profundidades diferentes e, graças a isso, cada aluno pode resolver os problemas que se encontram em seu nível potencial de desenvolvimento, desde os mais fortes até os mais fracos, gerando desenvolvimento para toda a classe.

Dado os princípios didáticos, é necessário entender sua caracterização de unidade. Segundo o autor, uma característica indispensável do sistema é sua integridade, ou seja, há uma conexão interna entre os princípios e uma interdependência mútua, uma organicidade (ЗАХКОБ, 1968). Portanto, os princípios não podem ser aplicados individualmente ou em partes: como sistema integral deve ser aplicado como um todo.

Por exemplo, um *ensino em alto nível de dificuldade* requer o *avanço a ritmo rápido no material de estudo*, quando há redução do ritmo e repetições, o estudante percorre caminhos já trilhados, o que não configura um alto nível de dificuldade. Estão ligados organicamente também o princípio da *consciência do estudante do processo de aprendizagem* com o *papel*

⁶² “Высокий идеал подлинного, социалистического гуманизма, отличающий Страну Советов, требует дать возможный максимум и в образовании, и в развитии всем, а не только избранным. Это требование распространяется и на советскую школу. Следовательно, надо позаботиться о том, чтобы путем соответствующей постановки учебно-воспитательной работы достигнуть возможно более высокого развития всех школьников, в том числе и наиболее слабых” (ЗАХКОБ, 1968, p. 42).

reitor do conhecimento teórico, pois ambos dependem das operações intelectuais para sua concretização. O sistema só funciona como um todo organicamente ligado.

Os princípios didáticos são as diretrizes que determinam todo o curso da *obutchénie*, de acordo com os objetivos da educação, as leis do processo de aprendizagem, o conhecimento e as habilidades dos alunos. Os princípios constituem o elemento estrutural do sistema e, segundo N. V. Nechaeva e N. N. Roshchina (НЕЧАЕВА; РОШЧИНА, 2006), o elo entre os fundamentos teórico-metodológicos do sistema desenvolvimental e a prática pedagógica. Entretanto, o foco do sistema de princípios é, demasiadamente, cognitivista. Todos os princípios se preocupam em desenvolver, primariamente, o cognitivo, em detrimento dos outros aspectos do desenvolvimento humano. Não defendemos que, por isso, o sistema Zankov falha em assegurar o desenvolvimento integral, entretanto, erra ao estabelecer princípios que priorizam um aspecto do desenvolvimento, em detrimento dos outros, fragilizando, na prática, o alcance desse objetivo autodeclarado pelo sistema.

3.2 Orientações metodológicas: um olhar para os métodos de obutchénie na relação com o desenvolvimento integral dos estudantes.

“Nós não queremos que todos os elementos do nosso sistema sejam novos. Tal desejo seria absurdo. O novo sempre absorve até certo ponto e transforma o valioso que está contido no antigo”⁶³ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 34). Que bela fala de L. V. Zankov. Sendo um autor que tem a dialética como princípio metódico em suas investigações, reconhece que as sínteses são feitas a partir do conflito entre o novo e o antigo e não uma produção espontânea sem fundamento prévio. Assim, o autor não despreza todos os estudos e proposições de *obutchénie* dos didatas e pedagogos que vieram antes dele, antes, se aproveita dos aspectos valiosos anteriormente produzidos, transformando-os, para uma nova sistematização didático-metodológica. “Como parte do novo sistema, métodos didáticos já conhecidos e técnicas metódicas adquirem uma segunda vida”⁶⁴ (ЗАНКОВ, 1963b, p. 35).

L. V. Zankov (ЗАНКОВ, 1963b) cita duas experiências da prática pedagógica soviética que inspiraram a criação do sistema experimental. Primeiro, cita S. T. Shatsky (ШАЦКИЙ, 1958), que criou uma colônia intitulada “Uma vida alegre”, na qual houve a formação de um

⁶³ “Мы не стремимся к тому, чтобы все элементы нашей системы были новыми. Такое стремление было бы абсурдно. Новое всегда в той или иной степени вбирает в себя и трансформирует то ценное, что содержится в старом” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 34).

⁶⁴ “В составе новой системы уже давно известные дидактические способы и методические приемы обретают вторую жизнь” (ЗАНКОВ, 1963b, p. 35).

coletivo composto por estudantes e educadores que não se baseava em relações oficiais de dominação e subordinação, mas no trabalho em conjunto entre eles. O fundamento consistia em alegrar-se com o trabalho, o que era alcançado por meio da implementação de formas de organização dos coletivos. Aqui temos duas características metodológicas que estão presentes no sistema Zankov: a formação de coletivos e a relação amistosa entre professores e estudantes. Sobre coletivos, se tratando dos trabalhos de classes manuais, L. V. Zankov diz que:

O estímulo da previsão, das ações mediadas, por parte do professor, desperta e forma nos escolares a atenção para a experiência valiosa dos companheiros. Isso contribui também para a organização da atividade de aprendizagem dos escolares: as crianças manifestam livremente suas considerações, escutam com atenção as observações de seus camaradas, as valoram com critério crítico (as aprovam ou as rejeitam) tratam de demonstrar a justiça de seus juízos. Em suma, nas classes, a vida transcorre intensa e rica em conteúdo. O surgimento das relações recíprocas, baseadas na ajuda e no enriquecimento em experiência mútuas, cria a base para a formação do **coletivismo**⁶⁵ (ZANKOV, 1984, p. 76, grifo nosso, tradução nossa).

Conforme explicitado na citação acima, há um incentivo para a livre comunicação dos alunos entre eles e entre alunos e professor. A criação dessa atmosfera amigável e convidativa às crianças para expressarem suas opiniões e juízos, favorece o desenvolvimento da confiança e amizade entre os envolvidos no processo, criando bases sólidas para a formação do coletivo e possibilitando que emoções positivas emergjam durante o processo de aprendizagem. “O livre intercâmbio de opiniões contribui a criar um ambiente de criatividade: o pensamento inquieto das crianças não se contém, a busca da melhor decisão continua durante toda a lição”⁶⁶ (ZANKOV, 1984, p. 78, tradução nossa). Mais à frente, o autor aborda a questão da coletividade nas classes de trabalho manual novamente, destacando a importância de que cada aluno saiba desempenhar sua função para a confecção do todo. Percebemos, aqui, a aplicabilidade do princípio de *conscientização do processo de aprendizagem por parte dos estudantes*:

As operações de trabalho se distribuem entre os membros da equipe. Para isso, os escolares devem ter uma ideia acerca de todo o processo de preparação do objeto, discutido previamente na classe. O procedimento de trabalho por equipes é muito valioso também para que as crianças conheçam o trabalho nas empresas. A apresentação, ao final da aprendizagem, de tarefas que demandam uma distribuição e um emprego racional das forças dos alunos de toda a classe, aprofunda todavia mais o conhecimento de peculiaridade do trabalho coletivo

⁶⁵ “El estímulo de la previsión, de las acciones meditadas, por parte del maestro, despierta y forma em los escolares la atención hacia la experiencia valiosa de los compañeros. Esto contribuye también a la organización de la actividad de aprendizaje de los escolares: los niños manifiestan libremente sus consideraciones, escuchan con atención las observaciones de los camaradas, las valoran con critério crítico (las aprueban o las rechazan), tratan de demostrar la justeza de sus juicios. En suma, en las clases, la vida transcurre intensa y rica en contenido. El surgimiento de las relaciones recíprocas, basadas en la ayuda y el enriquecimiento en experiencia mutuos, crea la base para formación del colectivismo” (ZANKOV, 1984, p. 76).

⁶⁶ “El libre intercambio de opiniones contribuye a crear un ambiente de creatividad: el pensamiento inquieto de los niños no se contiene, la busca de la mejor decisión continúa durante toda la lección” (ZANKOV, 1984, p. 78).

por parte dos escolares: do trabalho de cada aluno depende o resultado da obra comum⁶⁷ (ZANKOV, 1984, p. 78-79, tradução da autora).

Figura 6 – Estudantes trabalhando em coletivo na Escola 1953/ Moscou 98



Fonte: acervo da autora.

Quanto à relação professor-aluno, a proposta é o desenvolvimento de uma relação amigável entre ambos. As normas de disciplina externa e a exigência de exhibir notas no processo educativo são aspetos que podem interferir negativamente quando os professores tentam se aproximar das crianças, afastando os alunos, mas:

A natureza da aprendizagem experimental altera a relação entre o professor e os alunos. O professor não perde seu papel de liderança no ensino, mas, ao mesmo tempo, torna-se **participante do processo coletivo de cognição**, um verdadeiro amigo e companheiro sênior de seus alunos. Desaparece as notas de "comando" que geralmente ainda soam fortemente nas classes iniciais⁶⁸ (ЗАНКОВ, 1968, p. 96, grifo nosso).

⁶⁷ “Las operaciones de trabajo se distribuyen entre los miembros del equipo. Para ello, los escolares deben tener una idea acerca de todo el proceso de preparación del objeto, discutido previamente en la clase. El procedimiento de trabajo por equipos es muy valioso también por dar a conocer a los niños al final del aprendizaje, de tareas que demandan una distribución y un empleo racionales de las fuerzas de los alumnos de toda la clase, ahonda todavía más el conocimiento de la peculiaridad del trabajo colectivo por parte de los escolares: de la labor de cada alumno depende el resultado de la obra común” (ZANKOV, 1984, p. 78-79).

⁶⁸ “Характер экспериментального обучения изменяет отношения между учителем и учениками. Учитель не теряет своей руководящей роли в учении, но в то же время становится участником коллективного процесса познания, подлинным другом и старшим товарищем своих питомцев. Исчезают те нотки «командования», которые обычно еще сильно звучат в начальных классах” (ЗАНКОВ, 1968, p. 96).

Ainda sobre as heranças do ensino soviético, L. V. Zankov (ЗАНКОВ, 1963b) cita R. M. Mickelsson (МИКЕЛЬСОН, 1940), que em seu livro relata a experiência da escola secundária Moscou 32 e como procuraram desenvolver uma *obutchénie* que estimulasse o trabalho independente dos estudantes, afirmando que esta metodologia era responsável por tornar a *obutchénie* energética e despertar a mente das crianças para a aprendizagem. Conforme citado na sessão 2.1, L. V. Zankov não ignora a tese vigotskiana de que a *obutchénie* deve atuar na ZDP, portanto, considera a colaboração do professor ou outro mais experiente para a aprendizagem. Contudo, para L. V. Zankov, não é apenas nessa situação colaborativa da ZDP que a *obutchénie* pode impulsionar o desenvolvimento. O autor introduz um aspecto novo a essa perspectiva: o trabalho independente das crianças. Ao longo da obra de L. V. Zankov é possível perceber essa peculiaridade. N. V. Nechaeva e N. N. Roshchina irão dizer que:

A ajuda é fornecida apenas quando a criança se recusa a tentar de forma independente seguir em frente. Mas primeiro, o aluno deve enfrentar uma dificuldade cognitiva, que provoca emoções que estimulam a atividade de busca do aluno. Assim, **a atividade cognitiva do aluno é construída não do simples ao complexo, mas do complexo ao simples**, de alguma situação desconhecida através de uma busca coletiva até a sua resolução, se necessário, com a ajuda de uma sugestão geral [...] ⁶⁹ (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006, p. 58, grifo das autoras).

Ou seja, podemos interpretar que a colaboração de fato pode ser um recurso metodológico relevante à *obutchénie*, entretanto, apenas requisitado quando a criança não pode realizar a tarefa de maneira independente, o que deve ser priorizado. Essa ideia é reforçada por Natalia Nechaeva, ao se referir sobre a importância de que o aluno trabalhe com o material de estudo, chegando nos resultados das tarefas e conclusões a partir do seu pensamento e trabalho intelectual. Na entrevista, explicita que:

O mais importante é não dar nada diretamente para o aluno. O mais importante é que a criança descubra com sua mente e sua lógica com base no manual, porque no manual está escrito como a criança pode descobrir alguma coisa. (FEROLA, 2020b)

Ainda que a professora reforce a ideia de que o estudante trabalhe com o manual de maneira independente e, descubra, por si só, a resolução das tarefas, pensamos que, se o manual contém as orientações e instruções elaboradas pela pessoa mais experiente, este assume, então, o papel de colaborador, encarnando a colaboração do mais experiente que o elaborou.

⁶⁹ “Помощь оказывается только тогда, когда ребенок отказывается от самостоятельных попыток двигаться дальше. Но сначала школьник должен столкнуться с познавательной трудностью, которая и вызывает эмоции, стимулирующие поисковую деятельность ученика, класса. Так, **познавательная деятельность ученика строится не от простого к сложному, а от сложного к простому**, от какой-то незнакомой ситуации через коллективный поиск к ее разрешению, в случае необходимости, с оказанием помощи от общей, намекающей [...]” (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006, p. 58)

“Em qualquer caso, a atividade independente dos estudantes é o elo inicial no desenvolvimento do conhecimento e seu elo final, de acordo com o qual **ele pode ser julgado** e a eficácia de sua assimilação”⁷⁰ (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006, p. 47, destaque nosso). Essa afirmativa, em certo ponto, discorda da perspectiva vigotskiana sobre desenvolvimento, uma vez que para L. S. Vigotski o desenvolvimento de uma criança não deve ser avaliado pelas atividades que esta pode realizar independentemente, pois assim se estará avaliando apenas as funções já amadurecidas, apenas seu nível real, no entanto, a criança deve ser avaliada pelas atividades que consegue realizar com colaboração, pois assim se avalia o desenvolvimento que está em maturação e que está nas potencialidades da criança.

Destacamos também a relação deste aspecto metodológico com o desenvolvimento das emoções e vontade. Conforme explicitado na citação pouco acima de N. V. Nechaeva e N. N. Roshchina (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006, p. 58), ao lidar com a dificuldade cognitiva se desperta as emoções do aluno e a inquietude frente a dificuldade, motivando-o para o estudo. Essa ideia pode ser percebida também em textos de L. V. Zankov: “Um dos objetivos principais de nossa *obutchénie* consiste em despertar o pensamento independente, inquieto, do escolar, ligado a emoções vivas”⁷¹ (ZANKOV, 1984, p. 62, tradução da autora). Percebe-se como a atividade independente está ligada ao despertar das emoções, e como essas são consideradas como impulsionadoras da atividade, portanto, não se ignora o fato de que há uma busca do sistema para despertar o aspecto emocional do estudante, porém, submetido ao objetivo da aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

O sistema Zankov defende que o aluno precisa estar ativo em seu processo de aprendizagem e que, ao resolver as tarefas educativas do sistema, este desenvolve seu pensamento e chega às suas próprias conclusões. Uma metodologia de *obutchénie* e uma forma de instrução que cause a atividade cognitiva viva e ativa dos estudantes, exigindo que na atividade do escolar, este aplique os seus conhecimentos, é um método eficaz para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades, talentos, independência e iniciativa (ЗАНКОВ, 1968). Segundo a professora Natalia, o foco não é mais na atividade do professor, mas na atividade do aluno. Em suas palavras:

⁷⁰ “В любом случае самостоятельная деятельность школьников является начальным звеном освоения знания и его конечным звеном, по которому можно судить и о результативности его усвоения” (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006, p. 47)

⁷¹ “Uno de los objetivos principales de nuestra enseñanza estriba en despertar el pensamiento independiente, inquieto, del escolar, ligado a emociones vivas” (ZANKOV, 1984, p. 62).

Agora que a Rússia se voltou para uma *obutchénie* que desenvolve a criança. Este é um processo muito complicado e o passo mais complicado é passar da atividade do professor à atividade do aluno. É muito difícil para o professor. É muito mais fácil ele contar tudo e ouvir o que o aluno responde. Esse é o sistema tradicional de Comenius, satisfaz o país durante 400 anos (FEROLA, 2020b)

O sistema metodológico foi construído com base em algumas qualidades pedagógicas típicas, tais como a *multilateralidade*, o *caráter do processo*, as *colisões* e a *variabilidade* (ZANKOV, 1984; НЕЧАЕВА; ПОЩИНА, 2006). Por *multilateralidade*, entende-se o foco no desenvolvimento da diversidade real da atividade psíquica dos estudantes, em detrimento da assimilação exclusiva de conhecimentos e hábitos. Nesse sentido, parte-se da compreensão de que emoções e vontade estão envolvidos na atividade de estudo. Para L. V. Zankov (ZANKOV, 1984), essas constituem as necessidades espirituais do estudante e são consideradas a raiz profunda da atividade.

O *caráter do processo*, ou, *processualidade*, consiste no fato de que o processo didático é composto por etapas que seguem uma atrás das outras em uma relação orgânica e integrada, o que pode ser percebido na comunicação do conhecimento teórico ou na ordem das tarefas educativas dadas aos estudantes. L. V. Zankov (ZANKOV, 1984) explica como na metodologia tradicional se atravessam as etapas no processo educativo apenas à medida em que a etapa anterior é completamente assimilada, o que caracteriza o isolamento de cada etapa didática.

No sistema experimental, as etapas estão interconectadas, pois conforme demonstrado pela investigação experimental, “[...] o verdadeiro conhecimento de cada elemento progride constantemente a medida que se assimilam os outros elementos que seguem e que se toma consciência do correspondente todo único, até a totalidade do curso escolar⁷² [...]” (ZANKOV, 1984, p. 223). Dessa maneira, cada tópico novo que é incluído no processo de *obutchénie*, é inserido como um elemento dependente na conexão direta e orgânica com outros tópicos do curso previamente estudados, assim, cada novo material apresentado aumenta e ativa todas as conexões pré-estabelecidas, todas as camadas que foram estudadas anteriormente, todavia, com o advento de conexões mais complexas (НЕЧАЕВА; ПОЩИНА, 2006).

A natureza processual da metodologia manifesta-se no fato de que, no decorrer do domínio de um novo material, o conhecimento adquirido anteriormente não permanece no mesmo nível, entra em sistemas novos ou mais amplos de relações e devido a isso, progride. O processo - não é um lado quantitativo do material educacional aprendido no processo de aprendizagem, mas uma

⁷² “[...] el verdadero conocimiento de cada elemento progresa constantemente a medida que se asimilan los otros elementos que siguen y que se toma consciencia del correspondiente todo único, hasta la totalidad del curso escolar [...]” (ZANKOV, 1984, p. 223).

característica qualitativa do método em si⁷³ (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006, p. 86).

Outra característica do sistema metodológico são as *colisões*. Com o objetivo de intensificar a atividade de estudo dos estudantes, estão presentes no material de estudo situações em que “[...] as noções adquiridas pelos estudantes entram em colisão”⁷⁴ (ZANKOV, 1984, p. 223). As colisões são responsáveis por iniciar atividades intensivas de aprendizagem das crianças, de forma que, o trabalho criativo e ativo do pensamento surge na medida que uma pessoa se confronta com o incompreensível. Essa situação lhe inflama as emoções, desperta-se no estudante uma emoção de surpresa. N. V. Nechaeva e N. N. Roshchina (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006) apresentam três situações em que as colisões ocorrem: 1) quando o estudante se depara com escassez ou excesso de informação para resolver o problema dado, 2) em situações em que o estudante precisa opinar, escolher ou solucionar um problema e 3) quando o estudante enfrenta novas condições, até então desconhecidas, para o uso do conhecimento existente.

Por fim, a última propriedade dos métodos de *obutchénie* do sistema é a *variabilidade*, isto é, o sistema se adapta às necessidades pessoais dos professores e estudantes que farão uso dele. Portanto, pode-se mudar os procedimentos de trabalho, a ordem das tarefas, seu caráter, em dependência das particularidades dos alunos e do estilo de trabalho do professor. No entanto, a variabilidade tem seus limites, o que é determinado pelos princípios didáticos, nas palavras de L. V. Zankov, “[...] a condição de que as mudanças que se operem sejam permitidas pelos princípios didáticos, que assumem um papel diretriz e regulador”⁷⁵ (ZANKOV, 1984, p. 224, tradução nossa). Na entrevista, a professora Natalia comenta sobre as possíveis mudanças que podem ser realizadas no sistema:

[...] a implementação de um sistema didático para o desenvolvimento é impossível sem uma interpretação criativa, considerando os interesses individuais dos alunos, as características de uma região e o estilo de trabalho do professor. Mas é claro que os princípios didáticos não devem ser alterados, caso contrário o sistema inteiro também será alterado (FEROLA, 2020b)

⁷³ “Процессуальность методики проявляется в том, что в ходе усвоения нового материала ранее усвоенные знания не остаются на том же уровне, вступают в новые или более широкие системы связей и благодаря этому прогрессируют. Процессуальность - не количественная сторона учебного материала, усвоенного в процессе обучения, а качественная характеристика самой методики” (НЕЧАЕВА; РОЩИНА, 2006, p. 86).

⁷⁴ “[...] las nociones adquiridas por los escolares entran en colisión” (ZANKOV, 1984, p. 223).

⁷⁵ “[...] a condición de que los cambios que se operen sean permitidos por los principios didáticos, que asumen un papel directriz y regulador” (ZANKOV, 1984, p. 224).

Em relação às propriedades do sistema metodológico, percebemos que os aspectos volitivo-emocionais são considerados pelo menos em dois deles: *multilateralidade e colisões*. No primeiro, por constituir exatamente o objetivo de desenvolvimento integral dos sujeitos e no segundo, pois nas contradições com que deparam os estudantes em situações que se apresentam à eles e seu desenvolvimento já alcançado tem dificuldade imediata para resolver, surgem diversos tipos de emoções no sujeito. Outra vez, o emocional e o volitivo aparecem, todavia apenas como impulsionares para a solução da tarefa cognitiva.

Para L. V. Zankov, a metodologia da *obuchénie* dependerá, em certa forma, da ciência que se trabalha. “Tanto antes como agora existiram e existem toda uma série de metodologias, cada uma das quais representa uma formação do todo independente, adaptada ao especificismo de cada matéria escolar”⁷⁶ (ZANKOV, 1984, p. 222, tradução nossa). No capítulo 6 desta obra, o autor expõe particularidades metodológicas sobre o ensino de literatura, o desenvolvimento da fala, os exercícios escritos e as classes de trabalho manual.

Em relação à literatura, o autor evidencia a importância de se incentivar a imaginação dos estudantes quando em contato com o texto.

Antes de tudo tem-se que superar o procedimento muito enraizado na metodologia comum, de fazer perguntas às crianças depois da leitura do texto. O professor, depois da leitura da obra, deverá ler com expressão algumas frases, que trazem uma ou outra imagem e pedir as crianças que contem como imaginam o que acabaram de ouvir⁷⁷ (ZANKOV, 1984, p. 64, tradução da autora).

Na opinião do autor, ainda que as percepções da criança acerca do texto apresentem incoerências, é imprescindível que as crianças comentem livremente e imaginem acerca do que leram. “Em nossa metodologia se dedica particular atenção a que as crianças compreendam de um modo multifacetado e profundo e sintam o texto literário, a base de sua percepção própria e independente”⁷⁸ (ZANKOV, 1984, p. 64, tradução da autora). Quando o escolar apresenta erros ou contradições em suas percepções, o professor o corrigirá e desenvolverá melhor o que foi dito pelo escolar. Nesse assunto, o autor diz sobre a importância de evitar-se os dois extremos: quando apenas o aluno fala acerca dos seus sentimentos e ideias sobre o texto, ou

⁷⁶ “Tanto antes como ahora existieron y existen toda una serie de metodologías, cada una de las cuales representa una formación del todo independiente, adaptada al especificismo de cada materia escolar” (ZANKOV, 1984, p. 222).

⁷⁷ “Ante todo hay que superar el procedimiento muy enraizado en la metodología corriente, de hacer preguntas a los niños después de la lectura del texto. El maestro, después de la lectura de la obra, deberá leer con expresión algunas frases, que trazan una u otra imagen y pedir a los niños que cuenten cómo se imaginan lo que acaban de oír” (ZANKOV, 1984, p. 64).

⁷⁸ “En nuestra metodología se dedica particular atención a que los niños comprendan de un modo multifacetario y profundo y sientan el texto literario, a base de su percepción propia e independiente” (ZANKOV, 1984, p. 64).

quando o professor direciona completamente a visão do aluno e explicita todo o conteúdo do texto.

É significativo ressaltar que para o autor, destacar percepções pessoais, sentimentos e imaginação sobre o texto é diferente de relatar o que se leu. L. V. Zankov concorda com Ya. K. Ushinski (1949) de que após a leitura do texto, quando se demanda da criança que o relate com suas próprias palavras, a criança se depara com uma linguagem e um nível de desenvolvimento muito maior que o seu e em seu relato reproduzirá apenas omissões e “[...] transposições ilógicas de pensamento”⁷⁹ (ZANKOV, 1984, p. 69, tradução nossa). Assim sendo, a metodologia experimental reprova essa tarefa após a leitura de um texto. Interessante que, nessa indicação metodológica, a imaginação, as percepções pessoais e o despertar de sentimentos e emoções aparecem com o fim em si mesmo e não submetidos à atividade intelectual.

Em relação ao desenvolvimento da fala, o autor concorda com L. S. Vigotski de que o motivo precede a fala, isto é, o homem fala a partir de uma necessidade, um motivo afetivo ou um porquê. Desse modo, L. V. Zankov pensa que é a comunicação que motiva a fala, pois por meio dela a fala flui com naturalidade no meio das crianças. Portanto, é necessário incentivar o compartilhamento das impressões e os comentários habituais das crianças e a comunicação entre elas e com o professor. O ato de compartilhar demanda que a criança empregue na atividade oral palavras e conteúdos que já domina, e torna possível ao professor conhecer o vocabulário ativo que a criança contém, pois apenas as palavras que entende serão empregadas na fala.

Dentro do sistema zankoviano, os alunos são incentivados a, livremente, fazer observações sobre o tópico em estudo. O papel do professor é direcionar a atenção dos alunos para os padrões e conexões evidentes sobre o assunto e solicitar-lhes que deduzam e expliquem a natureza dessas relações [...] (GUSEVA, 2017, p. 231).

Assim sendo, o trabalho do professor é o de selecionar situações que contribuam para elevar os estudantes nos degraus do desenvolvimento da fala, como por exemplo, uma excursão ao bosque, na qual os estudantes poderão comentar com o professor aquilo que visualizam no campo. Outra estratégia também é selecionar ilustrações para que sejam descritas pelas crianças, não seguindo planos preestabelecidos, como na metodologia tradicional, mas com liberdade para expressar seus sentimentos e percepções acerca da figura. Aqui a liberdade e a comunicação livre das crianças é incentivada enquanto meio para o desenvolvimento da fala.

⁷⁹ “[...] transposiciones ilógicas del pensamiento” (ZANKOV, 1984, p. 69).

A leitura de textos é também uma ferramenta para aumentar o vocabulário dos estudantes e desenvolver o pensamento e a fala. O autor destaca a importância de que, ao lidar com um vocabulário desconhecido para o aluno no texto, o professor não se restrinja a simplesmente dar-lhe um sinônimo; se assim o faz, ele estará desperdiçando uma oportunidade de enriquecer o vocabulário do estudante, pois a palavra desconhecida toma o mesmo significado do seu sinônimo e não se adiciona um outro significado ao vocabulário do estudante. Lidar com uma palavra desconhecida para os estudantes configura uma oportunidade de enriquecer o vocabulário do aluno, se o professor a explicar com clareza e revelar suas peculiaridades em relação aos seus sinônimos. “A comparação desempenha um papel substancial para evidenciar o significado da palavra explicada em seu sentido *específico* e, ao mesmo tempo, *delimitá-la* com relação ao sinônimo”⁸⁰ (ZANKOV, 1984, p. 71, grifo do autor, tradução da autora).

Em relação aos exercícios escritos, há uma diferença significativa entre a metodologia tradicional e a metodologia experimental. Na primeira, quando do estudo de um determinado tema, os alunos são encorajados a responderem uma série de exercícios previamente elaborados sobre o assunto. L. V. Zankov cita como exemplo o estudo do “outono dourado” pelo terceiro ano. Para tanto, os professores elaborariam uma lista de perguntas e tarefas para serem respondidas pelos alunos, tais como: “você gosta do *outono dourado*? Como aparecem por esses dias o bosque, o campo, o rio? Por que nos agrada em particular o *outono dourado*?”⁸¹ (ZANKOV, 1984, p. 71, grifo do autor, tradução nossa). Para o autor, quando se elabora previamente o conteúdo que deve conter os exercícios, quando se prepara um plano, se limita a liberdade do aluno para seus relatos. Assim, quando de uma discussão acerca de um tema, incentiva que os estudantes se manifestem por texto corrente, por meio do qual podem livremente expressar suas opiniões, ideias e emoções. “Os escolares das classes experimentais nunca foram sobrecarregados por indicações sobre o que deviam fazer ou deviam escrever exclusivamente de um modo determinado”⁸² (ZANKOV, 1984, p. 72, tradução da autora), e mais a frente, “O principal é que o escolar busque evidentemente o procedimento adequado para a expressão de suas ideias e sentimentos”⁸³ (idem).

⁸⁰ “La comparación desempeña un papel sustancial para evidenciar el significado de la palabra explicada en su sentido *específico* y, al mismo tiempo, *delimitarla* con relación al sinónimo” (ZANKOV, 1984, p. 71).

⁸¹ “¿os gusta el *dorado otoño*? ... ¿Cómo aparecen por esos días el bosque, el campo, el río? ¿Por qué nos agrada en particular el *dorado otoño*?” (ZANKOV, 1984, p. 71).

⁸² “Los escolares de las clases experimentales nunca fueron agobiados por indicaciones sobre lo que debían hacer o debían escribir exclusivamente de un modo determinado” (ZANKOV, 1984, p. 72).

⁸³ “Lo principal es que el escolar busque evidentemente el procedimiento adecuado de expresión de sus ideas y sentimientos” (ZANKOV, 1984, p. 72).

Percebemos como este recurso metodológico incentiva a imaginação, a liberdade e as emoções das crianças, a busca na prática pedagógica de que a *obutchénie* não seja tediosa e aborrecedora, mas desenvolva emoções positivas nas crianças. E, nessa ocasião, não necessariamente submete-se esse desenvolvimento ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

Referente às atividades práticas, destaca-se a liberdade criadora em que se coloca os estudantes. Segundo o autor, o aluno passa pelo mesmo que um inventor ou construtor e, ao deparar-se com o resultado do seu trabalho, experimenta a alegria de uma criação. Nesse sentido, as atividades práticas são capazes de despertar nos alunos suas emoções, o que é motivador da atividade docente e discente (ZANKOV, 1984).

Inseparável das emoções, são responsáveis também pela formação de qualidades volitivas. Para o alcance do objetivo proposto, os alunos precisam vencer os obstáculos e dificuldades com que se deparam, e lidam com o êxito e o fracasso dos esforços que empreendem e a conscientização acerca de cada etapa de trabalho que precisam realizar para a concretização do todo. As atividades práticas são responsáveis também pelo desenvolvimento do autocontrole, devido à formação das capacidades de auto análise e de prever as consequências da ação (ZANKOV, 1984).

A *obutchénie* do trabalho manual nas classes experimentais se organizou de tal modo que os escolares, de um grau a outro, avançam intensamente na compreensão das relações entre as particularidades de um objeto dado, suas partes e os procedimentos para a realização⁸⁴ (ZANKOV, 1984, p. 77, tradução nossa).

De maneira geral, os métodos de *obutchénie* encontrados ao longo da obra zankoviana, diferente do que encontramos nos princípios didáticos, mostram uma preocupação para além do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Como visto, quanto ao trabalho independente e a propriedade de *colisão* do método, L. V. Zankov irá defender o surgimento de emoções enquanto impulsionadores da tarefa educativa, submetendo o aspecto emocional ao aspecto cognitivo. Entretanto, ao tratar das metodologias específicas de cada disciplina, em literatura e exercícios escritos, percebemos que o modo de *obutchénie* foca no incentivo às percepções pessoais, aos sentimentos e a imaginação, com o fim em si mesmas, não necessariamente submetendo-as ao desenvolvimento cognitivo. Portanto, as orientações metodológicas aproximam mais do objetivo geral do sistema de desenvolvimento integral dos sujeitos, ainda que, em algumas particularidades, priorize também o desenvolvimento intelectual.

⁸⁴ “La enseñanza del trabajo manual en las clases experimentales se organizó de tal modo que los escolares, de un grado a otro, avanzan intensamente en la comprensión de las relaciones existentes entre las particularidades de un objeto dado, sus partes y los procedimientos para la realización” (ZANKOV, 1984, p. 77).

Uma *obutchénie* que desenvolve mente, coração e mãos? Algumas considerações com base no estudo do pensamento de L. V. Zankov (1957-1977)

L. V. Zankov, juntamente com uma equipe de pesquisadores, fizeram um trabalho brilhante na segunda metade do século XX. Como pioneiro na RSFSR a experimentar as teses de L. S. Vigotski acerca da relação entre *obutchénie* e desenvolvimento em sala de aula, L. V. Zankov e os vários grupos que trabalharam com ele desenvolveram experimentos-formativos com cerca de 1.200 classes escolares, em oito repúblicas da União Soviética. Para tanto, elaboraram um sistema experimental, composto por cinco princípios didáticos, um sistema metodológico determinado e tarefas educativas. Formaram professores, elaboraram manuais didáticos para professores e estudantes, resultando na formação de um sistema que hoje é considerado um dos três sistemas oficiais de ensino da Rússia.

Esse pesquisador, ainda pouco conhecido no Brasil, possui uma obra vasta, fruto de uma vida dedicada a investigação de problemas pedagógicos e psicológicos. Grande parte do esforço desta pesquisa consistiu em ter acesso à produção bibliográfica do autor. Como a maior parte da bibliografia pesquisada se encontrava em idioma russo, houve um empenho significativo na formatação e tradução desse material para o português. As ferramentas *online* de tradução foram essenciais para esse processo, bem como a realização de um curso de russo, ainda que básico, para localizarmo-nos nas obras. Contudo, todo trabalho de tradução é, em boa medida, também um trabalho de “traição”, uma vez que até mesmo na origem da palavra assim se posiciona. Para o acesso completamente fiel à obra, somente lendo e apresentando-a na própria língua russa. Mas, com certa ousadia, diríamos ainda que para sua fiel compreensão só imersos no modo cultural de pensamento na qual foi produzida. Isso implica, pois, assumirmos que o trabalho dessa natureza e com a metodologia adotada é, acima de tudo, um trabalho interpretativo. Produzimos sentidos e pensamentos com base na “garimpagem” que fizemos nas fontes bibliográficas e frente ao, inevitável, choque cultural-ideológico que demarca as diferenças entre o tempo histórico-cultural e o modo econômico-ideológico de organização da nossa sociedade e daquela na qual se edificou a obra de L. V. Zankov. Tomamos aqui emprestadas as palavras de Caetano Veloso para dizer que essa é “a *dor* e a *delícia*” deste trabalho. Para se propor inédito e trazer reflexões foi inevitável o trabalho com os textos originais em russo, o que implicou leituras, por vezes, complicadas, emergentes de uma

tradução com todos os problemas que ela nos implica e nos impõe à interpretações e produção de sentidos.

Nosso foco consistiu em trazer ao público as contribuições das pesquisas zankovianas, no período de 1957 a 1977, no que tange à relação entre o desenvolvimento geral ótimo do sujeito, mote do sistema Zankov, e os princípios didáticos e métodos de *obutchénie* elaborados no contexto dessa produção.

Os princípios didáticos do sistema estabelecem a base experimental para o processo da prática pedagógica dos professores, orientando a atividade cotidiana de cada docente, estabelecendo o norte sobre o qual se destringem as metodologias de *obutchénie*; enquanto os métodos de *obutchénie* orientam constantemente e concretamente o trabalho do professor e o processo didático escolar.

Nosso olhar para os princípios didáticos (1. *ensino com um alto nível de dificuldade*, 2. *papel principal do conhecimento teórico*, 3. *avançar em ritmo acelerado no estudo do material planejado*, 4. *conscientização do processo de aprendizagem por parte dos estudantes* e 5. *desenvolvimento de toda a classe de estudantes, incluindo os mais fracos*) revela que esses são demasiadamente cognitivistas. Isto é, focam no desenvolvimento cognitivo, em detrimento dos outros aspectos do desenvolvimento integral humano, como os aspectos emocionais e volitivos.

Quando lançamos o olhar para os métodos de *obutchénie*, destacamos a formação de coletivos, a relação amigável entre professores e alunos, o foco no pensamento independente dos estudantes e o papel ativo do estudante no processo de *obutchénie*. Além disso, o sistema metodológico foi construído a partir de quatro propriedades básicas: *multilateralidade*, *o caráter do processo*, *as colisões* e *a variabilidade*. Por fim, analisamos as metodologias apontadas por L. V. Zankov para disciplinas específicas, como ensino de literatura, o desenvolvimento da fala, os exercícios escritos e as classes de trabalho manual. Em suma, os métodos de *obutchénie* encontrados ao longo da obra zankoviana, diferente do que encontramos nos princípios didáticos, mostram uma preocupação para além do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Assim, aproxima mais do objetivo geral do sistema de desenvolvimento integral dos sujeitos.

Destaca-se o fato de que, ao longo da obra, na maioria das vezes, o desenvolvimento emotivo-volitivo aparece submetido ao desenvolvimento cognitivo, isto se dá pela compreensão epistemológica zankoviana acerca das emoções enquanto aquelas que impulsionam para a atividade de estudo. Mesmo que a partir dessa concepção epistemológica e uma preponderância, portanto, do desenvolvimento cognitivo, o sistema Zankov avança no sentido do

desenvolvimento integral do sujeito, revelando uma preocupação constante na relação entre a *obutchénie* e os aspectos cognitivos, volitivos e emocionais no desenvolvimento das crianças.

Nos limites de um trabalho que se faz a partir de recortes, que tem um espaço-tempo de produção e que se realiza diante de olhares constituídos histórico culturalmente, esperamos que este trabalho seja fonte de inspiração para novos estudos, aprofundamentos que contribuam para a popularização da ciência e, mais, que auxiliem a comunidade científica e educacional brasileira na organização e gestão de processos educativos cada vez mais democráticos e desenvolvedores da humanidade.

Referências

- ALVES, C. G. R; MENDOZA, H. J. G. Experiências didáticas sobre o ensino da história social do samba a partir da teoria de formação de etapas mentais de Galperin no Ifrr-Cnp. In: Fórum de Integração Instituto de Roraima, IV, 2015, Boa Vista. **Anais...** Boa Vista: 2015, p. 1-2.
- AQUINO, O. F. Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação. In: **Anais...** 37a Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis. v, Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-16.
- AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017, v. 1, p. 325-350.
- AQUINO, O. F. L. V. Zankov: aproximações a sua vida e obra. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 1 ed. Uberlândia: EDUFU, 2012, p. 196 – 220.
- AQUINO, O. F.; CUNHA, N. M. A tarefa de estudo: ciência e criatividade do professor. **Educação e Filosofia** (Online), v. 29, p. 125-152, 2015. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p125a152>
- DAVÍDOV, V.V. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DAMAZIO, A. CARDOSO, E. F. M.; SANTOS, F. E. Organização do ensino da matemática no sistema de ensino Elkonin-Davidov. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 11, p. 179-198. 2014. Disponível em: < <http://www.revistareid.net/revista/n11/REID11art10.pdf> > Acesso em: 05 nov. 2018.
- ELKONIN, D. B. Acerca del problema de la periodización del desarrollo psíquico en la edad infantil. In: ILIASOV I. I; LIAUDIS V. Y. (Orgs.). **Antología de la psicología pedagógica y de las edades**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986. p.34-41.
- FEROLA, B. C. Emma Viktorovna Vitushkina - Primeiras aproximações ao Sistema Zankov: . **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Ahead of print**, v. 4, n. 3, 2020a. <https://doi.org/10.14393/OBv4n3.a2020-58441>
- FEROLA, B. C. Natalia Vasilevna Nechaeva - Uma introdução ao Sistema Zankov: . **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Ahead of print**, v. 4, n. 3, 2020b. <https://doi.org/10.14393/OBv4n3.a2020-58440>
- GUSEVA, L. G. Transição na educação russa: o sistema zankoviano no atual ensino fundamental. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 225 – 242.

GUSEVA, L. G.; SOLOMONOVICH, M. Implementing the Zone of Proximal Development: From the Pedagogical Experiment to the Developmental Education System of Leonid Zankov. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 9, n. 4, p. 775-786, 2017. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146704.pdf> Acesso em: 29 jul. 2019.

GUSEVA, L.; SOSNOWSKI, A. Russian Education in Transition: Trends at the Primary Level. **Canadian and International Education**, v. 26, p. 14 -31, 1997.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A.; [et al.]. **Psicologia e Pedagogia: bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LIBANEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 5 – 24, 2004. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>

LIBANEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LONGAREZI, A. M. Para uma Didática Desenvolvimental e dialética da formação-desenvolvimento do professor e do estudante no contexto da educação pública brasileira. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017, v. 1. n.1, p. 187-230. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-9>

LONGAREZI, A. M. Significado, sentido e Atividade de Estudo: uma problematização dos motivos na estrutura da atividade. GUADALUPE, Sueli. (Org.) **Significado e sentido na educação para a humanização**. Marília: UNESP, 2019a. (no prelo). <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-036-8.p257-290>

LONGAREZI, A. M. Prefácio. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. P. (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo. Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. CRV, 2019b. (no prelo).

LONGAREZI, A. M. Teoria do experimento formativo. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.) **Ensino Desenvolvimental. Sistema Elkonin-Davidov-Repkin**. Campinas: Mercado de Letras - Uberlândia: Edufu, 2019c. (no prelo).

LONGAREZI, A.M; SILVA, D.S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia: EDUFU. Vol 2, n.3, 2018, p. 571-590. <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Atividade pedagógica na unidade significado social-sentido pessoal. In: LONGAREZI, A. M. PUENTES, R. V. (Orgs.). **Fundamentos Psicológicos e Didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 265-291.

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

LONGAREZI, A. M, FRANCO, P. J. L.. A.H. Леонтьев: жизнь и деятельность психолога (Vida e obra do psicólogo da Atividade). **Дубненский психологический журнал** (Jornal de Psicologia de Dubna), Dubna/Rússia, n.1, 2015.

LONGAREZI, A. M; SILVA, Diva S. Formação de professores e sistemas didáticos na perspectiva histórico-cultural da atividade: panorama histórico-conceitual. Apresentação. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. Uberlândia: EDUFU. Vol 2, n.3, 2018, p. 571-590. <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47433>

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

NASCIMENTO, R. O. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: Formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; ALBINO, M. G. F. N. Os indicadores qualitativos da ação e as tarefas de aprendizagem; reflexões teóricas e didáticas na teoria de P. Ya. Galperin. **Revista Amazônicas**, v. XI, p. 388-415, 2013.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A teoria da Formação Planejada das Ações Mentais e dos Conceitos de P. Ya. Galperin: contribuições para a Didática Desenvolvimental. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, v. 1, n. 1, p. 70-97, 2017. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-4>

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. A teoria de P. Ya. Galperin como fundamento para a formação de habilidades gerais nas aulas de química. **Redequim**. Revista Debates em Ensino de Química, v. 1, n. 1, p. 5 – 19, 2015.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2001.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015) **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017, vol. 1. n.1, p. 20-58. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>

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

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; MUSIYCHUK, M. V.. Developmental didactic of activity: the contributions of V.V. Repkin to the elkonin-davidov system. **Мир науки**, v. 4, p. 1-9, 2016.

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. Didática desenvolvimental da atividade: contribuições de V. V. Repkin ao sistema Elkonin-Davidov. **Ensino em Re-Vista**, v. 24, n. 1, p. 267-286, Jan./Jun. 2017. <https://doi.org/10.14393/ER-v24n1a2017-12>

PUENTES, R. V.; AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C. V. V. Repkin: vida, pensamento e obra de um dos principais representantes da didática desenvolvimental da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Livro III. Uberlândia. Paco Editora/Edufu. 2018.

PUENTES, R. V; AQUINO, O. F. Ensino desenvolvimental da atividade: uma introdução ao estudo do sistema zankoviano (1957-1977). **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. 342 – 366, 2018. <https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.20106>

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

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. **Obutchénie**. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica. GEPEDI/ Uberlândia: EDUFU, 2017b, vol. 1. n.1, p. 9-19. <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-1>

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Ensino Desenvolvemental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro II. Uberlândia. Edufu. 2017c. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-409-4>

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (Orgs.). **Ensino Desenvolvemental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Livro III. Campinas: Paco Editorial. Uberlândia. Edufu. 2019.

RODRIGUES, A. FRANCO, P. L. J.; BUÊNCIO, J. R. Contribuições do sistema didático Galperin-Talízina para a organização do ensino de geometria. **Obutchénie**: R. de Didat. e Psic. Pedag, v. 2, n. 1, p. 193-213, 2018. <https://doi.org/10.14393/OBv2n1a2018-9>

USHINSKI, Ya. K. **Obras**, t. V., Moscú – Leningrado, Ed de la ACP de la RSFSR, 1949.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: LEONTIEV, A.; [et al.]. **Psicologia e Pedagogia**: bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Trad. de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

YASNITSKY, A. **Vygotsky circle during the decade of 1931-1941**: toward an integrative science of mind, brain, and education. 2009. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Estudos em Educação, Universidade de Toronto, Toronto.

ZANCOV, L. V. Combinação dos meios verbais e visuais no ensino. **Imagem/ tecnologia/ educação**. Nº 1, agosto-setembro-outubro. UFRJ, 1989.

ZANKOV, L. V. Combinações de meios verbais e visuais no ensino. In: **Psicologia e Pedagogia II** – Investigações Experimentais sobre problemas didáticos específicos. LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY e outros. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

ZANKOV, L. V. Combination of the Verbal and Visual in Teaching In: SIMON, B.; SIMON, J. (Eds.) **Educational Psychology in the U.S.S.R.** London: Taylor & Francis e-Library, 2003. p. 243 – 258.

ZANKOV, L. V. **Didáctica y vida**. Moscú: Editorial Ilustración, 1968.

ZANKOV, L. V. **El niño mentalmente retrasado**. Moscú, 1936.

ZANKOV, L. V. **Ensayos sobre la psicología de los niños sordo-mudos**. Moscú, 1940.

ZANKOV, L. V. Ensino e Desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Ensino desenvolvimento**: antologia: livro 1; trad. Ademir Damazio ... [et al.] – Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 173 – 179

ZANKOV, L. V. **La enseñanza y el desarrollo**. Traducción del ruso por Vicente Pertegaz. Moscú: Editorial Progreso, 1975. (Traducción al español, 1984).

ZANKOV, L. V. **La memoria**. Moscú, 1949.

ZANKOV, L. V. **Psicologia do escolar atrasado mental**. Moscú, 1939.

ZANKOV, L. V. **Psicología y pedagogía de la memoria**. Moscú, 1944.

ZANKOV, L. V. **Teaching and development: A Soviet investigation**. Nueva York: Write Plains: 1977a.

ZANKOV, L. V. The Dependence of Mnemonic Processes on the Structure of Formal Teaching. **Journal of Russian and East European Psychology**. Volume 15, Number 4 Summer 1977b. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405150433>

ZANKOV, L. V. **The theory of memory**. In: Psychology in the Soviet Union. London: Butler & Tanner Ltd., 1957.

ZANKOV, L. V. Vigotski como defectólogo. **A Escola Especial**, 1972, fasc. 4. (In: VIGOTSKI, 1997, p. 94).

ZANKOV, L. V.; DANYUSHEVSKY, I. I. **Aspectos de la psicología del niño oligofrénico y del niño mentalmente retrasado**. Moscú, 1940.

ГАНЕЛИН, Ш. И. (GANELIN, SH. I.) **Дидактический принцип сознательности**. (Princípio didático da consciência) М., Изд-во АПН РСФСР, 1961.

ДАВЫДОВ, В.В. (DAVIDOV, V. V.) О понятии развивающего обучения (Sobre o conceito de *obutchénie* desenvolvimental). **Педагогика** (Pedagogika), N. 1, 1995.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **Беседы с учителями** (Conversa entre professores). 2-е изд (2 edição). Москва: Просвещение, 1975а.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **Дидактика и жизнь** (Didática e vida). Москва: Просвещение, 1968.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **Избранные педагогические труды** (Trabalhos pedagógicos favoritos). Москва: Педагогика, 1990.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **Наглядность и активизация учащихся в обучении** (A visibilidade e a ativação dos alunos na *obutchénie*). Москва : Учпедгиз, 1960.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **Обучение и развитие** (*Obutchénie* e Desenvolvimento) Москва: Педагогика, 1975b.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **О начальном обучении**. (Sobre a *obutchénie* primária) — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963а.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **О предмете и методах дидактических исследований** (Sobre o assunto e métodos de pesquisas didáticas). Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **Очерки психологии умственно отсталого ребенка** (

Ensaio sobre a psicologia de uma criança mentalmente retardada). In: **Психология аномального развития ребенка**: Хрестоматия в 2 т / Под редакцией В. В. Лебединского и М. К. Бардышевой. Т. II. — М.: ЧеРо: Высш. шк.: Изд-во МГУ, 2002.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **Память** (Memória). Москва : Учпедгиз, 1949

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **Память школьника** (Memória do escolar). Москва : Учпедгиз, 1944.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **Память школьника, ее психология и педагогика**: Пособие для учителей. (Memória, Psicologia e Pedagogia de Educandos: Um Manual para Professores) — М.: Учпедгиз, 1944.

ЗАНКОВ, Л. В. (ZANKOV, L. V.) **Психология умственно-отсталого ребенка** (Psicologia da criança mentalmente atrasada). Москва: Учпедгиз, 1939.

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

ЗВЕРЕВА, М. В. (SVEREVA, M. V.) **Экспериментально-педагогические исследования Л.В. Занкова и их роль в развитии теории и практике обучения** (Pesquisa pedagógica experimental de L.V. Zankov e seu papel no desenvolvimento da teoria e prática da *obutchénie*). 2002. Disponível em <http://zankov.ru/about/zankov/article=155/> Acesso em: 27 jul. 2019.

ЗВЕРЕВА, М. В.; НЕЧАЕВА, Н. А.; ПЕТРОВА, В. Г. (ZVEREVA, M. V.; NECHAEVA, N. A. PETROVA, V. G.) **Леонид Владимирович Занков**. Психолог, дефектолог, педагог (1901—1977) (Leonid Vladimirovich Zankov. Psicólogo, defectologista, pedagogo). 2015. Disponível em http://psyjournals.ru/files/84622/19_zankov.pdf

ИВАНОВ, С. В. (IVANOV, S. V.) О сознательности в обучении (Sobre a consciência na aprendizagem). **Советская педагогика**, 1947, p. 10.

КАЗАНСКИЙ, Н. Г. (KAZANSKY, N. G.) **Основы советской дидактики**. Процесс обучения. (Fundamentos da didática soviética. O processo de aprendizagem) Л., 1947.

КОСТЮК, Г. С. (KOSTIUK, G. S.) О взаимоотношении воспитания и развития ребенка. (Sobre a relação de educação e desenvolvimento da criança.). **Советская педагогика**, 1956, 12.

МИКЕЛЬСОН, Р. М. (MICKELSSON, R. M.) **О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения**. (Sobre o trabalho independente dos alunos no processo de *obutchénie*). М, Учпедгиз, 1940.

НЕЧАЕВА, Н. В.; РОЩИНА, Н. Н. (N.V.Nechaeva, N. V; Roshchina, N. N.) **Педагогическая система развивающего обучения Л.В. Занкова**: Учебное пособие. (Sistema pedagógico desenvolvimental de educação L.V. Zankov: manual de treinamento) Самара: Издательский дом «Федоров», 2006.

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ (Educação desenvolvimental). Издательство Развивающее обучение. (Editora “Educação desenvolvimental”). 2018. Disponível em: <http://r-edu.ru/zankov60/zankov.php> . Acesso em: 04 jun. 2018

ЦЕНТР СПЕЦИАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ЭКСПЕРТИЗ (Centro de Pesquisas Especiais e Perícia). 2011. Disponível em: <http://r-edu.ru/zankov60/zankov.php> Acesso em: 04 jun. 2018.

ШАЦКИЙ, С. Т. (SHATSKY, S. T.) **Одряя жизнь.** (Vida alegre). Избр. пед. соч. М., Учпедгиз, 1958.

ЯРОВИЦКИЙ, В. (Yarovitsky, V.) **100 великих психологов** (100 grandes psicólogos) 2004. Disponível em: http://forpsy.ru/biography/otchestvennyye_psikhologi/zankov_leonid_vladimirovich/ Acesso em: 23 abr. 2018