

MICHELLE DE FREITAS BISSOLI

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE
DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

**Marília
2005**

MICHELLE DE FREITAS BISSOLI

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE
DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello

**Marília
2005**

B e Bissoli, Michelle de Freitas.
Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural / Michelle de Freitas Bissoli. – Marília, 2005.
281 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005.

Bibliografia: f. 275-281.

Orientadora: Dra. Suely Amaral Mello.

1. Desenvolvimento. 2. Educação. 3. Personalidade infantil. I. Autor. II. Título.

CDD

MICHELLE DE FREITAS BISSOLI

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE
DA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Data de aprovação: 07 / 11 / 2005

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Suely Amaral Mello (UNESP)

Dra. Idanea Peña Grass (Universidad Central – Cuba)

Dra. Lígia Márcia Martins (UNESP)

Dra. Marina Silveira Palhares (UFSCar)

Dra. Stela Miller (UNESP)

A todos aqueles que acreditam nas imensas possibilidades humanas. Aos que, sem tirar os pés do chão, permitem que a utopia se faça a semente e que seu trabalho seja, então, o de cultivar novas realidades.

Agradecimentos

Ao término de mais uma etapa de crescimento, pessoal e profissional, é chegada a hora de agradecer. Tantas pessoas, ao longo desse caminho, estiveram presentes, com seu apoio explicitado em palavras ou no silêncio de quem espera...

Hoje, ao finalizar este trabalho, lembro-me, com muito carinho, daqueles que sempre acreditaram e confiaram em mim. Pessoas que, nos muitos momentos de alegria, compartilharam dos meus sorrisos e, naqueles momentos de desânimo, me ajudaram a continuar...

É momento de dizer que esta conquista é o resultado do trabalho, da união, da vontade de muitos. Por isso...

Obrigada, meu Deus...

Obrigada, meus pais. Com sua luta e perseverança, vocês me deram um grande exemplo: o de buscar sempre superar as dificuldades para alcançar meus sonhos... A vocês, devo as condições que me fizeram ser quem sou: a educação, o carinho, a fé, a confiança, o amor.

Obrigada, meus irmãos, Marcelo e Marianne. Sim, vocês são parte fundamental dessa conquista. Sempre presentes, sempre confiantes. Grandes alegrias da minha vida eu devo aos dois...

Obrigada, Maurício, pelo amor que me fortalece e que me faz tão feliz...

Obrigada a todos e a cada um da minha família, pela torcida constante...

Obrigada, meus amigos. A sua presença foi e é essencial na minha caminhada...

Obrigada, Suely Amaral Mello. Pelo exemplo de educadora, pelas palavras sábias, pela confiança de sempre, pela orientação carinhosa. Por me ensinar a perceber o quanto o trabalho de educar pode ser transformador...

Obrigada, Stela Miller e Dagoberto Buim Arena. Vocês são, para mim, modelo de dedicação, de trabalho, de competência. Meus queridos professores...

Obrigada a todos que têm participado da minha vida e da minha formação...

Aos que, direta ou indiretamente, contribuíram para este trabalho, meu respeito e gratidão.

“Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; é hacer a cada hombre resumen del mundo viviente hasta el dia en que vive...”

José Martí

RESUMO

O processo educativo intencional e sistematizado, baseado no conhecimento das regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, contribui para a formação da personalidade infantil. Esta tese tem por objeto a formação da personalidade da criança, de acordo com os postulados da Teoria Histórico-Cultural ou Escola de Vigotski. Neste trabalho, busca-se compreender as regularidades do desenvolvimento da personalidade infantil, com o objetivo de contribuir para que a prática educativa esteja permeada pela consciência, por parte dos professores, de que sua atuação intencional e sistematizada pode influenciar positivamente tanto a formação das capacidades psíquicas como, e em consequência, a formação da personalidade. Nesse sentido, a teoria apresenta alguns pressupostos fundamentais para a compreensão da inter-relação entre educação e desenvolvimento humano — estando aí incluídas a consciência, a inteligência e a personalidade da criança: 1) o desenvolvimento é fruto da *atividade do sujeito*, que envolve, simultaneamente, sua emoção e cognição, dando forma a motivos que podem ou não estar conscientes; 2) a formação de motivos é resultado da criação de necessidades humanas cada vez mais complexas, historicamente condicionadas, para o que o trabalho educativo tem importância fundamental; 3) a formação da personalidade está diretamente relacionada à situação social de desenvolvimento da criança (que envolve, necessariamente, o conceito de infância daqueles que a educam e a oportunização de tempos e espaços para sua atuação como sujeito) e às suas vivências cognitivo-emocionais, que se apresentam como a fonte de significados e sentidos atribuídos, por ela, às objetivações humanas, às relações entre as pessoas e, sobretudo, a si própria. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como proposta a sistematização das contribuições de Vigotski e de seus colaboradores para a compreensão da personalidade, tendo em vista a essencialidade — expressa por esta teoria de base marxista — das relações sociais para a sua formação. Busca compreender quais são os elementos da prática educativa — como momento privilegiado de relações sociais nas quais a criança se insere — capazes de contribuir para o seu desenvolvimento amplo, considerando-a em sua historicidade e concreticidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Educação. Personalidade infantil.

ABSTRACT

The intentional and systemized educative process based in the knowledge of the psychic development of the child, contributes to the formation of the personality. This thesis has as object the formation of the child personality, according to the Cultural Historical Theory or Vigotski School. In this work, ones tries to understand the regularities of the child personality development, to contribute for the educational practice to be interposed by the conscience, by the teachers that their systemized and intentional performance can influence positively the formation of the psychic capacities or in consequence, the personality formation. From this angle, the theory presents some important projects for the interrelation comprehension between education and human development — it is included the conscience, the intelligence and the child personality: 1) the development is the result of the subject's activity which involve its emotion and cognition simultaneously, giving shape to reasons that can or cannot be conscious; 2) the reasons formation is the result of the human necessities which are more and more complex, historically conditioned, for the educational work can have essential importance; 3) the personality formation is directly related to the social situation of the child development (that involves necessarily the idea of childhood of those who educates and the opportunity of time and space for its presentation as subject) and to their living emotional-cognitive, which present as a source of meanings and feelings given by her, to the human adjectives, to the relations among people and mainly to themselves. It is about a bibliographical search which has as purpose the systematization of Vigotski's contribution and his co-authors for the personality's comprehension, having the essenciality of the social relations for its formation, expressed by the theory of marxist base. It is searched to understand which are the elements of the educational practice — like privileged moment of the social relations in which the child is included — capable of contributing for their wide development, considering it, in its historicity.

Key-words: Development. Education. Child Personality.

SUMÁRIO

Introdução	11
Parte I: Pressupostos Teóricos	
18	
Capítulo 1: O desenvolvimento da personalidade sob o enfoque histórico-cultural	21
1.1 A Psicologia Científica e o desenvolvimento de uma Psicologia Marxista	23
1.2 Educação e desenvolvimento humano	43
1.3 Reflexões sobre o conceito de infância	60
Capítulo 2: Elementos para a compreensão do desenvolvimento da personalidade humana	70
2.1 A personalidade sob a perspectiva histórico-cultural	71
2.2 A personalidade, como todo o psiquismo humano, é uma elaboração sócio-histórica	78
2.3 O conjunto das atividades do sujeito determina o desenvolvimento da sua personalidade	87
2.3.1 A atividade como unidade explicativa do processo histórico de humanização	90
2.3.2 A atividade como unidade explicativa da formação da personalidade ..	96
2.3.2.1 Toda atividade visa, em última instância, a atender a uma necessidade <i>convertida em motivo</i>	97
2.3.2.2 A atividade humana tem por principal característica a dinamicidade, que promove, em movimento de complexificação, o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas	105
2.3.2.3 Os motivos fazem emergir, na atividade, as vivências emocionais	115
2.4 O conceito histórico-cultural de personalidade exige a compreensão do conceito de desenvolvimento	125
Parte II: Educação da personalidade da criança	
137	
Capítulo 3: O desenvolvimento da personalidade infantil	138
3.1 A periodização do desenvolvimento psíquico	144
3.1.1 A primeira etapa do desenvolvimento da personalidade infantil	159
3.1.1.1 O momento da comunicação emocional com as pessoas	161
3.1.1.2 O momento da manipulação sobre os objetos	167
3.1.2 A segunda etapa do desenvolvimento da personalidade infantil	181

3.1.2.1	O momento dos jogos e atividades lúdicas	182
3.1.2.2	O momento da escolarização	205
Capítulo 4. Algumas reflexões sobre o papel do professor na educação da personalidade da criança		236
4.1.	Princípios pedagógicos da educação para-si	237
4.1.1	O trabalho pedagógico no momento da comunicação emocional com as pessoas	245
4.1.2	O trabalho pedagógico no momento da manipulação sobre os objetos	250
4.1.3	O trabalho pedagógico no momento dos jogos e atividades lúdicas.....	255
4.1.4	O trabalho pedagógico no momento da escolarização	262
Parte III: Reflexões finais		270
Referências		275

INTRODUÇÃO

O que faz do homem um ser único e irrepetível? O que o torna alguém singular? O que o diferencia de todos os demais, tornando-o um representante único do gênero humano? Que teoria e quais conhecimentos nos poderiam auxiliar para a compreensão dessas questões? De maneira genérica, podemos afirmar que são essas as preocupações que movem a realização deste trabalho — a pesquisa, as leituras, as discussões, as dúvidas e incertezas...

Mas, por que caminhos esse problema surge, para nós, como objeto de pesquisa? Que sedução a compreensão da singularidade humana exerce sobre nós? Como essa questão se avoluma e se torna, para nós, uma necessidade?

Nossa própria formação traz elementos essenciais para a compreensão dessa necessidade. A opção pelo curso de Pedagogia e a curiosidade, sempre crescente, pela educação e pelo desenvolvimento humano, sempre nos motivaram a buscar entender que papel um ser humano pode exercer sobre o outro ao conviver com ele, ao ensiná-lo as minúcias e as grandezas da natureza e das relações com as pessoas, ao acolhê-lo e ajudá-lo a observar e a conquistar o mundo que os cerca... Dessa paixão pelo conhecer os efeitos dessa relação entre as pessoas e, de forma muito particular, entre adultos e crianças, surgiu nossa primeira pesquisa, que deu origem à dissertação de mestrado *A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da Escola de Vigotski*¹, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP/Marília), em 2001. Naquele momento, os estudos das contribuições teóricas de Vigotski e seus colaboradores — iniciados a partir de nossa inserção, em 1998, no grupo de pesquisa *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural*, liderado pela Dra. Suely Amaral Mello — foram essenciais para a

¹ Nas diversas obras do autor russo e naquelas que têm seus pressupostos como objeto, a grafia de seu nome aparece de maneira diferenciada: Vigotskii, Vigotski, Vygotiski. Optamos, neste trabalho, pela forma aportuguesada do nome: Vigotski. Entretanto, para sermos fiéis às indicações presentes nas referências bibliográficas das quais nos servimos, no caso de citações diretas ou indiretas, manteremos a grafia presente nos originais.

conformação de uma concepção de homem e de infância como historicamente condicionados, para cuja formação a Educação assumia papel determinante e inalienável. Perceber a literatura infantil como manifestação artística e educativa, dentro dessa perspectiva de valorização das relações dialógicas e sociais, como elemento imprescindível para a formação do leitor e, acima de tudo, da personalidade das crianças, envolvidas emocional e cognitivamente com as personagens, suas histórias e com professores e outras pessoas nas interações possíveis a partir da leitura dessa modalidade literária, fez-nos pensar mais sobre tais relações. Fez-nos questionar, ainda, de que forma as interações, presentes nas relações pedagógicas, poderiam tornar-se elementos importantes para a formação da personalidade infantil.

As leituras propostas no Grupo de Estudos e no Grupo de Pesquisas, dos quais fazíamos parte, trouxeram à tona a importância de compreender a formação humana de maneira mais completa e complexa, superando a ênfase cognitivista e buscando, na Teoria em estudo, os elementos fundamentais para a compreensão da formação do ser singular. O entendimento da atividade, da questão da formação do reflexo psíquico, da criança como sujeito que elabora seus conhecimentos pela mediação das relações sociais e do binômio apropriação-objetivação no processo de humanização, tiveram importância essencial para modificar algumas concepções e aprofundar uma nova compreensão do homem, pautada no social como base da formação da sua essência. Vários autores ligados à Teoria Histórico-Cultural foram lidos e discutidos, tornando crescente a nossa curiosidade por entender a questão da formação da personalidade. A idéia de que esse sistema estaria formado definitivamente na infância — concepção difundida entre os educadores com quem convivíamos em nossa atuação profissional e não questionada no nosso curso de Pedagogia, no qual a questão da personalidade não encontrou qualquer espaço — e de que, por essa razão, a educação não teria, sobre ele, uma considerável influência não mais nos convenciam.

A percepção da atividade pedagógica como imprescindível para a formação onilateral² do homem exigia, para nós, a compreensão das formas pelas quais a educação poderia promover o desenvolvimento amplo da personalidade, do papel das relações sociais na conformação da unicidade com que cada criança se relaciona com o mundo, com as pessoas e consigo mesma. Nesse sentido, consolidou-se a necessidade de sistematização de nossas preocupações, que deu origem à pesquisa que culmina neste trabalho.

As leituras referentes às propostas italianas de Educação Infantil³ também exerceram influência decisiva sobre a nossa opção por estudar as relações entre educação e desenvolvimento da personalidade infantil. Perceber novas formas de organização da atividade pedagógica, que contemplassem a criança como sujeito de múltiplas linguagens, capaz e ativo na apropriação da cultura; da gestão de tempos e espaços; da documentação pedagógica; além de encontrar resultados formativos que superavam, em muito, aqueles por nós conhecidos, fizeram-nos fortalecer a hipótese de que a educação seria imprescindível para a formação da personalidade e de que, por isso, cabia aos educadores da infância, compreenderem efetivamente como sua atuação a influenciaria.

Com o objetivo de contribuir para essa reflexão do professor sobre a tarefa de educar e sua interferência direta sobre o desenvolvimento da personalidade, iniciamos este trabalho.

Encontramos, a princípio, algumas dificuldades em relação ao domínio dos conceitos relativos

² O mesmo que *omnilateral*. O antepositivo *omni/oni*, significa, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), todo, todos; qualquer, de toda a espécie; todo, inteiro. A forma *omni* é usada preferencialmente em Portugal, representando dualidade possível de pronúncia. No Brasil, usa-se, preferencialmente a forma *oni* (tal como em onipotente, onisciente, etc.).

³ Algumas indicações de leitura a respeito da Pedagogia Italiana: BONDIOLI, A.; BECCHI, Egle (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003.; BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. São Paulo: Autores Associados, 2004.; BONDIOLI, A. (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.; EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.; EDWARDS, C.; GANDINI, L. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.; RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

à personalidade, que nos faltavam dada a nossa própria formação. Tendo em vista que este é um tema de domínio da Psicologia, faltava-nos familiaridade com as discussões a seu respeito. Esperamos ter conseguido superá-las com as leituras e as reflexões a que nos propusemos.

Trata-se de um trabalho teórico. Entendemos que sistematizar as contribuições dos autores sobre o tema do desenvolvimento da personalidade infantil seria um empreendimento para o qual o tempo disponível para a conclusão da pesquisa seria suficiente. Uma pesquisa de campo sobre a personalidade da criança demandaria, para além do trabalho feito, uma disponibilidade de tempo bem maior e o período destinado à conclusão dos trabalhos de doutorado não permitiria a dedicação necessária.

Consideramos fundamental salientar, entretanto, que a opção por não realizar uma pesquisa de campo não representa, para nós, a negação de sua importância. Pelo contrário, conhecemos a necessidade da pesquisa com crianças, que tem, na consideração dos pequenos como sujeitos histórico-sociais, com voz e participação ativa na produção da cultura, o seu fundamento. Dar voz à infância é essencial se pretendemos conhecê-la em sua concreticidade. Temos nos empenhado, em nosso trabalho de formação de professores, em discutir e propor atividades nas quais a criança apareça como sujeito das relações sociais e, de forma especial, das relações pedagógicas, por compactuarmos com a visão de que o falar sobre a criança, na perspectiva do adulto professor/pesquisador, não é o mesmo que trabalhar com a criança como presença concreta nas relações, em suas atividades, em suas falas — como têm salientado os estudos empreendidos por Faria, Demartini e Prado (2002), além de Kramer (1996), Jobim e Souza (1996) e Oswald (1996).

Para nós, no entanto, apresentava-se a necessidade primeira de aprofundar a compreensão de conceitos que fundamentassem um olhar mais acurado sobre os processos pelos quais a criança passa no desenvolvimento de sua personalidade, o que consideramos

fundamental para que uma posterior pesquisa de campo possa ser realizada. A clareza conceitual, a fundamentação teórica são elementos imprescindíveis para que possamos ir a campo com objetivos explícitos, com conhecimento das unidades explicativas dos processos aos quais observar e sobre os quais intervir (VYGOTSKI, 1995). Optamos por este caminho para que possamos, numa pesquisa posterior, não apenas observar ou coletar dados que se restrinjam à superficialidade dos fenômenos. Pretendemos, pelo contrário, que a realidade na qual a criança se insere e da qual é produto e produtora, possa ser compreendida em suas múltiplas relações, e explicitada, pela mediação dos conceitos, como o concreto pensado. Fica a tarefa de uma pesquisa de campo para uma outra oportunidade.

É importante esclarecer que as leituras feitas no decorrer da pesquisa apontam para conceitos e idéias que nem sempre correspondem a uma mesma vertente no interior dos estudos da linha marxista. Tais idéias serão discutidas sem a preocupação de tornar claros os pontos de divergência entre elas, tendo em vista os limites deste trabalho. O uso de textos de diversos autores tem o objetivo de buscar referências capazes de clarificar os conceitos aqui trabalhados, o que, presumimos, não incorrer em ecletismo, tendo em vista sua filiação aos pressupostos do materialismo histórico e dialético, que dão base às discussões aqui empreendidas.

Buscamos, no processo de escrita, apresentar as idéias que considerávamos primordiais para o trabalho do professor. Ele é, portanto, nosso principal destinatário. O domínio de saberes sobre as regularidades do desenvolvimento psíquico para uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento amplo da criança é o nosso foco principal.

Diante do exposto, que objetivos foram, explicitamente, buscados com a pesquisa, cujos resultados ora apresentamos neste texto? Pretendemos, através desse estudo, compreender, a partir de um referencial teórico Histórico-Cultural, como se dá o processo de formação da personalidade na criança e qual a função da atividade educativa nesse

desenvolvimento. Para tanto, julgamos importante a sistematização dos estudos efetuados por Vigotski e seus colaboradores a respeito da personalidade e de sua relação com a Educação. Buscamos conceituar a personalidade e, a partir da sistematização das regularidades do seu desenvolvimento, propor aos educadores alguns princípios para que a prática pedagógica possa atuar intencional e positivamente sobre a formação da personalidade na infância.

Nesse sentido, apresentamos a forma de organização da tese, pela qual optamos. Na primeira parte do trabalho, constituída por dois capítulos, buscamos discutir os pressupostos teóricos que fundamentam a compreensão da personalidade humana, de forma genérica. No primeiro capítulo, justificamos a nossa opção pela Teoria Histórico-Cultural como base teórica. O desenvolvimento de uma Psicologia de base marxista e as concepções de infância e educação por ela propostas são, nele, enfocados.

O segundo capítulo traz aqueles elementos que julgamos necessários para a compreensão do desenvolvimento da personalidade humana. Nele, discutimos o conceito de personalidade na perspectiva histórico-cultural, além dos conceitos de atividade e desenvolvimento e suas implicações para a formação dos motivos, capacidades e vivências emocionais especificamente humanas. Tendo em vista o processo de humanização, buscamos discutir como esses elementos interatuam, apontando a educação como fator interveniente nessa dinâmica.

O terceiro capítulo integra já a segunda parte desta tese, cujo objeto é a educação da personalidade da criança. Na segunda parte, nos dedicamos a discutir as especificidades do desenvolvimento da personalidade durante a infância. Buscamos responder à seguinte questão: como as relações da criança com as pessoas, as condições de vida e educação, nos primeiros anos de vida, contribuem para a formação das bases fundamentais da personalidade humana? O enfoque é dado sobre a questão da periodização do desenvolvimento psíquico da criança, desde o nascimento até a entrada na adolescência. Apresentamos, neste capítulo, as

etapas do desenvolvimento de acordo com a Teoria em estudo e buscamos a compreensão da dinâmica que mobiliza o processo de complexificação da personalidade em cada período, das formações principais do psiquismo em cada idade e, de maneira especial, da atividade principal da criança. Estudar a primeira infância (0 a 3 anos) e a infância (3 a 10 anos) tem por objetivo sistematizar as contribuições da teoria para fundamentar uma prática educativa que contribua efetivamente para o desenvolvimento infantil, superando a ênfase cognitiva e a compartimentalização da infância em períodos escolares que não consideram a inter-relação entre os diferentes momentos do processo de personalização, nem a dinâmica que permite a transformação da atividade da criança e do lugar que ocupa na sociedade.

No quarto capítulo, refletimos, mais detidamente, sobre o papel do professor, discutindo alguns elementos que consideramos primordiais para uma educação que, efetivamente, contribua para a formação da personalidade infantil: a gestão do envolvimento (a organização das relações entre crianças e entre crianças e adultos no espaço da instituição de educação infantil e na escola); a importância da documentação da atividade pedagógica como instrumento de reflexão sobre o trabalho docente e de acompanhamento individualizado da criança; a necessidade de organização dos tempos e espaços que constituem formas de intervenção intencional do professor sobre a atividade infantil e, portanto, sobre o desenvolvimento de capacidades cognitivas e relacionais; a consideração de pais, professores e crianças como protagonistas do processo educativo.

Após essa discussão das implicações pedagógicas do entendimento sobre a relação entre educação e desenvolvimento da personalidade, apresentamos nossas reflexões finais e conclusão desta tese.

PARTE I – Pressupostos Teóricos

Na primeira parte deste trabalho, temos como objetivo discutir aqueles que consideramos os elementos teóricos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da personalidade, sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural.

Buscamos, nesse sentido, focar primeiramente a própria teoria, com o intuito de justificar a opção por seus postulados para a pesquisa que deu origem a este trabalho (Capítulo 1). A partir da caracterização das principais diferenças entre a Teoria Histórico-Cultural e as demais teorias psicológicas sobre a personalidade — vistas de forma genérica e não discutidas especificamente, já que este não constitui o objetivo do presente trabalho —, passamos, depois (Capítulo 2), a evidenciar os principais conceitos utilizados para a discussão e compreensão do tema da pesquisa, apresentando os pressupostos de Vigotski e colaboradores, além das contribuições de pesquisadores contemporâneos que têm por objeto de estudo o Marxismo e suas inter-relações com a Psicologia e com a Pedagogia.

Assim, buscamos investir nossa atenção sobre o conceito de personalidade e, com ele, também sobre outros: reflexo psíquico; psiquismo; desenvolvimento; situação social de desenvolvimento; atividade; motivo; vivência. Pretendemos, nesta Parte I, desvelar as principais relações que dinamizam o processo de personalização do homem.

Apresentados os conceitos fundamentais que permitem a elucidação das formas pelas quais a teoria compreende o homem, a educação e a personalidade, enfocaremos, na Parte II do trabalho, o desenvolvimento da criança. Quem é ela? Quais as suas necessidades? Como se desenvolve? Como se formam, na infância, os elementos básicos da personalidade? Que função a educação assume para tal desenvolvimento? Na tentativa de dar respostas a estas questões — respostas não definitivas, mas reflexões que permitam elaborar uma prática pedagógica pautada na consciência reflexiva e na compreensão da criança concreta —

buscamos elementos nas discussões de Vigotski⁴ (1995, 1996, 2000), Bozhovich⁵ (1981, 1987), Leontiev⁶ (1978a, 1978b, 1987, 1998) e Elkonin⁷ (1987), cujos princípios subsidiam o pensar sobre como o desenvolvimento psíquico se periodiza na infância e sobre que papel a educação exerce sobre ele.

Gostaríamos, agora, antes de adentrar propriamente a discussão dos conceitos, de evidenciar como entendemos o papel do pesquisador e, assim, o nosso papel ao trabalhar a

⁴ Lev Semiónovich Vigotski (1896 – 1934): Psicólogo russo cujos pressupostos, ao lado dos desenvolvidos por outros teóricos como S. Rubinstein, constituem a base fundamental da psicologia marxista. Principal representante da Psicologia Histórico-Cultural, elaborou um sistema teórico-metodológico original, que deu base para a elaboração de novos construtos teóricos, tais como a Teoria da Atividade, de Leontiev (1978a; 1978b), dentre outros. Seus postulados encontram-se desenvolvidos nas obras de seus inúmeros seguidores. São algumas de suas principais obras: *O significado histórico da crise da Psicologia*, escrito em 1927 (VIGOTSKI, 1996); *Pensamento e Linguagem*, publicada originalmente em 1934 e, no Brasil, com o título *A construção do Pensamento e da Linguagem* (VIGOTSKI, 2001). Em espanhol, encontramos uma coletânea de seus principais textos, publicada pela editora Visor em cinco volumes, intitulados *Obras Escogidas* (VYGOTSKI, 1991, 1993, 1995, 1996, 1997). No Brasil, podemos encontrar algumas obras traduzidas para o português. Para uma crítica a algumas dessas traduções, consultar Duarte (1996, 2000) e Facci (2004). Para outras informações, consultar: DAVIDOV, V., SHUARE, M. Datos sobre los autores. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M.(Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 338-344.

⁵ Lída Ilinichna Bozhóvich (1908 – 1981): destacada pesquisadora russa, trabalhou sob a orientação de Vigotski em sua pesquisa sobre a questão da imitação e, mais tarde, juntamente com Leontiev, Luria, Zaporózhets e Zinchenko na Academia de Psiconeurologia de Járkóv. Realizou pesquisas essenciais sobre o desenvolvimento da personalidade, enfocando o papel das necessidades e motivos. Trabalhou por aproximadamente quarenta anos no Instituto de Investigação Científica de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. Suas principais obras são: *Questões de psicologia da personalidade do escolar*, escrito em 1961; *Estudo da motivação do comportamento em crianças e adolescentes*, escrito em 1972 e *A personalidade e sua formação na idade infantil*, tese de doutorado, defendida em 1968 (BOZHÓVICH, 1981). Para outras informações, consultar: DAVIDOV, V., SHUARE, M. Datos sobre los autores. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 338-344.

⁶ Alexei Nikolaévich Leóntiev (1903 – 1979): importante colaborador de Vigotski, elaborou, juntamente com esse pesquisador e com Luria, a partir da segunda metade da década de 1920, a teoria da origem histórico-social das funções psíquicas superiores. A partir da década de 1930, passou a dedicar-se à elaboração da Teoria da Atividade, essencial para a compreensão da atividade material como fonte do desenvolvimento dos processos psíquicos e propriedades humanas. Juntamente com Bozhóvich, Galperin, Zaporózhets e Zinchenko, realizou investigações teóricas e experimentais sobre a estrutura e gênese da atividade humana e sobre seu papel na formação dos processos psíquicos nos diferentes níveis do desenvolvimento ontogenético. São suas principais obras: *O desenvolvimento do psiquismo*, publicada em 1959 (LEONTIEV, 1978a) e *Atividade, consciência e personalidade*, publicada em 1975 (LEONTIEV, 1978b). Para outras informações, consultar: DAVIDOV, V., SHUARE, M. Datos sobre los autores. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 338-344.

⁷ Daniil Borisovich Elkonin (1904 – 1984): Trabalhou sob a direção de Vigotski e dedicou toda a sua vida ao aprofundamento de inúmeras questões apontadas por esse autor. Aliou o trabalho prático como professor às investigações científicas, estudando o desenvolvimento da personalidade da criança, a formação do pensamento, da linguagem e a assimilação da leitura e da escrita. Dedicou-se, ainda, ao estudo da Psicologia do Jogo (ELKONIN, 1998) e, pesquisando a periodização do desenvolvimento psíquico e as distintas atividades infantis, elaborou, com Leontiev, o conceito de atividade principal. Algumas de suas obras mais importantes: *Psicologia Infantil*, publicada em 1960 e *A psicologia da formação da personalidade e os problemas da comunicação*, publicada em 1980. Para outras informações, consultar: DAVIDOV, V., SHUARE, M. Datos sobre los autores. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M.(Org.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 338-344.

questão da formação da personalidade. Concordamos com o que diz González Rey (2002) a respeito do pesquisador como criador de *zonas de sentido*. Sob esse ponto de vista, a pesquisa que deu origem a esse trabalho não deixa de perpassar os sentidos que nós, em nossa singularidade, atribuímos às leituras, aos conceitos, às discussões que permeiam a compreensão do nosso objeto. Não pretendemos, portanto, apresentar verdades, mas a interpretação que até agora nos foi possível. Nesse sentido, a compreensão da personalidade que aqui trazemos é uma compreensão em construção, assim como, acreditamos, a própria formação da personalidade configura um processo de movimento permanente, fundamentado na atividade contínua e ininterrupta dos sujeitos, em sua historicidade e socialidade, conforme apontam os pressupostos teóricos dos quais nos servimos para elaborar nosso ponto de vista sobre o tema.

CAPÍTULO 1

O desenvolvimento da personalidade sob o enfoque histórico-cultural

Dizer que cada ser humano possui marcas bastante particulares que o diferenciam de todos os demais e que o caracterizam em sua unicidade e irrepetibilidade é algo aceito por grande parte das pessoas. Explicar tais diferenças, entretanto, apresenta-se como um campo de embates teóricos acirrados, que têm marcado a história da Psicologia como ciência e a própria História da Educação.

As reflexões sobre o como educar o homem estiveram sempre relacionadas à necessidade de formá-lo em sua personalidade. Educadores como Comênio (1592 – 1670), Rousseau (1712 – 1778), Pestalozzi (1746 – 1827), Herbart (1776 – 1841), Froebel (1782 – 1852), Ferrer (1859 – 1909), Dewey (1859 – 1952), Montessori (1870 – 1952), Freinet (1896 – 1966), Malaguzzi (1920 – 1994), Paulo Freire (1921 – 1997), entre tantos outros que marcaram e marcam a história do pensamento pedagógico, estiveram, de forma direta ou indireta, preocupados com o como a educação poderia auxiliar a formação de pessoas adaptadas ao meio social, aptas a atuar nas relações com os demais, capazes de assimilar conhecimentos e de se portarem como indivíduos que deixassem, como sua marca principal, os valores humanos fundamentais a cada época histórica. Preocupavam-se, portanto, com a questão da formação da personalidade, ainda que tal conceito não fosse claramente elucidado.

Tal preocupação permanece pertinente, hoje, se pensamos a educação como um processo amplo de formação e desenvolvimento humano. Educamos o ser humano integral e, portanto, o educamos, tanto cognitivamente quanto emocionalmente, ainda que não tenhamos plena consciência disso: quer saibamos ou não, estamos, como professores, interferindo, positiva ou negativamente, sobre a formação do caráter, da identidade, da autoconsciência, da postura diante da vida — sobre a formação de homens particulares ou de indivíduos, como aponta

Heller (1977)⁸. Daí a necessidade de uma consciência reflexiva, por parte dos educadores, a fim de superar atitudes espontaneístas que impedem uma prática pedagógica desenvolvente⁹.

Se esta é uma preocupação de educadores, também constitui um ponto nevrálgico do pensamento psicológico. Conhecer como se desenvolve cada ser humano tem importância fundamental para a consolidação da Psicologia como ciência do homem completo, não fragmentado em comportamentos e funções psíquicas. A personalidade e seu desenvolvimento são objeto de reflexão das mais diferentes tendências explicativas, porque importa saber, para a Psicologia, como se modela, no interior das condições objetivas, a forma única de ser e agir de cada indivíduo.

Para nós, a personalidade surge como sistema amplo que regula as vivências humanas — um misto de suas capacidades, social e historicamente formadas, e dos sentidos possíveis que cada pessoa atribui ao real, de acordo com a sua própria e singular biografia. Essa é a compreensão da personalidade que pretendemos desenvolver no decorrer deste trabalho. Sua imbricação com a educação é o objeto primeiro de nosso interesse, tendo em vista que buscamos vislumbrar, finalmente, como o educar interfere na formação da individualidade humana, centrando nossa atenção sobre o desenvolvimento da personalidade da criança.

⁸ De acordo com Heller (1977), o homem particular é aquele cuja individualidade limita-se a um nível elementar, o que significa que seus interesses e motivações são guiados por necessidades imediatas que se referem à manutenção da cotidianidade. O indivíduo, pelo contrário, para além das motivações da vida cotidiana, possui também interesses mais amplos, ligados ao não-cotidiano, à genericidade humana. Para tornar-se indivíduo, o homem deve apropriar-se de valores humano-genéricos que superem a apropriação da linguagem, dos usos e dos costumes — comuns a todos e necessários à sua reprodução como homens, mas ligados aos interesses imediatos — em direção a uma tomada de consciência a respeito de seu papel como membro do gênero humano. Para um maior esclarecimento dessas questões, consultar: HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977. e DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

⁹ De acordo com DAVÍDOV (1988), uma prática pedagógica desenvolvente é aquela que se volta intencional e sistematicamente para o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, elaboradas historicamente, e denominadas, por Vigotski (1995), como *funções psíquicas superiores*. Consultar: DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988. e VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

No sentido de dar corpo a tais reflexões, inicialmente nos aproximaremos brevemente da História da Psicologia, buscando justificar a importância do marco histórico-cultural na consolidação dessa ciência. É essa a discussão que marca o primeiro item deste capítulo. Tal preocupação objetiva, em última instância, ampliar a compreensão da relação entre o desenvolvimento da Psicologia como ciência, a consolidação de uma Psicologia Marxista e o desenvolvimento de posturas e práticas pedagógicas que incitem a formação onilateral humana.

1.1 A Psicologia Científica e o desenvolvimento de uma Psicologia Marxista

Ao falarmos da constituição da Psicologia Científica, é preciso introduzir alguns dados históricos, ainda que tal não seja o nosso objetivo último. A contextualização histórica da discussão sobre a psicologia da personalidade torna-se fundamental para justificar, inclusive, a opção teórica, assumida neste trabalho, na discussão do tema *desenvolvimento da personalidade da criança*. Além disso, a intrincada relação entre os conhecimentos psicológico e pedagógico exige de nós, que pretendemos pensar a formação humana como processo complexo e multifacetado, a compreensão das interfaces entre esses dois campos do conhecimento humano.

Partimos do pressuposto de que é impossível educar sem uma ação direta sobre o psiquismo, cuja formação tem, na atividade educativa, nas relações humanas — intencionais ou não — o seu substrato. Nesse sentido, cabe-nos elucidar a concepção de personalidade com a qual trabalhamos e quais as suas interveniências com o modo pelo qual pensamos o homem, seu desenvolvimento, sua educação. É importante ressaltar que, neste trabalho, o que pretendemos não é fazer um estudo das diferentes correntes que abordam a psicologia da

personalidade, nem mesmo uma exaustiva comparação entre a Psicologia Histórico-Cultural e as demais tendências.

Pretendemos, sim, sistematizar as contribuições de Vigotski e de alguns de seus seguidores para o entendimento do tema. Além disso, é importante lembrar que esta pesquisa faz um recorte no interior da própria questão do desenvolvimento da personalidade humana: daremos enfoque à formação da personalidade na infância e, ainda, partindo da compreensão vigotskiana de que a educação exerce papel fundamental no desenvolvimento ontogenético¹⁰, buscaremos compreender o papel que o educar exerce na formação desse que é um dos elementos chave para a compreensão psicológica e pedagógica da criança.

Um outro ponto a destacar é o que se refere à importância da Psicologia para a Pedagogia. Queremos deixar claro que a Psicologia é, aqui, considerada como uma das ciências que importam para uma prática pedagógica que tenha como finalidade o desenvolvimento onilateral do homem: nem a mais importante, nem a única. Concordamos com Davídov em que:

[...] O objeto da psicologia são as leis de desenvolvimento da psique da criança; desse ponto de vista, o processo pedagógico é sua condição. O objeto da pedagogia são as leis específicas de educação e ensino; aqui, as propriedades psíquicas da criança, nos diferentes níveis do seu desenvolvimento, aparecem somente como condições que devem ser levadas em conta. “O que para uma dessas ciências é objeto, para a outra atua como condição” [RUBISNTEIN, S. *Problemas de Psicologia Geral*. Moscou, 1976, p. 184]. (DAVÍDOV, 1988, p. 58-59).

É com o intuito de construir uma Pedagogia da Infância¹¹ que buscamos, na Psicologia, assim como na Antropologia marxista, no entendimento sociológico, na Filosofia

¹⁰ O chamado desenvolvimento ontogenético refere-se ao desenvolvimento do indivíduo, desde o momento da concepção até a idade adulta, em oposição ao desenvolvimento filogenético que representa a história evolutiva da espécie.

¹¹ Pretendemos, com esta tese, contribuir para a sistematização dos conhecimentos sobre a infância e sobre o desenvolvimento humano, fundamentais para uma prática educativa pautada na consciência reflexiva do educador acerca de seu papel em relação ao desenvolvimento onilateral da criança. É importante ressaltar que os estudos relativos à Pedagogia da Infância têm por pressuposto a necessária articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental como forma de intervenção intencional sobre o desenvolvimento da criança. A ruptura entre as etapas representa a incompreensão da criança em sua concreticidade. Assim, neste trabalho, pretendemos colaborar para que o conhecimento das regularidades do desenvolvimento da personalidade infantil possa ser a base de uma prática pedagógica que contemple a criança como sujeito de seu desenvolvimento.

e na História, alguns subsídios para a reflexão sobre o papel do educar para a formação da personalidade. Não temos por objetivo encontrar padrões normais e normalizadores de desenvolvimento. Buscamos compreender os elementos essenciais que concorrem para a formação da personalidade infantil e, sobretudo, as formas através das quais o educar pode contribuir para tal desenvolvimento, considerando a criança como sujeito concreto de sua própria história e formação. Feitos tais esclarecimentos, trataremos agora da abordagem histórica da ciência psicológica.

As pesquisas sobre o tema da personalidade, na história da Psicologia, têm sido foco de atenção ou negligência em diferentes momentos do desenvolvimento dessa ciência, como explicita Bozhovich (1981). Segundo a autora, entre as décadas de 20 e 30 do século passado, ocorreu o *boom* das teorias da personalidade, em decorrência da percepção, já bastante difundida, entre os psicólogos da época, a respeito da crise da Psicologia (VYGOTSKI, 1995). Em que consistia tal crise e como as teorias da personalidade, surgidas nesse bojo, pretendiam contribuir para a sua superação?

A Psicologia das primeiras décadas do século passado estava marcada (VYGOTSKI, 1995) por uma acirrada luta entre duas vertentes que se mostravam opostas, mas que surgiram como intercomplementares: o idealismo¹² e a chamada psicologia experimental¹³, cujo primeiro representante foi Willian Wundt que, em 1879, fundou o primeiro laboratório de psicologia, em Leipzig, na Alemanha. Tal conquista teve a importância histórica de dar início a uma ciência ligada a novos métodos — científico-naturais —, ultrapassando o idealismo que

¹² O Idealismo constitui-se como corrente filosófica que subordina toda a existência humana e todo ser objetivo e exterior ao homem à cognição. Tem como alguns de seus representantes: Platão, Berkeley, Hegel e Kant. Em Psicologia, corresponde à corrente, cuja explicação do psiquismo está ligada à idéia de que o pensamento subordina a realidade a si mesmo, de que a consciência existe antes de matéria. O pensamento é tido, portanto, como princípio da existência.

¹³ A Psicologia Experimental busca contrapor-se ao Idealismo. Tem por objetivo explicar o psiquismo através de leis universais que devem ser desveladas através de experimentos científico-naturais, que apresentem evidências empíricas dos processos internos, concentrando-se nos aspectos tangíveis da natureza humana. Esta corrente da Psicologia está ligada aos pressupostos filosóficos do Positivismo. A questão da consciência fica, nesta corrente, relegada a um plano de importância inferior.

ligava o psiquismo humano a eventos determinados por uma essência apriorística. Cabe salientar, entretanto, que, com a proposta de Wundt, instaura-se, também, a fragmentação da personalidade integral, tendo em vista que o experimento científico-natural, por ele defendido, desmembra a vida psíquica do homem em elementos isolados e, portanto, abstratos e sem conteúdo.

Se, por um lado, as especulações filosóficas que permeavam o pensamento psicológico inicial buscavam salientar o psiquismo humano como apriorístico e, portanto, determinado, em essência, pelo mundo imaterial das idéias; por outro, o experimentalismo buscou apresentar a materialidade dos processos elementares do psiquismo, fracionando-o em inúmeras e independentes funções e deixando o cerne da questão — a totalidade do sujeito psicológico — como objeto distante dos interesses psicológicos, por sua inconcretude e pela impossibilidade de enquadrá-lo em experimentos com resultados mensuráveis.

Dessa maneira, o psiquismo, a despeito do desenvolvimento da Psicologia dita científica, continuou a ser explicado especulativamente, mais como um objeto ideal que real. Então, da necessária superação da dicotomia que caracterizava a psicologia, nesse momento histórico, surgiram teorias diferenciadas, cujo objetivo seria a compreensão da pessoa como um todo: as principais teorias da personalidade são elaboradas aí, como é caso do freudismo¹⁴ e do gestaltismo¹⁵.

Ainda de acordo com Bozhovich (1981), já à época, a Educação reclamava o apoio da Psicologia para a resolução de suas questões. Lidando com a formação humana individual e coletiva, a prática educativa tinha necessidade de diretrizes, já que contava com a “verdade” da cientificidade psicológica para a compreensão do homem, da criança e para a

¹⁴ A teoria da personalidade, elaborada por Freud, é mais conhecida como Psicanálise.

¹⁵ A Gestalt representou um movimento importante na constituição da visão psicológica do homem, que teve Christian von Ehrenfels (1859-1932), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941) como alguns de seus principais representantes. Buscou a superação da visão fragmentada do psiquismo, enfatizando a necessidade de compreendê-lo como totalidade. Para os gestaltistas, as partes não podem explicar o todo; mas é o todo o que permite que compreendamos as partes, em relação.

fundamentação da prática pedagógica. Mas, que efeito o entendimento a-histórico das primeiras formulações sobre a personalidade exerceu sobre a Educação? Esta constitui uma questão de base para este trabalho, já que podemos perceber, ainda hoje, que a Pedagogia não assume, como uma tarefa sua, a intervenção sobre a formação da personalidade, ficando limitada ao trabalho das funções psíquicas isoladas — o que se revela, inclusive, através da compartimentalização e descontextualização das disciplinas escolares.

Podemos considerar que a preocupação com a questão da personalidade caracterizou a busca por um enfoque mais integrativo para a compreensão do psiquismo, o que evidencia um progresso no desenvolvimento da Psicologia como ciência. Entretanto, com o relegar das explicações que pretendiam unir a materialidade dos processos cerebrais ao desenvolvimento psíquico, contraditoriamente, os novos enfoques da personalidade retrocederam. Não se tratava, é claro, de limitar as explicações sobre o psiquismo à fisiologia — característica marcante do que Vigotski denomina como psicologia atomista —, nem, por outro lado, de relegar, a segundo plano, as possibilidades de explicação da vida psíquica, como se se tratasse de algo completamente imaterial. Foi na perspectiva de compreender a relação entre a materialidade dos processos cerebrais e o desenvolvimento das características psíquicas do homem que Vigotski buscou apresentar seus pressupostos, baseados na fundamentação marxista.

Sabemos que a Psicologia tem se preocupado, desde o seu princípio, de forma inconstante, mas reiterada, com a questão da formação da personalidade humana (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000; BOZHOVICH, 1981). Diferentes teóricos exerceram papel fundamental na construção desse campo de estudos e pesquisas, consolidando distintas abordagens que, de acordo com Hall, Lindzey e Campbell (2000), podem ser apontadas como cinco tradições que marcam a psicologia da personalidade:

1. a tradição da observação clínica, cujos principais representantes foram, inicialmente, Charcot (1825 – 1893) e Janet (1859 – 1947), incluindo, depois, Freud (1856 – 1939), McDougall (1871 – 1938) e Jung (1875 – 1961). Sua principal característica é a interpretação de casos clínicos como base para a teorização sobre a personalidade e a ênfase sobre a análise psicodinâmica — sobre os motivos inconscientes e os conflitos psíquicos deles decorrentes;
2. a tradição gestáltica, cujo principal representante foi Willian Stern (1871 – 1938). Sua principal marca é a busca da superação da visão fragmentária da personalidade humana, a partir da suposição de que todo comportamento é constituído por unidades e não por elementos isolados;
3. a tradição experimentalista e da psicologia da aprendizagem, cuja preocupação é, essencialmente, a questão da pesquisa empírica cuidadosamente controlada para a apreciação de como o comportamento é modificado. São alguns de seus principais representantes: Skinner (1904 - 1990), Miller (1909 – 2002) e Dollard (1900 – 1980) e Bandura (1925 –);
4. a tradição psicométrica, cujo enfoque está na mensuração e nas diferenças entre indivíduos, que tem em Galton (1822 – 1911) um de seus principais expoentes. Para González Rey (2003), essa tradição está marcada pelo uso da quantificação estatística, que representa um fator importante para a institucionalização atórica da psicologia norte-americana — baseia-se na análise estatística do comportamento de grandes grupos para a extração de leis psicológicas gerais;
5. a tradição que se apóia nos conhecimentos da genética e da fisiologia, cujo principal representante é Eysenk (1916 – 1997), além de Allport (1897 – 1967) e Cattell (1905 – 1998). Para esta tradição, as diferenças fundamentais entre os indivíduos estão determinadas por fatores biológicos, condicionadores dos traços psicológicos

característicos de cada personalidade. Apesar de considerarem as relações entre os traços hereditários e o ambiente, os teóricos dessa tradição enfatizam que os primeiros sempre exercem maior influência sobre a personalidade.

Segundo os autores, “quase qualquer declaração que se aplique com exatidão detalhada a uma teoria da personalidade será um pouco inexata quando aplicada a muitas outras teorias.” (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000, p. 29). Nesse sentido, ainda, de acordo com o posicionamento de Hall, Lindzey e Campbell (2000, p. 33), “a personalidade consiste em uma série de valores ou termos descritivos que descrevem o indivíduo que está sendo estudado em termos das variáveis ou de dimensões que ocupam uma posição central dentro de uma teoria específica.” Trata-se, portanto, de uma área de estudos para a qual os consensos estão, ainda, distantes, como ademais em toda a Psicologia, como já elucidava Vigotski (1995), no início do século XX, e como apontou Sève (1977), na década de 1960, quando da publicação da obra *Marxismo e a Teoria da Personalidade*, evidenciando a continuidade do problema, ainda contemporaneamente.

De acordo com Bozhovich (1981), os estudos relacionados à Psicologia da personalidade evidenciam, desde o seu surgimento, uma preocupação dos psicólogos com a constituição de um ponto de vista que enfocasse o indivíduo psicológico como uma totalidade complexa. Desse modo, o surgimento do(s) conceito(s) de personalidade esteve ligado, desde o princípio, à negação da visão do ser psíquico como um ser fragmentário, como uma soma de sensações, percepções e comportamentos, em direção à sua compreensão como um todo.

Segundo a autora:

Se se olha, ainda que rapidamente, para a história do desenvolvimento das investigações dedicadas ao estudo da psicologia da personalidade, ver-se-á claramente que, diferentemente de todos os demais problemas psicológicos, sobre os quais o interesse se mantém comparativamente mais estável durante todo o desenvolvimento de nossa ciência, o interesse pelos problemas da personalidade tem surgido periodicamente, por saltos, por lances. Isto se explica, por um lado, pelas necessidades da sociedade e, pelo

outro, pela lógica do desenvolvimento da própria ciência psicológica. O interesse especial pelo estudo psicológico da personalidade, surgido no primeiro quarto de nosso século, constitui, antes de tudo, uma reação à psicologia experimental, tradicional, que havia fracassado aos olhos da prática. (BOZHOVICH, 1981, p. 30, tradução nossa).

Apesar da existência de uma postura comum entre os teóricos da personalidade, perfazendo o curso histórico do desenvolvimento da psicologia da personalidade, percebemos que a consolidação da psicologia como ciência deve, ainda, à compreensão desse conceito, um maior esclarecimento, uma maior atenção, tendo em vista a variedade de tendências opostas quando se trata de explicar o desenvolvimento da personalidade humana. Segundo Allport (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000, p. 32), em publicação de 1937, existiriam, até aquele momento, cerca de cinquenta definições diferentes a respeito da personalidade. Qual o motivo de tamanha variedade explicativa? De acordo com Politzer, “A psicologia não detém, de forma alguma, o ‘segredo’ dos fatos humanos, pura e simplesmente porque esse ‘segredo’ não é de ordem psicológica” (POLITZER apud SÉVE, 1979, p. 209). Onde residiria, então, esse segredo? Se a psicologia não pode explicar, por si mesma, a formação da personalidade, a que conhecimentos devemos recorrer? Nas palavras de Sève (1979, p. 209), “Esse ‘segredo’ é o conjunto das relações sociais.” Daí a necessidade de realizar a aproximação entre a compreensão das relações sociais e do desenvolvimento de cada indivíduo — objeto privilegiado de uma Psicologia de base marxista, que tem em Vigotski um de seus maiores expoentes.

De modo geral, os estudiosos da personalidade seguiram e seguem o pressuposto de que “[...] um entendimento adequado do comportamento humano só vai surgir do estudo da pessoa em sua totalidade” (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000, p. 31). Entretanto, nem toda a Psicologia é influenciada por esse entendimento, que se limita mais à questão da personalidade propriamente. Percebemos, pois, uma ruptura no entendimento psicológico: se, por um lado, os estudiosos da personalidade optam por uma visão mais ampla do psiquismo;

por outro, os psicólogos dedicados às supostas funções psíquicas isoladas continuam a fragmentá-lo.

Desse modo, muito do que foi produzido teoricamente não foi capaz de superar a ênfase biológica e, mais especificamente, o modelo de pensamento cartesiano, do estabelecimento de verdades universais ou padrões, nos quais cada sujeito deveria ser enquadrado, classificado, mensurado cientificamente (GONZÁLEZ REY, 2003).

“Um dos problemas do pensamento humano é sua tendência à sacralização de seus fundamentos, que conduz à aparição do dogma, à homogeneidade e à ausência de autocrítica” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 24), sem qualquer preocupação com sua historicidade. Com essas palavras, González Rey, pensando, criticamente, sobre a consolidação das diferentes tendências do pensamento psicológico, leva-nos a refletir sobre a característica que tem marcado a psicanálise¹⁶, o behaviorismo¹⁷, enfim, as mais diversas correntes da psicologia. A superação desse a-historicismo exige uma busca efetiva se, como pesquisadores, pretendemos compreender o homem em sua complexidade. E esse foi o maior objetivo de Vigotski em sua busca por consolidar uma Psicologia de base marxista.

É importante lembrar que muitos nomes estiveram ligados à constituição do(s) conceito(s) de personalidade. Charcot (1825 – 1893), Janet (1859 – 1947), Freud (1856 – 1939), McDougall (1871 – 1938) e Stern (1871 – 1938) destacam-se como representantes dessa preocupação. Por outro lado, e com grande importância para o desenvolvimento da psicologia geral, encontramos Helmholtz (1821 – 1894), Pavlov (1849 – 1936), Thorndike (1874 – 1949), Watson (1878 – 1958) e Wundt (1832 – 1920), elaborando suas teorias pela vertente da psicologia experimental (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000).

¹⁶ O sistema de psicanálise foi a primeira teoria formal da personalidade e, ainda hoje, a mais conhecida. Trata-se da teoria elaborada por Sigmund Freud (1856 – 1939) e de um sistema de terapia para o tratamento de distúrbios mentais. Vide: SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

¹⁷ Escola de psicologia, fundada por John B. Watson (1878 – 1958). Entende a Psicologia como ciência que estuda o comportamento evidente dos indivíduos, em lugar dos processos mentais.

[...] Os experimentalistas derivaram suas inspirações e seus valores das ciências naturais, enquanto os teóricos da personalidade permaneceram mais próximos dos dados clínicos e de suas próprias reconstruções criativas. Um grupo recebeu com satisfação os sentimentos intuitivos e *insights*, mas desprezou as armadilhas da ciência, com sua restrição sobre a imaginação e suas habilidades técnicas rigorosas. O outro aplaudiu o rigor e a precisão da investigação delimitada e esquivou-se desgostoso do uso desenfreado do julgamento clínico e da interpretação imaginativa. No final, ficou claro que a psicologia experimental tinha pouco a dizer com referência aos problemas que interessavam ao teórico da personalidade e que este manifestava pouca consideração pelos problemas de importância capital para o psicólogo experimental. (HALL; LINDZEY; CAMPBELL, 2000, p. 28-29).

A necessidade de fortalecer os laços entre a Psicologia como ciência e a prática levou, segundo González Rey (2003) à instauração do empirismo¹⁸ e ao enfraquecimento da orientação acadêmica da Psicologia — de modo especial, com o evento da americanização do conhecimento psicológico, marcado, tanto pelo pragmatismo¹⁹, cujo maior representante foi Dewey (1859 – 1952), quanto pelo funcionalismo²⁰, cujos maiores expoentes foram o próprio Dewey, James (1842 – 1910), Peirce (1839 – 1914) e Mead (1863 – 1931) — tendência que dá origem ao behaviorismo de Watson (1878 – 1958), para o qual a personalidade constitui, de acordo com Skinner (1904 – 1990), um acúmulo de respostas aprendidas ou sistemas de hábitos (SCHULTZ, P.; SCHULTZ, E., 2002), o que imprime ao conceito de personalidade uma valorização exacerbada do esquema estímulo-resposta.

De acordo com Bozhovich (1981), os conceitos de personalidade sofrem conseqüências diretas da Psicologia abstrata e mecanicista. Partindo de premissas ditas científico-naturais, a

[...] psicologia estudava a personalidade não como uma unidade, mas como o conjunto de suas diferentes propriedades: temperamento, caráter, capacidades, inteligência, etc. Todas essas propriedades eram estudadas como fenômenos psíquicos independentes, não vinculados à estrutura geral

¹⁸ Teoria filosófica segundo a qual todo o conhecimento deriva da experiência. Em Psicologia, falamos em empirismo quando nos referimos ao método baseado exclusivamente na experiência, sem consideração das teorias preexistentes.

¹⁹ O pragmatismo é a corrente filosófica que prega que a validade de uma doutrina é proporcional ao seu bom êxito prático. Trata-se, pois, de uma filosofia utilitária.

²⁰ O funcionalismo foi fundado por Harald Höffding (1843 – 1931) e William James (1842 – 1910). Enfatiza a natureza dinâmica e mutável da atividade mental. Em oposição ao estruturalismo, considera que a percepção e a consciência estão a serviço de impulsos e necessidades deflagrados pela confrontação do indivíduo com o meio ambiente.

da personalidade da criança, independentes de sua tendência, da experiência de vida diária que se determina pelas condições concretas de sua vida. (BOZHOVICH, 1981, p. 28-29, tradução nossa).

Um marco revolucionário no curso da consolidação da Psicologia como ciência, contrário às tendências anteriormente esboçadas, foi, para González Rey (2003), a aproximação entre os conhecimentos psicológicos e o pensamento dialético, feita na então União Soviética, principalmente pela Escola de Vigotski. O próprio momento histórico de transformação social e política, na URSS, levava à necessidade de instauração de uma nova forma de pensar o psiquismo, através da marca da filosofia materialista dialética.

Vigotski produziu o seu pensamento sob o seguinte enfoque: buscou refletir sobre a Psicologia como um campo complexo do conhecimento, estabelecendo uma relação dialógica com outros autores de sua época. Tendo como marca o materialismo histórico e dialético, buscou elaborar uma concepção do homem como sujeito, como produto e produtor das relações sociais; buscou compreender o homem em sua totalidade concreta²¹, o que faz, de seus pressupostos, os fundamentos para a compreensão da personalidade como sistema que integra diferentes funções psíquicas em função da realidade a que cada homem está vinculado. Nesse sentido, entender os pressupostos vigotskianos tem por objetivo último contribuir para a formação de uma Psicologia da personalidade, de base científica.

De acordo com Sève (1979), a Psicologia da Personalidade é uma vertente essencial da psicologia científica, ainda em vias de elaboração. Para o filósofo francês, a formação de uma antropologia científica, com base no materialismo histórico, é necessidade fundamental para que se possa suprimir a lacuna teórica da psicologia. Nesse sentido, propõe a elaboração de uma teoria da personalidade que possa, baseada nos pressupostos marxistas, estabelecer uma nova compreensão do ser psicológico concreto. Segundo ele,

²¹ Para o aprofundamento da compreensão sobre a categoria de *totalidade concreta*, consultar KOSIK, K. *Dialética da totalidade concreta*. In: KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 13-64.

[...] *a teoria do individuo concreto não pode basear-se num modelo substancial, mas sim numa topologia.* Aí reside, no respeitante à ciência da personalidade, a única hipótese de passagem à maturidade. Trata-se de elaborar, a partir da teoria das formas de individualidade correspondentes, *a teoria das relações e processos no seio dos quais se produz uma personalidade concreta.* Bem entendido, uma tal topologia não poderia, em si mesma, ser concebida como abstratamente geral e historicamente imutável, sob pena de recairmos indiretamente no naturalismo. Cada formação social implica as suas formas próprias de individualidade, as quais, por seu turno, na medida em que são funcionalmente determinantes em relação às justa-estruturas da personalidade, lhe definem a topologia. (SÈVE, 1977, p. 389, grifos do autor).

Compreender o desenvolvimento humano sob a luz do marxismo é, portanto, buscar ultrapassar as abstrações e chegar ao concreto pensado. É não limitar-se aos fenômenos em si mesmos, mas entendê-los à luz de uma teoria que permita a compreensão dos múltiplos fatores que, em relação, concorrem para que o concreto seja tal como é. Exige a busca das unidades explicativas (VYGOTSKI, 1995), que permitam perceber, no microcosmo, as relações que acontecem no macrocosmo. Assim, compreender a personalidade não significa enquadrá-la em modelos pré-estabelecidos, mas implica vislumbrar que elementos contribuem para a sua formação no interior de cada indivíduo, de maneira pessoal, única e irrepetível. E, para tanto, a Educação assume, sob a perspectiva histórico-cultural, um papel essencial.

Quando pensamos no desenvolvimento humano, uma das categorias fundamentais de compreensão é a personalidade, por se tratar do elemento que dá forma à singularidade — o modo único de ser de cada pessoa. Assim, se o que se pretende é, através da educação, intervir positivamente sobre o desenvolvimento onilateral da criança, é importante que se compreenda, para além da sua inteligência e das funções psíquicas isoladas, a forma pela qual cada indivíduo orchestra a sua relação consigo mesmo e com o mundo, dominando e fazendo interagirem todas essas funções, em suas atividades²².

²² Ao tratar do conceito de atividade, temos como referência a Teoria da Atividade de A. Leontiev, para quem a coincidência entre os motivos que levam à ação e os objetivos (o resultado) do fazer é o que configura a atividade. Nesse processo, que envolve emoção e cognição, o indivíduo desenvolve suas capacidades psíquicas. A discussão do conceito de atividade e suas implicações para o desenvolvimento humano e, mais especificamente, da personalidade, permeará o presente trabalho. Vide: LEONTIEV, A. N. *Actividade, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre: 1978b.

Partindo do pressuposto, expresso pelos estudos vinculados à chamada Escola de Vigotski, que afirma serem a inteligência, a consciência e a personalidade os três elementos fundamentais do psiquismo humano, o estudo deste último configura-se como uma necessidade para aqueles que pretendem se dedicar ao aprofundamento teórico na vertente histórico-cultural. Por nossa parte, a opção pelo estudo das contribuições desta teoria fez-se ainda, durante a elaboração de nossa dissertação de Mestrado²³ e, hoje, surge como uma continuidade e uma ampliação de conhecimentos acerca de postulados teóricos que assumem o social — e, portanto, também, a educação — como força essencial do desenvolvimento onilateral do homem.

Cabe questionar: que contribuições a compreensão do desenvolvimento da personalidade da criança pode trazer para a práxis educativa?

Em se tratando do desenvolvimento da personalidade, as pesquisas mais conhecidas estão realmente vinculadas ao campo teórico da Psicologia. De modo geral, quando se pretende abordar esse tema, as visões mais difundidas estão ora voltadas para uma compreensão naturalizada da personalidade humana, vista sob o enfoque biológico; ora voltadas para uma visão sociológica, que explica a personalidade como um decalque das experiências “do ambiente”. Até a atualidade, a referência mais conhecida para o estudo do tema é a Psicanálise freudiana, a favor ou contra a qual têm se posicionado os pesquisadores das mais diferentes linhas teóricas. De acordo com Sève (1979), o principal equívoco da compreensão da personalidade humana pelas correntes psicológicas não-marxistas é a não percepção da “[...] irreduzibilidade da dinâmica das relações constitutivas da personalidade ao seu suporte fisiológico” (SÈVE, 1979, p. 325) ou a admissão da existência de uma

20 Dissertação intitulada “A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da Escola de Vigotski”, apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no ano de 2001, na Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, sob a orientação da Dra. Maria de Lourdes Morales Horiguela.

personalidade de base, fruto de um meio ambiente “portador de modelos culturais gerais, a que vem opor-se, oriundo do exterior, o *indivíduo*, definido como tal de uma forma prévia, logo, *naturalizado*.” (SÈVE, 1979, p. 342, grifos do autor).

Daí a necessidade, apontada por Vigotski, em 1927, com o texto *O significado histórico da crise da Psicologia* (1996) — e também por Sève, em *Marxismo e Teoria da Personalidade* (1979) — de estabelecer novos rumos para o estudo do psiquismo, pautando-se nas contribuições do Materialismo Histórico marxista, cuja antropologia fornece os princípios essenciais para a compreensão do homem como produto das relações sociais, e, sobretudo, como agente da formação de suas capacidades psíquicas e de sua personalidade. Saem de cena o fisiologismo e o sociologismo e entra a Psicologia do homem concreto, para a qual as relações humanas assumem o caráter explicativo daquilo que diferencia e especifica a natureza humana socialmente mediada: a formação da consciência, da inteligência e da personalidade.

A proposta da elaboração de uma Psicologia fundamentada no Materialismo Histórico tem como principal objetivo a compreensão desse homem concreto, cuja biografia²⁴ — atividades, formas de emprego do tempo, situação social de desenvolvimento (conceitos que serão mais detidamente discutidos no Capítulo 2) — consolida a formação da personalidade, através da internalização das elaborações histórico-culturais, produzidas pela humanidade. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 27, grifos do autor), “a natureza *psicológica* da pessoa é o conjunto das relações sociais, *transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura*.” Segundo esse autor,

²⁴ O estudo da biografia para a compreensão do movimento de formação e de funcionamento da personalidade é proposto por Sève. Consultar: SÈVE, L. *Marxismo e a Teoria da Personalidade*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1979. 3 vol. Segundo esse autor, uma teoria da personalidade fundamentada no marxismo deve ater-se ao estudo do homem em sua concreticidade “*Chamo a esse objeto personalidade, e entendo por tal o sistema total da atividade de um determinado indivíduo, sistema esse que se constitui e se desenvolve ao longo de toda a sua vida, e cuja evolução constitui o conteúdo essencial da sua biografia. [...] A personalidade é o conceito científico que corresponde à unidade destas duas simples fórmulas: o que um homem faz da sua vida, o que a sua vida fez dele.*” (SÈVE, 1979, p. 613-614, grifos do autor).

[...] nunca compreenderemos a personalidade humana se a analisarmos de forma estática, como uma soma de manifestações e atos, etc., sem o plano único de vida dessa personalidade, sem sua linha principal que converte a história da vida da pessoa, de uma série de episódios desvinculados e dispersos, em um processo biográfico, unido, único. (VYGOTSKI, 1995, p. 139, tradução nossa).

Tendo em vista que a Educação toma parte nas relações sociais, ocupando a posição de responsável pela apropriação das objetivações humanas — desde a linguagem, os usos e costumes da vida cotidiana, até a arte, a moral, a ciência, a política, a filosofia que marcam a inserção do homem no não-cotidiano (HELLER, 1977) — sua importância para a formação da personalidade apresenta-se, nessa perspectiva, como fundamental.

Nesse sentido, a Psicologia empresta contributos essenciais da compreensão do *que é o homem* à pesquisa em Educação. E tal entendimento assume sua imprescindibilidade para a práxis educativa à medida que propõe fundamentos para uma atividade que busca, em última instância, a formação do homem total, da pessoa, em sua unicidade e irrepetibilidade. Por seu turno, a Pedagogia empresta, à Psicologia, campo vasto de experiências formativas, de relações humanas, de processos que, intencional ou não-intencionalmente, atingem o desenvolvimento do psiquismo humano. E essa mútua relação abre aos pesquisadores da Educação um campo bastante profícuo.

Fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, a Escola de Vigotski apresenta-se como uma nova ordem à compreensão do homem e de seu desenvolvimento, como a nova Psicologia, pautada no pressuposto marxista exposto na VI Tese sobre Feuerbach²⁵, segundo a qual “a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais.” (apud SÈVE, 1979, p. 96).

Dessa tese, Vigotski e seus colaboradores tiram o cerne do novo entendimento do desenvolvimento humano: o homem atinge a humanidade não no nascimento, mas através das relações sociais. Nasce homem em se tratando da espécie, mas torna-se humano ao apropriar-

²⁵ Teses sobre Feuerbach (MARX, 1845), disponível em www.vermelho.org.br/img/obras/feuerbach.asp, acessado em 24/02/04.

se das características ontológicas externas ao seu corpo orgânico, incrustadas nos objetos da cultura material e espiritual. E, para tanto, são as condições de vida e educação as responsáveis pela sua formação como membro da sociedade e como individualidade. Como pessoa, que traz consigo os elementos apropriados nas relações sociais das quais participa e nelas se objetiva e que se mostra singular nesse processo.

Tal compreensão vem superar os enfoques naturalistas, que apresentam a essência humana como elemento inato e, portanto, tratam de um homem abstrato, para o qual as relações sociais não passam de ambiente no qual florescem as capacidades. Supera, nesse mesmo caminho, a psicologia “atomista” — representada, principalmente, pelo behaviorismo —, que busca entender o ser humano como soma de comportamentos e reações, sem considerá-lo como fruto de relações complexas da sociedade em geral — de seu modo de produção —, mediadas pelas relações *face to face*²⁶, que os indivíduos estabelecem uns com os outros, nos grupos mais próximos. Nesse caminho, Vigotski e seus colaboradores buscam explicar o homem como totalidade histórico-social, como produto das relações sociais, cujos objetos internaliza para a formação de suas capacidades e, acima de tudo como produtor, como ser ativo nessas mesmas relações e no seu próprio desenvolvimento. Como explicita o autor russo (VIGOTSKI, 2000, p. 33), “a pessoa não apenas se desenvolve, *mas também constrói a si.*”

“A dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Com essas palavras, Vigotski apresenta a concepção da personalidade como produto das vivências de cada ser singular. Experiências às quais são atribuídos sentidos próprios, que dinamizam e particularizam a internalização dos significados sociais. Segundo esse autor russo (2000, p. 26), “a passagem de fora para dentro transforma o processo”. Daí o pressuposto de que

²⁶ A expressão *face to face*, utilizada por SÈVE (1979), representa as relações do indivíduo com as pessoas próximas, de contato imediato. Diferencia-se das relações mediadas do indivíduo com o gênero humano, por representar o elo mediador entre individualidade e genericidade. Assim, o indivíduo não pode se relacionar diretamente com o gênero humano, mas o faz de forma mediada, através das pessoas com quem convive: na família, na escola, nos grupos de convivência.

subsumidos pelas mesmas estruturas, presentes na vida cotidiana (HELLER, 1977) e expostos, portanto, a formas de linguagem, usos, costumes e objetos comuns, os homens diferenciem-se e tornem-se personalidades, capazes de criar, de inovar, de contradizer os ditames da sociedade capitalista e de humanizar-se.

Com efeito, a opção pela Teoria Histórico-Cultural pauta-se por esses princípios: pela busca de elementos para uma prática educativa que assuma seu papel essencial para o desenvolvimento do homem total, para o qual a inteligência desenvolve-se em mútua relação com as emoções, o estabelecimento de motivos, a capacidade de expressão da personalidade.

Uma prática que questione, pois,

não seria, nesse caso, necessário reexaminar, de uma forma radicalmente crítica, ao mesmo tempo que a ideologia burguesa dos “dons”, a concepção enraizada e, contudo, visivelmente coxa, segundo a qual os raros *grandes homens* de uma época seriam as exceções *biológicas* que as combinações cromossômicas produziriam, com previsível parcimônia de um cálculo genético? Não será já tempo de pôr termo à vacuidade teórica flagrante de uma certa mitologia biológica do gênio, interrogando-nos sobre se a *existência* dos grandes homens, das personalidades que se realizaram não seria a prova de que o estágio de desenvolvimento alcançado pela sociedade *torna, regra geral, possível* esta auto-realização, e, se, por conseqüência, o fato de a enorme massa dos indivíduos permanecerem embotados não advirá de que estes são *impedidos* de se desenvolverem, ao mesmo tempo que tal é permitido a outros, devido às relações sociais *desumanas*, no sentido histórico concreto do termo, que anula, no que lhes respeita, as possibilidades de um desenvolvimento integral implicadas pelo nível geral das forças produtivas e da civilização? Os grandes homens, exceções de uma época *na exata medida em que a imensa maioria dos outros homens é embotada pelas condições sociais*, não seriam, num certo sentido, os *homens normais* dessa época, e não seria, precisamente, a regra comum do embotamento a *exceção* que seria necessário explicar? (SÈVE, 1979, p. 284, grifos do autor).

Em uma perspectiva que busca transformar a prática educativa, com o objetivo precípuo de formar o homem rico de necessidades de que nos fala Marx (apud DUARTE, 1993), é importante, pois, que o estudo da personalidade vislumbre, na criança, um sujeito histórico. E tal concepção supera, simultaneamente, a limitação do entendimento da personalidade aos fatores biológicos, que desconsidera o peso da alienação sobre a produção de indivíduos com escassas possibilidades de conhecer-se e de atuar sobre a realidade e as

consequências diretas dessa visão estreita: a descrição e classificação de *tipos* e a busca constante da adaptação individual aos ditames de uma estrutura social excludente que, apesar de transitória, é tida como intransformável.

Cabe ressaltar, aqui, que pensar a formação da personalidade tendo como referencial teórico as obras do autor russo e principal representante da Psicologia Histórico-Cultural, L. S. Vigotski, implica um trabalho de garimpagem de idéias, a princípio isoladas nos mais diversos textos em que o pensador trata da elaboração dos conceitos daquilo que deveria, segundo ele, constituir “O Capital” da Psicologia de base marxista.

Os trabalhos de Vigotski não tiveram como objeto explícito o desenvolvimento da personalidade, propriamente dito. As idéias referentes ao tema estão, “a olho nu”, difusas entre os temas aos quais se dedica o autor. O texto “Futuras vias de investigação. Desenvolvimento da personalidade da criança e de sua concepção de mundo” (VYGOTSKI, 1995), publicado por Vigotski em 1931, pouco antes de sua morte e, portanto, já no final de sua breve, mas intensa produção teórica, demonstra que a questão do desenvolvimento da personalidade, para esse pensador, se revelava importante pretensão de investigação e análise.

A falta de um texto dedicado exclusivamente a esse tema não denota, entretanto, uma desatenção do autor quanto à importância do mesmo para a compreensão do psiquismo humano. Em diversas publicações, a personalidade aparece direta ou indiretamente tratada, dada a consideração de que se constitui como sistema que integra as diversas funções psíquicas superiores. Daí a necessidade de leitura atenta dos textos vigotskianos, à procura de desvelar suas idéias acerca dessa compreensão essencial: de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o que promove o desenvolvimento do ser humano em sua unicidade e irrepetibilidade? O que o torna singular diante dos demais? Como se forma, em cada pessoa, a despeito de sua inserção em um mundo social estruturado sobre *as mesmas bases ontológicas*, uma concepção de mundo própria e uma atuação particular diante da vida?

Sobre os fundamentos do materialismo histórico, que desvela uma concepção de homem talhado pela própria História da qual se torna sujeito e objeto, Vigotski produz sua teoria. Inconclusa, já que interrompida pela morte prematura; mas suficientemente rica em detalhes que são pistas para novas e profundas investigações. Além dos escritos do autor, as obras de seus seguidores²⁷ aperfeiçoam conceitos, desenvolvem idéias apenas apontadas, enriquecem e consolidam a Psicologia Histórico-Cultural sem substituir, entretanto, a leitura dos textos vigotskianos, que trazem, ainda hoje, novidades teóricas e uma compreensão do homem que merece ser detidamente analisada. A atualidade de seus conceitos deve ser a chave do enigma que atrai a muitos pesquisadores. Talvez o próprio fato de Vigotski ter produzido, em tão pouco tempo — apenas uma década —, um arcabouço teórico de tamanha profundidade seja um segundo fator dessa atração. Não importa. Emerge, da consistência de seu pensamento, a necessidade de sua compreensão.

Em síntese:

A História da Psicologia está marcada, sobremaneira, pela disseminação de visões a-históricas sobre o processo de desenvolvimento. Entender a formação da personalidade, nesse sentido, torna-se perceber o homem ora como determinado por estruturas biológicas, ora como alguém a quem resta obedecer às determinações de uma essência apriorística.

O enfoque histórico-cultural pretende consolidar a Psicologia como campo do saber que tem, no homem historicamente situado e nas relações sociais das quais faz parte, o ponto nevrálgico da compreensão do psiquismo. Refletir sobre o desenvolvimento da personalidade na infância admite, pois, sob esse ponto de vista, a importância dos processos educativos para a formação onilateral dos indivíduos. Pressupõe a necessidade da prática intencional e sistematizada da Educação para a constituição do ser humano naquilo que lhe é mais peculiar: a personalidade, compreendida como o “a *totalidade psicológica que caracteriza um homem*

²⁷ Leontiev (1978a, 1978b), Luria (1998), Mukhina (1995), (1988), Bozhovich (1981), Elkonin (1987), entre outros.

singular”, nas palavras de Sève (1979, p. 606, grifos do autor); como o nível de desenvolvimento humano capaz de tornar cada indivíduo o sumo responsável pela sua conduta e atividade, estabilizando e equilibrando seu proceder no interior das relações sociais, como explicita Bozhovich (1981).

É importante lembrar que a infância é o momento da formação das capacidades humanas e tal fato não pode ser negligenciado quando se reflete sobre a personalidade, cuja formação não se consolida inteiramente nesse período (SÈVE, 1979; BOZHOVICH, 1981). Ela se desenvolve em comunhão com as funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 1995) e depende de seu domínio para que tenha a sustentabilidade necessária para seu desenvolvimento. Vigotski declara:

[...] o mais mínimo avanço de qualquer função na esfera do desenvolvimento cultural pressupõe o desenvolvimento da personalidade *ainda que apenas em suas formas embrionárias*. A essência do desenvolvimento cultural consiste, como vimos, em que o homem domine os processos de seu próprio comportamento. Mas a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma ou outra função depende, e está sempre condicionado pelo desenvolvimento global da personalidade. (VYGOTSKI, 1995, p. 329, grifos nossos, tradução nossa).

A pesquisa tem, pois, como elemento fundamental, a compreensão dos fundamentos da formação da personalidade humana e a proposição de elementos-base para uma atividade educativa que possa contribuir para o deflagrar de tal desenvolvimento. Pretende contribuir, nesse campo, para a transposição do que Saviani denomina a “fase romântica” da Teoria Histórico-Cultural, responsável pela proclamação de objetivos político-humanizadores para a Educação, em direção à “fase clássica”, que se volta para a ação — ação refletida, praxiológica, concreta²⁸.

Neste sentido, refletir sobre o conceito de Educação torna-se essencial, tendo em vista a importância, a ela atribuída pela Teoria Histórico-Cultural, como força que promove o

²⁸ Cf. DUARTE, 1993.

desenvolvimento humano. A que educação nos referimos quando pensamos em interferir positivamente sobre tal desenvolvimento?

1.2 Educação e desenvolvimento humano

Refletir sobre a Educação exige que pensemos sobre o papel do educar na formação humana. A época moderna teve — e tem, se nos consideramos ainda sob a égide de seus postulados, sem avanços significativos para novos paradigmas, ditos pós-modernos — como característica essencial uma confiança absoluta na razão como fonte do progresso do homem. O Iluminismo, com seu forte teor racionalista, deixou como herança, para nós, em pleno século XXI, uma exacerbada valorização da mente e da racionalidade, tomando grande parte do pensamento educacional. O senso comum, perpassado pela disseminação de idéias cartesianas consideradas inquestionáveis, dada a assimilação irrefletida de atitudes e idéias que valorizam a racionalidade e a verdade absoluta da ciência positivista, prega a educação como formação e desenvolvimento da inteligência, sendo seguido de perto pelas formulações de diferentes e respeitados teóricos direta ou indiretamente ligados à área — tais como Piaget que, em seus estudos, buscou compreender os padrões do desenvolvimento da inteligência humana ao longo da ontogênese.

Hoje, com a forte propensão dos educadores brasileiros para a vertente construtivista, além da presença ostensiva do senso comum como fundamento das práticas pedagógicas — considerando a permanência da distância entre discursos inovadores e práticas mais pautadas no empirismo que no necessário aprofundamento teórico (MELLO, 2000) —, a preocupação com o desenvolvimento da criança inteligente permanece como principal objetivo educacional. Cabe questionar: quais os espaços, no interior do pensamento pedagógico contemporâneo, para o pensar sobre as emoções, sobre o desenvolvimento da personalidade?

Apesar do debate que marcou todo o século XX em relação à dicotomia quantidade-qualidade, podemos perceber a manutenção de um pensamento mais fundamentado nas ciências biológicas e exatas, que propriamente na compreensão dos fenômenos humanos a partir de uma perspectiva humanística. E, como resultado disso, as explicações acerca do homem e de suas relações, ainda, estão marcadas pela presença de dados fisiológicos e a-históricos, pela busca de relações causa-efeito, pelo mecanicismo e pela exacerbada valorização da razão em detrimento de todas as outras capacidades humanas.

A partir da década de 1990, com a proliferação de idéias sobre a Pós-Modernidade, temos ouvido falar mais sobre questões relacionadas à subjetividade, às emoções, ao indivíduo e suas idiossincrasias. Entretanto, temos assistido, também, à manutenção e até ao aumento de crises no sistema educacional, motivadas por problemas sociais que interferem, diretamente, sobre os comportamentos, as atitudes, a motivação das crianças dentro e fora das escolas.

Se, para os afiliados ao pós-modernismo, as causas dos problemas educacionais estão na imposição de conhecimentos como verdades absolutas — a serem superadas —, desconsiderando as vivências particulares das crianças; para os modernos, as causas estariam nas gritantes diferenças sociais, cuja superação estaria diretamente vinculada à apropriação de saberes fundamentais à participação social. Permanece o debate entre forma e conteúdo, como se fosse possível a sua separação em lados opostos. Além disso, assistimos ao aparecimento de diversas publicações²⁹, dedicadas à questão da disciplina, ao papel dos pais na educação dos filhos, à questão das drogas e problemas da adolescência. Assistimos, portanto, à

²⁹ No Brasil, encontramos publicações bastante divulgadas na área: SAYÃO, R. *Como educar meu filho?* São Paulo: Publifolha, 2002; TIBA, I. *Quem ama, educa*. São Paulo: Editora Gente, 2002.; ZAGURY, T. *Limites sem trauma: construindo cidadãos*. São Paulo: Record, 2000.; ZAGURY, T. *Escola sem conflito*. São Paulo: Record, 2002.

crecente preocupação de pais e educadores com a formação de uma conduta de cidadania na infância, ao lado do incremento de problemas escolares e institucionais e da manutenção de condições educativas muito aquém das reais necessidades formativas de nossas crianças. Incrementa-se o discurso; pouco ou nada resta para a prática.

A atitude de obriedade (MELLO, 2000) com relação à educação e ao desenvolvimento humano, leva os educadores da infância a não perceberem a sua função como determinante na formação das novas gerações. Desse modo, partindo de princípios naturalizadores, que consideram o desenvolvimento como a evolução de estruturas biológicas já dadas desde o nascimento, muitos professores não assumem o papel daqueles que devem interferir, intencionalmente, sobre o desenvolvimento amplo da criança, consideradas, para tanto, a sua inteligência e personalidade.

A difusão do chamado pensamento pós-moderno, abordando assuntos relacionados à subjetividade, não tem resultado em novas perspectivas para o trabalho dos educadores, não tendo se consolidado, ainda, como um novo instrumento de pensamento, capaz de ultrapassar as barreiras impostas pela ênfase unívoca na questão do desenvolvimento da razão humana. Talvez, porque a valorização dos processos subjetivos seja sinônimo de um reforço da compreensão a-histórica do ser humano e de seu desenvolvimento, uma nova forma de valorização de posturas idealistas que não vislumbram a formação humana e a própria subjetividade como produtos das relações sócio-históricas, marcadas por todas as contradições que caracterizam a realidade complexa em que vivemos. Atribuí-las a instâncias biológicas ou explicá-las como se fossem manifestações de atributos imanentes a uma essencialidade inexplicada e inexplicável, metafísica, não acresce novas formas de compreensão da evolução ontogenética, mas representa a reprodução de um discurso que tem marcado as ciências humanas — e a Psicologia, de forma especial — durante todo o último século.

Segundo alguns pensadores marxistas como Duarte (2000), Ianni (2002), Saviani (2002) e Gentili (2002), o pensamento pós-moderno estaria a serviço da manutenção das relações exploratórias, próprias do Capitalismo em sua versão mais avançada, pregando mais o individualismo que o desenvolvimento da individualidade; mais a valorização das contingências que da universalidade.

Para esses autores, apenas a título de exemplificação, o Pós-Modernismo seria uma forma de particularizar conquistas e direitos a pequenos grupos, sem uma preocupação com a disseminação de tais direitos a todos os homens, indistintamente. E, nesse sentido, a educação pautada no pensamento pós-moderno estaria ligada aos pressupostos neoliberais e seria o modo mais avançado de formação de mão-de-obra adaptada às constantes oscilações do mercado, sem o objetivo de desenvolver, em cada homem, todas as possibilidades de seu vir-a-ser, sem o intuito de humanizá-lo, efetivamente. Seria, pois, uma reformulação do Capitalismo, uma de suas vertentes, senão a mais desenvolvida e mais cruel.

Do lado oposto, estudiosos como Dahlberg, Moss e Pence (2003), ao defenderem as perspectivas pós-modernas para o pensar sobre a educação da primeira infância — e, também, da infância e de outros níveis educativos —, apresentam-nos idéias que buscam, justamente, contrapor-se àquelas impostas pelo chamado *mundo minoritário* — constituído pelos países detentores de poder econômico sobre os demais —, cujos objetivos estariam na padronização de condutas e comportamentos, para a formação de pessoas adaptadas às exigências do mercado, através de um controle estrito das formas de organização das instituições e do trabalho pedagógico, por intermédio da disseminação da necessidade do controle de qualidade.

Os autores enfatizam a necessidade de consideração das realidades contextuais como forma de garantir a participação das pessoas de cada comunidade na formação e no funcionamento das instituições educativas, consolidando relações participativas que

propiciem a constituição de verdadeiros *fóruns da sociedade civil* (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), nos quais crianças, pais, profissionais, governo e comunidades tenham voz na discussão de objetivos e práticas formativas da infância.

A defesa de uma visão pós-moderna acerca da educação e do papel da comunidade nas decisões referentes às práticas educativas vem justificada pelas reais possibilidades de participação das pessoas na consolidação de valores e práticas, de saberes que se fundamentam nas experiências próximas — da comunidade, da família, dos pequenos grupos de envolvimento, das escolas —, na superação de discursos que se pretendem verdades absolutas em direção à construção de significados, permeada pela incerteza, pela mutabilidade, próprias do ser humano. Pretende, assim, superar o chamado “discurso da qualidade”, que busca, em suma, normatizar as condutas e prescrever práticas capazes de garantir o desenvolvimento normal da criança, desconsiderando sua condição de sujeito histórico-cultural e a própria possibilidade de um desenvolvimento marcado por saltos e superações (VYGOTSKI, 1995), para além dos ditames de uma Psicologia do Desenvolvimento baseada em padrões estáticos e estatizantes. Questiona-os, com base nas diferenças patentes entre os indivíduos historicamente situados em contextos diversos. Propõe uma reflexão que faça o caminho da particularidade para a generalidade, não com o intuito de produzir leis sob as quais seja possível o controle estrito das manifestações humanas e sua classificação como adequadas ou inadequadas, mas com o objetivo de compreender as especificidades relacionais e seus produtos e, para além disso, as formas de ação possíveis para a construção de práticas refletidas e pautadas na liberdade, na possibilidade de incertezas e de co-construção de novas realidades.

As inúmeras questões que perpassam o debate entre modernos e pós-modernos, ainda que interessantes para nossa reflexão — e, de certa forma, sendo o pano de fundo histórico no qual se localiza nossa pesquisa — não podem ser, aqui, largamente discutidas, dado o objetivo

deste trabalho: a compreensão da relação entre educação e desenvolvimento da personalidade das crianças de zero a dez anos, sob a perspectiva histórico-cultural.

Gostaríamos de salientar que, apesar disso, vez por outra, serão retomadas nas reflexões empreendidas ao longo do texto, considerando que, como sujeitos históricos, ao nos determos sobre um objeto, estamos imbuídos do movimento de idéias, presentes em nosso contexto e temos nosso pensar mergulhado nos embates entre posições filosóficas conflitantes, nesse momento do refletir sobre as questões sociais e educacionais.

Os estudos que temos realizado, sempre voltados para as bases marxistas de compreensão do desenvolvimento humano, obrigam-nos a assumir, no interior do debate entre modernos e pós-modernos, uma posição clara. Entendemos que os postulados da Teoria Histórico-Cultural não se contrapõem; pelo contrário, apóiam, efetivamente, a necessidade de considerarmos, ao educar a criança concreta, as diferenças sócio-culturais — e de buscarmos suas causas —, que se evidenciam quando nos propomos a observar a realidade histórica com olhos de quem ultrapassa a aparência de naturalidade e busca a compreensão das múltiplas relações, produtoras dessa mesma realidade.

Defender a necessidade de universalização do direito à educação não significa, portanto, sob esse ponto de vista, negligenciar as diferenças entre os sujeitos, buscar homogeneizar as práticas, desconsiderar a importante participação dos pais e da comunidade, como parceiros na educação da infância. Não é necessário que nos auto-proclamemos pós-modernos para defendermos ideais já presentes no início do século XX, quando Vigotski e seus colaboradores se dispuseram a desenvolver uma psicologia que superasse as visões simplistas sobre o desenvolvimento humano e as explicações a-históricas do psiquismo. O reconhecimento da estreita vinculação entre realidade histórica, produzida socialmente, e desenvolvimento de conteúdos e das próprias funções psíquicas superiores já representou, desde aquele momento, o engajamento em uma luta pela instauração de uma nova sociedade

em que as diferenças não se tornassem justificativa para a manutenção da alienação de uns em favor do poder de outros; mas que fossem consideradas como o ponto de partida para uma prática transformadora. Aderir ao pós-modernismo traz consigo a adesão a posturas de defesa da adaptação do homem a uma realidade de privações e injustiças, com o que discordamos veementemente.

É importante ressaltar que a defesa da igualdade está muito distante da defesa da homogeneidade — proximidade proclamada pelos pós-modernos para a defesa de suas posições, contrárias aos ideais modernos que perpassam a visão histórico-cultural. As diferenças entre os indivíduos devem ser fruto do desenvolvimento de uma individualidade consciente, dos sentidos que cada um atribui ao mundo e às relações. E, para tanto, a apropriação da cultura comum, o desenvolvimento das capacidades historicamente formadas pela humanidade devem acontecer para todos, igualmente.

Não podemos nos posicionar a favor de uma postura pós-moderna que traz consigo a possibilidade de não garantir o direito inalienável à cultura e ao desenvolvimento amplo, quando abdica de um trabalho sistematizado e intencional em prol de práticas que, filiadas ao ideário do *aprender a aprender*, limitam-se à superficialidade educativa, voltando-se para uma possível (?) formação de capacidades adaptativas tão amplas quanto improváveis.

Nesse contexto de embates filosóficos, buscamos falar sobre a Educação como um fenômeno amplo, que deve buscar, sobretudo, o desenvolvimento onilateral humano. Desse modo, para nós, educar supera — no sentido marxiano de superação por incorporação — o desenvolvimento cognitivo em direção a uma formação ampla, que tem, na emoção, nos sentimentos, na produção das necessidades e motivações, na consideração da criança como sujeito do conhecer e do ser, o seu substrato.

É importante salientar que tal visão da Educação tem como pressuposto fundamental a consideração de que a formação do indivíduo se dá em um processo histórico e não

naturalizado. Partimos do princípio, já elucidado por Marx (MÀRKUS, 1974), de que o homem não nasce humano, mas consolida a sua humanidade por intermédio da sua incorporação como membro de uma sociedade determinada espaço-temporalmente. Assim, sendo membro de um grupo social, cada indivíduo aprende a ser homem, através da apropriação dos construtos histórico-culturais que constituem o gênero humano e da objetivação, que é a sua expressão pessoal, a manifestação de suas capacidades, o meio de sua integração ao grupo social mais próximo e à humanidade — representada pela categoria *gênero humano*, que sintetiza as conquistas materiais e não-materiais do homem em sua evolução histórico-social, até o momento presente.

E pensar a educação sob essa perspectiva significa valorizá-la como fonte de desenvolvimento, como momento relacional que permite, pela mediação do outro, a apropriação ativa dos saberes da cultura — saberes sobre os usos, costumes, valores, linguagem; sobre o mundo natural e historicamente modificado; sobre as relações pessoais; sobre si mesmo — e a formação de capacidades de atuação progressivamente mais conscientes no interior da sociedade. A educação tem, pois, o papel essencial de conduzir o desenvolvimento do indivíduo, fomentando intencionalmente a formação da individualidade para-si³⁰ (DUARTE, 1993), ou seja, a formação do ser humano em suas múltiplas e humanizadoras possibilidades, promovendo a aproximação, cada vez mais consciente³¹, entre o indivíduo e o gênero humano, entre o seu presente e as possibilidades do seu vir-a-ser. Nas palavras de Duarte (1996, p. 31), “[...] no processo de formação da individualidade para-si, a

³⁰ Ao tratar do desenvolvimento da individualidade humana, Duarte (1993) explica a individualidade para-si como o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas no indivíduo, o que inclui uma consciência elaborada a respeito de seu próprio posicionamento em relação ao gênero humano. É importante ressaltar que a individualidade para-si não configura uma etapa obrigatória do desenvolvimento humano, mas uma possibilidade, para cuja concretização as relações sociais e, com elas, as condições de vida e de educação assumem papel fundamental.

³¹ É importante ressaltar que, ao falarmos desta aproximação mais consciente, estamos considerando a consciência mais complexa, a consciência de ser consciente ou a consciência para-si. O homem é um ser possuidor da consciência, que lhe permite idealizar, atuar praticamente em busca de objetivos anteriormente postos. A consciência mais complexa ou para-si permite que, sabendo-se possuidor de tais capacidades, o homem atue intencionalmente.

educação escolar tem o importante papel de mediadora entre o âmbito da vida cotidiana e os âmbitos não-cotidianos da atividade social.”

É importante explicitar a diferença entre os dois momentos, profundamente interligados, na vida de cada ser humano: o cotidiano e o não-cotidiano. Os estudos da filósofa húngara Agnes Heller têm muito a contribuir quando pretendemos refletir sobre o papel da educação para o desenvolvimento humano onilateral, historicamente condicionado. Por isso, a leitura de duas de suas obras — *O Cotidiano e a História* (2000) e *Sociologia da vida cotidiana* (1977) —, além de textos de estudiosos de sua produção, como Mello (2000), Rossler (2004) e Duarte (1993, 1996), vêm enriquecer as reflexões que aqui fazemos acerca da função da educação para o desenvolvimento humano.

Vivemos e atuamos na vida cotidiana³². Crescemos e nos desenvolvemos em seu interior. É na vida cotidiana que nos apropriamos das objetivações genéricas em-si — a linguagem, o uso de objetos, os costumes — que nos permitem a socialização necessária para a nossa formação como sujeitos, para o desenvolvimento de nosso psiquismo. De acordo com Rossler (2004), na vida cotidiana desenvolvemos o nosso *psiquismo cotidiano*, que implica as mais diversas capacidades relacionadas ao convívio com o outro e, portanto, à nossa formação como indivíduos.

Tornamo-nos capazes de atuar, de forma cada vez mais autônoma, com as capacidades especificamente humanas — ou as funções psíquicas superiores, segundo Vigotski — que são fruto da internalização dos objetos e saberes socialmente constituídos, através de seu uso, pela medição do outro, que se nos apresenta como aquele que reflete, em sua linguagem e em suas

³² Para Heller (1977), a vida cotidiana está constituída pelo conjunto de atividades que permitem a cada homem a sua reprodução, criando, também, a possibilidade da reprodução social por seu intermédio. Dessa forma, compreendendo que a formação humana demanda a apropriação dos usos, costumes e da linguagem utilizados pelo conjunto social em que se insere e considerando o caráter não-natural, mas social do desenvolvimento do homem, a autora explica a necessidade da reprodução, em cada indivíduo, das conquistas historicamente acumuladas. Uma segunda característica da vida cotidiana é a não exigência da consciência plena do indivíduo sobre seus atos neste âmbito.

formas de atuação, os modos, os costumes, as formas de utilização; que compartilha conosco os modos humanos, historicamente desenvolvidos, de atuação no mundo.

Apropriando-nos da linguagem, dos usos e costumes, desenvolvemos a nossa consciência individual, pautando-nos nas relações sociais das quais participamos (os grupos *face to face*, que medeiam a nossa relação com o humano-genérico). Desenvolvemos a nossa memória e atenção voluntárias, o nosso pensamento, a nossa linguagem, a nossa imaginação, de forma progressiva e ininterrupta. Assim, podemos afirmar, concordando com Leontiev (1978), que desenvolvemos o nosso psiquismo por intermédio de relações que são, sobretudo, educativas: relações sociais que nos inserem no mundo da cultura, dos construtos humanos. Poderíamos dizer que educar seria, pois, formar para a vida cotidiana? Essa questão merece ser mais detidamente analisada.

Sabemos que as relações sociais são, em si mesmas, relações educativas, tendo em vista que possibilitam, ao homem, em interação com as outras pessoas, apropriar-se daquelas objetivações em-si, necessárias para a sua reprodução como indivíduo, para a sua integração social, para a sua vida cotidiana. Mas são relações educativas assistemáticas, casuais, que se dão sem a mediação de uma organização pautada em conhecimentos epistemológicos e didáticos, que permitam uma intervenção intencionalmente organizada sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse âmbito, o educar forma para a vida cotidiana.

Entretanto, a educação não se limita, nem pode se limitar a isso. Educar é, para além de formar para a vida cotidiana, também formar para o não-cotidiano, para uma inserção e participação sociais cada vez mais conscientes — para que o indivíduo reconheça-se como alguém para quem o humano-genérico torna-se, progressivamente, uma necessidade.

Quais são as especificidades de uma educação que contemple o desenvolvimento das capacidades humanas não-cotidianas? Como o educar insere-se no movimento constante entre

o cotidiano e o não-cotidiano? A que contradições, próprias das relações sociais e do processo de desenvolvimento humano nelas constituído, o trabalho educativo busca responder?

Hoje, em uma sociedade cada vez mais complexa, marcada por conquistas tecnológicas e científicas que, cada vez mais rápido, incorporam-se ao dia-a-dia das pessoas, educar para a vida cotidiana, para os novos usos de objetos, para as novas formas de comunicação e de relações mediadas pelos novos aparatos, torna-se essencial. Educar para a inserção social, para as relações pautadas em regras morais já socialmente estabelecidas, torna-se imprescindível. Educar para o desenvolvimento das capacidades humanas que permitam, a cada indivíduo, o acesso às novas conquistas, é tarefa inalienável do processo educativo.

Para Heller (2000), tornar-se adulto é justamente ser capaz de atuar de forma independente e bem adaptada à vida cotidiana. A contradição está em que o principal papel do educar está justamente em superar esse processo de adaptação, fazendo a mediação entre as objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si — a moral, a política, a ciência, a filosofia e a arte.

Assim, a formação da individualidade — em Duarte (1993), chamada individualidade para-si —, demanda, da educação, um trabalho intencional que promova a complexificação e o desenvolvimento da personalidade humana por meio tanto da apropriação da linguagem, dos usos e dos costumes — que, ademais, são também parte e principal tarefa da educação informal não-institucionalizada — como da apropriação consciente das objetivações genéricas para-si, que abrem, para cada indivíduo, a possibilidade de objetivar-se genericamente, de formar sua própria concepção de mundo, seus valores, sua forma própria de ser e de atuar socialmente.

Educar é inserir na socialidade. É permitir que cada indivíduo faça da cultura, dos objetos, dos usos, dos costumes, do entendimento do homem pelo homem, das relações

sociais, os órgãos da sua individualidade (MARX apud DUARTE, 1993, p. 40). É promover a apropriação da essência humana, extrínseca ao homem como espécie, mas sintetizada nas objetivações histórico-culturais. E, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento humano é fruto de uma conduta ativa do sujeito na consolidação de sua própria humanização, cabe ressaltar a importância de pensar a educação não como atividade direcionada ao intelecto, à racionalidade, mas direcionada ao homem completo e, nesse sentido, à formação da sua personalidade — que implica o desenvolvimento da vontade, da motivação para as atividades humanas e para a própria aprendizagem.

É por intermédio da sua atividade que cada indivíduo se apropria dos objetos e das capacidades humanas neles incrustadas, objetivando-se nesse processo (manifestando-se como ser singular, que atribui sentidos próprios ao seu fazer). De acordo com Araújo (2000, p. 32-33),

[...] a apropriação só se efetiva através de uma atividade realizada pelo indivíduo em seu processo de vida real; do ato de produção de algo (material ou não), portanto, a própria apropriação é em si mediada pela objetivação e a objetivação é, por sua vez, mediada pela apropriação, na medida em que o homem não pode se objetivar senão a partir da apropriação do existente.

Desse modo, no processo de apropriação-objetivação, necessário para a reprodução da pessoa em sua individualidade em-si³³, em sua particularidade, bem como para a formação de sua individualidade para-si, em sua relação com o humano-genérico, a educação surge como a *base ontológica* de produção da humanidade (ARAÚJO, 2000). Aparece como a forma relacional privilegiada para a constituição do psiquismo humano, estando voltada para o desenvolvimento da consciência humana e, nesse processo, para a formação da inteligência e da personalidade.

³³ Ao discutir a formação da individualidade humana, Duarte (1993) aponta que cada sujeito, ao apropriar-se dos saberes cotidianos, atribuindo, a eles, sentidos próprios, reproduz-se como indivíduo em-si. Nesse nível, ainda não possui uma consciência elaborada de sua relação com o humano genérico, que é alcançada com o processo de formação da individualidade para-si.

Sabemos que, historicamente, no desenvolvimento da humanidade, a educação tem passado por diferentes estágios, complexificando-se à medida que, também, a sociedade o faz. Se, inicialmente, o “ato educativo” constituía a simples imitação dos atos do meio (LEONTIEV, 1978a), passando, num segundo momento a ter como tarefa a conservação e transmissão dos saberes necessários à continuidade da existência (conhecimentos, usos, costumes, linguagem), é no terceiro momento que a educação assume seu caráter essencial para o desenvolvimento mais amplo do homem e da humanidade. De um processo de apropriação de objetivações genéricas em-si, passa a consolidar-se como um processo caracterizado como atividade específica e diferenciada de todas as demais, que pretende, em última instância, interferir de forma intencional sobre o desenvolvimento da consciência do sujeito, sobre a formação de sua individualidade, lidando, para tanto, com objetivações mais complexas, que demandam o uso deliberado da consciência, tanto para a sua apropriação quanto para a sua objetivação: as objetivações para-si. Podemos falar, portanto, da transmutação de uma educação em-si para uma educação para-si, geradora de cada vez mais complexas necessidades humanas; de uma educação que, com efeito, afasta, progressivamente, as barreiras naturais do desenvolvimento humano, sendo guiada por valores³⁴, deliberadamente. Falamos, nesse sentido, de uma educação para o não-cotidiano, considerando que “[...] Todas as objetivações que não se referem ao particular ou a seu ambiente *imediato*, transcendem o cotidiano.” (HELLER, 1977, p. 25).

³⁴ Para a compreensão da categoria valor, utilizamos as palavras de Heller (2000, p. 4-5): “Em primeiro lugar, o que entendemos por valor? Tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou mediamente, para a explicitação desse ser genérico. Aceitamos a concepção do jovem Marx — que se mantém também no período da maturidade — tal como foi expressa pela rica análise de György Markus. Segundo essa análise, as componentes da essência humana são, para Marx, o trabalho (a objetivação), a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. A essência humana, portanto, não é o que ‘esteve sempre presente’ na humanidade (para não falar mesmo de cada indivíduo), mas a realização gradual e contínua das *possibilidades* imanentes à humanidade, ao gênero humano. Voltemos ao problema do valor: pode-se considerar valor tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daquelas componentes essenciais; e pode-se considerar desvalor tudo o que direta ou indiretamente rebaixe ou inverta o nível alcançado no desenvolvimento de uma determinada componente essencial.” Cf. HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

É importante ressaltar que tal função atribuída à educação, que denominaremos para-si, refere-se a um trabalho educativo intencional e sistematizado, que tem como objetivo a reprodução humanizadora dos indivíduos e da sociedade. Para tanto, a formação dos educadores como intelectuais é uma exigência básica se queremos, sobretudo, que seu trabalho seja, efetivamente, um meio de promoção do desenvolvimento das crianças e deles mesmos, educadores, para além do caráter provedor da subsistência, que aliena o trabalho docente³⁵.

Na perspectiva da educação para-si, guiada por valores que visam à humanização, não há espaço para o pensar apenas na transmissão de conhecimentos, ainda que eles sejam necessários como instrumentos mediadores para a compreensão do mundo e de si mesmo. Não há espaço para a mera adaptação ao contexto, caracterizada pelo empirismo que sufoca os objetivos humanizadores, que se posicionam para além da realidade do aqui e agora. Não há espaço para os interesses imediatistas, mas para os valores, cujo objetivo é o desenvolvimento pleno da essência humana, das possibilidades imanentes ao gênero humano — função precípua das instituições educativas e do trabalho do professor.

O trabalho educativo institucionalizado está, pois, na tênue linha que liga o cotidiano ao não-cotidiano, atuando sistematicamente sobre os dois âmbitos. Tendo em vista que educamos crianças — e que a educação da infância é o objeto de nossas reflexões neste trabalho —, nossa atividade movimenta-se entre o ensinar os elementos necessários a uma vida cada vez mais autônoma no cotidiano e o alcançar níveis mais complexos de reflexão, que superem o ambiente imediato e aproximem a criança da arte, da moral, da ciência, da

³⁵ Para esta discussão, consultar DUARTE, N. O trabalho educativo e a dupla referência à reprodução do indivíduo e à reprodução da sociedade. In: *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 43-60.; ARAUJO, C. L. S. *O esvaziamento da atividade mediadora do educador no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno*. 2000. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.; MELLO, S. A. *Linguagem, Consciência e Alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp Marília Publicações, 2000.; MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

política, da filosofia como possibilidades de promover o estabelecimento de uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano. Resta questionar: de que modo podemos empreender um trabalho de tal magnitude? De que modo podemos atuar sobre o desenvolvimento humano sem desconsiderar que cada novo saber está fundado sobre as bases de saberes anteriormente construídos? De que forma podemos educar para o não-cotidiano, sem nos esquecermos de que suas marcas influirão sobre a condução da vida cotidiana de cada indivíduo? É fundamental lembrarmo-nos que

[...] *Todas as capacidades fundamentais, os afetos e os modos de comportamento fundamentais com os quais transcendo meu ambiente e que remeto ao “mundo inteiro” alcançável por mim e que eu objetivo neste mundo, na verdade foram apropriados por mim no curso da vida cotidiana: a coragem (quando criança aprendi a entrar em uma casa escura), o auto-controle (quando comecei a não pôr em meu prato as melhores porções), o compromisso frente às tarefas a desenvolver e a alegria do êxito, a consciência da existência de uma comunidade (por exemplo, uma família), o apego, a gratidão, etc., somente para citar alguns exemplos das esferas mais diversas. Portanto, não se trata somente de que a ação exercida em meu ambiente continue repercutindo de modo imperceptível e invisível, mas também de que eu mesmo, sem as capacidades de que me apropriei nesse ambiente, sem minhas objetivações ambientais, seria incapaz de objetivar de forma mais elevada minhas capacidades humanas. A vida cotidiana é mediadora para o não-cotidiano e é a escola preparatória dele.* (HELLER, 1977, p. 25, grifos da autora, tradução nossa).

Nesse sentido, a educação para-si tem por objetivo maior realizar a mediação entre a realidade objetivamente vivenciada pela criança na família e nos grupos mais próximos — os grupos *face to face* — e as capacidades humanas cristalizadas nas objetivações para-si, perfazendo o movimento ininterrupto que as conduz à vida cotidiana e, portanto, complexifica o nível de reflexão sobre ela e promove a capacidade de atuar o mais livre e universalmente, mesmo nesse âmbito. Tal movimento promove a aproximação entre a criança e as objetivações humano-genéricas, integrando-a à humanidade como um todo e, portanto, superando sua ligação estrita com os grupos de convívio imediato, os quais se mostram mediadores dessa relação mais ampla e mais complexa que é a inserção progressiva na genericidade.

A criança aprende, nesse sentido, nas relações cotidianas — e não-cotidianas, como aquelas que acontecem no ambiente educativo intencionalmente organizado para o seu desenvolvimento e a formação de uma identidade pessoal consciente — a atuar tanto nos grupos *face to face*, quanto, e principalmente, a utilizar os valores e vivências internalizados ativamente para relacionar-se com o grupo mais amplo: a humanidade. É através das vivências mais próximas que a criança vai, progressivamente, constituindo-se como sujeito, cujos valores ultrapassam o espaço e o momento atual, direcionando-se a um refletir mais complexo sobre o seu papel, sobre a sua atuação, mediante a genericidade. Assim, é a partir da relação com o outro próximo que a criança aproxima-se das objetivações humano-genéricas, das formas de relação que superam o imediato, o cotidiano e abrem a possibilidade de atuar de forma mais elevada, mais humanizadora.

É evidente que se trata, aqui, de um processo de desenvolvimento progressivo que, como tal, está sujeito a idas e vindas, a progressos, momentos estáticos e até a involuções. Não se trata de um caminho uniforme e biologicamente determinado, mas de um processo histórico e relacional que tem como pressuposto a formação da individualidade pela criança, as vivências e a consolidação de significados e sentidos pessoais para o mundo, para as pessoas, para si mesma no mundo e entre as pessoas. Daí a importância do pensar a educação em seu caráter amplo, em sua tarefa de promover relações que propiciem tal desenvolvimento que, em suma, refere-se tanto à reprodução individual, quanto à reprodução genérica.

A obviedade com que é considerada a função educativa tem, muitas vezes, obscurecido a reflexão mais profunda dos educadores a respeito do papel fundamental que é o de elevar as capacidades e o desenvolvimento humano não para a mensuração escolar, não para a progressão de um nível a outro nas escalas do sistema de ensino, mas, sobretudo, para que cada criança possa viver a sua vida de forma autônoma. Não pela incorporação de regras e obediência estrita a expectativas, mas pela assunção de sua condição de sujeito, capaz de

refletir sobre si e sobre o mundo à sua volta, capaz de fazer escolhas, pautadas não apenas nas necessidades impostas pelo ambiente imediato, mas em necessidades superiores, humano-genéricas. É tarefa da educação oportunizar à criança, desde cedo, a consolidação de uma identidade fundamentada na consciência de ser alguém que tem voz, vontade e importância participativa nos grupos mais próximos e, progressivamente, nos grupos maiores, nas comunidades às quais escolhe pertencer³⁶.

E, se pensamos o homem como totalidade complexa, ao educarmos, temos por objetivo intervir, para além da realidade objetiva, também, sobre a sua subjetividade, sobre a formação de sua personalidade, considerando que

a fisionomia específica do particular [do indivíduo em-si], a estrutura fundamental de sua personalidade formam-se através da apropriação da socialidade concreta, através da participação ativa nesta. Quando dizemos que essa estrutura fundamental surge na vida cotidiana, não queremos dizer que em seu nascimento tomem parte unicamente capacidades cotidianas. Capacidades espirituais extraordinárias podem intervir não somente na atividade diretamente genérica (por exemplo, na atividade científica), mas também no desenvolvimento da personalidade no curso da vida cotidiana (quando se trata de valorar o conteúdo da atividade cotidiana, de frear os maus sentimentos, etc.). (HELLER, p. 26, tradução nossa).

Em síntese:

A apropriação das objetivações genéricas para-si não retira o indivíduo da cotidianidade das relações. Acrescenta a ela a consciência mais complexa, a voluntariedade da aproximação entre as necessidades particulares e humano-genéricas. Mas a vida de cada pessoa é a vida cotidiana. Daí a necessidade de uma educação que faça a mediação entre o em-si e o para-si, de forma que cada indivíduo tenha a possibilidade de desenvolver-se o mais

³⁶ De acordo com Heller (2000, p. 70-1), “A comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente; essa necessidade pode decorrer do fato de se ‘estar lançado’ nela ao nascer, caso em que a comunidade promove posteriormente a formação da individualidade, ou de uma escolha relativamente autônoma do indivíduo já desenvolvido.” A escolha de uma comunidade demanda o desenvolvimento da individualidade, dado o conteúdo valorativo do pertencimento a ela. Nesse sentido, a educação para-si é uma educação para valores que, apropriados ativamente pelo sujeito, o aproximam de comunidades regidas por tais valores, escolhidos pelo indivíduo, deliberadamente. Os valores de uma comunidade livremente eleita pelo sujeito passam a constituir o sistema de motivos da atividade consciente dos indivíduos, passam a compor a sua personalidade.

livre e universalmente possível, que possa ter suas próprias opções, as suas condutas, a sua cosmovisão e o seu modo de vida, orientados pela sua personalidade.

Mas, para que a educação assuma esse que é seu papel inalienável, é importante que esteja caracterizada como uma educação para-si: intencional, sistematizada, pautada no conhecimento acerca das regularidades do desenvolvimento psíquico da criança, com objetivos humanizadores claros, politicamente comprometida com a superação da alienação que caracteriza nossa sociedade. É essa a educação que assumimos como necessidade e como direito de toda criança, para que cada uma possa desenvolver-se em sua consciência, em sua inteligência e em sua personalidade — em sua individualidade para-si (DUARTE, 1993).

Tendo em vista a opção pela compreensão histórica do psiquismo humano, além do fato de que o objeto de estudo desta tese é o desenvolvimento da personalidade da criança, é importante discutir que conceito de criança permeia todo o trabalho. A que criança nos referimos? Como o conceito de infância, por nós elaborado, exerce influência na forma pela qual compreendemos a personalidade, o desenvolvimento, a educação e, assim, o papel dos educadores?

1.3 Reflexões sobre o conceito de infância

Somos educadores. Pretendemos exercer uma prática profissional que contribua para o desenvolvimento humanizador de nossas crianças. Queremos que elas sejam felizes, inteligentes, autônomas, cidadãs. Mas, quem são essas crianças? De onde vêm e para onde vão? Que especificidades apresentam? Refletir sobre quaisquer temas que envolvam a criança exige, de nós, pensar na criança concreta — historicamente situada —, com sua própria biografia, carregada de significados e sentidos próprios do tempo e do espaço em que vive, das relações que trava, das expectativas a que é submetida. Exige que tenhamos clareza do

conceito de infância que, ao longo do tempo, vem sendo construído e que, consciente ou inconscientemente, exerce influência fundamental na forma como dirigimos o trabalho educativo.

Esta tese busca compreender a criança e o desenvolvimento de sua personalidade. Daí a importância de esclarecer, logo ao princípio, de que criança tratamos. Que conceito de criança permeia, aqui, as nossas reflexões?

Quais os espaços encontrados pelas crianças, na atualidade, para o seu pleno desenvolvimento? Essa questão apresenta-se, para os pesquisadores da Educação, como um desafio e como uma reflexão fundamental, se desejamos contribuir efetivamente para a conformação da infância como um período de desenvolvimento amplo, de experiências essenciais e, acima de tudo, de produção de cultura³⁷ pela criança (FARIA; DEMARTINI, PRADO, 2002).

Pensar sobre a formação da criança implica a clareza quanto a alguns conceitos envolvidos no fazer pedagógico: o conceito de infância; o conceito de educação; o conceito de desenvolvimento. Refletir radicalmente sobre esses elementos significa desvelar novos olhares sobre esse período da vida humana e, em decorrência, novas práticas educativas.

Falar sobre a infância exige que consideremos a historicidade desse conceito. A criança de hoje, com suas necessidades, expectativas e formas de atuação sobre o mundo não é a mesma criança das gerações anteriores. As novas gerações sempre se desenvolvem sobre os ombros das gerações que as antecederam, o que significa que as conquistas humanas historicamente acumuladas são a base sobre a qual as crianças se humanizam, apropriando-se

³⁷É importante salientar que compreendemos a produção da cultura pela criança como produto das relações horizontais entre crianças e adultos, considerados como sujeitos. Não pretendemos, com isso, desvalorizar o papel do adulto, já que o consideramos como alguém que porta conhecimentos e experiências mais complexos, a serem apropriados pela criança. Pelo contrário, partimos do pressuposto de que é justamente por assumir conscientemente o papel de educador que o adulto valoriza a atividade da criança como condição para o seu desenvolvimento. E, tal como temos discutido no decorrer do trabalho, a atividade implica a possibilidade de a criança atribuir sentidos ao que faz, tendo em vista seu envolvimento cognitivo e emocional, possível apenas se sua condição de sujeito capaz — e com voz — é plenamente respeitada.

da cultura existente e produzindo, como sujeitos, novas manifestações de humanidade (MÀRKUS, 1974).

A historicidade da infância implica diferenças fundamentais entre as crianças que vivem em sociedades diversas, considerando que são as condições de vida e educação de cada espaço e tempo as responsáveis pelo decurso do desenvolvimento das capacidades humanas (MUKHINA, 1996).

Apesar disso, a sociedade globalizada apresenta, hoje, uma novidade histórica: pretende homogeneizar, sob um único conceito, o que é ser criança, a despeito das inúmeras diferenças que marcam *as infâncias* de nosso tempo (SARMENTO, 2001). Os interesses de mercado propõem uma visão de infância baseada no consumo: busca-se estabelecer padrões de comportamento através de produtos com destinação específica para as crianças. Aliado a isso está o confinamento da infância, a substituição do espaço para brincar e produzir cultura pelo espaço para aprender e preparar-se para o futuro. Notamos, com isso, que a vida é substituída pela preparação para a vida; as experiências do hoje não têm importância para esse momento, mas para um depois, para um vir-a-ser. Tais imposições não consideram a voz da criança, que se vê envolta em inúmeras obrigações adultizantes — como é o caso do trabalho infantil entre as classes menos favorecidas ou da diversidade de escolas em que se vêm matriculadas as crianças das classes mais abastadas. O lúdico sai de cena; entra o utilitário (PERROTTI, 1990).

O desenvolvimento, que durante muito tempo — e, segundo Vigotski (1995), erroneamente — foi entendido como um desabrochar de capacidades inatas, na atualidade, passa a ser visto como um mero efeito da estimulação precoce da leitura, do domínio das línguas estrangeiras, da escrita, do cálculo. Basta fomentá-lo, através de muitos estímulos, e o desenvolvimento acontecerá — é o que fica implícito às práticas educativas a que estão submetidas nossas crianças. Não se observa o que a Teoria Histórico-Cultural chama de

momentos propícios para o desenvolvimento (MUKHINA, 1996) — aqueles em que a atividade educativa atua sobre as capacidades em processo de formação na criança, sendo considerada a zona de desenvolvimento próximo³⁸ (VIGOTSKII, 1998).

É importante salientar que, para que tais momentos sejam percebidos, a criança deve ser observada cuidadosamente pelo educador. Deve ser ela a preocupação central do processo educativo, não a inculcação de conhecimentos sem qualquer sentido. Dessa forma, os conhecimentos devem assumir a posição de instrumentos de desenvolvimento humano; não, como costumamos assistir em nossas instituições educativas, o caráter de objetivo único e último de toda prática pedagógica.

Os estudos de Vigotski e seus colaboradores aportam a essa questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento uma contribuição fundamental: a aprendizagem possibilita e conduz o desenvolvimento, mas não se pode aprender qualquer coisa a qualquer tempo. Para aprender, o homem deve estar, inapelavelmente, em atividade (LEONTIEV, 1978b, 1998): deve compreender e estar motivado pelos resultados de seu fazer, o que envolve sua inteligência e sua emoção. Conhecer os motivos e envolver-se com eles torna a tarefa de aprender uma conquista significativa: toda atividade está impregnada de subjetividade. Nesse sentido, antecipar aprendizagens para momentos em que a criança ainda não é capaz de compreender e de colocar a sua vontade naquilo que faz não desenvolve, senão embota as manifestações do desenvolvimento daquele período.

Para a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvimento é sinônimo de humanização: a criança desenvolve suas múltiplas capacidades (a linguagem, o pensamento, a percepção, a atenção e a memória voluntárias, o domínio da própria conduta) à medida que se apropria dos objetos da cultura e das formas de agir sobre eles (VYGOTSKI, 1995). Isso se dá no processo

³⁸ O conceito de *zona de desenvolvimento próximo* refere-se àquelas capacidades em processo de formação, utilizadas pela criança pela mediação do outro (adulto ou criança mais experiente). Aquilo que a criança realiza hoje, na atividade compartilhada, é o que vai, brevemente, ser capaz de realizar de forma autônoma e individualizada.

de internalização das experiências sociais: ao agir sobre o mundo com as outras pessoas, a criança forma, internamente, as capacidades para a atuação autônoma. Apropria-se dos objetos e capacidades humanas, como sujeito ativo de todo esse processo. Dá sentidos a suas aprendizagens e, progressivamente, torna-se capaz de objetivar-se e de, também, produzir cultura.

Mas, sem espaço nas ruas, presas entre os muros das casas e das escolas ou sozinhas em uma realidade de privação e violência, as crianças não são vistas como sujeitos pela sociedade. Confinadas, têm sua vida envolta pelo “mundo para crianças”, idealizado e construído a partir da perspectiva dos adultos. Então, como produzir a cultura infantil? Como construir uma identidade de criança? Como encontrar espaços de transgressão para se tornarem sujeitos? E, se não se pode ser sujeito, como pode se dar o processo de formação da personalidade?

Nas palavras de Davídov,

[...] a essência da personalidade do homem está ligada às suas possibilidades criadoras, a sua capacidade para criar novas formas de vida social. A necessidade fundamental do homem como personalidade é a de atuar de forma criadora sobre o mundo e sobre si mesmo. (1988, p. 97, tradução nossa).

Disso decorre que a formação da personalidade humana depende das oportunidades de experienciar, de tatear, de aprender e de criar — o lúdico, o tempo livre, a interação criança-criança, os projetos de descoberta ou criação assumem um papel essencial no desenvolvimento infantil amplo. Com efeito, a escola assume a função precípua de formar necessidades humanizadoras, que mobilizem para atividades significativas e envolventes³⁹.

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural, a formação da personalidade expressa, psicologicamente, a formação da individualidade humana. Nesse sentido, a

³⁹ A respeito da relação entre a teoria e a prática pedagógica na Educação Infantil — considerando aquilo que tem sido dito (as contribuições teóricas dos autores) e o que é feito (as práticas dos professores) para compreender os fundamentos do fazer educativo em creches e pré-escolas —, consultar ALMEIDA, O. A. *O dito e não feito; o feito e não dito: em busca do compasso entre o falar e o fazer na educação infantil*. 2001. 304 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

formação da personalidade somente se torna possível à medida que cada pessoa tem a oportunidade de, na convivência com o outro, na interação e no diálogo, atribuir, aos fatos e objetos, sentidos próprios, diferenciando-se das outras pessoas, singularizando-se. É a atividade o que possibilita a singularização e a capacidade de objetivar-se, de perceber-se como pessoa.

A criança contemporânea está, entretanto, subjugada a um processo de homogeneização. A indústria cultural pretende ditar as necessidades, os costumes, as formas de ação infantil. A escola, marcada pelos tempos e espaços rigidamente controlados e despreocupada com o envolvimento emocional dos pequenos na atividade, não educou seu olhar para ver, neles, pessoas que têm voz, vontades, experiências, opiniões, capacidades. Busca reproduzir um ideal de criança passiva, obediente, centralizando, no adulto, o poder de decisão (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

Nesse bojo, quando a criança está inserida numa relação caracterizada sempre pela indiferenciação, em que não é permitida a comunicação e a troca, nem a superação de rotinas pré-estabelecidas; quando todas as suas ações estão determinadas a finalidades imediatas, que só o professor conhece, sem a possibilidade de reflexão — de uma atividade consciente marcada pelo conhecimento dos objetivos e pelo tateio experimental que permite a elaboração de hipóteses e instrumentos para o alcance deles — não favorecemos o desenvolvimento da personalidade.

Advindas de ambientes familiares e comunitários os mais diversos, as crianças chegam, às instituições educativas, repletas de significados, de formas de ação, de valores, de opiniões, pautados em sua experiência de vida. São pessoas diferentes, sujeitos de seu próprio desenvolvimento. A formação de sua personalidade depende profundamente de que as práticas educativas de que participem estejam embasadas no respeito às diferenças individuais e na possibilidade de diálogo e construção conjunta de relações humanas e humanizadoras.

Isso significa pautarmos a prática pedagógica na criança, em suas expectativas, em sua participação, em suas falas — reveladoras do que é a infância em cada tempo e espaço concreto, sem homogeneização.

Segundo Marx (MÀRKUS, 1974), a singularização do homem, no processo histórico de humanização, teve como marca, nos primórdios da organização social, uma indiferenciação das atividades de todos os elementos de uma comunidade. Tratava-se de comunidades caracterizadas pela homogeneização do trabalho, das atitudes, dos valores. Sem diferenciação em suas atividades, os homens não desenvolviam a sua identidade singular. Foi no processo de desenvolvimento histórico-social que a divisão do trabalho possibilitou duas conquistas fundamentais para a singularização: a possibilidade de realizar atividades diferenciadas e a necessidade de comunicação, tanto para a troca ou venda dos produtos do trabalho dos indivíduos, quanto para a formação de novos trabalhadores, para o que o desenvolvimento da linguagem apresentava-se como instrumento privilegiado.

Ora, analogamente, é possível perceber um contributo dessa reflexão sobre o desenvolvimento histórico do homem para o pensar sobre a educação dos pequenos. Práticas homogeneizantes e prescritivas, que pretendem sobrepor-se às diferenças individuais, apresentam um conceito naturalizante de criança, afastado da necessária concepção da infância como período da vida de sujeitos históricos. Não permitem que o desenvolvimento da personalidade seja a tônica do trabalho educativo, cujos frutos são o desenvolvimento da autonomia, a alteridade.

Entendemos que a formação da personalidade é, pois, produto da heterogeneidade explícita, viva, do movimento das diferenças do coletivo na construção do singular (e do plural, que se manifesta no compartilhar de experiências com os outros). Depende da conformação de uma visão da diferença como forma de enriquecimento da relação eu-outro, que só se torna possível quando se pode perceber o outro como legítimo (PÉREZ, 2001).

Nesse sentido, superar as práticas cognitivistas e assistencialistas, que olham para o futuro em detrimento do hoje da criança, em função de “suprir carências” e prepará-las para o mercado de trabalho — numa prática cada vez mais homogeneizadora e naturalizante — torna-se fundamental. Acolher as diferenças significa dar voz às crianças — e, com elas, às suas famílias, à comunidade de onde elas vêm — aprender a não camuflar/ignorar, mas a valorizar outros pontos de vista, permitir o diálogo que implica considerá-las como capazes de produzir idéias, de ter opiniões, de falar, de compreender.

As tarefas previamente estabelecidas, as fichas para preenchimento, os desenhos para colorir, o não envolvimento das crianças em projetos, são exemplos de proposições escolares que atuam em favor de ações sem sentido, não oportunizando a busca conjunta — criança-criança e adulto-criança — de instrumentos e formas partilhadas para a realização de atividades. A mecanização dos processos, na escola, não permite a superação da dicotomia entre a vontade e as ações, entre o sentido e o conhecimento, entre o fazer e o aprender.

Vivemos, hoje, um período histórico marcado pela exacerbada valorização das conquistas tecnológicas em detrimento da formação humanizadora. As relações humanas deixam de ser valorizadas. Não há tempo e espaço para o diálogo, imprescindível para a formação das consciências. Discursos escamoteiam uma realidade em que prevalecem os interesses econômicos. E tudo isso se reflete nas condições de vida e educação das crianças. Portanto, é preciso que nós, educadores, estejamos em alerta, já que a superação desse quadro passa pela reflexão acurada sobre os mitos (BARTHES, 2003) que obscurecem os olhares sobre a infância. É preciso considerar que as crianças:

- não são incapazes, estão em desenvolvimento;
- são sujeitos históricos e, como tais, produtores de saberes, costumes, linguagens;
- não precisam que o seu desenvolvimento seja abreviado; precisam de tempo e espaço para o jogo, as desobrigações, a criação, o envolvimento emocional;

- precisam ser protegidas da fome, da insegurança, da violência, da exploração — todas as crianças, sem exceções;
- precisam ser respeitadas como pessoas e isso envolve saber ouvi-las e compreendê-las em suas especificidades, saber considerá-las como indivíduos em formação, dar espaço para o seu crescer.

Dessas considerações decorre a necessidade da instauração de novas práticas educativas, de um novo olhar sobre a infância, da intencionalidade do trabalho pedagógico. Práticas que possam, deliberadamente, contribuir para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, da personalidade da criança, pautadas no conhecimento acerca das regularidades do desenvolvimento psíquico e do papel do educar nesse processo.

Em síntese:

Vislumbrar em cada criança um sujeito histórico é perceber o seu desenvolvimento como profundamente ligado às oportunidades de estabelecer relações humanas horizontais, ainda que, nelas, estejam envolvidas pessoas de faixas etárias diferentes — adultos e crianças, como parceiros. Esse é o primeiro passo para a transformação da escola em espaço humanizador, em sentido pleno: uma escola — ou instituição educativa⁴⁰ — que supere o intelectualismo e aproxime-se da formação do homem completo; em que o domínio de saberes não seja uma prática estéril, direcionada apenas à memória, mas à compreensão do mundo e de si mesmo.

É preciso que o tempo de educar tenha o lúdico, a expressividade, o espaço para revelar-se como mediadores fundamentais. Não é possível educar sem que haja envolvimento

⁴⁰ Queremos salientar que, ao falarmos sobre a escola, estamos considerando todas as instituições educativas, dedicadas ao trabalho com crianças, desde a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental: as creches; pré-escolas e escolas. As especificidades dos diferentes níveis em que se divide a educação das crianças no Brasil e suas implicações para a formação da personalidade das crianças, tendo em vista a periodização do desenvolvimento psíquico infantil, serão abordadas nos Capítulos 3 e 4 deste trabalho.

emocional, mútua colaboração, sem que se perceba a criança e o mundo, também, a partir da perspectiva infantil.

Humanizar: eis o desafio. A escola deve colaborar para que cada criança possa desenvolver, de forma plena, as mais diversas capacidades humanas. Para tanto, é preciso considerar que o processo de humanização é uma conquista feita a muitas mãos. Envolve a vontade de múltiplos sujeitos, porque é histórico e social — não se trata de simples maturação natural. Portanto, se se quer formar o homem onilateral, é preciso que a criança exerça seu direito à palavra, ao gesto, ao movimento, ao desenho, ao canto, à convivência com o outro — às múltiplas linguagens que permitem ao homem o objetivar-se (DUARTE, 1993) — desde muito cedo. É preciso que o adulto a perceba como alguém que oculta, sob a aparência da fragilidade, a força para tornar-se livre, universal, criadora de novos sentidos, de cultura.

Um novo conceito de infância. Uma nova forma de compreender o desenvolvimento. Uma nova concepção de educação. Eis as necessárias reflexões para que se possa trabalhar pela formação, em cada criança, de um novo líder, como queria Gramsci (1979). Eis o grande desafio de todos nós, educadores.

Tendo por base as idéias até agora apresentadas, sobre a opção teórica pela compreensão histórico-cultural do homem, sobre o significado atribuído à Educação, sob tal perspectiva, e sobre o conceito de criança com o qual lidamos neste trabalho, no próximo capítulo enfocaremos os elementos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da personalidade humana. Discutiremos o conceito de personalidade e outros, considerados fundamentais para o entendimento do primeiro, de acordo com os postulados da Teoria Histórico-Cultural: psiquismo, atividade, motivo, vivência, desenvolvimento.

CAPÍTULO 2

Elementos para a compreensão do desenvolvimento da personalidade humana

Neste segundo capítulo, discutiremos os conceitos considerados fundamentais para pensarmos sobre o desenvolvimento da personalidade, segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural.

O que se entende por personalidade? Quais as especificidades deste conceito quando se trata da infância? Que fatores interferem no desenvolvimento desse sistema? Qual a relação entre a educação — do em-si ao para-si — e o desenvolvimento da personalidade?

De acordo com González Rey (1985), os elementos essenciais para a compreensão da personalidade humana são: o reflexo psíquico; a atividade (o caráter ativo do sujeito), regulada pela consciência; o psiquismo como uma elaboração sócio-histórica. A atenção a estes elementos torna-se, aqui, essencial. Além deles, diferentes conceitos, discutidos pela teoria, tornam-se fundamentais para a compreensão do tema deste trabalho: os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, situação social de desenvolvimento e vivência, que serão objeto de discussão no decorrer do capítulo.

Considerando a multifuncionalidade do psiquismo humano que, segundo Leontiev (1978a), caracteriza o desenvolvimento ontogenético, cabe ressaltar que a personalidade é entendida de maneira integrativa e sistêmica, não como uma função isolada do psiquismo. Ao lado da inteligência, constitui a consciência do indivíduo, estando relacionada ao sistema de motivos que conduzem a atividade humana e, portanto, às emoções. A personalidade integra, desse modo, diferentes funções psíquicas que atuam na atividade de cada sujeito, estando orquestrada pela atribuição de significados e sentidos, pelo homem, ao mundo, às coisas, às pessoas, a si mesmo. Explicitar tais conceitos é, nesse momento, o nosso objetivo.

2.1 O que é a personalidade sob a perspectiva histórico-cultural?

Para compreender o conceito de personalidade, utilizaremos as idéias presentes em Vigotski (1995, 1996, 2000), Leontiev (1978a, 1978b), González Rey (1985, 1995, 2003) e Sève (1979). Estes autores aportam discussões fundamentais para a compreensão do tema, ao qual pretendemos dedicar o presente item do capítulo 2.

Compreender a personalidade, sob a perspectiva histórico-cultural, implica pensar nas formas pelas quais a antropologia, presente no marxismo, explica o homem e seu desenvolvimento histórico-social (MÀRKUS, 1974; SÈVE, 1979) — o chamado processo de humanização. É no processo de apropriação das propriedades especificamente humanas do psiquismo, mediado pelas relações sociais, que o homem se humaniza e se desenvolve como personalidade. A personalidade está constituída por um sistema funcional que tem, nas funções psíquicas superiores, a sua base, ao mesmo tempo que constitui a base sobre a qual tais funções se desenvolvem, num movimento dialético. De acordo com Vigotski, devemos considerar “a enorme importância do estudo dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores para compreender e explicar corretamente todas as facetas da personalidade da criança [...]” (1995, p. 11, tradução nossa).

Considerando que o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas está atrelado ao processo de apropriação da linguagem, dos usos e costumes, dos objetos historicamente produzidos (das objetivações em-si e para-si), que portam em si, em potência, as capacidades e saberes conquistados pela humanidade, o desenvolvimento da personalidade constitui, da mesma maneira, um processo que se fundamenta nas relações sociais. Assim, segundo Sève (1979, p. 328), “[...] *É naquilo que a sua personalidade possui de essencialmente social que o indivíduo é singular, naquilo que ela possui de essencialmente singular que ele é social [...]*” (grifos do autor). O estudo da personalidade é, portanto, uma

ciência das relações sociais (SÈVE, 1979) e de sua importância para a formação do indivíduo⁴¹.

É importante salientar que, de acordo com Leontiev (1978a), a apropriação dos objetos, usos e costumes humanos, assim como das objetivações para-si — ciência, arte, moral, política e filosofia (HELLER, 1977) —, produz, no cérebro, *neoformações* que permitem, a cada sujeito, a reprodução das capacidades humanas incrustadas nos objetos da cultura material e espiritual. Vigotski (1995) revela que as relações com os objetos da cultura, mediadas pelas relações com o outro, representante das relações sociais, são os fatores responsáveis pela internalização das capacidades humanas e pela transformação das funções psíquicas elementares — próprias do homem como espécie e diretamente dependentes da maturação orgânica (VYGOTSKI, 1995) — em funções psíquicas superiores, historicamente produzidas e, portanto, muito mais sofisticadas que aquelas naturais.

Pelo caráter generalizado dos significados sociais, as funções psíquicas superiores desenvolvem-se, num mesmo período histórico e sob condições parecidas, de forma bastante aproximada entre os diferentes indivíduos. É a personalidade, como sistema que orchestra o uso de tais funções, no interior da atividade, a responsável pela singularização dos modos de ser e atuar desses mesmos indivíduos. De acordo com Sève (1979, p. 345), “[...] o que é válido para as funções psíquicas, que possuem uma essência relativamente geral, não é, precisamente, válido para a personalidade, cuja singularidade é essencial [...]”. Daí o pressuposto de que o estudo da personalidade não deve se limitar à compreensão das funções

⁴¹ Leontiev (1978b) diferencia os conceitos de individualidade e personalidade. Para o autor, a individualidade é característica de todos os homens, presente na sua organização fisiológica (incluem-se aí a estrutura cerebral, a velocidade dos reflexos, enfim, as características biológicas que diferenciam, já ao nascimento, um indivíduo de outro), a integridade e a particularidade de um sujeito concreto. A personalidade, ainda que também expresse a integridade do sujeito, constitui uma formação integral, não condicionada genotipicamente. Trata-se de uma formação psicológica, que é produzida na e pela transformação da atividade do sujeito. “*A personalidade é um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem.*” (LEONTIEV, 1978b, p. 138, grifos do autor). A personalidade transforma as características individuais. Alguns autores, como Duarte (1993), não procedem tal diferenciação. Para nós, neste trabalho, a personalidade expressa psicologicamente o desenvolvimento da individualidade em-si e para-si (sob a forma de reflexos psíquicos em movimento de complexificação constante). Não faremos, pois, nenhuma diferenciação marcante entre os usos dos conceitos de personalidade e individualidade.

psíquicas, isoladamente, mas deve ter como objeto a biografia individual, que revela as especificidades de cada ser humano, sua singularidade, no interior das relações sociais que a condicionam. Tal estudo deve buscar, através do estabelecimento de uma relação reflexiva entre a vida do homem concreto e a teorização, a compreensão dos elementos que permitem explicar a infra-estrutura da personalidade humana — e, dessa forma, a compreensão daquilo que é geral e possibilita o aparecimento do que é específico, singular. Como afirma o autor francês, “[...] a personalidade, no que possui de mais essencial, é *concreta e singular*, ou então não existe.” (SÈVE, 1979, p. 329, grifos do autor).

Nesse sentido, concordamos com o autor, que afirma:

[...] a *essência humana não possui a “forma humana”*, na medida em que vulgarmente se entende por forma humana a forma de um sujeito, a forma psicológica. A atividade social humana capitaliza-se num patrimônio de objetos e de relações que, do ponto de vista que aqui nos ocupa, representa *psiquismo objetivado sob uma forma não psíquica*, e que não encontra a forma psíquica senão quando os indivíduos dela se apropriam no decurso do seu desenvolvimento. (SÈVE, 1979, p. 604, grifos do autor).

No processo de apropriação-objetivação⁴² (DUARTE, 1993) da cultura, formam-se as diferentes capacidades e saberes humanos. O homem, em atividade, internaliza suas experiências sociais. Torna intrapsíquico aquilo que é intersíquico (VYGOTSKI, 1995). E, nessa dinâmica, forma, simultaneamente, as funções psíquicas superiores e a capacidade de subordiná-las a motivos e interesses que expressam a sua personalidade, a sua forma pessoal de integrá-las nas diferentes atividades de que toma parte. Assim, “a personalidade não é um sistema de estruturas estáveis ordenadas independente dos espaços e tempos em que se manifesta a atividade do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 264), já que

O homem desde a sua infância está implicado no meio social em que vive, interagindo com um complexo mundo de valores, estímulos, exigências e

⁴² É importante salientar que, sob a perspectiva histórico-cultural, o objetivar-se, tal qual o apropriar-se, representa o papel ativo do sujeito na conformação de suas funções psíquicas e da sua personalidade, não podendo ser relegado a segundo plano na compreensão do desenvolvimento humano. Sève alerta para o fato: “Parece que é necessário ver qual é a causa desta hipertrofia do social no seio da excessiva acentuação do fenômeno da interiorização e adentro da insuficiente atenção prestada ao processo de objetivação que se lhe encontra dialeticamente ligado [...]” (SÈVE, 1979, p. 634).

alternativas que em sua especificidade para cada indivíduo determinam em um plano psicológico, mecanismos e vias próprias de interação com esse meio. Estes mecanismos e vias de interação se desenvolvem no devir histórico da personalidade e conformam o complexo mundo psicológico do homem, possibilitando-lhe uma determinada autonomia sobre o social em um plano imediato. É precisamente esta característica que permite que o sujeito se erija como regulador de sua atividade. (GONZÁLEZ REY, 1985, p. 26).

A perspectiva histórico-cultural compreende, pois, a personalidade como um sistema funcional, no qual estão organizadas, de forma única, individual, as diferentes e interatuantes funções psíquicas superiores, cuja base é social. Parte do pressuposto de que cada sujeito, pelas experiências que acumula, pelas capacidades que forma, pelas relações que estabelece com o mundo e com a sociedade, torna-se único, concretiza sua personalidade. Vigotski (2000, p. 35) apresenta a personalidade como o conjunto de “formas especiais de regulação” e esclarece: “[...] a personalidade muda o papel de algumas funções psíquicas, sistemas, camadas, estratos, estabelecendo tais ligações, as quais não existem e não podem existir na biologia da personalidade.” (VIGOTSKI, 2000, p. 32). Desse modo, podemos compreendê-la como o sistema que une as funções psíquicas superiores e seu manejo pela pessoa. Assim, “com as mesmas leis de pensamento [...], o processo será diferente, dependendo de em qual pessoa ele acontece.” (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Para o autor russo (VYGOTSKI, 1995, p. 45), “a história do desenvolvimento cultural da criança nos conduz à história do desenvolvimento da personalidade” (tradução nossa), considerando que é pela inserção cultural que a criança desenvolve-se e torna-se capaz de regular a sua atividade ou de *dominar a sua própria conduta* (VYGOTSKI, 1995), para além das imposições do ambiente. Nesse sentido, o desenvolvimento da personalidade permite que o sujeito deixe de ser reativo ao ambiente que o cerca e passe a ser ativo, intervindo, intencionalmente, sobre a realidade — e que saia dos limites da individualidade em-si rumo à

individualidade para-si, cada vez mais autônoma e consciente de seu papel e de suas próprias possibilidades (DUARTE, 1993).

Assim, portanto, é apenas através do prisma histórico que se dá a efetiva compreensão do psiquismo humano e do desenvolvimento da personalidade como o desenvolvimento da *síntese psíquica superior*, que se inicia na infância e atinge seu ápice na idade adulta (VYGOTSKI, 1995). Podemos afirmar, referenciando González Rey (1985, p. 43, tradução nossa), que “a personalidade [desenvolvida] se manifesta como um sujeito consciente, capaz de autodeterminar-se e regular sua atividade”, que se erige situada espaço-temporalmente.

Estudar a personalidade, sob o caráter sistêmico e funcional, diferencia a Teoria Histórico-Cultural das demais vertentes da psicologia da personalidade, como tentamos evidenciar no primeiro capítulo deste trabalho. Para a concepção histórico-cultural, a personalidade “[...] deixa de ser entendida como sistema intrapsíquico de unidades invariáveis, para ser entendida como o sistema subjetivo auto-organizador da experiência histórica do sujeito concreto [...]” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 241).

Historicidade, concretude, biografia, atividade como fundamentos para a compreensão da personalidade. As palavras de Sève são substanciais para a definição desse conceito:

[...] O que está em causa é, pelo contrário, a *constituição de uma nova ciência*, correspondente a um objeto específico, ainda não reconhecido pela psicologia existente — e que Politzer entrevia, tateando ainda no escuro, um pouco às cegas, quando reclamava a fundação de uma ciência do “drama”, isto é, da atividade humana concreta. *Chamo a esse objeto personalidade*, e entendo por tal o *sistema total da atividade de um determinado indivíduo, sistema esse que se constitui e desenvolve ao longo de toda a sua vida, e cuja evolução constitui o conteúdo essencial da sua biografia*. A personalidade não se reduz, de forma alguma, à individualidade, ou ao conjunto das particularidades formais do psiquismo de um indivíduo, quer essas particularidades remetam para condições biológicas em si mesmas independentes da atividade pessoal e para certas estruturas infantis que a precedem, ou que, pelo contrário, não possam explicar-se senão por intermédio da lógica específica dessa atividade. A personalidade é o conceito científico que corresponde à unidade profunda destas duas simples fórmulas: o que um homem faz da sua vida, o que a sua vida fez dele. (SÈVE, 1979, p. 613-614, grifos do autor).

A funcionalidade da personalidade está condicionada, pois, pela atividade do sujeito, na qual ele, tanto se apropria das objetivações humanas quanto se objetiva, realizando todo esse processo pela mediação dos sentidos que atribui à realidade e a si mesmo e complexificando suas formas de reflexo. Assim, os sentidos permitem a confluência entre razão e emoção, inteligência e personalidade — elementos que, conjuntamente, constituem a consciência humana.

A personalidade aparece, então, como sistema de configurações subjetivas, representando um sistema gerador de sentidos no curso de todas as atividades do sujeito. É daí que a personalidade não pode ser avaliada em abstrato fora de um sistema de atividade dentro do qual o sujeito esteja comprometido, que é uma condição para que ele apareça. Os atos ou experiências que não têm sentido para o sujeito não se refletem em sua personalidade, representando eventos formais sem significação para o desenvolvimento pessoal. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 259).

Compreender a personalidade, sob esse enfoque, exige que pensemos, neste trabalho, sobre alguns pressupostos fundamentais, que constituirão tópicos de discussão a partir de agora. São eles:

- A personalidade, como todo o psiquismo humano, é uma elaboração sócio-histórica.
- O conjunto das atividades do sujeito determina o desenvolvimento da sua personalidade.
- Entender a personalidade sob o enfoque histórico-cultural exige uma nova compreensão do conceito de desenvolvimento.

A compreensão desses postulados permite a consolidação de uma visão mais ampla acerca da infra-estrutura da personalidade humana que, segundo Sève (1979), constitui a única forma verdadeiramente científica de perceber o desenvolvimento desse sistema funcional, na historicidade que o marca e explica. Trata-se do que Saviani (2004) aponta, ao discutir a questão da diferença entre a Psicologia empírica e uma Psicologia do *homem concreto*, necessária à superação dos fenótipos em direção a uma “reflexão radical, rigorosa e

de conjunto” (SAVIANI, 2000, p. 73) sobre a subjetividade humana, tal como expressa o texto seguinte:

Entendo, pois, que, colocando-se numa perspectiva marxiana, a psicologia deveria tomar como seu objeto não o indivíduo empírico, como ocorre predominantemente, mas o indivíduo concreto. O empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram. Em contrapartida, como assinala Marx (1973, p. 229) no *Método da economia política*, “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”. Assim, apreender o indivíduo em termos concretos significa considerá-lo síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais, o que coincide com a definição de homem enunciada por Marx na sexta tese sobre Feuerbach: o homem é o conjunto das relações sociais. (SAVIANI, 2004, p. 44-45, grifos do autor).

Em síntese:

Compreender o conceito de personalidade, sob a perspectiva histórico-cultural, é pensar sobre o homem concreto e sobre as formas pelas quais as relações sociais o configuram, em sua biografia.

Se entendemos a personalidade como um sistema funcional, que se conforma historicamente, podemos perceber a real importância da interação social para a formação da unicidade com que o indivíduo se relaciona com o mundo, com as pessoas e consigo mesmo. Pela internalização daquilo que é experimentado em meio às relações com o outro — o que implica, necessariamente, a apropriação de significados e a atribuição de sentidos, a elas, pelo indivíduo —, formam-se as funções psíquicas superiores: memória e atenção voluntárias, percepção, linguagem, pensamento, imaginação e, sobretudo, o domínio da conduta. Assim, temos que as relações sociais consolidam-se como a matriz da forma pela qual cada pessoa compreende e dá sentidos ao mundo, às outras pessoas e a si mesma.

Logo, entendemos que a personalidade é o sistema que integra as diferentes funções psíquicas do indivíduo — que é, dialeticamente, formado pelo desenvolvimento de tais funções e propulsor do seu desenvolvimento —, configurando a sua forma única e irrepetível

de se relacionar e de se posicionar diante da vida. É, portanto, um sistema que se configura na e pela atividade — que é sempre e, simultaneamente, individual e coletiva⁴³ —, condicionado pelo que Vigotski (1995) denomina como *desenvolvimento cultural*.

As condições de vida e de educação são, nesse sentido, elementos fundamentais da formação da personalidade, pois permitem que cada pessoa aproprie-se da cultura e, por seu intermédio, desenvolva suas capacidades especificamente humanas. A elas está vinculada a possibilidade de o indivíduo tornar-se, efetivamente, sujeito das relações que estabelece, regulando sua atividade.

Passemos à discussão dos pressupostos que nos permitem compreender, mais amplamente, o desenvolvimento da personalidade humana.

2.2 A personalidade, como todo o psiquismo humano, é uma elaboração sócio-histórica

Temos já apontado, desde o princípio das discussões sobre os pressupostos que embasam este trabalho, a historicidade do psiquismo humano. Buscamos esclarecer a importância de considerar o caráter histórico como elemento explicativo fundamental do desenvolvimento filo e ontogenético, de acordo com os postulados marxistas que embasam a Teoria Histórico-Cultural, da qual nos servimos. Dessa forma, dado o entendimento de que o processo de objetivação/apropriação é o responsável pela formação das capacidades e saberes especificamente humanos, cabe salientar que, em sua atividade, o homem tem formadas, em seu cérebro, as neoformações que humanizam seu psiquismo, sob a forma de reflexos psíquicos cada vez mais complexos.

⁴³ Toda atividade humana é, simultaneamente, individual e coletiva. Isso se explica pelo fato de que, ainda que o indivíduo esteja, solitariamente, realizando algo, as condições para a sua atividade foram dadas pela atividade de outrem: a produção dos objetos de que dispõe; as formas de ação sobre os mesmos, internalizadas nas relações com o outro; a linguagem; o desenvolvimento das funções psíquicas que permitem a atividade. Consultar: LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

O psiquismo humano é compreendido, sob esse enfoque, como uma propriedade da matéria altamente organizada. Sua formação, na filogênese, está diretamente relacionada ao processo de adaptação do homem ao ambiente. À medida que ocorrem as modificações fisiológicas que permitem e promovem o processo de hominização — de transformação do antropóide em homem —, formam-se, também, as bases necessárias para um novo e revolucionário processo: a humanização. Mas, que bases seriam essas? De acordo com Leontiev (1978b), seriam elas a formação da consciência e da linguagem, como propriedades especificamente humanas, desenvolvidas nas relações sociais que se estabelecem no decorrer da atividade prática sobre a natureza (SMÍRNOV, 1961; MÀRKUS, 1974; PETROVSKI, 1980).

Ressaltamos que tal adaptação configura um processo ativo do homem sobre a realidade que o cerca. Não se trata, portanto, de um mecanismo regulado apenas por leis naturais, como no caso dos animais, cuja evolução não ultrapassa as barreiras biológicas. O próprio desenvolvimento da espécie humana assume um caráter específico em relação às demais espécies. Para além da evolução biológica, filogenética, que garantiu a adaptação do organismo humano às condições naturais, acresce-se um momento de transformação essencial, que representa o início do desenvolvimento cultural do homem. Esse momento é marcado pela *atividade vital humana*, o trabalho — pela intervenção intencional do homem sobre a natureza para transformá-la, de acordo com necessidades historicamente produzidas. E o trabalho permite a produção de objetos da cultura material e espiritual que representam a *atividade humana em repouso*, internalizada pelo indivíduo por intermédio do uso convencional dos mesmos — o que configura, como evidencia Leontiev (1978a), um processo eminentemente educativo.

Sob esse ponto de vista, o processo de humanização se reproduz, na ontogênese, na vida de cada indivíduo, através de sua atuação no interior das relações sociais que se

consolidam, psicologicamente, sob a forma de reflexos psíquicos complexos, constitutivos da consciência humana — acerca do mundo e suas relações, consolidando a inteligência; acerca de si mesmo no mundo e nas relações, conformando a personalidade. De acordo com Leontiev (1978b), no desenvolvimento humano, a realidade objetiva assume, portanto, caráter primário na formação do psiquismo, sendo secundários os fenômenos psíquicos, produzidos *na e pela* atividade individual e coletiva.

Fundamentada nos reflexos — que denominam a capacidade de resposta do organismo às influências do meio externo, primeiro inata e, logo, socialmente desenvolvida⁴⁴ (SMÍRNOV, et al., 1961) —, ocorre a adaptação ativa do homem à natureza. No caso dos animais, o reflexo possui a forma biológica e predeterminada naturalmente — passiva, se consideramos que os animais não atuam intencionalmente para sua adaptação, mas têm sua atividade guiada pelos instintos e pelas condições do meio. No homem, cuja essência é histórico-socialmente formada, tal adaptação assume um caráter diferenciado: não se trata de cumprir os desígnios impostos pela natureza, mas trata-se de, através da atividade, transformar, simultaneamente, a realidade e a si mesmo, humanizando-se. Nesse sentido, a atividade assume o *caráter gerador* do psiquismo humano. Por seu intermédio, o homem internaliza, reflete psiquicamente as relações das quais toma parte, conformando o seu psiquismo — e a personalidade.

É importante salientar, aqui, esse ponto essencial da Teoria Histórico-Cultural: a questão do reflexo da realidade pelo homem (LEONTIEV, 1978b). Toda a formação da personalidade está conectada à complexificação da capacidade de refletir a realidade, dada pela complexificação da atividade humana, que acontece em íntima relação com a inserção cada vez maior do indivíduo nas relações sociais.

⁴⁴ É importante ressaltar que os reflexos inatos revelam-se como tais apenas nos momentos iniciais que sucedem o nascimento do bebê. Logo nos primeiros dias de vida, o contato com a mãe já os influencia de tal forma que não se revelam mais em sua forma plenamente natural. A inserção nas relações sociais os modifica (SMÍRNOV et al., 1961).

Os reflexos não se limitam à cópia do que ocorre externamente no plano interno, psicológico. Como sujeito ativo, o homem reflete e também refrata o real, o que significa que seus reflexos do social são sempre mediados pela atribuição de sentidos, que é pessoal e única, porque embasada nas experiências pessoais de cada indivíduo. Assim, a imagem subjetiva do real se forma não apenas pelas impressões causadas pelos objetos nos órgãos dos sentidos. Pela complexidade do psiquismo humano, tal imagem é muito mais: ela é a tradução das impressões sensoriais, sob a forma de percepções humanizadas, que significam socialmente os objetos. Esse conceito é de fundamental importância para a compreensão da infra-estrutura da personalidade. Traz consigo o entendimento de que, no movimento ininterrupto entre social e individual, externo e interno, cada homem constrói ou modifica a realidade à medida que constrói e modifica a si mesmo. Forma a sua psique: a “imagem subjetiva da realidade objetiva.” (LEONTIEV, 1978b, p. 41).

Leontiev (1978b, p. 46) ainda esclarece: o reflexo psíquico “[...] é subjetivo, e isso significa que não é passivo nem morto, mas ativo e que em sua determinação entra a vida humana, a prática e que se caracteriza pelo movimento de transbordamento permanente do objetivo no subjetivo.” (tradução nossa).

Vigotski, no trecho que se segue, apresenta-nos, de forma sucinta, este que é um dos pressupostos fundamentais para a compreensão da personalidade, sob a perspectiva histórico-cultural: como o psiquismo, a personalidade, também, tem sua base nas relações interpessoais.

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, *porque* necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. (VIGOTSKI, 2000, p. 25, grifos do autor).

O que significa, pois, a personalidade para Vigotski? O texto acima foi escolhido pela profundidade com que trata da excentricidade posicional da essência humana (SÈVE, 1979).

Permite que compreendamos como o ser único e irrepetível, como a pessoa é fruto das relações sociais, onde se localiza tal essência.

Que novidades teóricas o texto apresenta?

Ao tratar das formas pelas quais o homem passa do *em-si* ao *para-si*, do não-intencional ao intencional, do não-consciente ao consciente, o trecho revela a importância do outro para a formação do eu. Evidencia o processo através do qual o sistema da personalidade se produz em cada indivíduo — a infra-estrutura dessa personalidade. Como Sève afirma, “[...] a ciência da personalidade não tem por missão ser ciência de algo considerado à parte, mas sim de ser ciência de *relações*.” (1979, p. 257, grifos do autor). E, sendo ciência de relações, implica a compreensão do movimento, apontado por Vigotski (2000), do *em-si* ao *para-si*, produto delas. Daremos um exemplo para a melhor compreensão dos postulados presentes no trecho acima citado.

Na história do desenvolvimento humano, o surgimento dos instrumentos de trabalho evidencia a transmutação do *em-si* ao *para-si*. Sabemos que o uso de instrumentos pelo homem surgiu, a princípio, de forma não-intencional. Ao tentar abrir um fruto, por exemplo, incidentalmente, o homem pode ter se deparado com um objeto pontiagudo, como uma pedra ou osso. Do uso surge a necessidade. Assim, se inicialmente podemos classificar o uso da pedra como uma tentativa não-intencional, *em-si*, sabemos, também, que tal uso, pelo caráter ativo do homem e do reflexo psíquico produzido pela utilização dessa pedra, passa logo a ser intencional, consciente, *para-si*. Temos, portanto, que a produção de instrumentos, sua idealização e objetivação sofre, historicamente, um processo de complexificação que envolve a consciência humana. Os objetos, percebidos sensorialmente, entram em relação com as diferentes experiências e conhecimentos anteriores do sujeito e passam a ser objeto de ideação, planejamento, elaboração teórica e prática. A conquista de um indivíduo passa a ser compartilhada pelos demais por meio da linguagem. Nesse sentido, o conhecimento adquirido

é formulado pelo sujeito e cristalizado nos significados das palavras. Nas relações sociais, outros homens, pela mediação da própria atividade e da linguagem, apropriam-se da nova forma de ação e têm marcados, em sua consciência, os reflexos psíquicos produzidos pela apropriação do novo instrumento e de seu uso.

O desenvolvimento ontogenético do homem *não repete* o desenvolvimento histórico da humanidade. Mas o conhecimento da infra-estrutura da atividade humana, desenvolvida historicamente, permite compreender as formas pelas quais o psiquismo se configura.

O trecho citado, retirado da obra de Vigotski (2000), refere-se ao desenvolvimento ontogenético, que dá origem, no interior das relações sociais, à personalidade humana. Portanto, cabe aqui um exemplo diretamente vinculado ao desenvolvimento da criança, que constitui o interesse que move este trabalho. Compreender o movimento de formação da consciência e da autoconsciência faz-se importante para o entendimento histórico-social do desenvolvimento da personalidade humana. Passemos, pois, a isso.

As formas de atuação da criança, nas relações sociais, são, também, inicialmente, apenas *em si*. A criança não conhece, logo depois de nascer, as suas próprias possibilidades. Chora, mexe-se, sem qualquer intenção consciente. Ainda, está bastante subordinada aos chamados reflexos incondicionados, próprios da espécie humana.

Muito cedo, a situação reverte-se completamente, em função das relações sociais nas quais ela é inserida. Assim, ao chorar de fome ou desconforto e receber como resposta o atendimento às suas necessidades pelo adulto, a criança passa a perceber que pode se utilizar desse recurso para conquistar a sua atenção. Isso torna-se, cada vez mais, importante para o bebê, que, para além da atenção às necessidades fisiológicas, depende das relações emocionais com o adulto para que se sinta seguro. O choro, que era um comportamento *em-si*, não-intencional, transforma-se em um comportamento *para os outros*. Isso significa que o

bebê, na tentativa de estabelecer elos com as pessoas à sua volta e de conseguir o atendimento de suas necessidades, passa a chorar intencionalmente, visando ao outro.

A passagem dos comportamentos *em-si* aos comportamentos *para os outros* fica bastante evidente no bebê, mas não se limita apenas aos períodos iniciais da vida humana. E o movimento não acaba aí. Como uma sutura (VIGOTSKI, 1995), uma linha que tende a desaparecer, o comportamento *para os outros* constitui apenas uma transição rumo ao *para-si* — que conta com um nível mais elaborado de consciência e com o uso deliberado de uma capacidade, formada pela mediação das outras pessoas. Pino esclarece:

Segundo Vigotski, o desenvolvimento cultural passa por três estágios ou momentos, lembrando a análise hegeliana: o desenvolvimento *em si*, *para os outros* e *para si*. O primeiro momento é constituído pelo “dado” *em si*, realidade natural ou biológica da criança enquanto algo que está dado. É o momento teórico que precede à emergência do estado de cultura. O segundo momento é aquele em que o “dado” *em si* adquire *significação* para *os outros* (para os homens em sentido de coletividade ou *gênero*, como diz Marx). É o momento histórico de emergência do estado de cultura; momento de distanciamento do homem da realidade *em si*, a qual se desdobra nele na forma de representação, testemunhando a presença da consciência. Enfim, o terceiro momento é aquele em que a *significação* que os outros atribuem ao “dado” natural se torna significativa *para si*, ou seja, para o indivíduo singular. É o momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse *outro*, ele internaliza a *significação* do mundo transformado pela atividade produtiva, o que chamamos de mundo cultural. Portanto, o desenvolvimento cultural é o processo pelo qual o mundo adquire *significação* para o indivíduo, tornando-se um *ser cultural*. Fica claro que a *significação* é a mediadora universal nesse processo e que o portador dessa *significação* é o *outro*, lugar simbólico da humanidade histórica. (PINO, 2000, p. 65-6, grifos do autor).

Com efeito, o *outro*, representante privilegiado dos significados sociais, exerce sobre a criança o papel de significar suas primeiras reações, suas tentativas de estabelecer relações. Nesse processo, as *significações* atribuídas externamente ao que a criança faz são internalizadas por ela, de forma que o que é *para outros*, torna-se *para-si* — consciente e intencional. Evidentemente, essa descrição é bastante elementar. Mas traz consigo a infraestrutura da personalidade, tendo em vista que todo o desenvolvimento desse sistema tem por base o mesmo movimento, complexificando-se à medida que, também, se complexificam os reflexos psíquicos e, com eles, as capacidades humanas.

Podemos apreender, deste postulado, que a personalidade é um sistema que se complexifica na relação *eu-outro social*. Tal relação é responsável pela tomada de consciência, pela criança, de suas capacidades, de seu lugar no interior das relações sociais, de sua singularidade em oposição à singularidade das demais pessoas. E a compreensão do processo de tomada de consciência de si implica o entendimento de um conceito vigotskiano que assume, aqui, importância essencial: a *situação social de desenvolvimento*. O autor esclarece que,

Ao início de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos esta relação como *situação social de desenvolvimento* em cada idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as transformações dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. [...] A situação social de desenvolvimento, específica para cada idade, determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social. (VYGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Nesse sentido, as condições de vida e educação, as relações a que a criança tem acesso em cada idade, em íntima relação com as capacidades em formação neste período, são responsáveis pelo seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Simultaneamente, a criança apropria-se dos objetos, da linguagem, dos usos e costumes, em consonância com as funções psíquicas em momento ideal de formação no período⁴⁵ e desenvolve as bases necessárias à atividade social. Transforma, pela mediação das pessoas de seu entorno, as ações em si em ações para si e vai, desse modo, tomando consciência de suas possibilidades. Insere-se em novas e mais sofisticadas atividades e, nesse processo ininterrupto, evolui para o domínio da

⁴⁵ Cabe salientar que a especificidade mais marcante do desenvolvimento psíquico da criança é a confluência entre o desenvolvimento fisiológico e o desenvolvimento cultural. Segundo Vigotski (1995), essa característica fundamental une, no mesmo processo, em um tempo bastante curto, a evolução alcançada filogeneticamente pelo homem e seu desenvolvimento cultural. A simultaneidade dos dois processos é o que permite refutar a hipótese de que o desenvolvimento ontogenético seria a reprodução do desenvolvimento filogenético. Consultar: VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

própria conduta, para a regulação consciente das atividades, que caracteriza a personalidade evoluída. O movimento marca toda a evolução do psiquismo infantil, que reúne e faz influenciarem-se mutuamente a formação fisiológica do cérebro e o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores. Assim se dá, de forma muito sucinta, a formação da personalidade humana.

Outros conceitos ainda devem ser reunidos a esses para um progressivo aprofundamento da compreensão desse sistema, nos itens subseqüentes e no próximo capítulo. Neste momento, cabe-nos salientar que o processo de construção da própria identidade (da autoconsciência, tão cara à personalidade) passa pela apropriação dos significados socialmente produzidos e pela atribuição de sentidos, pela criança, aos outros, aos objetos e a si mesma, nas relações nas quais toma parte. A atribuição de sentidos que resulta, num momento mais adiantado do desenvolvimento infantil, na consciência de si mesma está diretamente vinculada às percepções que a criança elabora acerca das formas como é tratada, da valorização com que é considerada, da segurança e do carinho que recebe para e em todas as suas conquistas. É o que evidenciam as palavras de Zaporóshetz: “O desenvolvimento inicial não somente da esfera intelectual mas também da motivacional e emocional da criança faz um aporte essencial ao curso geral de formação da personalidade humana.” (1987, p. 243, tradução nossa).

Perceber-se como alguém singular é uma conquista que já se inicia no princípio da ontogênese. E depende de relações nas quais a criança seja sujeito — não apenas submetida a ordens externas, mas considerada como alguém que ocupa posição importante no interior dos grupos mais próximos: que é ouvida, que recebe atenção, que pode expressar-se. Alguém que tem a possibilidade de apropriar-se e objetivar-se por meio da atividade — essência da formação da personalidade.

Em síntese:

Tendo em vista o caráter historicamente condicionado do psiquismo humano, cabe salientar que a personalidade, como um dos elementos constitutivos da consciência, também, tem sua base nas relações sociais.

A apropriação de saberes, usos e costumes da cultura permite que o homem, desde os primeiros momentos que sucedem o nascimento, tome, paulatinamente, consciência de suas próprias possibilidades de atividade prática e teórica e, nesse processo, diferencie-se, singularize-se, tome consciência de si. É esse o movimento que permite, progressivamente, o domínio da própria conduta, a hierarquização de motivos, a transformação e complexificação da atividade e, portanto, da personalidade.

Até o presente, abordamos os conceitos de psiquismo; reflexo psíquico; formação da psique como imagem subjetiva do real; internalização; processo de objetivação/apropriação; formação da autoconsciência e situação social de desenvolvimento. No decorrer deste trabalho, tais elementos teóricos serão retomados para um maior aprofundamento. Um conceito, até agora apenas apontado, deve ser objeto de maior atenção no próximo item: o conceito de atividade. Procuraremos discutir os pressupostos da Teoria da Atividade importantes para o desenvolvimento da personalidade.

2.3 O conjunto das atividades do sujeito determina o desenvolvimento da sua personalidade

O conceito de atividade, na Teoria Histórico-Cultural, revela a forma histórica e concreta pela qual o psiquismo humano se forma e atua de modo prático e teórico sobre a realidade. Para compreender a função da atividade no processo de humanização, recorreremos às idéias postuladas por Leontiev, referindo-nos, de forma mais específica ao livro *Atividade*,

Consciência e Personalidade (LEONTIEV, 1978b), em que o autor discute as interveniências entre os três conceitos, fundamentais para este trabalho.

De acordo com Leontiev (1978b), toda relação do sujeito com o mundo é mediada pela atividade. Assim, todos os processos cognitivos e afetivos que conformam o psiquismo humano são produzidos *na e pela* atividade humana. Cabe refletir: qual o real significado da vinculação de todo o desenvolvimento histórico da humanidade e do desenvolvimento de cada homem, em particular, à atividade?

De acordo com o marxismo, a própria realidade humanizada é produto da atuação intencional do homem sobre a natureza. Estamos todos inseridos em um mundo produzido historicamente pelas mãos do homem que, tendo se libertado — e continuando, progressivamente, a libertar-se, por intermédio dos produtos histórico-culturais — das barreiras naturais impostas à espécie humana, através do trabalho, cria objetos, instrumentos, conhecimentos e, nesse caminho, produz-se a si mesmo como homem com capacidades, atitudes, necessidades especificamente humanas. Tal é a situação em que o homem se encontra em relação ao mundo que o cerca: para o pensamento histórico-dialético, ao produzir a história humana, os objetos e as relações, produz, simultaneamente, as próprias especificidades humano-genéricas, para além das características naturais de seu corpo orgânico. Os objetos, dessa forma, cristalizam em si as capacidades humanas objetivadas que, sendo apropriadas através da atividade, produzem/reproduzem, no psiquismo, as marcas da experiência social.

Uma propriedade essencial da natureza humana, que assume relevância para a compreensão da personalidade, está explicitada pelo postulado segundo o qual toda produção humana é, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva. Isso significa que toda intervenção do sujeito sobre a realidade se *reflete* e se *refrata* em sua consciência. Assim, segundo Leontiev (1978b), a atividade é o substrato da consciência social e da consciência individual. É por seu

intermédio que o homem produz a cultura e, no processo ininterrupto de objetivação-apropriação, tem marcadas, em seu cérebro, as capacidades de produção e de uso desta mesma cultura, mediadas pelas relações sociais, bem como o envolvimento emocional com os seus fazeres, que se fundamenta nas experiências singulares de cada indivíduo — em suas condições de vida e de educação.

O processo de reflexo da realidade objetiva pelo homem constitui uma unidade indissolúvel do *objetivo* e do *subjetivo*. É *objetivo* por seu conteúdo, posto que reflete os objetos e fenômenos exteriores que o determinam; é *objetivo* também porque é um processo nervoso real e se manifesta em diferentes atos externos e na conduta do indivíduo. Mas, ao mesmo tempo, é *subjetivo* porque sempre é um homem determinado, um *sujeito*, quem reflete o mundo real, e porque esse reflexo se refrata através da experiência individual, através dos traços peculiares da personalidade do sujeito. (SMÍRNOV, et al., 1961, p. 20, grifos do autor, tradução nossa).

Com efeito, a formação das capacidades humanas, das sensações, percepções, representações, do pensamento — das características cognitivas do psiquismo — está em íntima e indissolúvel relação com os interesses, motivos, sentimentos, emoções. A consciência forma-se na atuação conjunta de inteligência e personalidade, que têm seu desenvolvimento condicionado pela atividade. Tal movimento revela-se, tanto na análise do processo histórico de constituição da humanidade quanto na análise do desenvolvimento de cada pessoa, em particular (LEONTIEV, 1978b). Perfazer o curso histórico por meio do qual a atividade tem se tornado, para a humanidade e para os indivíduos, a unidade explicativa da consciência humana e, nesse sentido, da personalidade, torna-se importante nesse momento. Afinal, decorre da compreensão desse conceito o entendimento da infra-estrutura da personalidade. Passemos à análise da constituição histórica do psiquismo humano, por intermédio da atividade, de acordo com os estudos de Leontiev (1978a, 1978b) e Màrkus (1974) e, em seguida, à análise da relação entre a atividade e o desenvolvimento ontogenético.

2.3.1. A atividade como unidade explicativa do processo histórico de humanização

Historicamente, a formação da consciência humana tem seus fundamentos no trabalho como *atividade vital*. É o trabalho que possibilita, ao homem, a superação da atividade imediata, que o caracterizou durante o processo de hominização: dada necessidade produzia determinados comportamentos, cujo objetivo direto era sempre o seu atendimento. Assim, a fome era motivo da consecução do alimento, diretamente extraído da natureza.

A complexificação das relações entre os primeiros homens foi mediada pela criação dos primeiros instrumentos de trabalho. O homem responde às suas necessidades pelo uso de elementos da natureza. A observação ativa permitiu que as propriedades dos elementos naturais — percebidas, primeiro, incidentalmente — passassem a ser, intencionalmente, utilizadas para a produção de instrumentos facilitadores do trabalho.

Tal facilitação deu origem, num movimento contínuo e, cada vez mais complexo, à divisão técnica⁴⁶ do trabalho: para conseguir alimento — ou o atendimento de quaisquer outras necessidades — cada pessoa torna-se responsável por determinada função: pela produção de instrumentos, pelo planejamento sobre o que fazer, pelas diferentes ações que podem compor uma atividade. A linguagem, em conjunção com essa atividade prática, torna-se cada vez mais necessária e assume, para o processo de complexificação da consciência humana, um papel fundamental, tendo em vista que permite a comunicação e, com ela, a troca de experiências e a sofisticação das formas de reflexo sobre a realidade, que passam a ser mediadas por signos verbais.

Com a divisão técnica do trabalho e a complexificação da atividade, surgem as ações: fazeres que não têm por objetivo imediato a satisfação direta de uma necessidade, mas a

⁴⁶ Cabe ressaltar a diferença entre a divisão técnica do trabalho, em que cada sujeito atua de acordo com suas possibilidades no interior da atividade, e a divisão social do trabalho que se refere ao lugar ocupado pelo sujeito na organização social.

conquista de finalidades que se subordinam a um motivo gerador, relacionado a ela. E essa é uma conquista fundamental para a sofisticação da atividade humana, ainda que, contraditoriamente, traga consigo a possibilidade de alienação: a não-coincidência entre motivos da atividade e objetivos das ações permite, por um lado, a percepção do objetivo da ação em sua relação com o motivo que impulsiona o sujeito a agir; por outro, cria condições para a alienação do trabalho humano, uma vez que torna possível a separação entre o trabalhador e o produto da atividade.

Desse modo, o homem tornou-se capaz de realizar tarefas, cujos resultados atendessem apenas mediatamente ao motivo que gerou a atividade. Pôde, portanto, afastar-se dele, realizando ações secundárias que, em conjunto, pudessem satisfazê-lo. Um exemplo disso é a própria produção de instrumentos: o homem sente necessidade de alimentar-se. Mas, para tanto, em vez de dedicar-se a agarrar um animal e, logo, contentar-se, passa a produzir uma arma que facilite a caça. Ora, a produção da arma não tem por objetivo imediato a satisfação da fome. Relaciona-se com essa satisfação de maneira secundária. A sua produção possui um fim, que é criar um instrumento facilitador da caça. Esse fim se subordina a um motivo gerador, diretamente relacionado à necessidade de alimento.

Caçar é a atividade, cujo motivo, expresso psicologicamente, é a sobrevivência por meio do alimento. Mas, como atividade especificamente humana, é constituída por diferentes ações com objetivos/finalidades próprios que, em relação, concorrem para o sucesso do empreendimento — sucesso esse dado pela satisfação da motivação que impele o homem a agir. A aparição das ações denota, desse modo, a complexificação do trabalho e do psiquismo humano, a capacidade de ideação e de subordinação de motivos.

É fundamental salientar, aqui, o movimento que acontece entre essa divisão do trabalho e a necessidade da linguagem. O enriquecimento das ações humanas — que se complexificam em relação direta com a complexificação das relações entre as pessoas —

possibilita e é possibilitado pela linguagem. Ela sofisticada as relações humanas, possibilitando que as ações efetivem-se, tanto no plano material como no plano mental, tendo em vista que podem ser, por seu intermédio, representadas.

A linguagem permite as relações simbólicas, mediatas, mediadas. É ela quem porta os significados, socialmente constituídos, que tornam efetiva a comunicação. Assim, para ensinar o manejo e a produção dos instrumentos, ela é o meio privilegiado de representação da consciência humana. De acordo com Leontiev (1978b), a linguagem é a consciência prática. É através dela que se cristaliza, nos significados das palavras, a prática social.

Tendo em vista que as atividades são internalizadas pelos homens sob a forma de reflexos psíquicos, que conformam suas capacidades e funções psicológicas, a linguagem passa a ser utilizada como forma de expressão e como mediadora desse conjunto de reflexos, sob a forma de significados. Os reflexos psíquicos, no entanto, não são mera cópia do externo no interno; a consciência não é apenas formada pelo conhecimento da realidade; os significados não são formas prontas e acabadas de expressão das consciências, a serem meramente transpostos do exterior para o interior. A consciência humana está constituída, também, pelos sentidos pessoais. E isso significa que cada indivíduo, ao apropriar-se da linguagem, dos usos e costumes, o faz de forma única e irrepetível, pessoal e intransferível. A consciência é, portanto, o reflexo subjetivo dos objetos e relações sociais, que se constitui por intermédio da atividade prática e da linguagem — representantes do social. Porta, em si, tanto o conhecimento da realidade e a possibilidade de relacionar os reflexos sensoriais presentes na percepção humanizada do mundo, através do pensamento — o que representa seu aspecto cognitivo, formado pelas percepções, representações, ideações, generalizações próprias da inteligência humana —, como, também, a forma pessoal de relacionar-se com tal realidade — que demanda o estabelecimento de motivos, conformadores da personalidade.

É a complexificação da atividade humana, representada pela divisão técnica do trabalho o que gera, na consciência, o pensamento. O pensar humano tem como fonte a percepção sensorial e configura-se através das relações estabelecidas entre os fenômenos, que passam a ser vistos para além do que demonstram os órgãos dos sentidos, para além do caráter fenomênico. Trata-se de uma função que vincula *atividade prática externa* e *atividade teórica interna*. Assim, o trabalho apresenta ao homem, afora os objetos materiais produzidos, também, a sua interação: o estabelecimento de relações entre os objetos e suas funções objetivas — os resultados que o seu uso promove. Com isso, ficam ultrapassados os limites colocados pelos reflexos sensoriais diretos. Na relação estabelecida entre os instrumentos de trabalho e a natureza, o homem torna-se capaz de perceber características específicas dos materiais com que toma contato e passa a ‘experimentá-los’, subordinando-os a uma atividade cognitiva consciente. Os resultados de tais experimentos são, então, generalizados e comunicados através da linguagem. A comunicação verbal forma, nesse processo, um sistema de conhecimentos, que se integram à consciência coletiva e, por intermédio da apropriação pelo sujeito, passam a constituir a base da consciência individual. A atividade gera, portanto, o conhecimento e a necessidade de conhecer: a atividade humaniza.

Historicamente, a fala visa, pois, tanto à comunicação quanto ao acompanhamento da atividade material. É interessante notar que essa fala vai sendo, progressivamente, internalizada, originando a capacidade de confrontação mental, de análise, que culmina no trabalho intelectual, no pensamento teórico, afastado, inclusive temporalmente, da atividade prática. Temos que a atividade prática origina a atividade cognitiva, ambas diferentes por seu caráter, mas aproximam-se, por compartilharem uma base comum, uma única estrutura. Além disso, é importante lembrar que as atividades externa e interna interatuam através de transições complexas: uma aporta à outra as suas especificidades, constituindo-se mutuamente.

As intrincadas relações entre cognição e emoção, na atividade, geram novos sistemas em seu interior: o movimento dos significados, apropriados na relação entre atividade e linguagem, gera, historicamente, como já apontamos anteriormente, *os sentidos pessoais*. De acordo com Leontiev,

Diferentemente dos significados, os sentidos pessoais, da mesma forma que a trama sensorial da consciência, não possuem uma existência ‘supraindividual’, ‘não psicológica’. Enquanto a sensorialidade externa vincula na consciência do sujeito os significados e a realidade do mundo objetivo, o sentido pessoal os vincula à realidade de sua própria vida nesse mundo, seus motivos. *O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana.*[...] dissemos que na consciência individual os significados se ‘psicologizam’, retornando à realidade do mundo que é dada sensorialmente ao homem. Outra circunstância — decisiva — que transforma os significados em uma categoria psicológica é que, ao funcionar no sistema da consciência individual, os significados não se realizam a si mesmos, mas o movimento do sentido pessoal encarnado neles, desse ser-para-si do sujeito concreto. (1978b, p. 120, grifos do autor, tradução nossa).

Em resumo, podemos afirmar que, no processo histórico de desenvolvimento da humanidade, a atividade prática sobre a natureza — o trabalho — consolida conhecimentos e envolvimento emocional do homem com o real, tornando-se a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores e da consciência do indivíduo, mediadas pela linguagem.

Cabe, porém, salientar que o desenvolvimento de cada homem não é a repetição do desenvolvimento histórico da humanidade. O indivíduo desenvolve-se, na ontogênese, sobre a base historicamente produzida por outros homens. Reproduz suas atividades e, nesse processo, realiza o movimento de “transbordamento do objetivo no subjetivo” (LEONTIEV, 1978b), que se caracteriza pela formação de imagens, representações e conceitos a respeito da realidade na consciência individual, pautados na apropriação-objetivação dos significados; além de motivos que se fundamentam na atribuição de sentidos a sua própria atividade e a si mesmo. É importante ressaltar que, de acordo com os postulados da Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978b), a consciência se forma através do movimento, dos vínculos que o sujeito estabelece entre os elementos presentes em sua atividade prática e teórica, que

resultam nas formações cognitivas e afetivas da consciência. A interiorização das relações estabelecidas, pelo sujeito, com objetos e pessoas consolida-se, pois, sob esse ponto de vista, como a formação do plano da consciência em cada indivíduo.

Como se sabe, se denomina interiorização à transição da qual resulta que processos externos por sua forma, com objetivos também externos, materiais, se transformem em processos que transcorrem no plano mental, no plano da consciência; por sua vez, são submetidos a uma transformação específica, ou seja, se generalizam, verbalizam, reduzem e o principal é que se tornam capazes de continuar um desenvolvimento que transcende as possibilidades da atividade exterior. (LEONTIEV, 1978b, p. 76, tradução nossa).

A atividade é a unidade explicativa do homem. É, portanto, a unidade básica da personalidade. Mediada pelas relações sociais e pela cultura, tem, nas condições objetivas, a fonte de seus motivos, procedimentos e meios. É por seu intermédio que as necessidades especificamente humanas são produzidas. Nesse sentido, cada indivíduo forma, em si — por sua atuação —, pensamentos, conhecimentos, capacidades e, simultaneamente, necessidades, motivos, interesses. Unem-se, indissolúvelmente, na conformação do homem, cognição e afetividade, inteligência e personalidade.

Vimos que o trabalho, como atividade vital humana, permitiu o desenvolvimento histórico da humanidade e promoveu a conformação do psiquismo do homem como ser genérico. Podemos questionar: que características da atividade são específicas na ontogênese? Como a atividade, por sua estrutura e função, atua no desenvolvimento da personalidade humana?

Tendo compreendido a importância da atividade para o desenvolvimento histórico da humanidade, passemos, agora, a contemplar, mais especificamente, a forma pela qual ela se consolida como unidade da personalidade do indivíduo.

2.3.2. A atividade como unidade explicativa da formação da personalidade

Sabemos que a atividade humana foi e é historicamente responsável pelo processo, cada vez mais complexo, de humanização. Já discutimos, anteriormente, a idéia de que, na atividade, se formam as necessidades especificamente humanas, criadas na relação entre os homens e em sua ação transformadora sobre a natureza. De acordo com Sève (1979) e Leontiev (1978b), ao contrário do que postulam as correntes naturalistas da Psicologia, a atividade humana cria objetos, saberes, usos e costumes e, nesse processo, a necessidade dos objetos da cultura material e mental. Nesse sentido, o homem ativo não está à mercê das determinações biológicas, mas cria novas e complexas necessidades no processo histórico. Os objetos da cultura, produzidos pela humanidade, passam, portanto, a ser necessários para a vida dos indivíduos, para a sua reprodução. E não se trata aqui de uma apologia ao consumismo, que é uma das manifestações da alienação — expressa, também, pela não atribuição de sentidos, pelos comportamentos estereotipados, característicos das personalidades não desenvolvidas, incapazes de determinar sua conduta por objetivos próprios. O que queremos salientar é que o desenvolvimento cultural do indivíduo, no qual se formam, por intermédio da atividade social e individual, as funções psíquicas superiores, está fundamentado na singularização das necessidades históricas. Isso significa que, ao atuar em sociedade, cada indivíduo toma contato com a cultura e vai, progressivamente, no processo de internalização, configurando sentidos próprios para o mundo, os objetos, as relações e, sobretudo, transformando-os em necessidades historicamente criadas, em motivos capazes de gerar sentidos para a sua conduta e de promover a sua objetivação. E é nesse processo que se forma a personalidade.

Para elucidar a forma pela qual a teoria histórico-cultural vê a relação entre a atividade do indivíduo e o desenvolvimento de sua personalidade, recorreremos a Leontiev (1978b, p.

135), que conceitua a “[...] personalidade como uma nova formação psicológica que se vai conformando em meio às relações vitais do indivíduo, como fruto da transformação da sua atividade.” (tradução nossa). Para o autor, dessa forma, a personalidade configura-se como uma formação integral, cujas qualidades sistêmicas são engendradas pelas relações sociais, nas quais cada indivíduo assume papel de sujeito da atividade. É o que fica evidente em suas palavras: “[...] a base real da personalidade do homem é o conjunto de suas relações com o mundo — que são sociais por natureza —, mas das relações que se *realizam*, e são realizadas por sua atividade, mais exatamente pelo conjunto de suas diversas atividades.” (LEONTIEV, 1978b, p. 143, grifos do autor, tradução nossa).

Para que o homem esteja em atividade, diferentes e intervenientes condições devem ser atendidas. A principal delas é que o sujeito esteja envolvido, cognitivamente e afetivamente, com aquilo que faz.

Faremos, em seguida, uma discussão mais aprofundada a respeito dos motivos da atividade, visando à compreensão mais profunda de seu papel no desenvolvimento ontogenético e, mais especificamente, da personalidade.

2.3.2.1 Toda atividade visa, em última instância, a atender a uma necessidade *convertida em motivo*.

O homem nasce dotado de necessidades naturais, fisiológicas, como as necessidades de alimento e de abrigo. A satisfação dessas necessidades é mediada socialmente. Ao nascer, o bebê não conhece os objetos que o satisfarão. Passa a conhecê-los à medida que são oferecidos pelas pessoas de seu entorno. Mas, as necessidades naturais não se configuram, ainda, como motivos. De acordo com Leontiev,

[...] no próprio estado de necessidade do sujeito não está rigorosamente registrado o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade. Até a primeira vez em que é satisfeita, a necessidade “não conhece” seu objeto, ele ainda deve ser descoberto. Somente como resultado dessa descoberta, a necessidade adquire a sua objetividade e o objeto que é percebido (representado, concebido), adquire sua atividade estimuladora e orientadora da função, ou seja, se converte em motivo. (1978b, p. 148, tradução nossa).

A conversão das necessidades em motivos, que orientam a atividade individual, acontece, no desenvolvimento da criança, em consonância com a sua imersão no mundo social. A apresentação de objetos, a relação com o adulto, o atendimento das necessidades naturais se convertem em necessidades, historicamente formadas, capazes de superar e complexificar as necessidades biológicas. Daí o exemplo, dado por Marx, de que “Fome é fome, mas uma fome que se aplaca com carne cozida e comida com prato e colher é uma fome diferente da que engole carne crua sem mais ajuda que a mão, as unhas e os dentes. Portanto, a produção produz não só o objeto de consumo, mas também o modo de consumo e não apenas objetivamente; também subjetivamente.” (apud MÀRKUS, 1974, p. 17, tradução nossa).

Nesse sentido, compreendemos que o esquema naturalista *necessidade-atividade-necessidade* é superado pelo entendimento histórico de que as necessidades humanas são produzidas. Tendo em vista a relação entre significados, apropriados socialmente, e sentidos pessoais, produzidos no movimento da consciência humana, através da formação dos reflexos psíquicos cognitivos e afetivos, passamos a um novo esquema: *atividade-necessidade-atividade*. Com efeito, as relações sociais são responsáveis pela apropriação dos objetos, usos e costumes pela criança, necessários para a sua reprodução individual e refletidos, psiquicamente, sob a forma de conhecimentos e motivos da atividade que ela empreende, para além das necessidades naturais, cuja satisfação torna-se, então, a condição essencial para o surgimento dessa atividade⁴⁷. A imersão na sociedade e, para tanto, a atividade que a criança

⁴⁷ Se logo ao início da ontogênese a satisfação das necessidades fisiológicas comporta em si toda a motivação da conduta do bebê, o contato com as pessoas modifica completamente tal situação, já nos primeiros dias de vida. A

realiza, criam as necessidades especificamente humanas e os motivos — a expressão psicológica das necessidades — que conduzem a novas atividades.

As necessidades especificamente humanas manifestam-se subjetivamente sob a forma de desejos e tendências. Segundo Smírnov (et al., 1961, p. 345), “Os desejos e tendências, ao mesmo tempo que sinalizam a aparição ou a satisfação de uma necessidade, regulam a atividade do homem, motivando a aparição, o crescimento ou a desaparecimento dessa necessidade.”(tradução nossa). As configurações subjetivas da personalidade humana, expressas sob a forma de desejos e tendências, lançam suas bases já desde os primeiros contatos do bebê com as pessoas de seu entorno. É o meio social o promotor de novas relações, de novos contatos, de novas possibilidades de atuação que passam a configurar motivos de sua atividade.

Para Leontiev (1978b), os motivos da atividade humana podem ser categorizados em dois planos:

[...] uns motivos, ao impulsionar a atividade, lhe outorgam, por sua vez, um sentido pessoal; [nós] os chamaremos *motivos geradores de sentido*. Outros, que coexistem com os primeiros, ao cumprir o papel de impulsores (positivos ou negativos) — em ocasiões intensamente emocionais, afetivas — carecem da função de gerar sentido; denominamos convencionalmente a esses últimos *motivos-estímulo*. (LEONTIEV, 1978b, p. 157-158, tradução nossa).

A função de gerar sentidos é o que permite que compreendamos a dinâmica da hierarquização de motivos e da subordinação das atividades a eles. Aqueles motivos capazes de gerar sentidos estão, hierarquicamente, mais elevados que os demais, cuja função é apenas a de impulsionar as ações, sem garantir, com isso, a homogeneização⁴⁸ do indivíduo.

presença da comunicação entre a criança e as pessoas de seu entorno e as relações emocionais, lado a lado com o cuidado, criam as premissas para a atividade infantil, que passa à condição de criadora de novas necessidades, especificamente humanas. É o contato emocional, nesse período, o motivo fundamental dos fazeres do bebê. Trata-se, portanto, de um motivo advindo não da necessidade, mas de uma necessidade advinda da atividade.

⁴⁸ A homogeneização (HELLER, 1977) é a categoria que diz respeito ao uso intencional das capacidades do indivíduo em função da consecução de um objetivo. Na vida cotidiana, a realização do conjunto de atividades necessárias para a conservação da existência, faz com que o indivíduo disponha de todas as suas capacidades e as coloque em ação simultaneamente. Nesse sentido, nenhuma de suas capacidades se realiza em toda a sua intensidade, o que caracterizaria a homogeneização.

Nesse sentido, a atividade individual, quando unifica motivo e objetivo, o porquê e o para quê das ações, está imersa em sentidos pessoais que influenciam positivamente a personalidade, por garantirem que a pessoa utilize, deliberada e intensamente, suas capacidades em função da consecução de algo. É o caso do trabalho não-alienado. Quando, ao atuarmos, coincidem os nossos motivos e os objetivos aos quais buscamos alcançar, podemos dizer que nossa atividade encontra sentidos cognitivos (compreendemos o porquê de nossa atuação) e afetivos (estamos envolvidos emocionalmente pelo resultado de nosso fazer).

No trabalho alienado, quando nossos motivos não coincidem com os objetivos das ações — trabalhamos em troca de garantir a nossa subsistência e, para tanto, realizamos ações quaisquer, cujos objetivos não correspondem à nossa motivação —, estamos impulsionados por motivos-estímulo, e não encontramos sentido naquilo que fazemos. Realizamos, assim, um conjunto de ações que é incitado por motivos que nos são eficazes — entendemos que é preciso realizar as ações que nos são exigidas para que obtenhamos o dinheiro necessário à nossa subsistência —, mas incapazes de gerar humanização. Nesse caso, nosso trabalho não possibilita a nossa homogeneização, porque, apesar de utilizarmos nossas capacidades para a realização do mesmo, não nos envolvemos inteiramente — cognitiva e afetivamente — com o que realizamos.

Podemos, com efeito, afirmar que a superação da alienação é condição essencial para o desenvolvimento amplo da personalidade humana. A alienação não permite que o homem desenvolva plenamente a consciência sobre as suas próprias possibilidades e sobre a sua importância social. Limita a sua atuação apenas a motivos-estímulo que, sem garantir a atribuição de sentidos e a atividade efetiva, não oportuniza que o sujeito atue em função de motivos que superem, tanto a subordinação aos estímulos do ambiente imediato como a mera adaptação, em direção à autonomia.

Cabe ressaltar, ainda, que a superação da alienação, que separa os homens das conquistas humanizadoras, historicamente produzidas, representadas pelas objetivações não-cotidianas, é condição necessária para a complexificação de necessidades — e, nesse processo, de motivos e atividades. Assim, se supridas as necessidades básicas de alimentação, saúde, moradia, vestimenta, pela superação da lógica desigual do Capitalismo, novas necessidades, historicamente formadas, encontrarão lugar na vida das pessoas. E, transformadas em motivos, essas necessidades mais complexas, garantidas pelo contato do homem com as objetivações para-si — a arte, a política, a moral, a filosofia, a ciência —, poderão produzir, na vida de cada homem, novos sentidos.

Esse processo que é, sobretudo, educativo é a única forma de garantir o desenvolvimento pleno da individualidade para-si — a formação de personalidades conscientes de seu lugar no mundo e capazes de optar por atividades que respondam a motivos, efetivamente, geradores de sentidos. Trata-se do processo de humanização, em toda a sua plenitude.

Sabemos, entretanto, que a superação da sociedade alienada é fruto de uma luta política que vem sendo travada e que, ainda, não se encontra vencida: permanecemos sob as amarras do Capitalismo. Na sociedade globalizada em que vivemos, percebemos a exacerbação das desigualdades e seus frutos: o *apartheid cultural* e a instauração da barbárie, que se avizinha. O que fazer? Qual o nosso papel?

Se não podemos, com o nosso trabalho, transformar, completamente, as estruturas sociais e, apesar de nossa limitação para a superação da lógica do Capital e da alienação, temos, ainda, espaços de transgressão que precisam ser, efetivamente, ocupados. E o trabalho pedagógico é um desses espaços. Através dele, podemos aproximar as crianças dessas novas necessidades, humanizadoras. Podemos permitir que as relações se dêem de forma cooperativa. Podemos incentivar a autonomia, pela discussão de decisões que devem ser,

sobretudo, coletivas, superando a lógica da obediência estrita e da mera adaptação. Podemos, também, transformar a vida escolar numa atividade, cujos motivos sejam geradores de sentidos, promovendo o envolvimento cognitivo e afetivo das crianças com fazeres que encontrem significado real, porque imbricados na compreensão da vida, voltados para a resolução de problemas que sejam percebidos pelas crianças e não apenas impostos por professores, com objetivos que somente eles conhecem.

Retomando a questão da dinâmica entre necessidades, motivos e atividades, é importante ressaltar que a relação entre uma atividade e as ações necessárias para sua efetivação pode gerar conflitos psíquicos quando há oposição entre, por exemplo, desejos particulares e necessidades/valores coletivos. Alguém pode estar motivado por uma determinada atividade coletiva, mas realizar uma ação que entra em conflito com seus desejos pessoais imediatos — há, nesse caso, uma superação da particularidade em direção à genericidade, o que demanda o domínio da vontade e uma personalidade desenvolvida, como aponta Heller (1977).

Cabe questionar: quais são as atividades fundamentais para cada pessoa? Que motivos são capazes de dar sentido à vida de cada um? Tendo em vista que os sentidos pessoais são reflexos psíquicos singulares, que refratam as vivências do sujeito, são eles os sumos responsáveis pelas atividades individuais e pelo desenvolvimento da personalidade como síntese psíquica superior. Os sentidos pessoais permitem e promovem a hierarquização dos motivos e a subordinação das atividades a eles, consolidando o núcleo da personalidade — uma relativa estabilidade motivacional distintiva e singular.

Devemos atentar para um aspecto fundamental, que caracteriza a dinâmica dos motivos na atividade humana: em atividades diferenciadas, um motivo gerador de sentido pode assumir a forma de motivo-estímulo e vice-versa.

A atividade de estudo, por exemplo, pode ter motivos geradores de sentido e motivos-estímulo. Um indivíduo estuda motivado pela aprendizagem de conteúdos que interessam para a sua formação pessoal e profissional. Neste caso, tal formação gera sentidos para a sua atividade e, assim, fazendo confluírem os conhecimentos acerca das ações necessárias para a conquista do sucesso pessoal e profissional, a formação de capacidades cognitivas correspondentes ao estudo e os sentidos pessoais atribuídos às ações, a atividade torna-se fundamental para o desenvolvimento do sistema da personalidade. Ao mesmo tempo, sabendo que uma boa nota pode garantir que entre em férias antecipadas, por exemplo, o aluno estuda motivado por um estímulo que não gera sentidos para a sua vida. A satisfação desse tipo de motivação exerce uma escassa influência sobre o desenvolvimento do sistema da personalidade. Isso posto, é importante ressaltar que uma educação da personalidade deve estar voltada para a formação de motivos geradores de sentido, já que alguém movido apenas por motivos-estímulo não hierarquiza suas atividades segundo sentidos pessoais, não individualiza-se conscientemente e não domina sua conduta. Está subordinado aos estímulos externos, não se tornando capaz de homogeneizar-se (HELLER, 1977).

A esse respeito, vale refletir sobre as palavras de Heller:

Uma das características principais da vida cotidiana é, por conseguinte, a heterogeneidade, que se reflete nas relações entre as esferas heterogêneas, no mundo dos diversos tipos de atividade e é requerida pela relação recíproca entre capacidades e habilidades heterogêneas. Na vida cotidiana, participa — repetimos — o homem inteiro. As esferas e as objetivações entre as quais o particular desenvolve sua atividade na vida cotidiana são *reciprocamente heterogêneas*. Mas isto não exclui — ao contrário, pressupõe — que existam esferas e objetivações mais ou menos homogêneas [...]. [...] à medida que se desenvolve a individualidade [parasi], quanto mais unitário se faz o particular que atua na vida cotidiana, tanto mais homogêneas se fazem suas capacidades e habilidades: a personalidade unitária é uma estrutura homogênea. (1977, p. 115-116, grifos da autora, tradução nossa).

A homogeneização das capacidades, habilidades, saberes, está diretamente relacionada ao processo de constituição de uma concepção de mundo unitária e da autoconsciência. Tais são os pressupostos de uma personalidade evoluída, capaz de dominar sua conduta, de

hierarquizar motivos, de perceber-se como parte do gênero humano. Claro está que esse é um processo que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo. Conhecê-lo é, entretanto, fundamental se temos por meta a educação do homem completo e, em especial, a educação da personalidade. Vislumbrar esse desenvolvimento como objetivo implica atuar de forma a incentivar na criança, em cada período, o envolvimento em atividades, cujos motivos sejam geradores de sentido e, portanto, *potencialmente homogeneizadores*.

Cabe salientar que existe, entre os motivos, uma dinâmica evolutiva que permite o movimento entre os níveis em que se encontram. Leontiev (1998) explica que, muitas vezes, uma atividade proposta ao sujeito se realiza sob a forma de ação, uma vez que os motivos da atividade são *apenas compreensíveis* e incapazes de impulsionar o sujeito a agir. Nesta perspectiva, o sujeito atua movido por um *motivo eficaz* que apenas guarda, indiretamente, uma relação com o objetivo da atividade proposta. A atividade proposta se realiza sob a forma de ação, ou seja, o sujeito relaciona-se ao motivo da atividade apenas cognitivamente, sem um profundo envolvimento afetivo. Entretanto, ao realizar a atividade movido por um *motivo eficaz*, sob certas condições, é possível que o resultado da atividade passe a ser mais significativo para o sujeito do que o motivo eficaz que inicialmente o induziu. Nesse caso, o motivo que era, antes, apenas compreensível se torna eficaz para impulsionar sua atividade. As condições em que realiza a atividade, o interesse despertado pelas ações, o envolvimento com o fazer que se torna significativo, promovem a evolução da atividade. E tal evolução pode representar, tanto a transformação de uma ação em uma atividade, ou a conversão de uma atividade em ação no interior de novas atividades.

Tal dinâmica evolutiva tem implicações diretas para a educação da personalidade. Educar implica agir de modo a garantir que os *motivos apenas compreensíveis* — aqueles que a criança domina conscientemente, mas que ainda não a mobilizam inteiramente — se tornem eficazes, capazes de influenciar positivamente o desenvolvimento da personalidade

(LEONTIEV, 1998). E, para tanto, a Educação surge como uma produtora de novas necessidades especificamente humanas.

O movimento de inserção da criança na sociedade e a conseqüente apropriação de conhecimentos, usos, costumes, formas de expressão, criam, nela, interesses, desejos, tendências. A atividade significativa e envolvente cria as necessidades — e essas dão origem a novas atividades, num movimento contínuo que complexifica o psiquismo. O grande papel da Educação para-si é criar, nas crianças, novos motivos humanizadores, e, compreendendo a dinamicidade da atividade humana, permitir a complexificação motivacional à medida que propicia a oportunidade, a cada um, de expressar-se e de atuar como sujeito, de apropriar-se e de objetivar-se, de conhecer e de sentir-se parte do gênero humano.

Na perspectiva de aprofundar a compreensão do como a atividade surge como unidade explicativa da personalidade, mais um aspecto de sua estrutura merece ser destacado.

2.3.2.2 A atividade humana tem por principal característica a dinamicidade, que promove, em movimento de complexificação, o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas.

Sabemos que a atividade humana tem sua complexidade relacionada à existência das ações, cujas finalidades não correspondem aos motivos da atividade, mas subordinam-se a eles. Assim, segundo Leontiev (1998, p. 69), “Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte.” Conhecer os motivos da atividade tem, pois, suma relevância, já que o significado psicológico das ações depende do motivo que as impele, do sentido que elas adquirem para a pessoa. Ações sem sentido, isoladas, não são capazes de atuar,

positivamente, sobre o desenvolvimento da personalidade, já que não ecoam na hierarquia das atividades individuais, que constituem o seu núcleo.

A mesma atividade pode ser realizada, por diferentes pessoas ou em diferentes momentos da vida de uma mesma pessoa, através de ações diversas. Assim, podemos realizar a atividade de estudo fazendo pesquisas e leituras individuais, podemos estudar em grupos de trabalho ou podemos nos matricular em um curso específico. As diferentes ações, entretanto, concorrem para atender a um mesmo motivo. De forma diversa, podemos realizar a mesma ação quando temos motivos diferentes: podemos fazer uma pesquisa na biblioteca quando estamos motivados a aprender um conteúdo de estudo ou quando o motivo que nos incita é o prazer da boa literatura.

O movimento dos motivos, sua evolução; a transformação das ações em atividades e das atividades em ações, são prova da dinamicidade da personalidade, diretamente relacionada à dinamicidade da atividade humana, que produz, na consciência, o desenvolvimento amplo de capacidades e afetos e que, acontecendo diferentemente para cada indivíduo, gera a forma única e irrepetível de ser e atuar socialmente, de compreender o mundo e de compreender-se. A estrutura da atividade supõe, ainda, a existência das operações.

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato [ação]. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isso ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (LEONTIEV, 1998, p. 74).

Assim, as condições objetivas, em que cada ação ocorre, determinam as operações específicas a serem realizadas para a sua consecução. Para memorizar um poema, podemos ora lê-lo, incansavelmente, até que o tenhamos retido, se não dispusermos de uma forma de registrá-lo; podemos, ainda, copiá-lo em um pedaço de papel; ou gravá-lo em uma fita para ouvir repetidas vezes. A operação difere, mas a ação de memorização é a mesma. A dinâmica

da atividade permite, ainda, que as ações, ao serem automatizadas e transformadas em hábitos e habilidades, transformem-se em operações. Nesse sentido, uma ação que demanda acompanhamento consciente para ser apropriada pode evoluir para uma operação automatizada, dando lugar à complexificação da atividade.

É o caso, por exemplo, que ocorre com a aprendizagem das operações matemáticas. Para encontrarem sentido, os algoritmos matemáticos devem estar inseridos em situações-problema, para cuja solução sejam requeridos. Dessa forma, a atividade é a resolução da situação. Para tanto, são necessárias ações: a compreensão do enunciado, a opção pelo algoritmo e sua efetuação. Para a criança que está aprendendo a efetuar, cada algoritmo é uma ação, para cuja resolução faz-se necessária a total concentração da consciência. Para somar valores, é preciso armar a conta, iniciar pelas unidades, depois pelas dezenas e, assim, sucessivamente. Mas, com o passar do tempo, essas ações vão se automatizando e a criança arma os algoritmos e os resolve sem que precise retomar, na consciência, cada um dos passos seguidos. Ora, dessa forma, as ações automatizadas transformaram-se em operações. E o cérebro adquire condições de passar a algoritmos mais complexos, a equações, enfim, a diferentes e mais sofisticadas atividades. Essa dinâmica é comum às demais atividades humanas, ainda que não estejamos plenamente conscientes dela, durante a sua evolução.

Mas, cabe dizer que a formação das habilidades somente se configura como uma evolução quando a operação que agora se realiza já foi, antes, uma ação, no interior de uma atividade, podendo ser retomada conscientemente pelo indivíduo. Não se trata, portanto, da formação de habilidades por si mesmas — as quais o homem dominaria apenas externamente, sem ter estado envolvido em uma atividade que permitisse a formação plena da capacidade que as originaria.

É interessante notar que a relação entre atividade e personalidade passa, portanto, pela formação de capacidades especificamente humanas, desenvolvidas na e pela atividade

individual, no processo de apropriação-objetivação dos produtos da cultura. As capacidades, que concorrem para a evolução cognitiva da consciência, assumem sua real importância apenas ao se integrarem às atividades propriamente, através das ações e operações — já que é apenas *na atividade* que tais capacidades relacionam-se com os motivos, com os sentidos pessoais —, repercutindo, também, na evolução emocional da consciência. De acordo com Sève,

[...] O momento da concretização objetiva do ato pressupõe, com efeito, imediatamente outros dois: o do resultado ou do produto no seio do qual o ato se prolonga e desaparece, simultaneamente [...] e o das condições subjetivas da sua produção e da sua reprodução, que se manifestam dentro do próprio ato, por outras palavras, o das *capacidades* do indivíduo. [...] Chamo *capacidades* ao conjunto das “potencialidades atuais”, inatas ou adquiridas, para efetuar seja que ato for, e seja qual for o seu grau. [...] Entre os atos e as capacidades de um indivíduo vemos, de imediato, que existem inúmeras relações dialéticas, cuja análise constitui um capítulo essencial da teoria da personalidade. A capacidade é a condição individual para a concretização do ato, mas as capacidades, em sua imensa maioria, são, em si mesmas, produzidas ou desenvolvidas no indivíduo por um conjunto de atos que constituem, por seu turno, a sua própria condição. Estes dois aspectos das relações dialéticas atos-capacidades não exprimem apenas o fato da sua pertença a um *mesmo* ciclo da atividade, em que surgem a título de instantes; levam, igualmente ao encarar da atividade total do indivíduo como sendo algo que se *desdobra* necessariamente em dois setores fundamentais, em que ambos mantêm reciprocamente relações estritamente definidas. Chamo *setor I* da atividade individual ao conjunto dos atos que produzem, desenvolvem ou especificam determinadas capacidades [apropriação]. Chamo *setor II* ao conjunto dos atos que, colocando unicamente em ação as capacidades já existentes, produzem tal ou tal resultado a que o exercício dessas capacidades permite que cheguemos [objetivação]. (1979, p. 437-439, grifos do autor).

Assim, na atividade, o indivíduo atua, tendo em vista capacidades previamente formadas em outras atividades e, simultaneamente, desenvolve novas capacidades de atuação, num movimento dialético que complexifica os seus reflexos psíquicos cognitivos e afetivos.

O texto de Sève (1979) assume extrema relevância para a discussão da atividade e sua relação com a personalidade. Se entendemos que a personalidade humana desenvolve-se como um sistema integrativo e funcional, que tem na atividade a sua unidade explicativa, a divisão da atividade humana em dois setores, proposta pelo autor, merece nossa atenção. É importante salientar que Sève, em sua obra *Marxismo e a teoria da personalidade* (1979), tem

como foco de análise a personalidade adulta, desenvolvida a partir da integração do homem no mundo das relações sociais e, em especial, no mundo do trabalho. O autor faz uma discussão ampla e muito enriquecedora a respeito da alienação, como categoria que explica a não-evolução — e até a involução — do processo de formação da personalidade. Neste trabalho, entretanto, temos por objeto a compreensão da personalidade da criança que, não sendo determinante da personalidade adulta, exerce sobre ela a sua influência, dada a concepção de desenvolvimento com a qual trabalhamos (e que será mais amplamente desenvolvida, ainda neste capítulo), que admite a continuidade das conquistas psíquicas mais elementares — elementares não pela importância que exercem, mas pelo momento em que se desenvolvem na ontogênese — como camadas profundas que continuam a atuar no interior das funções psíquicas desenvolvidas sobre a sua base (VYGOTSKI, 1995). Daí não nos determos na discussão de todos os conceitos⁴⁹ apontados por Sève (1979), apesar de os termos como base para a elaboração de nossa compreensão acerca da personalidade da criança.

Voltemos à questão apontada pelo autor francês, relativa à divisão da atividade em dois setores. O setor I da atividade é constituído pelas aprendizagens em que se formam e desenvolvem as capacidades que são postas em prática no âmbito da atividade concreta e abstrata do indivíduo (SÈVE, 1979). No setor II da atividade, incluem-se as ações que consolidam as capacidades formadas no setor I, relativas diretamente à reprodução dos indivíduos (atividade concreta) e relativas ao trabalho social (atividade abstrata). Assim, o setor I da atividade é aquele no qual o homem, ao atuar, aprende — forma as capacidades

⁴⁹ Para um maior aprofundamento sobre a questão da alienação e de seus efeitos sobre o psiquismo humano, além da obra de Sève (1979), há, também, contribuições de grande relevância de estudiosos do Marxismo e da Teoria Histórico-Cultural, que resultaram em tese de doutoramento tais como: ARAUJO, C. L. S. *O esvaziamento da atividade mediadora do educador no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno*. 2000. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.; MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.; MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: UNESP – Marília – Publicações, 2000., voltadas, mais especificamente, para o trabalho docente.

necessárias para sua reprodução em-si e para-si. O setor II engloba, portanto, os momentos no interior dos quais são postas em prática as aprendizagens do setor I.

A atividade é, nesse sentido, também, o momento em que as capacidades aprendidas são utilizadas — e isso pressupõe a tomada progressiva de consciência, pelo indivíduo, acerca de suas capacidades. Há um movimento dialético entre os dois setores, que, em conjunto, representam a atividade como responsável, tanto pela formação das capacidades e saberes especificamente humanos quanto pela aplicabilidade dessas mesmas capacidades nos fazeres da vida cotidiana e não cotidiana. Quanto maior a reciprocidade entre os dois setores, maior o desenvolvimento que o conjunto das atividades do indivíduo aporta a sua personalidade.

Sève (1979) aponta que, em cada período da vida e, em decorrência da atividade social do indivíduo, as relações entre os setores I e II apresentam uma configuração particular. Enquanto a criança pré-escolar, por exemplo, dedica-se, primordialmente, às atividades que envolvem, sobretudo, a apropriação das objetivações em-si e, nesse sentido, objetiva-se principalmente nesse nível, o adolescente já tem condições de apropriar-se de saberes mais elaborados e, com uma consciência mais complexa, de objetivar-se, também, num nível superior. Nesse sentido, a evolução da personalidade apresenta peculiaridades relativas ao período de vida de cada sujeito, condicionadas pelas expectativas sociais e pelas condições históricas.

Numa sociedade alienada, o trabalho do homem deixa de ser a atividade através da qual são formadas novas e mais complexas capacidades, cada vez mais humanizadoras. A relação consciente com o produto social do seu trabalho é posta de lado, em função de um trabalho, cujos resultados somente são valorizados pelo trabalhador como forma de garantir a subsistência. A atividade é substituída por um conjunto de ações que, sem sentido pessoal, não promovem a evolução da personalidade humana. A formação de capacidades, cujo sentido é o preparo para esse trabalho alienado, não promove a objetivação consciente.

Podemos dizer que há um total desligamento entre os setores I e II da atividade humana, porque o homem não se faz consciente da relação entre suas capacidades e os produtos de seu trabalho. Nesse sentido, ressaltamos, mais uma vez, que a superação da alienação do trabalho humano se faz condição para o desenvolvimento harmônico da personalidade, já que o trabalho não-alienado permite que o homem continue formando, em sua atividade, capacidades especificamente humanas e objetivando-se, consciente de sua importância social. Permite que o processo de apropriação-objetivação promova, a qualquer tempo, a humanização.

É importante lembrar que a formação das capacidades para a atividade concreta depende diretamente das ações concretas do homem, que são postas em prática, no interior das relações sociais mais próximas — as relações *face to face*, que medeiam as relações do indivíduo com o gênero humano. Tal formação de capacidades orientará a atividade e as relações sociais cotidianas em que o indivíduo se insere (HELLER, 1977). Tendo em vista que a inserção social dos indivíduos e a conseqüente formação do seu psiquismo estão vinculadas a essas capacidades e a seu uso, podemos concluir que todos os homens, com exceção daqueles que possuem alguma anormalidade, desenvolvem-se, relativamente bem, nas atividades que visam à sua reprodução para a vida cotidiana — formam, segundo Rössler (2004), o seu psiquismo cotidiano.

Claro está que as contradições sociais exercem influência, também, nesse nível da atividade humana, impedindo que determinados grupos se apropriem de objetos e saberes bastante comuns à vida cotidiana de outros grupos (como é o caso do uso da tecnologia, do acesso a certos costumes e usos próprios de classes sociais privilegiadas, por exemplo) e já este é um fator importante ao refletirmos sobre as diferentes personalidades, formadas em distintos grupos sociais. É o que Vigotski salienta:

Da mesma maneira que a vida da sociedade não representa um todo único e uniforme, e a sociedade é subdividida em diferentes classes, assim, durante

um dado período histórico, a composição das personalidades humanas não pode ser vista como representando algo homogêneo e uniforme, e a psicologia deve levar em conta o fato fundamental que a tese geral que foi formulada recentemente só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, a natureza de classe e as diferenças de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que foram encontradas em diferentes sistemas sociais encontram sua expressão, ao mesmo tempo, no tipo de personalidade e na estrutura da psicologia humana neste período histórico. (VIGOTSKI apud Pino, 2000, p. 63-64).

Ainda, como parte do setor I, está a formação das capacidades necessárias para a atividade abstrata, representada, especialmente, pelo trabalho. Nesse sentido, a atividade individual é, também, responsável pela apropriação de saberes mais elaborados sobre a sociedade, de conhecimentos científicos; pela formação da autoconsciência, estando, portanto, relacionada, também, ao não-cotidiano. E aqui, novamente, surge a problemática da divisão de classes como forma de alienação objetiva e subjetiva do homem. Como revela Saviani (2004, p. 34),

Vista desse modo, sob o aspecto subjetivo, a alienação consiste no não reconhecimento, pelo homem, de si mesmo, seja em seus produtos, seja em sua atividade, seja, ainda, nos outros homens: a) os produtos de seu próprio trabalho são vistos como objetos estranhos, alheios; b) o trabalho, apesar de ser sua própria atividade, é considerado algo externo no qual ele encontra não a sua realização, mas a sua perdição, um fator de sofrimento e não de satisfação; c) em relação aos outros homens o trabalho alienado torna cada homem alienado por outros, os quais, por sua vez, são alienados da vida humana.

A alienação impede que as capacidades formadas no setor I da atividade, condicionadas pelas amarras da sociedade de classes, consolidem-se no setor II, de acordo com Sève (1979). Isso porque a formação das capacidades necessárias para uma atividade social plena de consciência e autoconsciência — que se configuraria como esse setor I da atividade — não se dá efetivamente, dada a falta de uma real atividade educativa. Disso resulta uma formação precária daquelas capacidades necessárias para uma relação, cada vez mais consciente, com a vida cotidiana e não-cotidiana; uma fixação na apropriação das objetivações em-si, para a qual a escola não exerce o papel primordial.

A escola tem sido o espaço de formação de habilidades que, sem sentido porque dissociadas da atividade, não humanizam nem permitem, a cada sujeito, a tomada de consciência acerca de suas próprias possibilidades. Trata-se de uma educação em-si, que não visa ao pleno desenvolvimento do potencial humano, historicamente posto. Atualmente, a formação escolar tem sido mais guiada pelas exigências do mercado de trabalho que propriamente pela educação do ser humano pleno (DUARTE, 2001), com capacidades tais que permitam sua integração intencional ao trabalho para-si. Nessa sociedade, marcada pela contínua mutação de exigências, têm sido mais valorizadas as capacidades do “aprender a aprender”, que preparariam para uma aprendizagem contínua e para a adaptação progressiva do homem ao modo como a sociedade capitalista tem se configurado. Cabe questionar: será que é essa a aprendizagem necessária para a formação da personalidade?

Se considerarmos que as exigências do mercado estão mais voltadas para a habilidade de adaptar-se, continuamente, a uma sociedade e a um mercado de trabalho em transformação permanente, concluiremos que as capacidades mais valorizadas são aquelas da vida cotidiana, que permitem a reprodução em-si do indivíduo. Trata-se de capacidades que visam à adaptação a uma realidade alienada, em que cada homem não se coloca como sujeito, capaz de opções. Nesse bojo, a formação da personalidade fica relegada a segundo plano — e é vista, comumente, como um efeito de maturação natural. Apenas a atividade — e a educação para-si apresenta-se como a matriz dos processos pelos quais toda atividade humana se consolida — desenvolve a personalidade: aquela que permite a participação ativa do sujeito como alguém que se apropria da realidade e de suas relações, formando, assim, as suas capacidades e que, nesse processo, também, se objetiva.

Dessa discussão, podemos depreender a seguinte conclusão: os setores I e II da atividade, ressaltados por Sève (1977) como condição para o desenvolvimento da

personalidade humana, representam o processo de apropriação-objetivação, que, na sociedade alienada, é impedido de acontecer em sua plenitude, dando origem a personalidades alienadas.

No setor II da atividade, encontramos as atividades concretas — em que as capacidades cotidianas aprendidas no setor I são colocadas em prática para a reprodução da vida cotidiana de cada indivíduo — e as atividades sociais abstratas, relativas ao uso das capacidades não-cotidianas para o trabalho social. Ora, se no setor I o indivíduo não desenvolve as capacidades fundamentais para a vida cotidiana e não-cotidiana; tais capacidades farão falta no setor II, momento em que o homem deve objetivar-se, na vida social dos grupos próximos e em relação com o humano-genérico. O indivíduo que não tem formadas as capacidades essenciais para a sua atuação consciente, não percebe-se como sujeito, aliena-se, involui como personalidade.

A compreensão da atividade como produtora e implementadora de capacidades especificamente humanas assume importância fundamental para o entendimento da personalidade. Se é a evolução da atividade o motor da evolução da personalidade e, se a atividade está diretamente relacionada ao desenvolvimento e uso de capacidades, formar tais capacidades torna-se um modo essencial de atuar sobre a formação da personalidade.

Assim, desde o início do desenvolvimento da criança, é papel fundamental da educação para-si a formação de capacidades cada vez mais complexas. Ora, tal formação não acontece de modo efetivo se o sujeito não está em atividade. É condicionada pelo envolvimento afetivo e cognitivo que a criança — e o homem, de forma geral — aprende e desenvolve-se. Aprende quando está em atividade porque é na atividade que o aprendido se faz instrumento de atuação.

Vigotski (1998) enuncia que a aprendizagem antecede e move o desenvolvimento. No interior da atividade, cognitiva e afetivamente motivada, a criança atua intencionalmente para aprender. É, pois, sujeito de seu próprio desenvolvimento. E, à medida que tais aprendizagens

envolvem tanto os saberes cotidianos quanto os não-cotidianos, as capacidades desenvolvidas permitem uma atuação, cada vez mais autônoma e consciente, nas atividades concretas e, posteriormente, na atividade abstrata — o trabalho.

A aprendizagem e a conseqüente formação de capacidades especificamente humanas complexifica a forma pela qual a criança reflete e refrata a realidade e, nesse movimento, também, a forma pela qual percebe-se, primeiro em relação às pessoas com as quais convive imediatamente, depois em relação à sociedade. A aprendizagem e o desenvolvimento, dela decorrente, são instrumentos essenciais da formação da personalidade não-alienada, consciente de si mesma, ativa e capaz de superar as amarras da realidade imediata, em função de motivos humanizadores.

Dada a relação estreita entre cognição e afetividade, já apontada neste trabalho, é importante dizer que a compreensão da Teoria da Atividade implica, ainda, a discussão de um outro pressuposto: o desenvolvimento do sistema emocional.

2.3.2.3 Os motivos fazem emergir, na atividade, as vivências emocionais

Para a compreensão da personalidade humana, de seu sistema de motivos e da atividade como sua unidade explicativa fundamental, um conceito trabalhado por Vigotski (1996) merece receber nossa atenção: o conceito de vivência.

[...] A vivência, segundo Vigotsky, é uma ‘unidade’ na qual estão representados, em um todo indivisível, por um lado o meio, ou seja, o experimentado pela criança; por outro, o que a própria criança aporta a essa vivência e que, por sua vez, se determina pelo nível já alcançado por ela anteriormente. (BOZHOVICH, 1988, p. 123, tradução nossa).

O trecho de Bozhovich, acima citado, traz alguns elementos necessários à reflexão sobre a relação entre atividade e desenvolvimento da personalidade e, em especial, aporta a esse trabalho o conceito de vivência, imprescindível à compreensão da base emocional da atividade humana.

Em primeiro lugar, o trecho sugere a imprescindibilidade do meio. Temos discutido, ao longo deste trabalho, que o meio, entendido sob a perspectiva histórico-cultural como *meio social* é o lócus da essência humana. Desse modo, é o elemento sem o qual não há desenvolvimento histórico e, portanto, não há humanização, nem personalidade. Constitui o primeiro princípio do conceito de vivência, porque provê a experiência social e a apropriação de significados, por meio da atividade do indivíduo. O meio é a base fundamental de onde partem os reflexos psíquicos cognitivos e afetivos. Além disso, o meio, ainda, determina a situação social de desenvolvimento do sujeito, reservando exigências e expectativas sociais com as quais cada pessoa se relaciona e sob as quais atua.

O segundo princípio constitutivo da unidade denominada, por Vigotski, como vivência é aportado pelo sujeito da atividade. Cada pessoa, ao relacionar-se com o meio social, insere-se num movimento de objetivação, de atividade criadora. A reprodução dos significados humanos, em cada indivíduo, configura-se como re-produção, como um novo e inédito produzir, tendo em vista que os sentidos atribuídos aos objetos e relações são singulares, pautados em experiências próprias. Lembramos que a consciência é definida pela imagem subjetiva do real. Como ser ativo, cada homem apropria-se e objetiva-se, humaniza e humaniza-se, transforma e transforma-se.

Um terceiro aspecto, ressaltado no texto, está intrincado, diretamente, com o segundo: a possibilidade de atribuir sentidos, de objetivar-se depende, sobremaneira, das capacidades já formadas, na e pela atividade do indivíduo.

Bozhovich revela que

[...] a formação da personalidade da criança se determina pela correlação entre o lugar que ela ocupa no sistema das relações humanas, acessíveis a ela (e, por conseguinte, entre as correspondentes exigências que lhe são postas) por um lado, e por outro, pelas particularidades psicológicas formadas como resultado de sua experiência anterior. Precisamente, dessa correlação surge a posição interna da criança, ou seja, o sistema de suas necessidades e aspirações (representadas subjetivamente nas vivências correspondentes) que, ao interpretar e mediar as influências do meio, se

converte na força motriz direta que desenvolve nele novas qualidades psíquicas. (1981, p. 142, tradução nossa).

A vivência une, portanto, as capacidades já desenvolvidas pelo sujeito em todas as suas experiências anteriores, a apropriação dos significados e os sentidos a elas atribuídos — realiza a unidade entre o cognitivo e o afetivo. Medeia a relação entre as capacidades já formadas e as novas formações do psiquismo, constituindo o sistema de motivações que conduzem a atividade de cada indivíduo. Entendemos que o conceito de vivência evidencia a unidade entre o objetivo e o subjetivo e explicita, uma vez mais, que é a atividade a unidade explicativa da personalidade do homem concreto.

Sabemos que a formação da personalidade está condicionada pela relação complexa entre condições internas e externas, cujo movimento se origina na vivência e, simultaneamente, dá origem a ela. Assim, o homem relaciona-se com a realidade e, nesse processo, atribui sentidos ao mundo e a si, os quais estão profundamente matizados afetivamente. As vivências são, pois, resultantes da interação entre experiências anteriores e condições atuais — constituem o elemento mediador de novas relações do homem com o mundo ao seu redor, de novas significações e sentidos, de novas necessidades, atuando na formação do sistema de motivos complexos que impulsiona a atividade individual. Desse modo, a atividade do sujeito está complexamente motivada e produz diferentes formações afetivo-cognitivas, de acordo com as vivências de cada um. Estudar a personalidade e seu desenvolvimento implica, portanto, refletir sobre a biografia, sobre a história do homem concreto e, nela, sobre o seu desenvolvimento afetivo.

[...] Entendemos, portanto, sob a denominação de personalidade, a *totalidade psicológica que caracteriza um homem singular*. [...] A personalidade não é essencialmente uma “maior complexidade” da individualidade biológica, sendo sim, de parte a parte, *o efeito da biografia*, que é, ela própria, fundamentalmente determinada pelas relações sociais e pela sua lógica. (SÈVE, 1979, p. 606).

Na biografia — e, assim, na dinâmica da personalidade — as vivências assumem importância fundamental. Segundo Bozhovich,

Se a imagem, a representação, o conceito, são o reflexo do mundo de objetos que rodeiam o homem, então as vivências são o produto do reflexo de suas inter-relações com a realidade. Esse reflexo não é menos importante para a conservação da vida do sujeito que o reflexo da própria realidade, já que atua precisamente como regulador de tais inter-relações. Por isso, não é casual que qualquer reflexo da realidade, inclusive a sensação mais elementar, esteja matizado por um ou outro tom emocional, que determina a atitude do sujeito frente à realidade. (1988, p. 133, tradução nossa).

Geneticamente, essa é a função primária da vivência: a formação do sistema de motivos que caracteriza a personalidade. Nesse sistema, incluem-se as emoções, os sentimentos, os afetos⁵⁰, os desejos e tendências que regulam a atividade do indivíduo. Dada a complexidade funcional do psiquismo humano, é preciso levar em conta que as vivências têm, em si mesmas, importância para o sujeito. Assim, alguém que se emociona pela primeira vez ao ouvir uma melodia pode desejar sentir novamente a emoção experimentada. Nesse caso, a vivência, de meio de orientação da atividade transforma-se no próprio objetivo e conduz ao surgimento de novas necessidades, ou seja, necessidades de vivências.

Um dos erros fundamentais da Psicologia tradicional, de acordo com Vigotski (2001a), é a separação entre cognição e afetividade. A não compreensão da psique como um sistema que integra diferentes funções e sistemas na atividade leva à fragmentação do entendimento da psicologia do homem concreto. Nas palavras do autor russo

[...] Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a

⁵⁰ Segundo Smírnov et al. (1961), os afetos são compreendidos como uma manifestação emocional intensa, condicionada por uma influência externa qualquer. Para os autores, os afetos são muito fortes e caracterizados pela perda de controle da vontade e consciência do sujeito sob a sua ação. Bozhovich (1981, p. 123, tradução nossa) apresenta um outro conceito, discordante deste primeiro. Para ela, “[...] os estados afetivos são vivências emocionais prolongadas e profundas, diretamente relacionadas com as necessidades e aspirações ativas, que têm para o sujeito uma importância vital. Neste sentido, todas as pessoas possuem uma vida afetiva mais ou menos intensa, sem a qual se converteriam em seres passivos ou indiferentes.” Neste trabalho, assumimos a conceituação de afeto e vivência afetiva dada por Bozhovich. Consultar: SMÍRNOV, A. A., et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1961. e BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Habana: Pueblo y Educación, 1981.

si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna ou um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível. Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice dispensável do comportamento, em sua sobra impotente e inútil. A análise que decompõe a totalidade complexa em unidades reencaminha a solução desse problema vitalmente importante para todas as teorias aqui examinadas. Ela mostra que existe um sistema semântico dinâmico que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais, que em toda idéia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa idéia. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo. (VIGOTSKI, 2001, p. 16-17).

De acordo com as idéias postuladas por Vigotski, toda atividade humana integra, necessariamente, dois aspectos: o reflexo intelectual da realidade e, fusionado a ele, o reflexo emocional — sentidos e significados como elementos que se amalgamam na formação das capacidades e no desenvolvimento da personalidade.

É importante ressaltar que todo o processo de formação da personalidade acontece em íntima relação com a apropriação de significados, pelos homens, nas relações sociais. O processo tem mão dupla: a internalização dos significados sociais provoca o aparecimento das experiências emocionais, dos sentidos pessoais que permitem, progressivamente, que ele atue de forma a atender, também, as motivações afetivas. As vivências emocionais consolidam, assim, o desenvolvimento emocional do bebê, da criança, do homem. Daí ressaltarmos que não existe possibilidade de cisão entre intelecto e emoção, em toda conduta humana.

A integração da esfera afetiva na construção do macrosistema da subjetividade permite compreender as emoções como expressão do sentido de todo o processo ou configuração subjetivos, o que de fato supera a fragmentação histórica entre o cognitivo e o afetivo, situando a relação entre esses processos em uma nova qualidade da psique que é seu sentido subjetivo. [...] Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 249).

Ao tratar das emoções e de sua função na personalidade, Leontiev revela que

[...] As emoções não subordinam a atividade, mas são seu resultado e o 'mecanismo' de seu movimento. [...] As emoções cumprem a função de sinais internos; internos no sentido de que não são o reflexo psíquico imediato do próprio objeto da atividade. A particularidade das emoções reside em que refletem as relações entre os motivos (necessidades) e o êxito ou a possibilidade de realização exitosa de uma atividade do sujeito que responda a eles. Além disso, não se trata aqui da reflexão sobre estas relações, mas de seu reflexo sensorial direto, da vivência. Por fim, elas surgem com a atualização dos motivos (da necessidade) e antes que o sujeito faça a valoração racional da sua atividade. (1978b, p. 154, tradução nossa).

Perceber as emoções como resultado da atividade, permite que compreendamos, de forma mais extensa, a importância do fazer significativo para o desenvolvimento completo do homem. Segundo Leontiev (1978b), as emoções surgem como sinais da satisfação ou insatisfação de necessidades e motivos, *anteriores à racionalização*. São efeitos independentes da vontade, estados ideais e situacionais. Não refletem os objetos da realidade, mas a relação entre eles e as necessidades humanas. As emoções são despertadas, na atividade humana, pela correspondência entre os resultados dos fazeres e o sentido pessoal que assumem. Assim, ao realizar uma atividade, posso me emocionar, positiva ou negativamente, em dependência do sucesso ou insucesso alcançado. O mesmo pode acontecer em relação às ações, sempre caracterizadas por um tom emocional. Smírnov et al. esclarecem que

A aparição de *vivências emocionais positivas ou negativas* depende de que se satisfaçam ou não as necessidades e exigências que apresenta a sociedade [para o indivíduo e/ou para a coletividade, o que caracteriza as necessidades produzidas social e historicamente, não-naturais]. [...] As emoções são sinais de que os atos se realizam com ou sem êxito e influem para que o sujeito realize umas ou outras ações. As emoções influenciam grandemente a *regulação da atividade* e a conduta do sujeito. (SMÍRNOV et al., 1961, p. 355, grifos do autor, tradução nossa).

De acordo com Smírnov et al. (1961), podemos compreender que as emoções constituem experiências afetivas simples, relacionadas com as sensações. Historicamente, desenvolveram-se sobre a base das necessidades naturais, o que explica, ainda hoje, sob a influência decisiva das necessidades produzidas historicamente, que as experiências emocionais causem, na pessoa, modificações orgânicas como a palpitação, as lágrimas, a sudorese, entre outras. A condição histórica das necessidades humanas, entretanto, transformou o caráter das emoções. Se, inicialmente, sua manifestação esteve ligada diretamente à satisfação de necessidades orgânicas, como a fome, por exemplo, a produção histórica de necessidades pela atividade humana permitiu que as emoções passassem a se manifestar a partir de experiências e necessidades socialmente produzidas. Nesse sentido, podemos emocionar-nos ao ouvir uma música, ao observar uma paisagem, ao saber notícias sobre alguém ou algum fato. Sem que tenhamos consciência dos motivos, as emoções se apresentam. É importante lembrar que as emoções podem se manifestar motivadas por qualidades isoladas dos objetos e situações.

Um aspecto relevante a ser, ainda, ressaltado sobre as emoções é o de que as experiências emocionais circunstanciais são generalizadas e dão origem a atitudes emocionais permanentes: os sentimentos. Isso significa que repetidas vivências emocionais relacionadas a um objeto ou situação podem se tornar constantes. É o caso, por exemplo, do bebê, cujas necessidades são satisfeitas pela mãe. As emoções positivas geradas pela satisfação das necessidades de alimentação e cuidado geram, na criança, uma atitude afetiva em relação à mãe, um sentimento não circunstancial. Sua presença, que, inicialmente, gerava emoções positivas ao atender às necessidades do bebê, passa, num segundo momento, a gerar alegria por si mesma, ainda que sem nenhuma relação com necessidades fisiológicas. Da mesma maneira, repetidas experiências negativas em relação a um objeto, pessoa ou situação, podem produzir sentimentos negativos.

Os sentimentos constituem uma forma de vivência afetiva diferenciada das emoções, por se relacionarem não a propriedades isoladas dos objetos e situações, mas a objetos e fenômenos em conjunto. São especificamente humanos, por seu caráter historicamente condicionado e caracterizados pelo caráter constante e prolongado. Caracterizam-se, segundo Leontiev (1978b), como vivências emocionais estáveis, que se cristalizam sobre determinados objetos/pessoas e são expressos — e, também, impulsionados — por meio da linguagem⁵¹ (dos significados sociais). De acordo com Leite (1999, p.96), “Os sentimentos pertencem à esfera ideológica, porque encontram-se cristalizados nas significações sócio-históricas que são a consciência social de um determinado momento e constituem um sistema de sinais do que ocorre no mundo.”

Podemos compreender, portanto, que os sentimentos são vivências emocionais estáveis, relacionadas às condições históricas de vida e educação do homem (SMÍRNOV et al., 1961). Cada momento histórico está marcado por alguns valores e atitudes considerados fundamentais à época. As relações sociais promovem a vivência desses valores e atitudes, o que gera, no homem, sentimentos capazes de regular a sua atividade. São exemplos de sentimentos o patriotismo, a solidariedade, o amor.

Cabe salientar, ainda, que *“As emoções e sentimentos se determinam não só por aquilo que os determina diretamente em um momento dado, mas também por amplos sistemas de conexões temporais criados com a experiência passada.”* (SMÍRNOV et al., 1961, p.365, grifos dos autores, tradução nossa). Esse pressuposto confirma a tese de que as vivências realmente consolidam o sistema de motivos da atividade humana. Elas medeiam a relação entre antigas e novas experiências, agindo sobre o desenvolvimento da personalidade, através da influência que exercem sobre a transformação da atividade do indivíduo.

⁵¹ Segundo SMÍRNOV et al. (1961, p. 365, tradução nossa), “A palavra e a linguagem são meios que permitem influenciar amplamente as emoções do indivíduo e regulam sua conduta afetiva. Por meio da palavra se podem motivar emoções e sentimentos em outras pessoas, podendo influir para que não se desenvolvam reações indesejáveis nelas. A linguagem, ainda que seja interior, intervém sempre na regulação das próprias emoções e sentimentos.”

Tal entendimento contribui para a reflexão sobre o papel da Educação em relação ao sistema emocional. Compreendemos que é papel primordial do educar para-si a formação de necessidades humanizadoras. É, portanto, função da educação, também, a oportunização de vivências emocionais positivas relacionadas à atividade da criança e a formação dos chamados *sentimentos superiores* (SMÍRNOV et al., 1961, p. 367), que são os sentimentos morais, estéticos e intelectuais. A proposição de atividades — o que implica que as ações sugeridas sejam envolventes e com sentido —, atrai emocionalmente a criança e permite a generalização de experiências emocionais positivas em relação aos conhecimentos, ao trabalho em grupo, à satisfação da curiosidade, à descoberta, à expressão pessoal, ao mundo e às relações entre as pessoas.

É importante lembrar que “*O conteúdo dos sentimentos dominantes no indivíduo é uma característica psicológica fundamental de sua personalidade.*” (SMÍRNOV et al., 1961, p. 373, grifos dos autores, tradução nossa). E a formação de uma hierarquia de sentimentos está condicionada pelo desenvolvimento de atitudes do sujeito frente à realidade, às condições de vida e de educação. Tais atitudes se desenvolvem por intermédio da educação e “*A condição fundamental para educar os sentimentos é a de organizar a vida e a atividade da criança de tal maneira que ela tenha a possibilidade de viver sentimentos de alto valor educativo que enriqueçam sua experiência emocional [...]*” (SMÍRNOV, et al. 1961, p. 381, grifos dos autores, tradução nossa) e de, progressivamente, tomar consciência de suas emoções e sentimentos, dos motivos de sua atividade.

Quando o homem desenvolve sua atividade [...], nos diferentes níveis que esta atividade pode ser desenvolvida, este processo adquire valor não só para a representação cognitiva de tal realidade, por meio de imagens ou conceitos, mas também para o desenvolvimento de qualidades e atitudes que também se formam no homem como um reflexo de sua atividade [...] e que, uma vez desenvolvidas, garantem novos níveis de penetração criativa do homem sobre sua realidade [...], que é portadora de todo potencial regulador da personalidade. (GONZÁLEZ REY, 1985, p. 28, tradução nossa).

Em síntese:

A atividade constitui a unidade explicativa fundamental do desenvolvimento da personalidade. Foi por seu intermédio que, historicamente, o homem pôde desenvolver as características especificamente humanas de seu psiquismo: a consciência, o pensamento, a linguagem, os sentimentos.

A Teoria da Atividade de Leontiev (1978a, 1978b) traz, para a compreensão do desenvolvimento da personalidade na ontogênese, aportes fundamentais. Revela que, por intermédio de uma atividade marcada pela presença de motivos, o homem realiza ações e operações cada vez mais complexas, formando as capacidades psíquicas importantes para a vida cotidiana e para o trabalho. Assim, é na e pela atividade que as funções psíquicas superiores são formadas, permitindo a cada indivíduo a sua re-produção como ser humano.

O caráter ativo do homem pressupõe que, ao refletir psiquicamente o mundo e as relações, ele se aproprie de significados socialmente desenvolvidos e atribua, a eles, sentidos próprios. O processo de humanização no interior do qual o sujeito se desenvolve implica, portanto, que ele relacione experiências anteriores, condições atuais de vida e de educação — a situação social de desenvolvimento em que se encontra — e as capacidades formadas no decorrer da sua biografia. Inserem-se, pois, nessa relação, as vivências afetivas, que constituem os motivos da atividade.

Cognição e afetividade imbricam-se na atividade. Porque, para estar em atividade, o homem deve conhecer as formas de atuação através das quais pretende alcançar os resultados que correspondam aos motivos que o incitam. Apropria-se de conhecimentos, usos e costumes; reflete e idealiza as ações. Ao atuar, busca objetivos que correspondam aos seus desejos, aos seus sentimentos, às suas necessidades afetivas. Toma consciência das próprias possibilidades, hierarquiza motivos, opta pelas atividades que correspondam a sua concepção

de mundo. Pode tornar-se um indivíduo cada vez mais universal e livre. Aproxima-se da individualidade para-si (DUARTE, 1996). Dadas as condições adequadas de vida, desenvolve-se como personalidade capaz de regular a própria atividade e de dominar a própria conduta.

Discutiremos, a seguir, o conceito de desenvolvimento postulado pela teoria histórico-cultural. Pretendemos, assim, finalizar a Parte I deste trabalho, cujo objetivo foi o de colocar em evidência os principais conceitos que nos permitem compreender o desenvolvimento da personalidade, sob o enfoque teórico histórico-cultural. A Parte II trará, tanto a discussão específica sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, que é o nosso objetivo último, quanto as implicações pedagógicas da compreensão histórico-cultural acerca de tal desenvolvimento.

2.4 O conceito histórico-cultural de personalidade exige a compreensão do conceito de desenvolvimento

Pretendemos, agora, estabelecer o que se entende, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, por desenvolvimento. Tal conceito tem importância fundamental para a compreensão mais aprofundada da questão da formação da personalidade humana, e, em especial, da criança. Queremos, aqui, elucidar o que significa desenvolver-se e quais os elementos concorrentes para que isso ocorra. Para tanto, tomaremos por base os conceitos discutidos por Vigotski (1995, 1996), Leontiev (1978, 1998) e Zaporózhets⁵² (1987).

⁵² Alexandr Vladimírovich Zaporózhets (1905 – 1981): Psicólogo russo, trabalhou desde o tempo de estudante sob a supervisão de Vigotski e, mais tarde, também, ao lado de Leontiev e Luria. Pesquisou a questão do movimento e da percepção infantil. É mérito seu a criação da teoria de que o enriquecimento do desenvolvimento infantil e a formação da personalidade são resultado do processo educativo intencional. Contribuiu com a formulação da Teoria da Atividade, estudando seu aspecto ontogenético. São algumas de suas obras principais: *O desenvolvimento dos movimentos voluntários*, publicada em 1960 e *A psicologia da criança pré-escolar*, publicada em 1966. Para outras informações, consultar: DAVÍDOV, V., SHUARE, M. Datos sobre

A personalidade não constitui uma estrutura que o indivíduo traz ao nascer ou que se forma, completa e perenemente, nos primeiros anos de vida. Pelo contrário, seu desenvolvimento depende, sobretudo, da atividade individual, que é essencialmente social. A infância marca o início do desenvolvimento da personalidade.

É importante dizer que a Psicologia Histórico-Cultural valoriza as conquistas do desenvolvimento infantil como premissas para a formação da personalidade humana. Isso não significa que, como acontece com os postulados de Freud e outros estudiosos da personalidade, os pesquisadores soviéticos posicionem-se a favor da idéia de que a personalidade se forma completamente durante os primeiros anos de vida e que toda a sucessão de conquistas intelectuais e emocionais está determinada pelas experiências infantis. A valorização da periodização do desenvolvimento psíquico e a compreensão de que ele segue algumas regularidades corrobora a idéia de que o desenvolvimento humano se dá contínua e processualmente, ainda que por saltos qualitativos, e de que, por isso, cada período da vida do homem deve ser considerado como fundamental para a formação de novas e mais complexas formas de comunicação, atividades e relações, dado que a personalidade nunca atinge um limite intransponível, podendo transformar-se sempre. Assim, há, segundo Zaporózhets (1987, p. 233), uma “[...] peculiaridade qualitativa dos sucessivos períodos evolutivos da infância e, ao mesmo tempo, a importância específica das etapas iniciais da ontogênese para o curso geral da formação da personalidade humana.” (tradução nossa).

Pensar sobre o desenvolvimento, sob o enfoque da Teoria Histórico-Cultural, implica refletir sobre um processo bastante complexo que tem, nas relações sociais, a sua essência. De acordo com Vigotski (1996), o desenvolvimento é um processo marcado por constantes rupturas, saltos e superações. Não acontece, portanto, linearmente, como se se tratasse de uma simples maturação de forças preexistentes no indivíduo e determinadas biologicamente.

Concebendo a essência humana como extrínseca ao indivíduo, o marxismo revela-nos que o desenvolvimento é fruto da apropriação ativa daquilo que é socialmente produzido pela humanidade. Cada indivíduo forma-se à medida que torna “sua segunda natureza” (SAVIANI, 1997) os usos, os costumes, os valores, a linguagem, enfim, todas as possibilidades humanas de vida e de atividade. Para Vigotski (2000),

O desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a *individualização* de funções sociais (transformação das relações sociais em funções psicológicas [...]). Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: geralmente, perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou aquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta ou embrionária — no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa, eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: [a] função constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, depois constitui-se como função psicológica da personalidade. (VIGOTSKI, 2000, p. 28-29).

Vigotski aponta mais uma vez para o conceito de *internalização* que, de acordo com os seus pressupostos, implica que aquilo que é vivenciado externa e socialmente, no interior das relações, passa a constituir, internamente, as funções psíquicas superiores. Assim, cada nova relação, cada nova atividade, cada nova experiência social, imprime suas marcas no psiquismo. De acordo com o autor soviético, “[...] a *relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas.*” (2000, p. 25, grifos do autor).

É importante salientar que o processo de internalização não é mecânico, mas implica a participação ativa do sujeito: “[...] a passagem de fora para dentro transforma o processo.” (VIGOTSKI, 2000, p. 26). E é neste movimento que vai se configurando a personalidade. As funções psíquicas superiores, socialmente desenvolvidas,

[...] *são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) — em uma palavra, sua natureza — são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos, elas permanecem ‘quase’-sociais. O individual, o pessoal não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade.* (VIGOTSKI, 2000, p. 27, grifos do autor).

Assim, o indivíduo apropria-se, nas relações, do *significado* social dos objetos, costumes, valores, atividades. Internaliza-os, mas, também, atribui a eles um *sentido* muito pessoal, pautado nas suas experiências anteriores, nas suas motivações, nas suas necessidades e vivências afetivas. Os sentidos atribuídos ao mundo, às relações, às coisas, a si são, portanto, individuais e configuram a forma única de ser e de atuar de cada personalidade. São mediadores dos fazeres de cada pessoa, por orientarem as motivações desse fazer. Constituem, assim, conceitos fundamentais para a compreensão da personalidade humana.

É por intermédio da apropriação dos significados e da atribuição de sentidos que o processo de objetivação-apropriação, estudado por Duarte⁵³ (1996), realiza, em cada indivíduo, a sua função: o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas, a formação da personalidade. Segundo Márkus,

[...] as condições histórico-sociais que determinam o indivíduo não devem ser entendidas como grilhões externos e estranhos que tendem a atrofiar, reprimir, etc., suas inclinações e aspirações 'autênticas'. Essas condições são, pelo contrário, as autênticas condições intrínsecas de sua individualidade concreta, isto é, condições que, ao serem apropriadas, convertem-se em elementos e traços essenciais da personalidade do indivíduo. (1974, p. 31, tradução nossa).

Entender o desenvolvimento, nessa perspectiva, implica compreender que o homem, sua personalidade, está em contínuo movimento, em contínua transformação. Não se trata de um processo finalista (ZAPORÓZHETS, 1987), para o qual convergem todas as etapas do desenvolvimento como se fossem degraus que, uma vez transpostos, deixariam de atuar na continuidade do desenvolvimento, em etapas posteriores.

O desenvolvimento, sob a ótica histórico-cultural, aparece como processo ininterrupto, como espiral que se serve das conquistas mais elementares e/ou anteriores para os saltos qualitativos que o marcam. Toda função desenvolvida continua a atuar no interior das funções

⁵³ Em sua tese de doutorado, Duarte (1993) considera os conceitos de individualidade e personalidade como sinônimos. Considerando que a expressão psicológica da individualidade é a personalidade, compartilharemos da mesma premissa. Assim, é importante esclarecer que tratamos da personalidade como sistema integrativo de diferentes funções psíquicas que expressa, sob a forma psicológica, o processo de desenvolvimento da individualidade para-si, objeto da referida tese.

mais evoluídas, como as camadas mais profundas que sustentam aquelas que se sobrepõem a elas (VYGOTSKI, 1995).

De acordo com Zaporózhets (1987), o desenvolvimento humano acontece em dois níveis: o nível funcional e o nível evolutivo. Ambos acontecem em profunda inter-relação, mas apresentam características específicas.

O autor concorda com Vigotski (1988) em relação ao pressuposto de que o desenvolvimento humano segue a aprendizagem. Desse modo, quando se apropria de uma nova capacidade ou de uma nova visão, a criança passa pelo chamado desenvolvimento funcional, que não implica uma reestruturação completa da sua personalidade — característica que marca o desenvolvimento evolutivo —, mas que representa conquistas fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O texto de Zaporózhets é bastante esclarecedor para os dois conceitos:

[...] o desenvolvimento funcional, que pode transcorrer nos limites de um mesmo nível evolutivo, nos limites de uma mesma “formação psicológica” sem levar por si à reestruturação da personalidade infantil em conjunto, consiste em mudanças parciais de algumas propriedades e funções psíquicas, mudanças ligadas com a assimilação, por parte da criança, de conhecimentos e procedimentos de ação isolados. Diferentemente disso, o desenvolvimento evolutivo se caracteriza não tanto pela assimilação de conhecimentos e capacidades isolados quanto por transformações mais gerais da personalidade infantil, pela formação de um nível psicofisiológico novo, de um novo plano de reflexo da realidade, o que está condicionado pela reestruturação radical do sistema de relações da criança com as pessoas que a rodeiam e pela passagem a novos tipos de atividade. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 236, tradução nossa).

Neste sentido, o desenvolvimento funcional acontece no interior de um determinado nível psicofisiológico⁵⁴, de uma determinada etapa do desenvolvimento psíquico da criança,

⁵⁴ Cada nível psicofisiológico corresponde a uma forma mais complexa de reflexo da realidade, que caracteriza as diferentes etapas do desenvolvimento. Na idade pré-escolar, de acordo com Zaporózhets (1987, p. 242, tradução nossa) “[...] há bases para diferenciar, em primeiro lugar, o nível das ações perceptivas, realizadas no campo da percepção imediata da situação circundante; o nível das transformações imaginadas da realidade no plano do pensamento em imagens; logo, o nível das ações mentais realizadas com a ajuda dos sistemas de signos no plano do pensamento abstrato, conceitual, etc. Pelo que permitem julgar os dados disponíveis na psicologia, estes níveis de reflexo da realidade estão internamente ligados com os níveis de motivação da atividade humana, que também estão subordinados entre si, caracterizando-se por uma determinada hierarquia de orientações valorativas e disposições da personalidade.” Consultar: ZAPORÓSHETZ, A. A importância dos períodos iniciais

caracterizada por algumas formações específicas, relacionadas, intimamente, com as motivações que caracterizam a atividade principal⁵⁵ neste momento. A atividade principal porta, em si, inúmeras possibilidades de desenvolvimento funcional — apropriação de conhecimentos e formas de ação social, que atuam, diretamente, sobre a formação e complexificação das funções psíquicas superiores em formação — e representa, simultaneamente, a entrada da criança em uma nova etapa de seu desenvolvimento evolutivo, um salto no desenvolvimento da personalidade.

Compreender o conceito de atividade principal, torna-se, aqui, fundamental. Cada etapa do desenvolvimento infantil caracteriza-se, em função da relação entre a evolução psicofisiológica e a *situação social de desenvolvimento* da criança, por uma atividade que é considerada aquela na qual o desenvolvimento se dá de forma mais ampla e que representa a reestruturação completa da personalidade infantil. Assim, o desenvolvimento evolutivo da criança está intimamente relacionado com a mudança da sua atividade principal (LEONTIEV, 1998).

Chamamos “atividade principal” da criança a caracterizada pelos três atributos seguintes: 1. *Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados.* [...] 2. *A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados.* [...] 3. *A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período do desenvolvimento.* (LEONTIEV, 1998, p. 64-65, grifos do autor).

Participando das relações sociais, a criança atinge níveis de evolução psicofisiológica através das diferentes apropriações de conhecimentos e atitudes sobre e no mundo a sua volta, consolidando um desenvolvimento funcional que vai, paulatinamente, transformando suas condições psíquicas, que se tornam mais complexas. Essa transformação gera mudanças profundas nas motivações da criança, relacionadas à possibilidade de refletir a realidade de

da vida na formação da personalidade infantil. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 71-82.

⁵⁵ Na discussão sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, que será realizada no Capítulo 3, abordaremos a relação entre os períodos evolutivos do desenvolvimento da personalidade da criança e a atividade principal correspondente a cada um deles.

forma diversa e mais sofisticada. Muda, portanto, a forma de atuação, a apropriação de significados, a atribuição de sentidos. As conquistas funcionais permitem e exigem a mudança da situação social de desenvolvimento, que culmina com a chegada a um novo nível evolutivo. As atividades mudam, mediadas pela atividade principal⁵⁶. Num movimento dialético, o desenvolvimento funcional influencia o desenvolvimento evolutivo e esse, por sua vez, condiciona novas possibilidades de desenvolvimento funcional.

Zaporózhets (1987, p. 244) afirma que “[...] as neoformações psicológicas que surgem nas etapas evolutivas iniciais têm um significado permanente, ‘absoluto’ para o desenvolvimento multilateral do indivíduo, fazem um aporte único para a formação da personalidade humana.” (tradução nossa). Portanto, a atenção à atividade principal da criança é fundamental para que se permita, em cada etapa, a evolução qualitativa das funções psíquicas em desenvolvimento nesse momento. Segundo Vigotski (1996), as funções psíquicas se desenvolvem mais amplamente quando em *momentos propícios*, ou seja, quando a atividade da criança se dirige para aquelas funções em desenvolvimento, em cada etapa.

Tendo em vista que tratamos, aqui, da criança em processo de formação, é importante salientar que as mudanças cerebrais são condição indispensável para a evolução de uma etapa a outra do desenvolvimento psíquico. Dialeticamente, podemos entender que, ao mesmo tempo, as condições físicas são elemento base para as transformações do psiquismo, pois permitem que a criança *selecione*, de acordo com suas possibilidades — com as funções psíquicas em formação —, as aprendizagens significativas para o momento, mas são, por outro lado, influenciadas pelas próprias relações sociais. Mas, como isso acontece?

⁵⁶ Diferentes tipos de atividades estão ligadas à atividade principal, constituindo o que Vigotski denomina como *linhas acessórias* do desenvolvimento. Na atividade principal, a criança desenvolve a chamada *linha principal* do desenvolvimento, que abrange as funções psíquicas em formação naquele determinado momento. As linhas acessórias são constituídas por formações que tiveram ou terão importância fundamental em outras etapas do desenvolvimento — que já constituíram ou constituirão linhas principais em diferentes momentos —, mas que continuam atuando subliminarmente.

A criança, desde o seu nascimento, está inserida em um mundo social e historicamente organizado. Seu desenvolvimento está intimamente condicionado pelas expectativas sociais a ela impostas pelo mundo material e pelas relações entre as pessoas. Portanto, segundo Leontiev (1998, p. 65-66),

[...] embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais. Estas condições também determinam precisamente qual atividade de uma criança tornar-se-á mais importante em dado estágio do desenvolvimento de sua psique.

É, portanto, a situação social de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1996; BOZHOVICH, 1988) ou, nas palavras de Leontiev (1998), o lugar ocupado pela criança no interior das relações sociais o que determina, para além das conquistas do desenvolvimento funcional e da limitação à evolução biológica, o seu desenvolvimento evolutivo.

O desenvolvimento evolutivo representa a reestruturação psíquica da criança, que atua para a modificação de sua própria situação social de desenvolvimento e a deseja à medida que se torna capaz de proceder de forma mais complexa no interior das relações sociais que estabelece. Nesse sentido, a evolução das capacidades psicofisiológicas, em cada etapa, e a inserção social operam em conjunto para que a criança avance em seu desenvolvimento e reestruture suas formas de atividade, seus conhecimentos, seu modo de participação, sua visão sobre si mesma. Em poucas palavras, sua personalidade evolui.

Este enfoque sistêmico possibilita representar-se, ainda que seja geneticamente, a estrutura psicofisiológica da personalidade humana como sistema hierárquico complexo de planos ou níveis subordinados de reflexo da realidade e de regulação psíquica da atividade do sujeito. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 242, tradução nossa).

Um aspecto importante a ser lembrado, a respeito da evolução da atividade da criança — e, portanto, da sua personalidade — e relacionado aos momentos propícios de desenvolvimento é aquele que se refere ao papel que a educação assume nesse processo.

Sabemos que as expectativas sociais, assim como as condições de vida e de educação, são fundamentais para as aprendizagens e para o desenvolvimento infantil. Isso não significa, entretanto, que atuarmos em favor da antecipação de aprendizagens ou deixarmos a criança entregue a si mesma, promova um maior desenvolvimento funcional e evolutivo.

A antecipação das aprendizagens não gera desenvolvimento efetivo, já que a criança, sem ter a possibilidade de envolver-se com o que é proposto, sem estar motivada para tal, realiza ações sem sentido, o que culmina em uma aprendizagem superficial, artificial e não desenvolvente. Não atuar intencionalmente sobre o desenvolvimento, por outro lado, é concordar com o postulado segundo o qual a criança, por si mesma, amadurece funções psíquicas dadas biologicamente — idéia com a qual discordamos veementemente ao optarmos pela Teoria Histórico-Cultural. Segundo Zaporózhets,

[...] as condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais do pequeno, para seu desenvolvimento harmônico, não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a diminuir a infância, a converter antes do tempo a criança em pré-escolar, a este em escolar, etc. É indispensável, pelo contrário, a distribuição ampla e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis da atividade lúdica, prática e plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na infância inicial e que, como temos tentando demonstrar, constituem logo o que é mais valioso na personalidade humana madura. (1987, p. 247, tradução nossa).

Nesse sentido, como a educação pode atuar, efetivamente, para contribuir para o desenvolvimento da criança? Qual a importância pedagógica dos postulados histórico-culturais sobre o desenvolvimento humano?

Em primeiro lugar, é importante afirmar que, para que a prática pedagógica corresponda ao que, neste trabalho, denominamos *educação para-si*, o educador deve ser, sobretudo, um profundo conhecedor da criança e de seu desenvolvimento. Apenas assim, tendo clareza a respeito do que significa educar e de qual o papel de sua atividade docente

para a evolução psíquica da criança, estará envolvido em uma prática marcada pela consciência acerca dos objetivos pedagógicos e das formas de alcançá-los.

Partimos do pressuposto de que a educação, como forma de relação social sistematizada e objetiva, tem como resultado a intervenção sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, atuando, portanto, sobre o desenvolvimento funcional e, também, sobre o evolutivo. Dessa maneira, educar implica uma atividade consciente que interfere positivamente sobre o desenvolvimento da personalidade infantil.

Para tanto, é importante que o educador saiba que cada etapa na evolução da personalidade deve ser valorizada. As conquistas de cada período continuam subjacentes nos demais níveis do processo de personalização infantil. Assim, tanto intelectual quanto emocionalmente, as relações das quais a criança participa, desde o princípio, constituem modelos a partir dos quais suas relações nos grupos maiores serão travadas. Daí a importância dos grupos *face to face* — entre os quais está a instituição de educação infantil e a escola —, mediadores dos valores, das atitudes e da visão da criança acerca e no interior dos grupos mais amplos e direcionados ao gênero humano (HELLER, 1977).

Promover tempos, espaços e relações significativos é a forma privilegiada de colaborar para o desenvolvimento funcional e evolutivo da criança. Recordando a importância fundamental da atividade nesse processo, o educador deve estar atento para que os fazeres propostos constituam atividades, verdadeiramente. Para isso, a criança deve ser considerada como sujeito em desenvolvimento, o que significa que sua participação ativa é condição *sine qua non* para o sucesso da prática pedagógica.

Isso pressupõe que todas as propostas sejam compartilhadas com as crianças, que elas saibam o por quê e o para quê de suas ações e que estejam envolvidas emocionalmente com aquilo que fazem. Não se trata de limitar a prática aos desejos imediatos da criança, que não conhece os objetivos de sua educação. O que pretendemos evidenciar é a importância de que

o professor se torne o mediador da criação de novas necessidades para a criança — que se transformem, paulatinamente, em motivos reais, eficazes e geradores de sentidos e que impulsionem o seu desenvolvimento intelectual e emocional, a formação da personalidade.

Criar necessidades humanizadoras é o cerne do processo pedagógico. Significa ampliar as visões da criança acerca dos objetos, das pessoas e das próprias possibilidades, através da sua inserção — ou até imersão — nas relações significativas. Toda aprendizagem, para que culmine em desenvolvimento, deve ser, antes, uma necessidade da criança. Mas como proceder para que isso ocorra?

Possibilitar a participação da criança no espaço pedagógico, considerando suas curiosidades e as imensas possibilidades de aprendizagem que o mundo a sua volta apresenta, constitui um aspecto fundamental para a criação de necessidades. A criança está apta a aprender e a desenvolver-se. O mundo está repleto de conhecimentos a serem apropriados, utilizados. Trazer para o espaço educativo as conquistas historicamente alcançadas pelo homem, de forma que a criança perceba sua importância, torna a aprendizagem significativa. Faz com que os motivos, inicialmente, apenas compreendidos, tornem-se motivos eficazes para a criança (LEONTIEV, 1998). Essa evolução dos motivos depende, fundamentalmente, da proposição de atividades envolventes, que façam sentido, que não sejam apenas impostas sem que a criança compreenda sua importância e função.

Em síntese:

Compreender a personalidade humana implica ter clareza da concepção de desenvolvimento subjacente ao estudo deste sistema. A Teoria Histórico-Cultural apresenta o desenvolvimento como um produto da aprendizagem — da atividade que permite, simultaneamente, a apropriação de capacidades (a formação das funções psíquicas superiores), a objetivação e as vivências afetivas fundamentais para a sua evolução.

Sob este ponto de vista, o homem está permanentemente em desenvolvimento, porque em processo ininterrupto de humanização, dada a dinâmica das relações sociais, constitutivas da essência humana extrinsecamente posicionada (SÈVE, 1977). Por isso, a personalidade, também, constitui um sistema em movimento de complexificação progressiva.

É importante ressaltar, entretanto, que tal processo, condicionado às relações sociais, sofre, justamente por essa sua condição, a influência direta das diferenças de classe e posição social a que cada pessoa está subordinada. Nesse sentido, a personalidade apenas alcança sua máxima evolução à medida que o indivíduo participa de relações sociais humanizadoras, não alienantes. Relações que permitam o desenvolvimento amplo das capacidades e da afetividade especificamente humanas, a sua universalização. E, dada a realidade de privação a que muitos homens estão subjugados em nossa sociedade, sabemos que têm impedidas as possibilidades de desenvolvimento máximo de sua personalidade.

Contribuir para a modificação de tal situação é o compromisso maior deste trabalho: através da sistematização de saberes concernentes ao como educar, visando ao desenvolvimento da personalidade da criança, pretendemos colaborar para a formação de professores conscientes de seu papel naquela que denominamos uma *educação para-si*.

O conceito de desenvolvimento, aqui exposto, tem direta ligação com a evolução da atividade da criança — de sua atividade principal. Nela, são formadas e postas em ação as capacidades funcionais, necessárias para a própria atividade da criança, cuja principal tarefa é a gestação do desenvolvimento evolutivo — da reestruturação da personalidade infantil.

Apresentados estes conceitos, damos por finalizada a primeira parte desta tese. Tendo discutido a personalidade como um sistema funcional, produzido na e pela atividade do indivíduo, no interior das relações sociais que são a sua matriz, buscaremos, a partir de agora, compreender as especificidades do desenvolvimento da personalidade na infância, analisando sua periodização e a importância da atividade educativa para a sua formação.

PARTE II – Educação da personalidade da criança

Até aqui, discutimos os conceitos que consideramos fundamentais para a compreensão da personalidade humana de forma geral. Apesar de termos mencionado alguns pontos referentes ao desenvolvimento da criança, iniciaremos, agora, uma discussão mais específica, visto que a relação entre educação e desenvolvimento da personalidade infantil é o foco principal do nosso trabalho.

Discutimos os conceitos de educação e infância no primeiro capítulo. Passamos, então, a elucidar aqueles elementos essenciais da infra-estrutura do sistema da personalidade humana, que nos permitem compreender qual a dinâmica de sua evolução: o conceito de personalidade de acordo com a Teoria Histórico-Cultural; a atividade — e, com ela, as necessidades, motivos, as capacidades e as vivências emocionais; o conceito de desenvolvimento. Com isso, tivemos a pretensão de inserir o entendimento da personalidade no conjunto de conceitos que permitem a sua compreensão como formação sistêmica.

Passaremos, agora, para aquele que é o objeto principal de nossas preocupações: o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos da ontogênese. Como o desenvolvimento psíquico da criança se periodiza? O que define esse processo? Como, na infância, formam-se as bases da personalidade evoluída? Que saberes são necessários para que, em cada etapa do desenvolvimento da criança, o professor organize relações e atividades que possibilitem o processo de personalização infantil? São essas as questões que buscaremos abordar no terceiro capítulo deste trabalho.

Enfocaremos, posteriormente, de forma essencial, os saberes fundamentais para que a prática docente constitua-se como uma efetiva *educação para-si*, contribuindo, sistematicamente, para o desenvolvimento da personalidade da criança.

CAPÍTULO 3

O desenvolvimento da personalidade da criança

Até agora, discutimos os elementos explicativos da personalidade humana geral, sem atermo-nos à personalidade da criança e a suas especificidades. Neste capítulo, pretendemos refletir, a partir dos pressupostos teóricos já apresentados, anteriormente, sobre como evolui o desenvolvimento da personalidade na infância, desde o nascimento até a entrada na adolescência, momento no qual a personalidade passa por uma transformação radical e assume uma forma mais complexa e evoluída. A adolescência, entretanto, não será objeto do presente trabalho, o que demandaria uma atenção específica. Pretendemos, posteriormente, dar continuidade ao estudo do desenvolvimento da personalidade humana e, então, empreender uma análise das peculiaridades qualitativas da personalidade do adolescente.

Objetivamos explicitar a dinâmica evolutiva da personalidade infantil, pautando-nos nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural acerca da periodização do desenvolvimento psíquico. Vigotski (1996b), Leontiev (1978b; 1998), Bozhovich (1981, 1987) e Elkonin (1987, 1998) apresentam-nos discussões de importância fundamental para a compreensão do movimento de transformação da atividade da criança e de seus efeitos diretos sobre a formação da personalidade.

Segundo Leontiev (1978b), a infância⁵⁷ constitui o período *espontâneo* do desenvolvimento da personalidade. Isso significa que, durante os primeiros anos da ontogênese, não existe, em cada sujeito, a autoconsciência em relação à formação desse sistema. Trata-se, portanto, de acordo com o autor, de um momento de preparo, que sob condições de vida e educação adequadas, culmina, na adolescência, no nascimento de uma personalidade consciente de si mesma.

⁵⁷ Ao nos referirmos à infância, estamos considerando o período que se estende desde o nascimento da criança até a sua entrada na adolescência, compreendendo as idades de 0 a 10 anos, aproximadamente.

Sabemos que a formação da personalidade está vinculada à formação de uma hierarquia de motivos e à subordinação, pelo indivíduo, de suas ações a esse sistema hierárquico dos motivos. Durante a infância, os motivos apresentam-se relacionados, ainda, horizontalmente e, nesse sentido, percebemos que a função precípua da educação é a criação de necessidades humanizadoras e o enriquecimento do conjunto de motivos da conduta da criança. As relações entre as diferentes atividades empreendidas geram um movimento de crescente complexificação da esfera motivacional do indivíduo.

Como já discutimos no capítulo 2, o enriquecimento das ações oportuniza a transformação dos objetivos das mesmas, em motivos de novas atividades, o que vai, num *continuum*, contribuindo para o desenvolvimento da consciência acerca dos motivos estáveis da personalidade e da autoconsciência. Assim, podemos dizer que, na adolescência, os motivos passam a se relacionar verticalmente, constituindo, progressivamente, um “sistema harmônico de sentidos pessoais” (LEONTIEV, 1978b, p. 165), acontecimento que modifica todo o curso do desenvolvimento psíquico posterior e que configura, finalmente, a personalidade evoluída.

Para a teoria histórico-cultural, a idade pré-escolar⁵⁸ e a adolescência marcam dois momentos fundamentais do desenvolvimento da personalidade, já que, neles, se consolidam

⁵⁸ Os autores da Teoria Histórico-Cultural denominam *primeira infância* o período de 1 a 3 anos de idade e *idade* ou *infância pré-escolar* ao período dos 3 aos 6 anos, com exceção de Mukhina (1996), que denomina como *infância pré-escolar* o período de 3 a 7 anos. A *infância pré-escolar* foi amplamente estudada por diferentes teóricos, por se tratar de um momento em que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores alcança um nível bastante elevado e essencial para a formação das premissas da personalidade (as principais transformações presentes nesse momento, importantes para o desenvolvimento da personalidade infantil, serão discutidas ainda neste Capítulo). No Brasil, a Constituição Federal de 1988 determina que as crianças de zero a seis anos de idade sejam atendidas por instituições educativas, dedicadas ao cuidado e à educação das crianças pequenas, estabelecendo esse atendimento como um direito seu. A LDB 9394/96 subdivide a Educação Infantil (0 a 6 anos), pelo critério de idade, em creches — voltadas para o atendimento de crianças de 0 a 3 anos —, e pré-escolas — voltadas para o atendimento das crianças de 4 a 6 anos. A partir de 3 de agosto de 2005, fica estabelecido, entretanto, pela Resolução n° 3 do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, o que implica uma nova organização: Educação Infantil: até 5 anos de idade, sendo matriculadas em Creches as crianças de até 3 anos e em Pré-escolas as crianças entre 4 e 5 anos. Assim, os anos iniciais do Ensino Fundamental abrangem a faixa etária de 6 a 10 anos e os anos finais abrangem, por sua vez, a faixa etária de 11 a 14 anos. No decorrer deste e do próximo capítulo, a expressão “idade pré-escolar” aparece em diferentes citações dos autores russos e discussões nossas, correspondendo, pois, às idades de 3 a 6 anos, ainda que essa denominação não corresponda à divisão de etapas da Educação Básica, no

transformações importantes do psiquismo, relacionadas ao posicionamento do “eu” diante do mundo e das relações e à hierarquização de motivos e subordinação das atividades a eles.

Cada um destes períodos, que têm significação essencial na formação da personalidade da criança, possui suas características próprias. O período adolescente se distingue pelo início de um trabalho ativo do sujeito sobre si mesmo; é o período da formação da consciência moral, dos ideais, do desenvolvimento da autoconsciência. O período da *infância pré-escolar* é o da formação inicial da personalidade, o período do desenvolvimento dos ‘mecanismos’ pessoais da conduta. Nos anos pré-escolares do desenvolvimento da criança se atam os primeiros nós, se estabelecem os primeiros enlaces e relações que formam a nova unidade superior da atividade e, simultaneamente, a unidade superior do sujeito: a unidade da personalidade. Justamente a infância pré-escolar é tão importante porque é o período de formação fática dos mecanismos psicológicos da personalidade. (LEONTIEV, 1987, p. 58, grifos nossos, tradução nossa).

Entendemos, pois, que, no período que se estende dos três aos seis anos, formam-se as premissas para a evolução da personalidade do indivíduo. A criança torna-se capaz, primeiro de forma incipiente e, progressivamente, de forma mais sofisticada, de subordinar motivos, de realizar ações, cujos objetivos atendem apenas indiretamente aos motivos de sua atividade. Tal complexificação do comportamento infantil denota o surgimento das bases da personalidade. Trata-se de fatos sobre os quais a criança, ainda, não tem consciência, mas que têm importância fundamental para o movimento de tomada de consciência de si e do mundo, que culminará na personalidade evoluída.

Decorre desses pressupostos a importância de um estudo pormenorizado dos períodos que marcam o desenvolvimento infantil, das atividades que os caracterizam e da forma pela qual a *educação para-si* pode contribuir para a formação da personalidade na infância — tema a ser desenvolvido no próximo capítulo.

“O processo de desenvolvimento da personalidade sempre segue sendo profundamente individual, irrepetível” (LEONTIEV, 1978b, p. 167, tradução nossa) e amplamente

Brasil. Optamos por manter a denominação dos autores russos por entendermos que se faz necessário compreender a periodização do desenvolvimento psíquico em sua dinâmica específica, para que possamos, assim, olhar criticamente para a periodização pedagógica e para as conseqüências da antecipação do desenvolvimento, que ela pretende operar.

dependente da situação social de desenvolvimento, específica para cada indivíduo. Daí a preconização de que a educação constitui elemento fundamental para a formação da personalidade. Nela, são propostas, intencional e sistematicamente, as atividades por meio das quais a criança realiza “seus vínculos com o homem através das coisas [dos objetos, usos, costumes e linguagem, e, também, das objetivações para-si] e com as coisas através do homem.” (LEONTIEV, 1978b, p. 161, tradução nossa).

Para Leontiev (1978b), são duas as bases para o desenvolvimento da personalidade. A primeira é constituída pela riqueza de vínculos do indivíduo com o mundo — papel essencial da educação —, através da atividade. A segunda, diretamente ligada à anterior, é constituída pela hierarquização dos motivos e subordinação, a eles, das atividades realizadas.

A relação de complementaridade que se interpõe entre essas duas bases demanda, do indivíduo, a tomada progressiva de consciência acerca do motivo fundamental da sua vida, do *objetivo vital*, através de um complexo movimento, que permite, ao sujeito, refratar seu interior por intermédio do sistema de significados e conceitos que vai assimilando. É esse o movimento que possibilita o desenvolvimento da individualidade para-si — de uma personalidade consciente e autoconsciente, que regula a própria conduta, baseada no conhecimento dos próprios motivos e de sua relação com os interesses do grupo em que o sujeito vive e da humanidade como um todo.

O autor evidencia que a não hierarquização de motivos torna a vida do homem fragmentária e dependente de motivações eminentemente externas, que não agregam sentidos humanizadores a sua existência e não contribuem para a sua unificação como ser singular e, simultaneamente, universal e livre. Não ocorre, nesse nível, a fusão do homem com o gênero humano que, nas palavras de Gorki (apud LEONTIEV, 1978b, p. 172), representa a conversão do homem em “homem da humanidade”.

Para que se desenvolva a autoconsciência, na adolescência, e sua complexificação progressiva na idade adulta, a infância assume relevância fundamental. A consciência do próprio eu, produto do processo de formação da personalidade, depende, profundamente, dos conhecimentos e representações sobre si mesma, que vão se acumulando, desde muito cedo, ainda que de forma não-consciente, pela criança. Disso deriva a importância de prover condições educativas permeadas por vivências afetivas positivas, por relações horizontais, pelo respeito e valorização da criança e das suas conquistas a qualquer tempo de seu desenvolvimento — de considerá-la como sujeito.

Um aparte merece destaque aqui. O que significa dizer, hoje, como comumente se declara nos textos científicos e oficiais, nos debates acadêmicos e informais, que a criança precisa ser considerada como sujeito? Sujeito de direitos, sujeito de sua aprendizagem, sujeito de seu desenvolvimento. Cabe refletir sobre o espaço a que tem tido direito a categoria *subjetividade/individualidade*⁵⁹ nos debates sobre a infância. É necessário refletir sobre os significados implícitos à categorização da criança como sujeito, em nossos dias, para esclarecer a posição que assumimos neste trabalho.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que, no interior do pensamento psicológico e pedagógico, a categoria *subjetividade/individualidade* não teve, até o presente, um amplo espaço e reconhecimento. Considerando o modelo cartesiano objetivista que tem se destacado como forma de pensar o homem, sabemos que as ciências têm primado pela elaboração de padrões universalizantes e classificatórios, não deixando espaço para a sua compreensão como ser singular e concreto, para a reflexão sobre a importância de sua biografia. E, nesse sentido, a subjetividade tem sido considerada como uma categoria não-científica.

⁵⁹ Queremos esclarecer que, neste trabalho, consideramos correlatos os conceitos individualidade e subjetividade. Partimos do princípio de que a consciência humana, constituída pelos reflexos subjetivos da realidade, caracteriza o indivíduo como ser único e irrepetível, em suas relações cognitivo-afetivas com o mundo e nas relações, as quais conformam os sistemas interfuncionais e indissociáveis da inteligência e da personalidade. A personalidade é tida como o sistema funcional que expressa psicologicamente a subjetividade/individualidade humana.

O paradoxo consiste em, simultaneamente, desvalorizar a subjetividade em função da padronização psicológica do homem, visto apenas sob o prisma empírico e naturalizante, e alçar a criança à condição de sujeito. Sim, a criança é sujeito. Mas vê-la como sujeito implica refletir de maneira diferenciada sobre tal condição.

O que podemos observar, na verdade, ao contrário da compreensão de que o caráter de sujeito implica que a criança seja vislumbrada como alguém que, ativamente e em função das relações sócio-históricas, apropria-se do mundo, desenvolvendo uma forma única de refleti-lo e de atuar sobre ele — desenvolvendo, nesse processo, a sua personalidade —, é a valorização do subjetivismo⁶⁰. O ser sujeito é compreendido, muitas vezes como o limitar-se ao auto-centralismo, ao individualismo, ao expressar de idiossincrasias que separam o indivíduo do meio social no qual constitui a sua personalidade. Trata-se de uma fetichização da criança como alguém que, pela própria condição de ser criança, deva produzir sua cultura própria, abstendo-se das influências educativas necessárias do adulto como representante que é da cultura socialmente produzida — e é, assim, voltar ao binômio naturalismo-idealismo, já criticado por Vigotski (1996a), ao discutir a crise da Psicologia, no início do século XX.

Na perspectiva que aqui assumimos, pelo contrário, pensar a subjetividade é ser capaz de ver, no homem, alguém apto a estar em atividade, mobilizado por motivos pessoais, construídos na apropriação ativa do mundo e das relações e na atribuição de sentidos que expressem a forma pessoal de vivenciá-las. É considerar que a subjetividade é constituída *na e pelas* relações sociais e expressa, sob a forma psicológica, na personalidade. É valorizar o subjetivo como sinal da presença de cada homem no mundo, constituindo-o e constituindo-se. E, se pensamos a personalidade como formação sistêmica, elaborada, contínua e progressivamente, por um sujeito generativo, entendemos que perceber a criança como sujeito

⁶⁰ O subjetivismo integra a doutrina filosófica idealista, segundo a qual a realidade do mundo objetivo depende das características, formas e explicações que lhe são atribuídas pela subjetividade humana.

é valorizar o processo de humanização, através do qual ela re-produz (produz, de forma única, pautada nas próprias experiências, no interior do processo de apropriação da cultura material e mental) o mundo historicamente formado.

Assim, conceber a criança como sujeito é ser capaz de ultrapassar uma compreensão classificatória e normalizadora, que vê o desenvolvimento como processo linear previamente estabelecido pela natureza, para percebê-la como alguém que constrói seu pensamento, sua linguagem, sua imaginação, seus afetos, enfim, constrói a si, em sua história de vida e nas relações que estabelece com o outro. É perceber que o desenvolvimento da criança está condicionado pela sua integração nas relações sociais, pelas experiências que possibilitam o seu processo de humanização.

3.1 A periodização do desenvolvimento psíquico

A compreensão do desenvolvimento da personalidade na infância, sob a ótica histórico-cultural, supõe a consciência clara do seguinte pressuposto, apontado por Bozhovich (1981, p. 115) como irrefutável: “[...] o desenvolvimento psíquico da criança tem sua lógica interna, suas próprias leis e não é o reflexo passivo da realidade, em cujas condições se realiza este desenvolvimento.” (tradução nossa). Depreendemos, deste princípio, a relação complexa entre desenvolvimento natural e cultural, como característica essencial dos primeiros anos da ontogênese.

Por considerarmos a essencialidade desse movimento, na formação de todo o psiquismo e, especialmente na formação da personalidade, vemo-nos responsáveis por apresentar e discutir uma periodização do desenvolvimento psíquico que, ao contrário das correntes naturalistas ou sociologistas — que se apegam ora aos aspectos biológicos, ora a uma determinação da psique pelo social, como *‘tábula rasa’* na qual são marcadas,

indelevelmente, as suas influências —, possa vislumbrar a criança concreta, em sua historicidade, e a infra-estrutura da personalidade, que nos permite a compreensão dos fundamentos do desenvolvimento humano e das formas de intervenção sobre ele.

Dois aspectos essenciais devem ser ressaltados na tarefa de compreender o desenvolvimento da personalidade infantil: em primeiro lugar, conhecer as suas forças motrizes; em segundo lugar, refletir sobre as leis de transição entre uma etapa e outra desse desenvolvimento. O que gera a necessidade de transformação das estruturas da personalidade, de um momento a outro? Qual a dinâmica dessa transformação?

Vigotski (1996b) e seus colaboradores, ao enunciarem a importância da dinâmica das idades no desenvolvimento da criança, apresentam uma concepção de periodização que se contrapõe às correntes psicológicas tradicionais — cujos princípios continuam, ainda, a ecoar entre nós. Discordam de uma periodização pautada nos aspectos físico-biológicos do desenvolvimento humano, tais como a maturação sexual ou a própria dentição, evidenciando que os processos naturais não podem ser vistos como força motriz do desenvolvimento psíquico. Contrapõem-se à idéia segundo a qual a ontogênese repetiria a filogênese, estando, portanto, previamente determinados os passos evolutivos da personalidade humana, absteridos de toda a influência da integração do indivíduo nas relações sociais. Opõem-se aos estudos meramente descritivos e fenomenológicos⁶¹, que se atêm aos aspectos externos dos períodos, sem buscar compreender a essência de seu movimento.

Os autores apresentam um novo entendimento: da unidade indissolúvel entre o social e o pessoal decorre, em cada idade, o desenvolvimento de *novas formações*, definidas como:

[...] o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a

⁶¹ A fenomenologia busca interpretar a realidade a partir dos aspectos que se apresentam externamente, sem limitar-se a conceitos e predefinições. Busca decifrar o sentido aparente dos fenômenos. Não há uma preocupação com a busca da causalidade dos fenômenos. Para maiores esclarecimentos, consultar: MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 59-67.

consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado. (VYGOTSKI, 1996b, p. 254-255, tradução nossa).

Dessa forma, da relação entre situação social de desenvolvimento da criança; capacidades e funções psíquicas, formadas e em formação, na atividade, e vivências emocionais geradoras dos motivos da conduta, desenvolvem-se novas formações, capazes de reestruturar toda a personalidade da criança, de forma peculiar, em cada etapa de seu desenvolvimento.

Como podemos depreender das discussões feitas até agora, neste trabalho (vide Capítulo 2), a atividade possibilita e é possibilitada pelo desenvolvimento das novas formações. É no seu interior que se configuram os sentidos pessoais e as capacidades humanas centrais para a atividade principal de cada momento do desenvolvimento — das *linhas centrais de desenvolvimento* na idade dada — e, também, aquelas que se relacionam de forma mais ou menos imediata com as linhas centrais — as chamadas *linhas acessórias de desenvolvimento*. Conforme Vigotski,

[...] o processo de desenvolvimento em cada período de idade, consideradas toda a complexidade de sua organização e composição, [e] a multiplicidade dos processos parciais que o integram, descobertos por meio de análise, constitui um todo único e possui uma estrutura determinada; as leis que regem a formação desse todo ou as leis estruturais de uma determinada idade determinam a estrutura e o curso de cada processo de desenvolvimento particular que é parte do todo. Chamamos estruturas a tais formações globais não compostas pela soma das partes isoladas, como uma espécie de agregação, mas que por si mesmas determinam o destino e o significado de cada parte que a integra. (VYGOTSKI, 1996b, p. 262, tradução nossa).

Compreendemos, dessa forma, que cada período do desenvolvimento psíquico da criança constitui uma estrutura, na qual se posicionam e relacionam as linhas centrais e acessórias de desenvolvimento — o desenvolvimento funcional de que trata Zaporózhets (1987a) —, movimento que dá origem a uma reestruturação completa da personalidade, culminando, portanto, em desenvolvimento evolutivo. Para Vigotski (1996b), todo o desenvolvimento da criança é marcado, pois, por transformações moleculares, lentas e quase

imperceptíveis — ele denomina tais momentos como *períodos estáveis do desenvolvimento da personalidade*. Trata-se da formação gradual de capacidades e vivências afetivas e de sua integração na atividade infantil. Em determinados momentos — os chamados momentos de virada —, entretanto, o desenvolvimento surge como um salto qualitativo, que deixa evidentes as suas marcas e exige que a criança mude, também, sua posição no interior das relações sociais. Assim,

[...] as transformações mais ou menos notáveis que se originam na personalidade da criança são o resultado de um longo e oculto processo ‘molecular’. Tais transformações se exteriorizam e podem ser diretamente observadas somente como a finalização de prolongados processos de desenvolvimento latente. (VYGOTSKI, 1996b, p. 255, tradução nossa).

Bozhovich (1981), ao discutir os conceitos elaborados por Vigotski para a compreensão da personalidade infantil, esclarece que o autor

[...] desenvolveu e fundamentou a idéia de que em cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança existe não somente a peculiaridade das funções e processos psíquicos isolados, mas também uma combinação particular. Ou seja, de acordo com seu ponto de vista, no trânsito de uma idade a outra, crescem e transformam-se qualitativamente não só as funções psíquicas isoladas, mas também sua correlação, sua estrutura. Segundo ele, as diferentes funções psíquicas crescem e se desenvolvem irregularmente. Para cada uma delas existe um período de desenvolvimento ótimo e nesse período é como se todas as outras funções atuassem dentro desta função, através dela. Isto condiciona a peculiaridade da estrutura da consciência infantil em cada etapa de seu desenvolvimento. (BOZHOVICH, 1981, p. 120-121, tradução nossa).

Apresentar, aqui, as contribuições de Elkonin (1987) e Leontiev (1998) sobre a correlação entre a atividade principal de cada período e a periodização do desenvolvimento da criança, juntamente com a questão das linhas centrais do desenvolvimento, apontadas por Vigotski, torna-se necessário para que nos aproximemos mais do processo de formação da personalidade em cada etapa da infância. É o que faremos a partir de agora.

Segundo Elkonin (1987), as contribuições de Blonski e Vigotski sobre a periodização do desenvolvimento psíquico na infância, reveladas por textos e conferências destes

estudiosos no início do século XX, devem ser conservadas e atualizadas. O autor apresenta, da seguinte forma, os princípios da periodização do desenvolvimento psíquico:

- o desenvolvimento psíquico da criança está condicionado pelas transformações histórico-sociais de seu entorno;
- cada período evolutivo do desenvolvimento da criança possui importância fundamental e específica para o desenvolvimento completo do psiquismo;
- o desenvolvimento psíquico configura-se como um processo dialético, sendo marcado por saltos, rupturas, superações;
- a passagem de um período a outro, no desenvolvimento psíquico da criança, envolve rupturas em relação a formas anteriores de comportamento. Tal ruptura — necessária no processo de desenvolvimento — pode dar origem aos momentos críticos, que representam aqueles nos quais a criança já possui a possibilidade de transformar a sua atividade no interior das relações sociais, dadas as capacidades já formadas e em formação, mas a sua situação social de desenvolvimento permanece a mesma, devido à ausência de intencionalidade dos adultos que a rodeiam.

De acordo com Elkonin (1987), o desenvolvimento psíquico da criança pode ser subdividido em *fases*, *estágios* ou *épocas/etapas*. Para o autor, a passagem de um período a outro do desenvolvimento psíquico pode estar marcada por momentos críticos de maior ou menor intensidade. Nesse sentido, as *fases* configuram os momentos do desenvolvimento psíquico que não se separam bruscamente uns dos outros. Os *estágios* já envolvem, em sua passagem de uns a outros, um momento crítico mais marcante. As *épocas/etapas* são separadas entre si por crises⁶² bem marcadas, que representam um salto qualitativo maior no

⁶² De acordo com Vigotski (1996b), as crises apresentam algumas características que as definem: a) apresentam-se em períodos cronológicos mais ou menos parecidos entre as crianças, mas não têm limites estritamente definidos; b) a criança em crise torna-se difícil de educar, tende a buscar a autonomia de ação; c) o ritmo de desenvolvimento diminui com relação ao ritmo dos períodos estáveis, assumindo uma caracterização negativa,

desenvolvimento psíquico, a transformação mais radical da organização da personalidade. Na passagem entre as etapas, consolida-se o desenvolvimento evolutivo do psiquismo (ZAPORÓZHETS, 1987a), que representa a reestruturação completa da personalidade da criança.

Por considerarmos o aparecimento de crises uma questão relativa, neste trabalho, utilizaremos uma denominação própria para especificar os períodos do desenvolvimento psíquico: chamaremos de *momentos do desenvolvimento* aqueles períodos, marcados por uma atividade principal e que não representam, sozinhos, a completa reestruturação da personalidade infantil. O conjunto de momentos que, em relação, possibilitam a transformação completa da personalidade da criança e representam, portanto, o desenvolvimento evolutivo, são denominados *etapas*, a exemplo de Elkonin (1987), autor que tomamos por base no estudo da periodização.

A palavra *momento* tem sua origem etimológica em *momentum*, do latim, e significa movimento; mudança; peso, importância, influência, motivo; curto período de tempo (HOUAISS, 2001). Optamos por utilizá-la por entendermos que, por seus significados, essa palavra sugere a dinamicidade que caracteriza os períodos do desenvolvimento psíquico, a sua forma não-estanca, ultrapassando o significado de fases e estágios. O termo valoriza a interinfluência, a conexão, a interdependência e o movimento, capazes de demonstrar que a causalidade das características de um momento do desenvolvimento está na dinâmica entre os momentos anteriores e seus efeitos são prospectivos em relação aos momentos posteriores.

que mascara as transformações qualitativas positivas do momento de desenvolvimento; d) a criança perde seus interesses e não revela novos motivos e necessidades. A despeito de tais características negativas, é importante notar que as crises — que parecem, ao observador desavisado, uma estagnação ou uma involução do desenvolvimento — representam, contraditoriamente, o momento revolucionário que dá, simultaneamente, culminância aos processos de desenvolvimento de toda a etapa que o antecede e desvela a nova etapa de personalização da criança. Quando surgem, elas sinalizam a necessidade de modificação do lugar ocupado pela criança nas relações sociais. É importante ressaltar que Leontiev (1998), ao discutir as crises do desenvolvimento, discorda da posição de Vigotski (1996a), para quem elas seriam inevitáveis. Compartilhamos, aqui, a posição de Leontiev, considerando que as crises apenas surgem quando o lugar ocupado pela criança, nas relações sociais, não possibilita que ela coloque em ação as capacidades psíquicas de que dispõe.

Falamos em momentos para enfatizar, pois, a dinamicidade e aproximarmo-nos da idéia de que o desenvolvimento humano dá-se por rupturas, saltos e superações.

Para compreendermos, efetivamente, a periodização do desenvolvimento psíquico, é importante que atentemos para o seguinte pressuposto: cada etapa que marca a reestruturação da personalidade infantil é formada por dois momentos de desenvolvimento, diferenciados e intercomplementares, que se caracterizam sempre pelo objeto para o qual se volta a atividade principal da criança: os objetos sociais — ou o que Elkonin (1987) denomina *mundo dos objetos* — e as relações entre as pessoas — ou *mundo das pessoas* — numa situação dialética em que a relação com o mundo dos objetos é mediada pelas pessoas e a relação com o mundo das pessoas é mediada pelos objetos.

Assim, cada momento de desenvolvimento está marcado por uma atividade principal da criança, que se relaciona à linha principal de desenvolvimento do período, acompanhada por diferentes outras atividades, que se relacionam à atividade principal como linhas secundárias do desenvolvimento psíquico. Já vimos que uma etapa é composta por dois momentos de desenvolvimento: no primeiro, a atividade principal está, sobretudo, relacionada às apropriações, pela criança, dos saberes relativos às relações sociais, ao *mundo das pessoas*; no segundo, a atividade principal se relaciona ao *mundo dos objetos*, o que significa que a criança se volta, especialmente, para a apropriação dos objetos e seus usos sociais. Mas, algo precisa ser, aqui, salientado, para que nossa compreensão da dinâmica entre os dois momentos do desenvolvimento supere a linearidade em direção ao entendimento do movimento dialético que a caracteriza.

Entre os dois momentos do desenvolvimento que conformam uma etapa, as relações de interdependência são evidentes: são as relações com as pessoas, no primeiro momento, que permitem que a criança volte a sua atenção, no segundo momento, para os objetos que, nessas relações sociais, são utilizados; são as atividades sobre os objetos sociais que, no segundo

momento, são motivadoras de novas necessidades de relação com as pessoas. Assim, a criança, no primeiro momento do desenvolvimento psíquico, conhece os objetos da cultura pela mediação da relação com as pessoas e, no segundo momento, tem sua relação com as pessoas mediada pelo contato com os objetos da cultura.

A passagem de um momento a outro está diretamente relacionada à mudança da atividade principal da criança, que é motivada, predominantemente, ora pelo *mundo das pessoas*, ora pelo *mundo dos objetos*.

Elkonin (1987) sugere que a primeira etapa do desenvolvimento da personalidade, que se estende do nascimento até os três anos de idade, é formada pelo *momento da comunicação emocional com as pessoas* e pelo *momento da manipulação sobre os objetos*. A segunda etapa, que designa o período de três a dez anos, aproximadamente, é formada pelo *momento dos jogos e atividades lúdicas*⁶³ e pelo *momento da escolarização*. A denominação dos momentos está diretamente relacionada à atividade principal da criança em cada um deles. Diferentes outras atividades se relacionam à principal, dinamizando a formação da personalidade.

O autor (1987) busca explicitar o movimento entre os momentos do desenvolvimento psíquico e as especificidades das atividades da criança em relação aos objetos sociais e em relação às pessoas, afirmando que

No primeiro [momento do desenvolvimento de cada etapa], entram as atividades nas quais tem lugar a orientação predominante para os sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas. São atividades desenvolvidas no sistema ‘criança – adulto social’. Claro, a comunicação emocional direta do pequeno, o jogo de papéis e a comunicação íntima pessoal entre os adolescentes se diferenciam substancialmente por seu conteúdo concreto,

⁶³ Queremos, aqui, salientar que compreendemos os jogos de papéis ou jogos protagonizados, que constituem a atividade principal do primeiro momento do desenvolvimento da infância, como uma atividade lúdica, mas não a única. Por sua importância específica para o desenvolvimento psíquico da criança, fazemos menção a eles, destacando-os das demais atividades lúdicas, na denominação desse momento de desenvolvimento. É importante ressaltar, entretanto, que diferentes atividades lúdicas são desenvolvidas pela criança, durante a primeira infância, em colaboração com o adulto, sem que os jogos protagonizados estejam presentes, tendo em vista que o processo de desenvolvimento dos mesmos tem lugar apenas no momento de transição entre a primeira infância e a idade pré-escolar. Essa questão será, mais amplamente, discutida, ainda neste Capítulo.

pela profundidade com que o sujeito penetra na esfera dos fins e motivos da atividade dos adultos, penetração que representa uma escala peculiar na assimilação progressiva que o indivíduo faz dessa esfera. Mas tais atividades são comuns pelo seu conteúdo fundamental. Durante sua realização tem lugar o desenvolvimento preponderante, nas crianças, da esfera motivacional e das necessidades. [O segundo momento] [...] está constituído pelas atividades nas quais tem lugar a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos e dos modelos que destacam uns ou outros de seus aspectos. Trata-se das atividades do sistema 'criança – objeto social'. Os distintos grupos de atividades que compõem esse grupo também se diferenciam entre si. [...] Mas o geral e essencial entre elas é que todas aparecem como elementos da cultura humana. Têm uma origem e um lugar comum na vida da sociedade, sendo o resultado da história precedente. Sobre a base da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação com esses objetos se produz a orientação cada vez mais profunda da criança no mundo objetal e a formação de suas forças intelectuais, a formação da criança como componente das forças produtivas da sociedade. (ELKONIN, 1987, p. 121-122).

Mas o que mobiliza o processo de transição de um momento do desenvolvimento a outro?

A criança, inserida nas relações sociais, atua no sentido de participar com as outras pessoas de seus fazeres, busca compreender a dinâmica das relações e a ela integrar-se. Sua integração permite que ela perceba e se volte, então, para novos elementos presentes nessas relações: os objetos e seus usos. É a apropriação de saberes, e a conseqüente formação de capacidades psicofisiológicas de um momento do desenvolvimento psíquico, o que permite que a criança busque modificar sua situação social de desenvolvimento, envolvendo-se, a partir de então, em novas e mais complexas relações. É desse movimento de complexificação de capacidades e motivos que se origina a nova atividade principal — e o novo momento do desenvolvimento psíquico.

Cabe salientar que a cada vez que a criança vence dois momentos do desenvolvimento, apropriando-se, portanto, das relações com as pessoas e com os objetos, que, então, lhes são possíveis, há uma transformação mais ampla e complexa da sua personalidade: a criança adentra uma nova etapa. Tem a personalidade, inteiramente, reconfigurada. Na nova etapa, mais uma vez, passará por dois momentos do desenvolvimento,

com atividades principais relacionadas primeiramente às relações humanas, agora complexificadas em relação à etapa anterior, depois às relações com os objetos da cultura — mediadas mutuamente.

Sabemos que a relação da criança com os objetos e com as pessoas não é, sob a ótica da teoria histórico-cultural, apenas uma relação imediata de assimilação das propriedades do objeto pela criança, nem se limita ao seu contato com alguns indivíduos e a assimilação de comportamentos. Está para além disso. Quando falamos sobre a relação *criança-mundo dos objetos*, estamos nos referindo aos objetos culturais e ao seu uso social, no interior das relações humanas. Do mesmo modo, ao tratarmos da relação *criança-mundo das pessoas*, estamos voltando nossa atenção para a apropriação das relações sociais em geral, genéricas, mediadas pelas relações *face to face* e não reduzidas a elas.

Cabe lembrar que a atividade principal de cada momento do desenvolvimento está marcada por uma relação afetivo-cognitiva específica da criança com a realidade. Ao realizar a atividade principal, a criança está envolvida, emocional e cognitivamente, com o seu fazer, reestruturando suas capacidades à medida que se apropria das relações possíveis a ela, nesse momento. Trata-se do desenvolvimento funcional, que dará origem ao desenvolvimento evolutivo, exigindo a modificação do lugar que a criança ocupa nas relações sociais.

A inter-relação entre os dois momentos do desenvolvimento de cada etapa pode ser explicada, em suma, da seguinte forma: no primeiro momento, formam-se as motivações para as quais toda a etapa estará voltada. Desse modo, cabe dizer que toda motivação da atividade humana está diretamente ligada às relações sociais, ao mundo das pessoas, às atividades realizadas pelo (e com o) outro social. O segundo momento configura-se como uma ampliação do primeiro, tendo em vista que as mesmas motivações gerais, relacionadas à integração da criança nas relações sociais, originam o interesse pela forma como os objetos são aí utilizados e compreendidos. Elkonin esclarece:

[...] existem bases para supor que a assimilação, pelas crianças, das tarefas, dos motivos e das normas das relações existentes nas atividades dos adultos se realiza por meio da reprodução ou modelação dessas relações na atividade própria das crianças e em suas comunidades, grupos e turmas. É marcante que durante tal assimilação o pequeno enfrente a necessidade de dominar novas ações objetais, sem as quais é impossível realizar a atividade adulta. Dessa forma, pois, o adulto aparece diante da criança como portador de novos e cada vez mais complicados procedimentos de ação com os objetos, de padrões socialmente elaborados, indispensáveis para orientar-se na realidade circundante. Assim, a atividade do pequeno dentro dos sistemas “criança - objeto social” e “criança - adulto social” representa um processo único no qual se forma sua personalidade. (ELKONIN, 1987, p. 115, tradução nossa).

São as condições históricas, no interior das relações capitalistas, as responsáveis pela desagregação entre os dois sistemas e a formação, em separado, daquelas pessoas cuja atividade é destinada aos trabalhos técnicos e de outras, cuja atividade é destinada à idealização — da separação entre o trabalho mental e material. A formação da personalidade integral, que implica a atividade consciente e auto-consciente do sujeito, exige que, no desenvolvimento de cada indivíduo, estejam presentes e sejam valorizadas ambas as formas de relação — entre o sujeito e as pessoas e entre o sujeito e os objetos sociais —, como inteiramente interdependentes, sem dissociar formação intelectual e formação da personalidade.

É importante mencionar que, nos momentos de virada, que supõem o término de uma etapa e o início de outra, a reestruturação completa da personalidade da criança pode ser acompanhada, ou não, por crises, ainda que eles sempre representem momentos críticos. Sabemos que todos os momentos revolucionários são críticos, dado o caráter de ruptura com as formas anteriores, que os caracteriza, e o deflagrar de novos processos, que os marca. Assim, também, ocorre com o desenvolvimento psíquico. Mas as crises, entendidas como a agudização desses momentos críticos, podem ser evitadas, se as condições de vida e educação da criança estiverem adequadas. Leontiev (1998) aponta que

Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o

momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. (LEONTIEV, 1998, p. 67).

Desse modo, temos um novo entendimento da questão das crises, tradicionalmente consideradas, pela Psicologia, como parte intrínseca do desenvolvimento humano. Fica claro que, se o desenvolvimento é marcado por rupturas, saltos e superações, não se apresentando linearmente, nos momentos de reestruturação rompe-se a dinâmica das transformações moleculares para dar lugar a uma completa transformação da atividade da criança, e, com ela, das formas de reflexo cognitivo e afetivo.

Sabemos que a reestruturação completa da personalidade, que caracteriza o desenvolvimento evolutivo (ZAPORÓZHETS, 1987a), capacita a criança para a sua inserção em atividades cada vez mais complexas. É importante dizer que o papel do adulto educador é possibilitar a mudança de atividades da criança. Quando ela está apta a atuar em novas atividades e é impedida pelo adulto, irrompe-se uma *crise*, que pode ser mais marcante entre uma etapa e outra, já que, nesses momentos, ficam evidentes as novas capacidades e formas de relação da criança consigo mesma, com o mundo e com as pessoas.

Na transição entre etapas do desenvolvimento psíquico acontece a reestruturação de todas as relações nas quais a criança toma parte e, por isso, esses momentos são instáveis, já que, neles, todas as capacidades formadas anteriormente são reordenadas em função da tomada de novas posições. O velho e o novo interpenetram-se e o sujeito passa, ora pela necessidade de retomar a segurança do período anterior, ora pela necessidade de superá-lo, completamente, sem ter, ainda, segurança nas novas relações. Para a Educação, conhecer os momentos críticos do desenvolvimento é essencial se se quer promover a formação da personalidade da criança, tendo em vista que as condições adequadas de vida e educação são responsáveis por impedir ou amenizar as crises, permitindo a sua superação de forma mais rápida.

Evitar crises, portanto, é sinônimo de prover as condições para que a criança ocupe, de acordo com as suas novas possibilidades, cognitivas e afetivas, novas posições no interior das relações sociais das quais toma parte como sujeito.

Tal compreensão permite que pensemos uma periodização do desenvolvimento da criança isenta de crises. Nesse sentido, preferimos definir os momentos do desenvolvimento psíquico não com referência às crises, mas com referência às conquistas possibilitadas pela inserção da criança em novas atividades — e possibilitadoras dela. Assim, podemos afirmar que os momentos do desenvolvimento se caracterizam pela presença de uma atividade principal, a qual permite à criança, tanto formação de capacidades quanto vivências, diretamente ligadas às funções psíquicas em processo de desenvolvimento.

A criança passa por dois momentos críticos que representam a completa reestruturação da personalidade: a passagem da etapa da primeira infância à infância pré-escolar, por volta dos três anos de idade, e a passagem da infância escolar à adolescência, por volta dos dez a treze anos. Entrar em uma nova etapa do desenvolvimento psíquico significa relacionar-se de maneira inteiramente nova, mudar completamente a posição ocupada no interior das relações sociais. Por volta dos três anos, representa a entrada da criança num mundo marcado por relações mais autônomas em relação ao adulto, uma tomada, ainda que incipiente, de consciência do eu, a capacidade de subordinar motivos e atividades umas às outras, sem estar completamente à mercê dos estímulos do ambiente. Adentrar a adolescência significa tomar consciência de si, pensar de forma cada vez mais abstrata, optar pelos grupos de amizade, escolher caminhos e subordinar motivos conscientemente.

Um aspecto da discussão sobre a periodização do desenvolvimento psíquico, até agora apenas apontado, merece destaque, neste trabalho: sob a perspectiva histórico-cultural, não podemos nos esquecer de que os momentos do desenvolvimento e as atividades, principal e secundárias, que os caracterizam são historicamente condicionados. Desse modo, se não

temos, aqui, a intenção de estabelecer limites estritos de idade e desenvolvimento, com uma pretensão padronizadora e se, pelo contrário, pretendemos compreender como a criança, inserida na cultura em que vivemos, desenvolve a sua personalidade, cabe ressaltar que diferentes contextos e tempos históricos produzem diferentes atividades humanas e formas diversas de lidar com a criança e com seu desenvolvimento. Como enfatiza Leontiev:

[...] Nem o conteúdo dos estágios [momentos do desenvolvimento] nem sua seqüência no tempo [...] são imutáveis e dados de uma vez por todas. [...] cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. É dessas condições que esse conteúdo depende primariamente. (LEONTIEV, 1998, p. 65).

Assim, ao adentrar a discussão das etapas do desenvolvimento da personalidade infantil, queremos tornar claro que estamos considerando a necessidade de vislumbrar a criança concreta que, em sua biografia, atribui sentidos ao mundo por intermédio de muitas atividades, para além daquelas que aqui apresentamos. A compreensão da dinâmica de desenvolvimento da personalidade e de sua infra-estrutura é o que permite que, considerando as especificidades de cada tempo histórico, possamos intervir intencionalmente sobre o processo de personalização das crianças, de modo a estabelecer as condições de vida e educação necessárias para a formação de indivíduos conscientes de suas próprias possibilidades e de seu papel na sociedade. Nesse sentido,

É indispensável ressaltar que quando falamos da atividade principal e de seu significado para o desenvolvimento da criança em um ou outro período, isto não significa, de maneira nenhuma, que simultaneamente não exista nenhum desenvolvimento em outras direções. A vida da criança em cada período é multifacetada e as atividades, por meio das quais se realiza, são variadas. Na vida surgem novos tipos de atividade, novas relações da criança para com a realidade. Seu surgimento e conversão em atividades principais não eliminam as existentes anteriormente, mas apenas mudam sua posição no sistema geral das relações da criança frente à realidade, as quais se tornam mais ricas. (ELKONIN, 1987, p. 122, tradução nossa).

Queremos deixar claro, ainda, que, ao abordarmos as atividades principais que conformam os diferentes momentos do desenvolvimento, não estamos ignorando as demais atividades da criança e sua função importantíssima para a complexificação do psiquismo, para o estabelecimento de novas necessidades, para o enriquecimento das vivências infantis. As linhas acessórias do desenvolvimento, representadas pelas atividades secundárias, são fundamentais por conterem, em si, o gérmen de novas atividades principais.

Tendo em vista que o desenvolvimento humano é compreendido de forma sistêmica e interfuncional pela Teoria Histórico-Cultural, todas as atividades exercem importância para a formação de novas capacidades psíquicas, de novos reflexos, cognitivos e afetivos, acerca da realidade. Possuem, ainda, a função de permitir à criança, no movimento de seu desenvolvimento, a oportunidade de subordinar suas atividades entre si e de estabelecer os motivos estáveis de sua personalidade — aqueles que se qualificam como geradores de sentidos e que compõem a forma singular de o indivíduo relacionar-se consigo mesmo, com as pessoas e com o mundo a sua volta. Nesse sentido, é importante nos determos em cada uma das etapas, de forma a compreendermos, mais detalhadamente, a sua dinâmica: de que forma a atividade da criança se transforma em seu conteúdo e como tal movimento contribui para a formação da personalidade na infância?

Em síntese:

Compreender a dinâmica do desenvolvimento da personalidade infantil exige que reflitamos sobre as atividades que caracterizam os diferentes momentos do desenvolvimento e a forma pela qual, em cada etapa, a criança se relaciona com os objetos sociais, com as pessoas e como, nesse caminho, forma a sua autoconsciência, pela mediação do processo educativo.

O desenvolvimento da personalidade infantil é resultado da conjunção entre a formação das características psicofisiológicas, na e pela atividade, e as condições de vida e educação, que possibilitam a sofisticação das formas de reflexo cognitivo e afetivo da criança, em cada momento. Por isso, afirmamos que o trabalho do professor é fundamental. É através da *educação para-si*, embasada no conhecimento acerca das características que marcam cada momento do desenvolvimento da criança, que podemos contribuir para a formação de indivíduos singulares, mas também universais.

O movimento de complexificação do psiquismo, que tem lugar sob condições educativas adequadas, permite que a criança mude, progressivamente, seu lugar no interior das relações sociais. E tal inserção na sociedade representa, simultaneamente, oportunizar a formação de novas necessidades, capacidades e vivências e o resultado dessa formação.

Tendo compreendido, até agora, o movimento que permite explicar a transição entre os diferentes momentos do desenvolvimento da personalidade infantil, buscaremos enfocar as características específicas de cada etapa do processo de personalização.

3.1.1 A primeira etapa do desenvolvimento da personalidade infantil

A primeira infância é o período que se estende do nascimento aos três anos de idade. Trata-se de uma etapa primordial no desenvolvimento da personalidade, porque, nesse momento, são constituídas as bases para todo o posterior desenvolvimento do psiquismo. A entrada da criança no mundo social, através do adulto, característica primordial dessa etapa, é o fundamento de todas as apropriações e das transformações fundamentais dos reflexos inatos, próprios da espécie humana, em reflexos psíquicos, cognitivos e afetivos, socialmente mediados.

Como já sabemos, nesta primeira etapa, a criança passa por dois momentos do desenvolvimento: o *momento da comunicação emocional com as pessoas* (que se estende do nascimento até por volta de um ano de idade) e o *momento da manipulação sobre os objetos* (de um a três anos de idade, aproximadamente).

Não nos reportaremos às especificidades do desenvolvimento de cada uma das funções psíquicas superiores nas etapas do desenvolvimento da criança. Tal análise já foi empreendida, satisfatoriamente, por outros pesquisadores (Cf. LIMA, 2001) e demandaria um trabalho específico. Aqui, nossa pretensão é a de compreender a dinâmica característica da etapa para fundamentar o entendimento da importância dos momentos do desenvolvimento para a formação da personalidade. Por isso, abordaremos as funções psíquicas em formação em cada momento, de forma bastante geral.

Cabe ressaltar que, de acordo com Vigotski (1996b), cada momento do desenvolvimento psíquico tem por característica uma neoformação. E tal neoformação é mobilizada por necessidades historicamente condicionadas, em relação direta com o desenvolvimento orgânico da criança.

Tendo em vista que a educação assume papel fundamental na formação da personalidade infantil, atuando, diretamente, sobre características naturais e influenciando-as para que cada criança desenvolva, da forma mais plena, atividades mediadas socialmente e, assim, determinantes da biografia e da forma pessoal de compreensão de si, do mundo e das relações, passemos, agora, a refletir, mais diretamente, sobre as especificidades do primeiro momento do desenvolvimento humano.

3.1.1.1 O momento da comunicação emocional com as pessoas

A atividade de comunicação emocional direta da criança com o adulto, que marca o primeiro momento do desenvolvimento (do nascimento até cerca de um ano de idade), fundamenta-se, segundo Bozhovich (1981), em uma necessidade essencial do ser humano: a *necessidade de novas impressões*. Tal necessidade é produzida pela própria situação social de desenvolvimento do recém-nascido e do bebê lactente⁶⁴: todas as suas atividades realizam-se pela mediação do adulto que, de acordo com Bozhovich (1981), se torna o *centro psicológico* de qualquer situação pela qual a criança passa. Essa condição de dependência do bebê, ao lado do crescente papel do córtex cerebral nas atividades nas quais é envolvido, levam a criança a perceber, de maneira progressiva, o mundo apresentado pelo adulto — e o próprio adulto, que se torna o principal objeto de seu interesse — e a ter necessidade de novas percepções.

É importante lembrar que, ao nascer, o bebê não possui, ainda, os aparatos visual e auditivo completamente desenvolvidos. O desenvolvimento da visão e da audição, já ao final do primeiro mês de vida — e ainda que não concluído —, possibilita que ele passe a se interessar pelas imagens e sons a sua volta, dando, assim, forma à necessidade de novas impressões. Desse modo, compreendemos que o bebê vai percebendo o mundo que o rodeia através do adulto, que demonstra os objetos e, simultaneamente, representa aquele que cerca a criança de atenção, carinho e bem-estar.

É importante salientar que todo o comportamento do bebê está matizado afetivamente. Há uma unidade entre a percepção e o afeto e entre o afeto e a ação (VIGOTSKY, 1996b). De acordo com Vigotski,

[...] é como se de cada objeto emanasse um afeto de atração ou repulsão que é o motivo que estimula a criança. [...] A todo objeto lhe é próprio algum afeto tão estimulador que adquire para a criança o caráter de afeto ‘coercitivo’ devido ao qual a criança dessa idade se encontra no mundo dos

⁶⁴Chamamos recém-nascido o bebê de até um mês de idade e lactente ao bebê de um mês a um ano completo.

objetos e das coisas como em um campo de forças em que todo o tempo atuam sobre ela objetos que a atraem ou repelem. (VYGOTSKI, 1996b, p. 342, tradução nossa).

Podemos perceber, portanto, que a criança, na primeira infância, depende totalmente da situação presente. Ela não estabelece relações entre as experiências atuais e as experiências anteriores. Seu pensamento, sua atenção e sua memória funcionam sobre a base da percepção visual-direta, caracterizada pelo profundo tom emocional. Está absorvida pelos elementos que percebe ao seu redor, sendo, inclusive, incapaz de interessar-se por aquilo que não está em seu campo perceptivo e de falar sobre o que não vê — característica que se mantém até por volta dos três anos, quando o desenvolvimento da linguagem permite a sofisticação do pensamento com a capacidade de representação simbólica. As suas funções sensoriais e motoras estão, também, completamente unidas. Isso significa que aquilo que é percebido conduz a uma ação direta sobre si mesmo.

Assim, os estímulos externos são a base de toda a atividade infantil: da manipulação de objetos, da percepção das coisas e das pessoas, da necessidade de movimento e locomoção. E tais estímulos, apenas, tornam-se objeto de atenção e de desejo do bebê pela mediação do adulto. Mas como isso acontece?

O adulto comunica-se com o bebê, conversa com ele. E a satisfação das suas necessidades físicas (condição essencial para o surgimento de novas necessidades), aliada ao prazer que o contato com o adulto proporciona, conduzem-no ao interesse crescente pela participação na atividade comunicativa. Desse modo, as impressões externas que o bebê recebe, pela mediação do adulto, são responsáveis pelo desenvolvimento dos sentidos, que caminha ao lado da progressiva maturação do cérebro e do desenvolvimento emocional. Segundo Mukhina (1995, p. 80), *“uma condição indispensável para a maturação normal do cérebro do recém-nascido é o exercício dos órgãos dos sentidos (dos analisadores), o acesso ao cérebro, através deles, dos diferentes sinais do mundo externo.”* (grifos da autora). E tal

condição exige do adulto a tarefa de portar-se como aquele que produz e organiza as impressões audiovisuais da criança, neste momento.

Já a partir do primeiro mês de vida, o bebê vai modificando seu comportamento e sua relação com o mundo. Permanecendo mais tempo acordado, passa a dirigir-se aos objetos ao seu redor. Podemos dizer que o bebezinho inicia, ainda no segundo mês de vida, uma atividade sensorial progressiva e importante para o acúmulo de novas impressões, experiências e vivências. Ele coloca os objetos na boca, lança-os no chão, chacoalha-os, explora-os de todas as formas. Percebe-os e percebe-se atuando sobre eles. É, também, sobre essa base que a atividade principal do estágio subsequente — a atividade sobre os objetos — vai fundamentar-se. E, tendo em vista a profunda ligação entre a percepção do mundo, das pessoas e dos objetos e a emoção que ela desperta no bebê, podemos dizer que a base de um desenvolvimento emocional saudável começa a se constituir nos primeiros dias de vida, a partir da forma como a criança é tratada e inserida nas relações com as pessoas.

É importante ressaltar, nesse sentido, que a segurança emocional do bebê depende, profundamente, de atitudes simples, mas muito importantes, do adulto: da afeição que demonstra ao cuidar da criança, do contato próximo, do tom de voz com que se dirige ao bebê e, também, às outras pessoas na sua presença. O conforto físico e a acolhida são elementos fundamentais para que se desenvolva a percepção, para que a criança se volte para o mundo ao seu redor, se interesse pelos objetos e pelas pessoas. Sobretudo, para que se estabeleça a comunicação emocional — que possibilita, ao bebê, expressar-se, de forma cada vez mais complexa, em relação ao adulto, com movimentos, balbucios, sorrisos, gestos. É o adulto o responsável por significar as tentativas de comunicação do bebê. E tal significação assume caráter essencial para que a criança perceba a eficácia de suas tentativas e busque complexificá-las, desenvolvendo a capacidade comunicativa que vai culminar, posteriormente, na aquisição da linguagem verbal.

O desenvolvimento emocional apresenta, como um de seus sinais, o chamado *complexo de animação*⁶⁵ (MUKHINA, 1995), que acontece ainda nos primeiros meses de vida. O bebê reage aos estímulos externos — e, principalmente, à voz e ao rosto do adulto — movendo todo o corpo rapidamente, balbuciando e sorrindo. Mais uma prova da existência e da importância das impressões externas para o seu desenvolvimento psíquico, que tem na relação emocional o seu principal fundamento.

Para Bozhovich (1981), algumas características da necessidade de novas impressões externas devem ser observadas se pretendemos compreender seu papel no desenvolvimento de novas necessidades e atividades. A autora explica que se trata de uma necessidade profundamente relacionada com as emoções positivas. Além disso, mostra-se insaciável: quanto maior o número de impressões, maior o desenvolvimento da capacidade de concentração da criança e maior a quantidade de emoções positivas — a criança só deixa de interessar-se pelos objetos, pelo adulto, pelas atividades em conjunto, quando cansada. Trata-se, ainda, de uma necessidade progressiva: quanto mais o cérebro se desenvolve, mais são necessárias novas e mais complexas impressões. Dessa maneira, podemos compreender que a necessidade de impressões externas, pela sua origem e pelas suas peculiaridades, se diferencia, completamente, das necessidades orgânicas, constituindo-se como a primeira necessidade socialmente mediada do ser humano.

Tendo em vista esses aspectos, podemos dizer que a necessidade primária do bebê é realmente capaz de promover o seu ingresso naquela que constitui a atividade principal desse momento do desenvolvimento: a comunicação emocional direta. Bozhovich explica que

⁶⁵ O complexo de animação também é responsável pela evolução da coordenação viso-motora da criança. Ele acontece como produto do descompasso inicial entre as possibilidades de reflexo psíquico e o domínio dos movimentos, que se dá de forma mais gradual. Segundo Elkonin (1998, p. 208), “[...] Ao se animarem, como consequência de terem centrado a vista num objeto e dos movimentos caóticos, primeiro as mãos tocam casualmente no objeto; essa é a base para que se forme a tendência subsequente das mãos para o objeto quando esse se encontra a certa distância dos olhos.” (tradução nossa). A evolução da coordenação da criança e a capacidade de agarrar são premissas fundamentais para a transformação posterior da atividade principal da criança, que passa da comunicação emocional direta para a atividade com os objetos.

[...] a necessidade fundamental no desenvolvimento psíquico da criança é a necessidade de impressões externas [...] o lactente se apresenta como um ser totalmente dirigido para fora; que não só trata de satisfazer suas necessidades de alimento, calor, oxigênio, mas que se esforça para perceber o mundo externo, para examiná-lo, para assimilá-lo. É por isso que a comunicação com o mundo externo lhe provoca um sentimento de alegria e satisfação e lhe resulta mais atrativa emocionalmente que a satisfação das necessidades biológicas primárias. (BOZHOVICH, 1981, p. 162, tradução nossa).

O adulto é aquele que satisfaz, no bebê, essa necessidade de novas impressões. Ele é a fonte de todo o bem-estar emocional que a vivência conjunta proporciona à criança, nesse momento. E, dado que toda a sua atividade em relação ao bebê configura-se como atividade comunicativa, podemos compreender que é a atividade de comunicação emocional direta do bebê com o adulto a atividade principal desse estágio, aquela através da qual o desenvolvimento psíquico se dá de forma mais plena. É através dela que a criança pequeninha aprende a relacionar-se com outras pessoas, a comunicar o que sente, a imitar gestos, sons, movimentos. É através dela que se forma a percepção sensorial do mundo que a cerca. E as bases do pensamento, da linguagem.

Como primeiro momento do desenvolvimento, o período que se estende do nascimento até o primeiro ano de idade, através da comunicação emocional direta da criança com o adulto, lança as bases motivacionais de toda a etapa. A relação da criança com o adulto é, portanto, representativa do esquema criança-mundo das pessoas (ou criança - adulto social). Dessa forma, até os três anos de idade, os motivos principais a incitarem as atividades infantis estarão vinculados à relação direta e indireta com os adultos. Direta, nesse primeiro momento, em que a comunicação emocional constitui a atividade principal. Indireta, no segundo momento, quando o contato com os adultos permitir que a criança amplie seu círculo de interesses, envolvendo, também, os objetos dos quais os adultos se utilizam e sua função social.

Na primeira infância, a criança desenvolve sua percepção, sua atenção, sua memória, sua linguagem, seu pensamento. E todas essas funções psíquicas superiores complexificam-se

no interior das atividades principais que a constituem: a comunicação emocional direta e, depois, a atividade sobre os objetos, que envolve a comunicação prática com os adultos — aquela que permite a exploração compartilhada dos objetos sociais.

O primeiro momento do desenvolvimento da primeira infância é um momento de importância fundamental. Sabemos que, nesse período, a criança domina capacidades como a de movimentar-se de forma mais autônoma até o caminhar e a de expressar-se verbalmente. Capacidades que permearão toda a sua vida posterior e que representam a necessidade de uma nova inserção da criança no mundo social, de uma nova situação social de desenvolvimento. Não é mais possível tratar a criança como um recém-nascido. Seu posicionamento ativo revela-se em todos os momentos e ela não aceita mais, de forma tranqüila, que o adulto a carregue no colo durante todo o tempo, que não permita que ela mesma segure a mamadeira e outros objetos, que a impeça de tentar mover-se de acordo com a sua própria vontade.

Constituem-se, já no primeiro ano de vida, as bases necessárias à formação da identidade. É claro que a criança, nesse período, ainda está imersa num mundo de objetos e relações que a dominam profundamente. Ela ainda não é capaz de perceber-se como alguém que se diferencia dos demais. Para o bebê, todos aqueles que estão a sua volta conhecem exatamente os seus desejos, ainda que não sejam expressos. O adulto ainda é uma extensão de seu corpo, que alcança os objetos, que atende suas necessidades. Mas os fundamentos da personalidade começam a se manifestar no acúmulo de experiências significativas, nas relações de afeto e comunicação que ela estabelece com os demais, na formação de novas necessidades humanizadoras, que configurarão as bases para novas conquistas e capacidades a desenvolver. E, sobretudo, na aprendizagem de ações e reações aos estímulos externos, porque a criança pequeninha vai percebendo, de forma cada vez mais elaborada, as formas relacionais mais valorizadas pelo adulto, aquilo que mais agrada e que mais a aproxima da conquista de afeto, de reconhecimento, de objetos e relações que representem seu bem-estar

emocional. Trata-se de um princípio da consciência do “eu”, que vai se complexificar muito, ainda na primeira infância.

Podemos perceber que, no final do primeiro ano de vida, a criança já acumula conquistas fundamentais para o desenvolvimento da sua personalidade. Conquistas que permitem a mudança do lugar, ocupado por ela, nas relações sociais e o início de um novo momento do desenvolvimento.

3.1.1.2 O momento da manipulação sobre os objetos

Sabemos que o que move a transformação da atividade principal da criança e de sua situação social de desenvolvimento são as capacidades formadas no(s) momento(s) anterior(es) e, com elas, a criação de novas necessidades de inserção social. Elas permitem que a criança crie novos motivos, mais complexos, e que atue de forma diferente nas relações com as pessoas e com o mundo ao seu redor.

Sabemos, também, que a comunicação emocional direta é substituída pela atividade sobre os objetos. Tal transformação se justifica porque a criança, ainda no primeiro estágio — e considerando a complexificação da necessidade de novas impressões —, passa a atuar, em colaboração com o adulto, sobre os objetos ao seu redor. E esses convertem-se no foco principal de sua atenção à medida que ela se torna capaz de manipulá-los e de compreender que possuem uma função para a vida dos adultos. A relação com as pessoas continua motivando a atividade da criança, mas agora de forma indireta. Seu interesse principal é agir sobre os objetos, senti-los, testá-los, utilizá-los como os adultos o fazem. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a necessidade de *investigar* o mundo ao seu redor, o interesse cognitivo da criança pelos objetos da cultura fundamenta-se na necessidade de se apropriar do

uso que as pessoas fazem desses mesmos objetos e na complexificação da capacidade perceptiva, do pensamento e da linguagem.

É importante mencionar, entretanto, que, apesar de a criança, ao atuar sobre os objetos, nesse período, imitar os usos dos mesmos pelos adultos, como se estivesse envolvida no fazer-de-conta, isso não acontece efetivamente. Na primeira infância, a criança ainda não cria uma situação fictícia, ainda não utiliza simbolicamente os objetos como representações dos objetos reais. E, sem atender a essas características, não há jogo. Vigotski (1996b) afirma que há, nessa etapa, um ‘quase-jogo’, mas a criança não se comporta em relação aos objetos como se assumisse um papel social.

Ao brincar com uma boneca, por exemplo, pode imitar a forma como é alimentada, como é acalentada, mas não deixa de tratar a boneca como boneca — ao contrário do que faz a criança maior, para quem a boneca seria a filhinha e ela, conseqüentemente, a mamãe. Da mesma forma, a criança é capaz de imitar o preparo de uma comida, mas não representa o papel de cozinheira, há apenas a imitação das ações externas do adulto; além de não ser capaz, também, de substituir objetos por outros que os simbolizem — não faz de uma pedra um carrinho, por exemplo. Tudo isso revela a sua profunda dependência em relação à situação imediata.

Nesse segundo momento do desenvolvimento, a criança passa por uma transformação radical: apropria-se da linguagem verbal. Tal conquista modifica profundamente o seu psiquismo, sofisticando o pensamento, que passa, progressivamente, de um primeiro momento em que é *visual por ações* ao *pensamento visual por imagens* e, depois, ao *pensamento verbal*. Podemos dizer que a criança pequeninha apresenta uma sofisticada inteligência prática, que permite a sua atuação sobre os objetos sociais.

Ao atuar sobre os objetos, ela desenvolve o chamado pensamento visual por ações, que permite o estabelecimento de relações entre os objetos a partir do tato, a partir de ações

não intencionais, cujos resultados passam a constituir a experiência cognitiva da criança. Assim, ao brincar com uma bolinha e uma caixa, por exemplo, ela percebe que é possível que a bola seja colocada no interior da caixa. Tal experiência possibilita que, em outras oportunidades, novos objetos sejam, também, colocados dentro de outros. A evolução do pensamento vai, continuamente, oportunizando novas e mais complexas relações e surge, nesse processo, o pensamento visual por imagens, que já representa uma maior capacidade de memorização e uma primeira forma de abstração em relação aos objetos de contato imediato, estando fundamentado nas imagens dos objetos, pessoas e relações, que a criança guarda em sua memória. O próximo passo, no desenvolvimento do pensamento, que tem lugar na primeira infância, é o surgimento do pensamento verbal, muito mais abstrato e simbólico.

Segundo Vigotski (1995), ao discutir o processo de desenvolvimento da linguagem oral pela criança, se, num primeiro momento, pensamento e linguagem constituem dois processos independentes — a criança vocaliza alguns sons, inicialmente, como forma de manifestar seu estado emocional e, depois, como uma primeira tentativa de estabelecer uma comunicação com o adulto, imitando-o; e tem seu processo intelectual não vinculado à linguagem —, com a aquisição da linguagem oral, a linguagem intelectualiza-se e o pensamento verbaliza-se.

É por volta dos dois anos que podemos perceber um crescimento muito grande do vocabulário da criança. Tal sintoma é seguido, diretamente, por uma crescente curiosidade sobre as palavras, que se revela sob a forma de perguntas a respeito do que são os objetos e de como se chamam. Assim, podemos observar que a criança se torna ativa no incremento de seu vocabulário e da relação entre os objetos. Mas, de acordo com Vigotski (1995, p. 175), nesse momento,

[...] a criança não descobre o significado das palavras, [...] a criança domina simplesmente a estrutura externa do significado da palavra, assimila que a cada objeto corresponde uma palavra própria, domina a estrutura que pode

unificar palavra e objeto, de forma que a palavra que identifica o objeto venha a ser uma de suas propriedades.

O domínio dos significados, ou a formação de conceitos, é um processo bastante longo, que se estende por toda a infância e vai se tornar pleno, se as condições de vida e educação assim o permitirem, apenas na adolescência. Apesar disso, a linguagem dominada na primeira infância é, já, elemento essencial para o estabelecimento da comunicação com o adulto e com outras crianças. Cabe questionar: qual o principal objeto dessa comunicação, nesse período da vida infantil? Segundo Lísina (1987), trata-se, nesse momento, da comunicação prática, que visa a atuar sobre os objetos com a colaboração ou orientação dos adultos.

A linguagem permite que a criança, também, se aproprie das experiências relatadas pelo adulto, já que a fala possibilita, cada vez mais, o acompanhamento das ações humanas e a sua ideação. Bozhovich (1981) apresenta, em seu livro, uma pesquisa realizada na Rússia, por Frádkina, cujas conclusões demonstram que a ação sobre os objetos, realizada pela criança, permite a generalização⁶⁶ das ações, representada pela transferência de ações de um objeto a outro e embasada na comparação entre o que a criança e o adulto fazem. A linguagem é, para essa generalização, um elemento primordial, capaz de enriquecer as relações que a criança estabelece com as pessoas, com os objetos e as suas formas de pensar sobre elas. Com ela, o pequeno vai tornando-se, progressivamente, capaz de superar sua dependência do ambiente imediatamente observável, por poder, agora, falar (e pensar) a respeito de coisas e pessoas que não estão presentes. Segundo Vigotski (1996b), a principal nova formação desse período está vinculada à linguagem e à possibilidade de generalização

⁶⁶ De acordo com Elkonin, “Durante a evolução das ações com objetos observam-se dois tipos de transferências. Em alguns casos, transferência da ação com o objeto, aprendidas numa condição, para outras condições. Por exemplo, a criança aprendeu a pentear com um pente de verdade a própria cabeça, e passa a pentear a boneca, o cavalo de papelão, o urso de pelúcia... Em outros casos, faz-se o mesmo, mas com um objeto substitutivo, por exemplo, pentear não com um pente, mas com uma régua de madeira, a boneca, o cavalinho, e pentear-se a si mesma. No primeiro caso, o objeto manipulado era um pente; no segundo, bonecas e cavalinhos. Num tipo de transferência, generalizam-se as ações; no outro separa-se o objeto do esquema de atuação.” (ELKONIN, 1998, p. 223-224, tradução nossa).

progressiva, a ela relacionada. Em suas palavras (1996b, p.357), “[...] o domínio da linguagem leva a uma configuração nova de toda a estrutura da consciência.” (tradução nossa).

Inclusive a percepção, que, até então, estivera subordinada às impressões visuais diretas, torna-se semântica⁶⁷ — na percepção do objeto são introduzidos elementos de generalização; de uma forma mais sofisticada de estabelecimento de relações.

É interessante assinalar que apenas nessa idade se forma na criança uma visão estável do mundo, ordenada em sentido objetual, diferenciada pela primeira vez graças à linguagem. Diante de uma criança da primeira infância aparece, pela primeira vez, um mundo de objetos estruturados que adquirem um determinado sentido, já não o jogo cego de certos campos estruturais que o bebê percebia. Este é o período no qual o mundo formado pelos objetos surge diante da criança. Daqui as suas perguntas sobre o significado do que vê e o porquê de sua dificuldade em transferir as palavras. Na primeira infância, as palavras não se separam dos objetos que designam e a criança não pode nomear as mesmas coisas com palavras diferentes [...]. (VYGOTSKI, 1996b, p. 361, tradução nossa).

Sua memória, também, complexifica-se e a criança torna-se, progressivamente, capaz de pensar, recordando experiências anteriores e estabelecendo relações, superando, dessa forma, o pensamento e as emoções fundamentados apenas na percepção visual-direta. De acordo com Bozhovich,

[...] precisamente desde o início do segundo ano de vida, junto com a aparição das primeiras palavras da criança, essa começa a emancipar-se, em certa medida, das influências diretas do “campo”. Com frequência, sua conduta se determina não mais somente pela situação externa objetiva que a rodeia diretamente, mas também pelas imagens, representações e vivências que surgiram antes em sua experiência e que se fixaram como os impulsos internos de sua conduta. [...] Em relação com a aparição desse “plano interno”, toda a conduta da criança muda naquilo que é fundamental: adquire um caráter consideravelmente mais espontâneo, mais ativo, mais independente. Talvez precisamente a aparição desse tipo de mobilização interna da conduta, dada sob a forma de imagens e representações, afetivamente matizadas, seja o que determina qualitativamente uma nova etapa do desenvolvimento da criança na primeira infância. (1981, p. 187-188, tradução nossa).

Considerando todos esses aspectos do desenvolvimento da criança de 1 a 3 anos, podemos observar e compreender o porquê de, pela primeira vez, o esquema criança – mundo

⁶⁷ A criança passa a perceber o mundo ao seu redor não mais como a soma de elementos isolados, mas de forma concatenada. Percebe as situações de forma mais complexa e as relações que as caracterizam.

dos objetos (ou criança – objeto social) se evidenciar. Percebendo o mundo de forma diferenciada, apropriando-se da significação semântica dos objetos e podendo, ainda que de forma simples, realizar as primeiras generalizações, a criança tem plenas condições de estabelecer novos motivos para a sua conduta. Da comunicação emocional direta — e dadas as condições de vida e educação que permitem o incremento dessa comunicação com o adulto, agora tendo os objetos sociais como foco principal — a criança realiza um salto qualitativo, integrando-se a uma nova atividade principal: a atividade sobre os objetos (possibilitada e possibilitadora de todas as conquistas psíquicas até aqui mencionadas, num movimento dialético).

É importante salientar que o interesse infantil pelos objetos está cada vez mais vinculado ao interesse pela sua utilização e não apenas por suas propriedades físicas⁶⁸. A linguagem é elemento essencial para o estabelecimento da comunicação com o adulto e com companheiros mais experientes.

Nesse sentido, todo o desenvolvimento vinculado à conquista da linguagem e à atividade sobre os objetos culmina numa maior socialização da criança. Explorar o mundo dos objetos, na companhia de outras crianças, já se torna possível. Além disso, a própria atenção torna-se, progressivamente, mais voluntária, nesse momento.

Durante a primeira infância, é possível perceber, portanto, que a criança vai, continuamente, libertando-se do impacto que a experiência imediata exerce sobre ela no

⁶⁸ Segundo Elkonin, “A criança toma do esquema de ação apenas o esquema geral que está relacionado com a significação social do objeto. A natureza da ação com os objetos, pelo menos no próprio começo de sua formação em idade precoce, é ambivalente. Por uma parte contém o esquema geral relacionado com a significação social do objeto e, por outra, o lado operacional que deve ter presentes as propriedades físicas do objeto. Dessa ambivalência da ação com os objetos e da divergência na aprendizagem dessas duas partes (a designação da ação e seu esquema geral aprendem-se antes; o lado operacional da ação, mais tarde e durante muito mais tempo) originam-se duas atividades distintas. Uma é a utilitária prática, na qual, com a significação dada ao objeto, são de superlativa importância as operações executantes. A outra é o trabalho com os significados das coisas, com os esquemas gerais de sua utilização aplicados a situações cada vez mais diversas. A atividade com os objetos, tomados apenas quanto ao seu significado, é precisamente o jogo objetivado das crianças de tenra idade. Por sua origem, é um pequeno ramo desprendido do tronco geral da assimilação infantil da atividade com os objetos, atividade que adquiriu sua própria lógica de desenvolvimento.” (1998, p. 220-221, tradução nossa).

princípio do seu desenvolvimento. À medida que a memória se desenvolve, a criança torna-se capaz de realizar ações, vinculadas a atividades. Isso significa que consegue, cada vez mais, subordinar suas ações aos motivos da sua atividade, ainda que tais ações não coincidam diretamente com os seus interesses. E é essa a condição essencial para uma postura mais autônoma em relação ao adulto, que torna possível a transformação completa do psiquismo infantil e o ingresso em uma nova etapa do desenvolvimento ontogenético. Trata-se do primeiro indício da personalidade humana que, ainda não consciente pela criança, já dá mostras de um de seus princípios fundamentais: a subordinação de motivos. Se, antes, tudo o que a criança fazia tinha objetivos diretos de satisfação de necessidades e configurava-se como atividade, agora já existe a possibilidade de investir atenção em ações, o que representa a complexificação das capacidades psíquicas.

Segundo Leontiev (1987, p.59), o comportamento da criança, aos três anos de idade, “se caracteriza já por quase todos os traços psicológicos inerentes às crianças em níveis posteriores de desenvolvimento.” (tradução nossa). Mas, também, de acordo com esse autor:

[...] a criança que não alcançou ainda a idade pré-escolar se encontra [ainda] como se estivesse sob o poder das impressões externas. Por isso, é muito fácil atraí-la para algo, mas também é fácil distraí-la. Reage de maneira muito emotiva ao que ocorre, mas suas emoções são instáveis. [...] A estrutura da atividade nessa idade possui uma particularidade muito importante. Consiste no seguinte: ainda que a atividade da criança esteja estimulada por motivos que respondem a necessidades relativamente muito desenvolvidas e já inclua em si processos conscientes complexos e variados dirigidos a um fim (ações conscientes), seus motivos não estão ainda internamente subordinados uns aos outros. Dito com outras palavras, entre os motivos que incitam a criança ainda não se estabeleceram [neste momento do desenvolvimento] correlações tais, em cuja presença uns se tornam para ela principais, mais importantes; outros, menos importantes, secundários. Isto significa que ainda não se estabeleceram as correspondentes correlações entre o sentido mais importante e o menos importante que, para a criança, têm os diferentes fenômenos e tipos da sua atividade. Mais exatamente, essas correlações podem estabelecer-se, mas de forma externa, no curso do desenrolar fático de seu comportamento e como resultado da influência educativa direta do adulto. [...] O comportamento dessas crianças não forma ainda um sistema desenvolvido, determinado pelas correlações de motivos que já se constituem como correlações de tipo superior, ainda que por si, os motivos da atividade sejam, por sua natureza, muito complexos e desenvolvidos. Por isso, uma criança de 2 a 3 anos não

pode sacrificar conscientemente algo atrativo para ela em função de outra coisa ainda mais significativa [...]. (1987, p. 59-60, tradução nossa).

O adulto exerce, portanto, um papel essencial nesse momento do desenvolvimento infantil: é ele quem pode organizar as relações e o espaço de modo que a criança vá tornando-se capaz de realizar ações e, desse modo, de superar os estímulos imediatos do ambiente, guiando-se por motivos mais complexos. Sabemos que, quando pedimos à criança pequenininha que realize uma determinada ação em troca da conquista de algo que ela deseja (como um brinquedo, um doce), é importante, para o sucesso da ação, que o objeto de seu interesse não esteja presente, visível.

Desse modo, movida pelo desejo de obter um objeto que não vê, mas cuja existência é conhecida, a criança realiza de forma eficaz a ação. A visão do objeto, entretanto, a distrai e não permite que se concentre naquilo que deve fazer. A conquista da possibilidade de atuar mesmo na presença do objeto que a motiva é um passo muito importante em direção ao domínio da conduta, já que, nesse caso, os estímulos do ambiente tornam-se subordinados aos objetivos de ordem internalizada. Trata-se de uma sofisticação motivacional essencial para a progressão do desenvolvimento da personalidade, mas configura-se como um processo bastante gradual, que pode e deve estar apoiado na colaboração entre a criança e o adulto.

A oportunidade de vivenciar experiências em que as ações sejam necessárias é a forma privilegiada de permitir que a criança perceba que, apesar de seu objeto de desejo não ser conseguido imediata e diretamente, ele o será à medida que se concentrar naquilo que deve fazer. Podemos afirmar que a atuação intencional do adulto interfere positivamente na complexificação dos motivos e da atividade da criança — e, assim, na formação das bases de sua personalidade.

Para Vigotski,

[...] a primeira infância é, justamente, a etapa na qual surge a estrutura semântica e sistêmica da consciência, quando surge a consciência histórica do ser humano existente para outros e, por conseguinte, para a própria criança. Constitui um centro a partir do qual podem ser entendidas todas as

peculiaridades qualitativas da relação da criança com a situação exterior, a atitude da criança frente a sua relação com outras pessoas, assim como suas diversas atividades. (1996b, p. 366, tradução nossa).

É importante refletir: na primeira infância, estamos lidando com as primeiras manifestações da personalidade humana. Que papel assume a educação, se desejamos interferir positivamente sobre o desenvolvimento desse sistema, em especial, nesse segundo momento da primeira etapa do desenvolvimento infantil (1 a 3 anos)?

Em primeiro lugar, é importante recordar a importância da atividade principal da criança como o momento privilegiado do desenvolvimento das diferentes funções psíquicas e da personalidade como sistema que integra as atividades, capacidades e vivências afetivas do indivíduo. E é a atividade sobre os objetos que permite à criança perceber o adulto de forma diferenciada: não como aquele que age, indistintamente, sobre quaisquer objetos, mas como alguém que ocupa diferentes funções na sociedade, com comportamentos específicos que passam a ser objeto de sua atenção. A manipulação sobre os objetos possibilita a complexificação da consciência infantil e, ao final do segundo ano de vida, a passagem de uma auto-consciência praticamente inexistente, diluída nas relações com o outro, para a percepção, cada vez mais consciente, de sua própria existência como alguém que se diferencia dos demais. Podemos dizer que, nesse momento, tem início a biografia pessoal e inicia-se, propriamente, a existência da personalidade.

Temos por hipótese que a memória mais antiga de nossa existência pessoal só pode tomar forma a partir do momento que passamos a nos perceber como pessoas singulares, tomamos consciência de nosso próprio eu. E a linguagem exerce uma função fundamental para tanto, já que representa um salto qualitativo na estrutura da consciência da criança: a possibilidade de representar simbolicamente o mundo e de internalizar não apenas as ações que observa, mas de se apropriar de suas significações. Segundo Pino (2000), trata-se da

primeira forma de mediação semiótica da realidade, que transforma o pensamento da criança e toda a sua relação com o seu entorno.

Não podemos, ainda, na primeira infância, considerar que a criança tenha uma personalidade formada. Isso pode ser justificado, de modo convincente, pela ausência de autoconsciência, nesse momento. Vimos que até por volta dos três anos, a criança continua tendo sua vontade subordinada aos estímulos externos, não tendo, ainda, tomado consciência da diferença de seu “eu”, em relação às outras pessoas. Este é um processo complexo e gradual, que vai se configurando durante essa primeira etapa, para apresentar-se como uma nova formação na etapa posterior: a infância.

Vigotski (1996b) afirma que, antes dos três anos de idade, a consciência da criança a respeito de seu “eu” está em processo de formação. E é esse o motor que determina a mudança para uma nova atividade principal, que caracterizará o primeiro momento do desenvolvimento, na próxima etapa: o jogo de papéis. É importante deter nossa atenção sobre esse processo.

A criança pequenininha não possui consciência de sua identidade e alteridade. Para ela, o adulto representa uma extensão de seu corpo, sendo o centro psicológico de todas as suas ações. Isso acontece justamente porque é o adulto aquele que dá significados aos atos da criança, aquele que a provê para a sua sobrevivência física e para o seu desenvolvimento e bem-estar emocional, como já discutimos anteriormente. Por isso, a criança nem é capaz de notar, inicialmente, que suas vontades não são percebidas, imediatamente, pelo adulto. Para ela, não é necessário expressá-las, porque o adulto as conhece. Mas essa situação vai, pouco a pouco, transformando-se radicalmente.

Vigotski (1996b), ao discutir esse processo, denomina esse primeiro estágio da consciência infantil como *proto-nosotros*. Nesse primeiro estágio da formação da consciência do “eu”, o “eu” não existe para a criança. Isso significa que sua consciência de si está diluída

nas relações com o adulto. O “eu” é, na verdade, a conjunção da criança e do adulto: trata-se do “nós”. Pensar na origem grega do antepositivo *proto* auxilia a compreensão do termo e do momento de desenvolvimento ao qual se refere: *proto* significa aquilo que vem primeiro, que está à frente, que se distingue como prioridade. Daí decorre que *proto-nosotros* se refere ao primeiro nível: a prioridade da consciência da criança antes da consciência do “eu” estaria nas relações com os outros, que dão origem à auto-consciência, em um momento posterior. Nesse sentido, inicialmente, a criança não se reconhece como alguém singular, mas como parte do “nós”, como extensão das relações que estabelece com o adulto. A dependência de seu psiquismo em relação ao meio não permite que a criança pequenininha se diferencie do todo no qual está integrada, perceba-se como alguém singular.

O desenvolvimento da linguagem e do pensamento verbal, que oportunizam, pela primeira vez, que a criança tome distância do ambiente imediato, e a percepção semântica do mundo que a cerca, permitem que ela comece a perceber as relações humanas de uma outra forma. Para além da percepção dos objetos em si mesmos e da possibilidade de imitação das ações imediatas do adulto, a criança passa a ser capaz de observar que as pessoas possuem funções sociais específicas, que as diferenciam entre si.

Ela passa a interessar-se por tais funções, atentando para as características próprias de cada uma. Vai, progressivamente, tornando-se capaz de perceber-se como alguém que não exerce tais funções, mas que pode representá-las, tendo em vista a capacidade simbólica crescente do seu pensamento. Podemos compreender que, nesse processo, a criança passa a perceber-se como um “eu” diferente dos demais. E passa a querer ocupar, ainda que de forma não-consciente, um novo lugar no interior das relações sociais, tornando-se mais independente em relação ao ambiente e ao adulto. Suas novas capacidades psíquicas já o permitem.

É justamente a não-percepção, pelo adulto, dessas novas possibilidades de pensamento e de atividade o que pode gerar a chamada crise dos três anos. A criança torna-se rebelde em

relação ao adulto e pretende-se independente de sua coerção. Por perceber-se capaz de tomar decisões sobre o que quer ou não, a criança torna-se, nesse momento, teimosa e irritada. Mas, se o adulto permite que ela tome decisões, que ela expresse sua vontade, se houver diálogo e valorização da sua condição de sujeito, a crise pode ser rapidamente superada ou mesmo não se manifestar.

A observação da criança e a valorização de suas conquistas progressivas permite que a passagem de uma etapa a outra do desenvolvimento se dê de forma tranqüila, já que as condições em que a criança se encontra possibilitam a transformação de sua situação social de desenvolvimento e de sua atividade principal.

É importante destacar a presença e a importância das atividades lúdicas no decorrer da primeira infância: por seu intermédio, a criança desenvolve os movimentos e a consciência corporal, a memória, o pensamento visual por ações e por imagens, os gestos, a comunicação, a linguagem. Brincar é uma forma essencial de se apropriar do mundo que a cerca. Desde os primeiros meses de vida, sua ação sobre si mesma e sobre os objetos pode ser considerada uma atividade lúdica.

Brougère (2002), ao discutir o conceito de *cultura lúdica*, afirma que a criança, inserida nas relações sociais, desenvolve, desde os primeiros meses de vida, saberes fundamentados na experiência específica do brincar. O adulto é, também aqui, o modelo de ações lúdicas. Ao conversar com a criança, ao emitir sons para que ela o imite, ao mexer o seu corpo, ensinar palavras ou formas de manipulação dos objetos, ele permite que o bebê acumule novas impressões de forma prazerosa e envolvente. O adulto brinca com a criança e, nesse momento, é seu companheiro no desenvolvimento de atividades lúdicas e, também, seu modelo. Entendemos, nesse sentido, que aquelas ações com objetivo em si mesmas, que valorizam o processo de sua realização e não buscam um produto final, são ações lúdicas.

O autor afirma que nenhuma ação ou objeto podem ser considerados lúdicos em si mesmos. É a forma pela qual são tratados o que revela ou não sua pertença ao universo do brincar. Assim, em situações diferentes, uma pedra pode ser somente uma pedra ou simbolizar a comida preparada pela criança que brinca de casinha. E, nesse sentido, são as relações sociais, nas quais a criança se insere, as responsáveis pela aprendizagem de procedimentos, gestos, conteúdos, formas de expressão, uso de objetos, próprios do universo lúdico de uma dada sociedade.

Kishimoto (2003) apresenta, em seus estudos, algumas características que nos permitem definir a atividade lúdica: ela é sempre voluntária; produz envolvimento emocional; possui regras que podem estar implícitas ou explícitas; tem caráter improdutivo, com relevância para o processo e não para o produto; ao brincar, nunca há certeza de resultados; tem caráter simbólico; envolve a imaginação; está contextualizada no tempo e no espaço.

Sabemos que, antes do início da idade pré-escolar, a capacidade de simbolização e o uso da imaginação são, ainda, bastante elementares. Apesar disso, ao atentarmos para as atividades de comunicação emocional com as pessoas e de manipulação dos objetos sociais, podemos notar que grande parte das características, acima mencionadas, podem ser, nelas, encontradas. Toda a primeira etapa do desenvolvimento da personalidade da criança está, desse modo, permeada pelo lúdico: quando a criança explora o seu próprio corpo e os objetos em suas propriedades físicas; quando comunica-se com os adultos; quando imita-os; quando produz sons; podemos afirmar que está brincando e aprendendo a brincar. Brinca porque, também, o adulto brinca com ela. Não existe, nessas atividades, um objetivo para além do envolvimento com o próprio processo. A criança está concentrada em suas ações, envolvida pelo que faz. Podemos afirmar, nesse sentido, que as atividades lúdicas são uma forma de mediação para a apropriação, pela criança pequenininha, dos usos, dos costumes, da linguagem, da cultura lúdica, presentes no seu entorno.

Essa constatação nos permite perceber o movimento ininterrupto entre as capacidades já formadas, durante o momento do desenvolvimento em que a criança se encontra, e aquelas, a serem desenvolvidas nos momentos posteriores, cujas bases se desvelam, paulatinamente, nas relações que a criança estabelece com as pessoas — e revelam as suas próximas conquistas psíquicas, o que está em processo de desenvolvimento e que constitui a sua zona de desenvolvimento próximo (VYGOTSKI, 1995). Assim, as atividades lúdicas, presentes na primeira infância, constituem premissas para outras atividades lúdicas, mais elaboradas, que se manifestam nos próximos momentos de desenvolvimento, em especial, para o jogo de papéis.

Podemos afirmar que as atividades lúdicas permeiam todas as etapas de desenvolvimento psíquico da criança, desde os primeiros meses de vida até a entrada na adolescência. E — por que não dizer? — deveriam permeiar toda a vida do homem. As condições alienantes, impostas pelo modo de produção capitalista, é que são responsáveis pela exacerbação do utilitarismo, que não permite, a todos, dedicarem-se ao lúdico, à arte, à filosofia, à ciência. Daí a premissa de que valorizar o lúdico na educação da criança é, também, investir em sua humanização: nas imensas possibilidades de criar, de expressar-se, de desenvolver capacidades e vivências especificamente humanas. É refletir, em consonância com Goethe, sobre a essencialidade de um processo educativo que permita, ao homem, a superação das amarras que o prendem em um mundo hostil à universalização, considerando que:

Tão propenso anda o homem a dedicar ao que há de mais vulgar, com tanta facilidade se lhe embotam o espírito e os sentidos para as impressões do belo e do perfeito, que por todos os meios deveríamos conservar em nós essa faculdade de sentir. Pois não há quem possa passar completamente sem um prazer como esse, e só a falta de costume de desfrutar algo de bom é a causa de muitos homens encontrarem prazer no frívolo e no insulto, contanto que seja novo. Deveríamos diariamente ouvir ao menos uma pequena canção, ler um belo poema, admirar um quadro magnífico, e, se possível, pronunciar algumas palavras sensatas. (apud ANTUNES, 2002, p. 43-44).

E a atividade lúdica representa uma oportunidade privilegiada de conservar na criança, e em nós, esse sentir...

A finalização da primeira etapa do desenvolvimento infantil representa a renovação completa da personalidade da criança, com a entrada, mais uma vez, em uma atividade principal vinculada ao esquema criança – adulto social. Diferentes funções psíquicas, desenvolvidas ao longo da primeira etapa, mediadas pela linguagem, possibilitam que a criança adentre novas formas de relação com as pessoas e com o seu entorno. As relações com o adulto voltam a constituir o principal motivo da atividade da criança, que se envolve, agora, no jogo de papéis. O processo de complexificação da atividade lúdica e a possibilidade do jogo protagonizado representam a entrada da criança em uma nova etapa do desenvolvimento: a infância. Para a formação da personalidade, a nova etapa assume importância primordial. A ela devemos dedicar a nossa atenção.

3.1.2 A segunda etapa do desenvolvimento da personalidade infantil

Terminada a primeira infância, a criança, por volta dos três anos de idade, adentra uma nova etapa do desenvolvimento psíquico. Esse é, como já apontamos anteriormente, um momento de virada no desenvolvimento infantil, que representa a completa reestruturação da personalidade da criança. De acordo com Zaporóshetz (1987a), ela se encontra, agora, em um momento marcado pelo desenvolvimento evolutivo, em que todas as suas funções psíquicas tomam uma nova forma, em decorrência da relação entre a nova posição em que se encontra socialmente e as conquistas psíquicas já concretizadas.

A infância representa a etapa do desenvolvimento humano em que a criança assume-se como sujeito das relações, portando-se de forma cada vez mais autônoma e sendo capaz de subordinar motivos, de envolver-se em atividades de importância fundamental para todo o seu

desenvolvimento. Como em todas as outras, sabemos que essa etapa do desenvolvimento ontogenético é constituída por dois momentos interdependentes. No primeiro, cuja atividade principal é o jogo de papéis ou jogo protagonizado, a relação primordial da criança é com o *outro social*. Trata-se de um momento em que o principal interesse da criança é compreender as relações sociais. Os motivos da atividade infantil estão voltados para o aprofundamento da relação da criança com o adulto. No segundo momento, a atividade principal passa a ser a atividade de estudo. Tendo compreendido que as pessoas assumem funções sociais específicas, com características próprias, a criança passa a interessar-se pelos conhecimentos de mundo que possibilitam uma compreensão mais extensa dos saberes que os adultos dominam para a sua atividade social. Nesse momento, a criança quer saber como as coisas funcionam, quer conhecer melhor a natureza e as relações entre os objetos.

Assim como procedemos anteriormente, faremos a análise de cada um dos momentos do desenvolvimento, separadamente, buscando compreender a dinâmica de sua evolução e sua importância específica na formação da personalidade infantil.

3.1.2.1 O momento dos jogos e atividades lúdicas

O primeiro momento do desenvolvimento da infância estende-se dos três aos seis anos, aproximadamente. É mais conhecido, de acordo com os postulados dos autores russos com os quais dialogamos aqui, como idade pré-escolar.

A estrutura sistêmica da consciência infantil, em cada etapa do desenvolvimento, apresenta-se de forma diferenciada, estando aí incluídos os sentidos que a criança atribui ao mundo, às pessoas e a si mesma — e, com eles, os aspectos afetivos da personalidade — mediados pelas neoformações de cada momento do desenvolvimento. No primeiro momento da segunda etapa do desenvolvimento psíquico da criança, a principal neoformação que

explica a completa reestruturação da personalidade infantil é a possibilidade de autoconsciência, ou a evolução do *sistema-eu* (BOZHOVICH, 1987).

Sabemos que a criança, aos três anos, já passou por períodos marcados pelo desenvolvimento de diferentes neoformações centrais: a percepção, a memória, a linguagem, o pensamento. Todas são responsáveis pela complexificação da relação entre ela e o mundo a sua volta. Sabemos, ainda, que, por sua atuação nas diferentes atividades empreendidas pela criança, todas essas neoformações permitem uma cada vez mais forte autonomia em relação às situações imediatas e um maior domínio da conduta. Além disso, já pudemos perceber que a criança vai, progressivamente, tornando-se capaz de perceber-se como alguém distinto das demais pessoas.

O processo de formação da consciência de si, que passa pela fase conhecida como *proto-nosotros* — discutida anteriormente —, aos três anos de idade apresenta especificidades importantes para a compreensão do desenvolvimento da personalidade infantil. Cabe salientar que a autoconsciência da criança é, primeiramente, afetiva e, somente mais tarde, racional. Isso significa que, antes de perceber-se como uma pessoa singular, separada do adulto, a criança passa por um período em que se sente, apenas afetivamente, diferente dos demais. E isso passa a acontecer à medida que começam a entrar em contradição dois desejos: o de atender às expectativas do adulto e, por outro lado, o de atender às próprias inclinações. Muitas vezes, as ações da criança passam a ser contrárias àquelas que alcançavam, anteriormente, o seu bem-estar emocional, através da aprovação dos adultos em relação às suas atitudes. Assim, o conflito gerado pela luta interna entre desejos opostos (os próprios e os do outro) é a fonte da percepção afetiva e, logo, racional de si (BOZHOVICH, 1987) e o motivo que incita a busca de autonomia em relação às outras pessoas.

Devemos ressaltar, também, que a ação sobre os objetos, atividade principal do momento anterior, já contém, em si, o gérmen da neoformação desse terceiro momento da

periodização do desenvolvimento psíquico infantil. Através dela, a criança observa, para além dos objetos em suas propriedades físicas e sociais, também, a sua própria atuação sobre o mundo — desenvolve o conhecimento de si como *sujeito da ação*, o que é necessário para o desenvolvimento progressivo da autoconsciência. Daí percebermos que as crianças pequenininhas dediquem-se a repetir inúmeras vezes uma mesma ação, como a de inserir e retirar um objeto do interior de uma caixa, ou jogar inúmeras vezes um objeto no chão, por exemplo, empregando sua atenção, também, sobre as suas próprias possibilidades, sobre si mesmas.

Bozhovich salienta que

A formação central que surge até o final da primeira infância é o “sistema EU” e a necessidade, gerada por essa formação, de atuar por si mesmo; como é sabido, essa necessidade se expressa na exigência permanente e insistente da criança: “eu mesmo”[faço, ando, me visto, etc.]. A força dessa necessidade é tão grande que é capaz de subordinar muitas outras necessidades do pequeno, também bastante fortes. [...] Logo depois do surgimento do “sistema EU” na psique da criança, aparecem também outras neoformações. As mais importantes são a auto-avaliação e a aspiração, a ela ligada, de corresponder às exigências dos adultos de ser ‘bom’. (BOZHOVICH, 1987, p. 261, tradução nossa).

Na perspectiva de compreender a contradição entre as necessidades de aprovação pelo adulto e de atuação por si mesma, pela criança, a autora russa ainda revela:

A presença simultânea de tendências afetivas fortes, mas de direção contraposta (fazer o que indica o próprio desejo e corresponder às exigências dos adultos), cria no pequeno um conflito interno inevitável e, com isso, complexifica sua vida psíquica. Já nessa etapa do desenvolvimento, a contradição entre “quero” e “devo” põe a criança diante da necessidade de eleição, provoca vivências emocionais contrapostas, cria uma atitude ambivalente frente aos adultos e determina o caráter contraditório de seu comportamento. [...] Assim, o processo de formação da criança na primeira infância culmina com o surgimento da formação pessoal central sob a forma do “sistema EU”. Nesse sistema entra não apenas o conhecimento de si, mas também a relação frente a si mesmo. Toda a ulterior formação da personalidade está ligada de forma estreitíssima com o desenvolvimento da autoconsciência, que tem em cada etapa evolutiva suas especificidades. (BOZHOVICH, 1987, p. 262, tradução nossa).

Podemos perceber, portanto, uma complexificação progressiva da autoconsciência da criança por volta dos três anos de idade e, com ela, aquilo que mobiliza a sua inserção na nova atividade principal que caracterizará esse estágio: o jogo de papéis ou jogo protagonizado. A aspiração da criança a realizar uma atividade socialmente significativa, que se aproxime, cada vez mais, da atividade adulta, através da imitação dos papéis sociais, observados em seu entorno, tem dois efeitos importantes para o processo de desenvolvimento do psiquismo da criança: simultaneamente, ela sente-se aprovada pelo adulto e autônoma em suas ações, ao imitá-lo. Sua relação com o *mundo das pessoas* (ou com o outro social) dá-se, portanto, mediada por uma atividade que permite que ela se sinta, sucessivamente, próxima das atitudes observadas no adulto, centro de seu interesse. É pela imitação dos comportamentos socialmente observados que a criança, no jogo, se apropria de novas e mais sofisticadas formas de relação social.

O avanço da socialização da criança possibilita uma conquista essencial: ela deixa, progressivamente, de perceber-se apenas como sujeito das ações e passa a ver-se como sujeito no sistema de relações humanas. Mas esse é um processo que se desenvolve durante toda a idade pré-escolar e que culmina, por volta dos sete anos, com a consciência mais sofisticada de si e com a possibilidade de a criança desejar, conscientemente, a modificação de sua situação social de desenvolvimento, através de sua integração em uma nova atividade principal: a atividade de estudo.

É importante atentar para esse processo. Devemos tomar ciência de que a criança, ao passar da primeira infância para a infância, aos três anos — o que acontece, também, no momento crítico do primeiro ano, que representa uma primeira reestruturação geral do comportamento da criança, com a aparição da linguagem e da possibilidade de andar —, não tem consciência a respeito da necessidade de transformação da sua situação social de desenvolvimento. Podemos perceber os sinais dessa necessidade pela sua irritabilidade em

relação às situações em que não pode agir de forma autônoma, sendo coibida pelo adulto (quando deseja permanecer no chão e o adulto a segura no colo, no primeiro ano, por exemplo; quando já pode comer ou vestir-se sozinha e o adulto não o permite).

Assim, apesar de haver indícios que configuram o que Vigotski (1996b) chama de *crise do primeiro ano* e de *crise dos três anos*, a criança pequenininha não toma consciência dos motivos que a incitam a novas atividades e da necessidade de mudar sua posição no interior das relações sociais, já que não há, até o final da idade pré-escolar, uma autoconsciência plenamente desenvolvida. Desenvolver a autoconsciência implica não apenas conhecer-se, mas também desejar, conscientemente, ocupar uma nova posição, um novo lugar nas relações sociais. Tal desenvolvimento, que se apresenta, mais concretamente, ao final da idade pré-escolar, representa a conquista que promove a transformação da atividade principal do primeiro momento do desenvolvimento — o jogo — e a entrada no segundo momento dessa segunda etapa do desenvolvimento psíquico, que tem a atividade de estudo como atividade principal.

Cabe lembrar que esse processo de formação da autoconsciência é profundamente dependente das condições de vida e educação da criança — da *educação para-si*, que tem, nela, alguém que é sujeito de seu desenvolvimento. Tais condições contribuem, para tanto, quando possibilitam relações horizontais entre os pequenos e os adultos, marcadas pelo diálogo e pela atividade significativa. É importante perceber, antes de discutirmos, mais detidamente, essa passagem para o segundo momento do desenvolvimento da infância, quais são as especificidades da psique infantil durante a idade pré-escolar.

A relação da criança com o adulto, a partir do início da idade pré-escolar, toma uma nova direção, tendo em vista o desenvolvimento contínuo de sua percepção de si mesma como alguém com desejos e possibilidades de ação autônomos e da apropriação da linguagem como

propulsora da comunicação entre ambos. Surgem, nesse período, o que Vigotski (1996b) denomina *instâncias éticas internas*.

Nesse momento, a criança não mais se interessa pela reprodução de ações isoladas do adulto — como acontecia durante a primeira infância —, pois passa a perceber o mundo a sua volta de forma mais coordenada. Assim, “[...] passa a imitar todas as formas complexas de sua atividade, seus atos, suas inter-relações com as outras pessoas: em outras palavras, toda a forma de vida dos maiores.” (BOZHOVICH, 1987, p. 266, tradução nossa). E, fundamentados nessa nova forma de entendimento e relação da criança com o adulto, surgem os primeiros sentimentos e idéias morais.

Através do jogo de papéis, as aspirações afetivas da criança tornam-se mais complexas, à medida que ela, também, sofisticada suas formas de perceber as relações sociais, o adulto, suas atitudes e, imitando-o, deseja ser como ele. É por intermédio do jogo que ela desenvolve as mais diversas qualidades psicológicas, dentre as quais a “capacidade de guiar-se por instâncias éticas” (BOZHOVICH, 1987, p. 267, tradução nossa). Disso decorre a conclusão de que essa, que é a atividade principal da idade pré-escolar, assume uma função primordial na formação moral da criança. Mas, como isso ocorre?

É importante lembrar que não apenas o jogo cumpre a função do desenvolvimento moral infantil. Além dele, as próprias relações com os adultos passam a ser mediadas por exigências cada vez maiores em relação ao comportamento da criança. E a necessidade de atendimento às expectativas do adulto revela-se bastante mobilizadora, já que a sua aprovação é muito significativa para ela.

No jogo, o adulto, em suas atitudes mais complexas, passa a ser modelo de imitação pelos pequenos. Toda a sua conduta é, pormenorizadamente, repetida pela criança que, dessa forma, apropria-se, ainda que de forma não-consciente e simples, mas mediada pelas

vivências afetivas positivas e negativas, de sentimentos e convicções morais da sociedade. De acordo com Bozhovich,

O jogo favorece a identificação, para a consciência da criança, das normas éticas de conduta socialmente aceitáveis e sua compreensão. Simultaneamente, no jogo essas normas se convertem em próprias e não em normas impostas desde fora, que o pequeno apresenta a si mesmo. Falando figuradamente, o jogo constitui algo como um “mecanismo” que “traduz” as exigências do meio social em necessidades da criança. Ela determina como deve comportar-se em uma ou outra situação, não espera pela aprovação dos circundantes para fazer o que deve. Seu prêmio são os sentimentos de satisfação e alegria pessoal que o cumprimento de seu papel no jogo provoca. (BOZHOVICH, 1987, p. 268, tradução nossa).

Para Elkonin (1998, p. 421), “O jogo é escola de moral, não de moral na idéia, mas de moral na ação.” A presença de um modelo de ação e de relações a ser imitado — o adulto — e a comparação contínua, pela criança, de suas ações em relação às ações dele, a verificação da semelhança entre elas, são elementos que, em relação, culminam na formação da *conduta arbitrada* da criança.

[...] Portanto, ao representar o papel, há um desdobramento original, ou seja, uma “reflexão”. Claro que ainda não é uma verificação consciente. Todo o jogo está em poder de uma idéia cativante e impregnada de excitação, mas já contém todos os componentes fundamentais da conduta arbitrada. A função verificativa ainda é muito débil e continua requerendo, com frequência, o respaldo da situação e dos participantes do jogo. Aí está a origem da debilidade dessa função nascente; mas o valor do jogo consiste em que essa função nasce aí. É precisamente por isso que se pode considerar que o jogo é escola de conduta arbitrada. (ELKONIN, 1998, p. 420).

Além de contribuir para a formação moral da criança — da consciência, gradativamente, mais elaborada em relação às atitudes valorizadas socialmente — o jogo protagonizado influencia, diretamente, a formação do pensamento, da imaginação e da autoconsciência. Mas, antes de adentrarmos essa discussão, é importante refletirmos sobre a dinâmica de desenvolvimento da atividade lúdica infantil. Sabemos que tal atividade, também, passa por algumas fases de complexificação, desde a manipulação dos objetos, em comparação com o uso feito pelos adultos, até o envolvimento em uma situação fictícia e a

assunção de papéis, que caracterizam o jogo propriamente dito. Fazemos uma breve análise desse percurso.

Segundo Elkonin (1998, p.230-231),

[...] no final do primeiro período da infância [da primeira infância], preparam-se as premissas fundamentais para a transição para o jogo protagonizado: [a] inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica; [b] complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais [a vida real passa a ser, cada vez mais, modelo de atuação]; [c] produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos; [d] aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto⁶⁹; [e] opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto.

Compreender a evolução pela qual passa a atividade lúdica da criança, até que se configure como o jogo protagonizado, representa um elemento de importância fundamental para a compreensão da complexificação do reflexo psíquico e para a formação da personalidade. Assim, conforme os estudos sobre a Psicologia do Jogo⁷⁰, realizados por Elkonin — e outros pesquisadores⁷¹, cujos trabalhos lhe servem de referência —, a partir dos pressupostos vigotskianos, a dinâmica que caracteriza a saída da etapa da primeira infância e a entrada na infância representa uma total transformação da relação da criança com o mundo, através de sua participação progressiva na atividade lúdica e dos seus efeitos sobre o psiquismo.

⁶⁹ Quando estimulada, a criança torna-se capaz de perceber que suas ações aproximam-se daquelas realizadas pelos adultos ao cumprirem suas funções sociais. E os pequenos tornam-se capazes de atribuir a si mesmos o nome de uma outra pessoa. Elkonin revela que: “Ao adjucar-se um nome próprio e ressaltar as suas próprias ações, por um lado, e ao encontrar semelhança entre seus atos e os atos dos adultos, o que se manifesta pela adoção de um nome próprio sugerido, por outro lado, prepara-se o aparecimento do papel no jogo. Só no final dos primeiros anos da [primeira] infância, entre os dois anos e meio e os três anos, surgem os primeiros indícios de papel, que se expressam em duas séries de fatores. Em primeiro lugar, põe-se à boneca o nome de uma personagem. [...] Em segundo lugar, a criança passa a falar em nome da boneca.” (ELKONIN, 1998, p. 227-228).

⁷⁰ Para um estudo pormenorizado das concepções histórico-culturais sobre o jogo, uma fonte de pesquisa é o livro *Psicologia do Jogo*, de Elkonin (1998) [ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.].

⁷¹ Elkonin (1998) utiliza-se de dados recolhidos e analisados por Frádkina, Slavina, Nedospásova, Lísina, Manuilenko, Sokolova, Usova, que enriquecem toda a análise sobre a importância do jogo protagonizado para o desenvolvimento psíquico da criança pré-escolar.

Sabemos que a criança, durante a primeira infância, ao perceber os objetos em sua inserção na atividade adulta, passa a lidar com eles, de forma sucessivamente mais simbólica, considerados o surgimento da linguagem, as novas características de pensamento, a percepção semântica do mundo e a formação das bases da autoconsciência. Assim, primeiramente, o uso dos objetos se dá de acordo com os usos aprendidos nas atividades conjuntas com o adulto.

Ao imitar o uso dos objetos, a criança inicia, progressivamente, um processo de substituição dos mesmos, o que significa que, na ausência dos objetos necessários para a sua atuação em imitação ao adulto, ela os substitui por outros que guardem uma relação de semelhança com os primeiros: um palito pode ser um termômetro, uma colher, um pente. Essa é uma das premissas para o surgimento do jogo protagonizado.

Apesar disso, nesse momento, a criança ainda não assume um papel. Há uma imitação das ações isoladas do modelo. Elkonin (1998, p. 270) aponta “[...] a presença de regras gerais de desenvolvimento do jogo relacionadas com a aprendizagem lógica das ações objetivas e com o destaque do adulto como modelo e agente das formas humanas de atividade e de relações.” E evidencia a idéia de que a formação do jogo protagonizado não é natural e espontânea, mas profundamente dependente da direção educativa.

O uso simbólico dos objetos e a percepção de sua alteridade em relação aos adultos são elementos essenciais para as primeiras manifestações do jogo protagonizado. Percebendo, de forma mais complexa, a atividade e os papéis socialmente assumidos pelas pessoas, e percebendo-se como alguém que se distingue dos adultos, a criança torna-se capaz de agir sobre os objetos, transferindo a eles, como instrumentos, e a si mesma, através da imitação, as funções socialmente observadas. A imitação se sofisticada gradualmente e a criança assume papéis: primeiramente, em situações simples em que a atividade lúdica se caracteriza pela limitação a atos isolados e sua repetição; depois, em situações que já se caracterizam pelo estabelecimento de relações com outras crianças, que assumem, por sua vez, também seu

papel específico. No processo de complexificação dessa atividade, dada a percepção semântica das situações a sua volta, a criança passa a realizar diferentes ações, mutuamente ligadas entre si.

Assim, poderíamos caracterizar o desenvolvimento da estrutura da ação lúdica na primeira infância, tal como foi feito por Frádkina, como o trânsito da ação univocamente determinada pelo objeto, passando pela utilização variada deste, para as ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas. Isso já é “o papel em ação”⁷². (ELKONIN, 1998, p. 230).

É importante salientar que a primeira fase do desenvolvimento da atividade lúdica, que tem lugar no início da etapa da infância, tem uma característica principal: a criança está ainda completamente absorta na manipulação dos objetos. Assim, ao imitar o adulto, ela empreende ações bastante simples e repetitivas, que estão condicionadas pelos objetos e não pela situação lúdica. Por isso, uma criança é capaz de envolver-se por um longo período em um jogo, reiterando sempre a mesma ação, sem desvencilhar-se do poder que a manipulação dos objetos exerce sobre ela.

Há uma situação imaginária e a protagonização, mas elas, ainda, apresentam-se de forma bastante elementar, geralmente incitadas pelos brinquedos temáticos, como as bonecas — que permitem a maior proximidade entre as suas ações e a do adulto, já que o cuidado e a alimentação das crianças são as primeiras formas de atividade do adulto, observáveis por elas. O sentido do jogo, no início da idade pré-escolar, está nas ações da pessoa, cujo papel interpretam: as ações da “mãe”, da “educadora” em relação às crianças. Não existe a preocupação em representar as relações típicas da vida. Assim, uma menina de três anos pode brincar de cozinheira, apenas distribuindo “a comida” em pratinhos, sem que essa ação seja precedida pelo “preparo do alimento”, pelo “lavar as mãos” ou sucedida por outras ações.

⁷² O “papel em ação” seria a imitação objetiva das ações das pessoas concretas, sem que a criança ainda se aperceba do papel.

O jogo tem por característica, nesse momento, as ações monótonas e a infração à sua lógica, ainda, é bastante comum. Isso significa que o surgimento de um desejo de manipular algum objeto, sem que essa manipulação faça parte do esquema de jogo, imediatamente, é atendido. Um outro aspecto dessa fase de desenvolvimento do jogo é o de que a criança torna-se, já, capaz de atribuir a si mesma o seu próprio nome enquanto atua, seguindo suas ações com a fala. Ela já se percebe como sujeito das ações.

Elkonin (1998, p. 226) exemplifica e explica esse momento da seguinte forma: “Volódia (2;3) leva à boca do cavalinho uma xícara de madeira e diz: “Volódia dá de comer.” [...] Esse denominar-se com o seu próprio nome é sintoma de que a criança, além de realizar verdadeiramente uma determinada ação, compreende ser *ela*, precisamente, quem a realiza.” E tal comportamento prenuncia o surgimento de uma percepção mais elaborada de si mesma e a diferenciação em relação ao adulto — a elaboração contínua da autoconsciência, ainda que, nesse momento, ela apareça de forma bastante elementar, mais ligada às emoções que à racionalidade.

Num segundo momento, o conteúdo fundamental do jogo continua a ser a ação com os objetos. Mas, aqui, a correspondência entre a ação lúdica e as relações reais passa a primeiro plano para a criança. E a lógica das ações, agora, é determinada pela sucessão de ações observadas na vida. Nessa fase, a criança denomina os papéis que assume e reparte, com outras, as funções no jogo. Mas a execução das ações limita-se à representação das ações relacionadas com o papel, sem o estabelecimento de relações complexas entre os diferentes papéis assumidos pelo grupo.

Uma outra característica dessa segunda fase do desenvolvimento da atividade lúdica é a não-aceitação das infrações à lógica das ações observadas na vida real. Mas, ainda nesse momento, a criança não argumenta em favor da manutenção dessa lógica, apenas evita que ela se rompa.

No terceiro momento, os papéis já são bem delineados e destacados. A interpretação do papel se segue de ações especiais que transmitem, aos outros participantes do jogo, as ações a serem empreendidas em favor do estabelecimento de relações entre os papéis representados. Assim, a criança interpela seus companheiros de jogo para que interpretem bem a sua função, ressaltando as ações que devem ser executadas. Ao representar o papel de professora, uma criança é exortada pelas outras sobre o que deve fazer: “*Agora você distribui os cadernos*”; “*Você deve ensiná-la a desenhar*” etc.

Aqui, a evolução do desenvolvimento da atividade lúdica torna-se bastante visível. As ações tornam-se variadas e correspondem às observadas na vida real. Aparece a fala teatral, congruente com o papel representado, e dirigida aos companheiros de jogo. A criança protesta quando há a infração da lógica das ações. Elkonin (1998) assinala que, muitas vezes, a infração à ordem das ações não é, imediatamente, percebida pela criança infratora, mas pelas demais. “[...] A censura de ter infringido uma regra desgosta a criança, que procura corrigir seu erro e encontrar-lhe uma justificação.” (ELKONIN, 1998, p. 298).

O quarto nível de desenvolvimento do jogo é aquele em que a protagonização está amparada pelo maior desenvolvimento psíquico da criança, já que aparece na segunda metade do período pré-escolar (a partir dos cinco anos, aproximadamente), quando a criança tem uma mais complexa autoconsciência e domínio da conduta. O conteúdo fundamental do jogo, agora, revela-se pelas atitudes do protagonista em face dos papéis assumidos pelos demais. Assim, todo o jogo é perpassado por advertências e exortações em relação aos comportamentos dos companheiros, o que marca, com mais força, as relações estabelecidas entre os papéis representados e a vida real. A criança que assume o papel de “médico”, por exemplo, adverte, constantemente, os demais sobre como devem proceder: “*Fique deitado*”; “*Respire fundo*”; “*Você deve tomar esse remédio agora*” etc. Nesse momento, os papéis estão claramente definidos e as funções sociais são representadas, seguindo uma nítida linha

de conduta, própria a cada uma. A fala é, manifestamente, teatral e as ações seguem a lógica real, o que constitui a regra a ser seguida. Daí a não-aceitação da infração das regras.

Elkonin salienta que

[...] Exteriormente, o quarto nível parece-se com o segundo, já que tanto em um quanto em outro manifesta-se com clareza a tendência para que as ações histriônicas de [cada] um correspondam à realidade da vida, ao modelo. A diferença primordial baseia-se, não obstante, em que enquanto no segundo nível a correspondência com a realidade da vida diz respeito à lógica externa das ações, à sua continuidade exterior, no quarto nível já é uma correspondência com a lógica das relações sociais autênticas e seu sentido social. Nisso assenta a profunda diferença entre esses dois níveis. (ELKONIN, 1998, p. 301).

O autor revela que as fases de desenvolvimento do jogo não estão condicionadas apenas pela idade. Quanto maior a experiência social e lúdica da criança, quanto mais a intervenção do adulto promove o enriquecimento de relações e experiências, mais rápida se dá a evolução de uma fase a outra do desenvolvimento do jogo. Mais se complexifica a cultura lúdica da criança (BROUGÈRE, 2002). É evidente que tal desenvolvimento segue — e promove, num movimento dialético — a formação das diferentes capacidades psíquicas da criança, mas não está naturalmente determinado.

[...] No fundo, temos duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do jogo. Na primeira (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetais, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos), as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas. (ELKONIN, 1998, p. 301).

Algo a ser ressaltado, pelas pesquisas de Elkonin (1998), é a importância da inserção da criança na coletividade infantil para que desenvolva, de forma ampla, a sua atividade lúdica. A interação com outras crianças permite o enriquecimento das relações e o colocar-se na posição do outro, o que não ocorre quando a criança brinca sozinha, apenas com brinquedos. O jogo com companheiros permite que a criança faça o “descentramento” cognitivo e emocional; que coordene os pontos de vista sobre os significados dos objetos com outras crianças; que assuma uma postura cooperativa, sem a qual o jogo não pode ocorrer.

Nesse sentido, a atividade lúdica, ao desenvolver-se, desenvolve, também, a capacidade de inserção da criança na coletividade — algo essencial para a formação de sua identidade pessoal, ao perceber-se como igual em sua condição de criança e, ao mesmo tempo, diferente dos demais; para a sua formação cognitiva, ao estabelecer e comparar hipóteses e formas de atuação sobre os objetos e nas relações; para a socialização e a convivência em grupo, responsável pelo desenvolvimento de uma conduta que considere a importância do outro e da cooperação; para a educação de sentimentos e valores morais.

“A fonte fundamental do enriquecimento do conteúdo dos jogos infantis são as idéias que as crianças têm da realidade circundante; e se não as têm, não se pode levar o jogo a cabo” (ELKONIN, 1998, p. 302). Disso decorre o pressuposto de que ao atuar, no jogo, *como se fosse outra pessoa*, a criança não está inserida no reino da pura invenção, da fuga da realidade — como acreditam inúmeras correntes psicológicas que se voltam para a explicação do papel do jogo, não considerando sua historicidade, como é o caso do freudismo —, mas está reconstituindo, re-produzindo, a realidade vivida.

O jogo de papéis, como atividade principal da idade pré-escolar, possibilita, ainda, a complexificação dos atos mentais da criança, tendo importância fundamental para o seu desenvolvimento intelectual, para a evolução do pensamento infantil. O estudo da formação dos atos mentais, na Teoria Histórico-Cultural, tem em Galperin (ELKONIN, 1998, p.413) seu representante principal. Para esse autor, as etapas do desenvolvimento funcional dos atos mentais e conceitos, que sucedem a orientação prévia, pelo educador, a respeito do problema a ser resolvido, são, de maneira sucinta, as seguintes:

1. etapa da formação dos atos com objetos materiais ou modelos substitutivos materiais;
2. etapa de formação do mesmo ato com prioridade para a fala;
3. etapa de formação do ato propriamente mental.

Ao examinar as ações da criança no jogo é fácil perceber que ela já atua com os significados dos objetos, mas ainda se apóia nos brinquedos, que

são os substitutos materiais daqueles. A análise do desenvolvimento das ações realizadas no jogo evidencia que o respaldo dos objetos substitutivos, e as ações realizadas com eles, vai se reduzindo cada vez mais. Se nas etapas iniciais se requer um objeto substitutivo e uma ação relativamente desenvolvida com ele (etapa de ação materializada, segundo Galperin), nas etapas posteriores do desenvolvimento do jogo o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o denomina, e a ação como gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala. Assim, as ações lúdicas apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo, paulatinamente, o de atos mentais com significação de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apóiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético. É interessante assinalar que as palavras pronunciadas pela criança durante o jogo já exibem um caráter sintético. Por exemplo, ao se preparar para a refeição, a criança acerca-se da parede e faz dois ou três gestos com as mãos — lava-as — e diz: “lavei as mãos”; depois, tendo feito igualmente uma série de movimentos com a comida — leva à boca o pedaço de pau que faz de colher — anuncia: “já comemos”. Essa via de desenvolvimento na direção dos atos mentais desligados dos objetos pelas significações é, ao mesmo tempo, o aparecimento das premissas para que se forme a idéia. (ELKONIN, 1998, p. 414-415).

Nesse sentido, o desenvolvimento da atividade lúdica representa uma evolução específica do pensamento da criança, na idade pré-escolar. Num primeiro momento, a atuação através de ações simples está, totalmente, vinculada ao uso imitativo dos objetos, o que se relaciona a uma forma de pensamento que, ainda, está condicionada pelas situações objetivas. Pensar sobre os significados da situação lúdica, das ações humanas significa, nesse momento, atuar sobre os objetos e brinquedos, de forma bastante concreta e completa.

Tudo o que a criança faz, ao jogar, nesse momento, é desenvolver todas as ações reiteradamente, apropriando-se delas em todos os detalhes, de forma extensiva. Não é possível, ainda, uma abstração de detalhes da conduta, que são todos, detidamente, desenrolados. Por isso, a criança que brinca com a boneca, coloca e tira-lhe a roupa reiteradas vezes, centrando sua atenção nessa ação específica, sem pretender relacioná-la a outras ações, sem congruência com a seqüência lógica observada na vida.

Com a experiência lúdica e as capacidades de percepção e memória mais elaboradas, a criança passa a atuar de forma diferenciada. Seu pensamento ata-se à linguagem e torna-se, assim, progressivamente, mais simbólico. E o caráter das ações lúdicas, também, modifica-se.

A criança torna-se capaz de seguir as ações com a fala e, no processo de complexificação da atividade lúdica e do pensamento, substitui por ela as ações estendidas, sintetizando-as. No jogo, podemos observar essa especificidade do pensamento infantil quando a criança acompanha as ações com a fala e, por isso, deixa de repeti-las, executando-as de uma só vez e concatenando-as com outras ações observadas no adulto, na realidade por ela vivenciada.

A seqüência desta evolução, fundamentada na capacidade de representar as ações do adulto pela fala e pelos objetos — que assumem a função de signos das atividades humanas, durante o brincar —, resulta numa situação lúdica bastante sofisticada. Nem todas as ações precisam ser realizadas concretamente, elas o são no nível das idéias. A criança imagina a situação e a seqüência lógica do jogo — em congruência com a lógica real e, cada vez mais, com as relações sociais entre as pessoas — e realiza, objetivamente, apenas as ações sintetizadas, atuando, portanto, simbolicamente. Externamente, são visíveis apenas os indícios da ação completa.

As ações desenvolvem-se mentalmente e são sinalizadas por objetos, ações sintetizadas ou falas curtas. O principal interesse não está mais na repetição das ações objetivas, mas na vivência lúdica das relações humanas, na apropriação das condutas específicas às funções representadas. Assim, a criança que brinca de casinha, ao cozinhar, apenas aproxima-se das panelas e mexe rapidamente nelas, o que já representa, sinteticamente, todas as ações relacionadas ao preparo da comida.

Em vez de deter-se nas ações em si mesmas, busca atentar para as relações com as outras crianças, que, cooperativamente, anunciam o que cada uma deve fazer para a continuidade da situação lúdica: *“Agora eu preparava o jantar e você chegava do trabalho”*; *“Você me perguntava se a comida estava pronta porque você estava com muita fome”* etc. Cada criança, envolvida no jogo, atua no sentido de estender o brinquedo, seguindo as exortações dos demais e atuando conforme as regras implícitas às relações entre os adultos. A

fala teatral é utilizada para dar forma às situações, previamente combinadas, entre os participantes do jogo.

Para a formação do pensamento da criança, através do jogo de papéis, o adulto exerce uma função fundamental. Ele enriquece os conteúdos dos jogos, propondo situações de observação, pelas crianças, das ações realizadas pelos adultos, socialmente, e das relações humanas. Além disso, sua intervenção, o brincar junto, o propor novas atitudes, mobilizam a capacidade reflexiva da criança e colaboram para o melhor entendimento da conduta das pessoas. A literatura infantil é, também, uma forma de enriquecimento dos conteúdos da atividade lúdica, já que as personagens com as quais a criança se identifica, são passíveis de serem representadas no jogo protagonizado. E os contos de fadas, por apresentarem personagens típicas, com uma conduta moral bem marcada, são fonte de jogos imitativos que, também, permitem a vivência e a compreensão das atitudes e dos valores humanos.

Entre 3 e 6 anos, desenvolve-se, ainda, a imaginação infantil. É importante reiterar que as vivências imaginárias, que subsidiam o jogo, não constituem uma fuga da realidade, mas uma reordenação das experiências da criança, mediadas pelas emoções e, com elas, pelos sentidos que cada uma atribui às relações humanas. A imaginação permite o envolvimento em situações fictícias, importantes para o jogo de papéis. E amplia-se, em direta correlação com as experiências da criança, com a observação e a participação nas relações humanas, com a possibilidade de vivenciar o lúdico por meio dos próprios jogos e, também, das experiências com a literatura, as construções, o desenho, a observação, os passeios.

Vigotski (1987), ao discutir acerca da importância da imaginação como a função psíquica superior responsável pela ideação das ações e objetivações humanas e, portanto, indispensável no desenvolvimento onilateral das pessoas, apresenta quatro formas de vinculação entre a fantasia e a realidade. Essa discussão é fundamental para que percebamos, em primeiro lugar, a historicidade dessa função do psiquismo e sua base social; e, em segundo

lugar, a necessidade de promovermos, como educadores, oportunidades essenciais para que a criança a desenvolva plenamente, já a partir da idade pré-escolar. São elas:

- a imaginação tem suas bases nas experiências reais: quanto mais ricas forem as experiências da criança, maiores serão as suas possibilidades imaginativas e criadoras;

- a imaginação provoca emoções reais: na educação dos sentimentos morais e estéticos, incentivar a fantasia é proporcionar vivências afetivas enriquecedoras da personalidade;

- a imaginação promove a ampliação das experiências da criança: é possível que, apoiada em relatos, descrições da experiência alheia, a criança experimente, pela imaginação, situações que não pode vivenciar concretamente;

- a imaginação cria objetos e idéias que, materializados, passam a influenciar o real: toda objetivação humana foi, antes, uma ideação, portanto, promover o desenvolvimento da imaginação é colaborar para que a criança se expresse cognitivamente e afetivamente, objetive-se.

As atividades de tempo livre, as interações entre as crianças, a possibilidade do tateio experimental, o enriquecimento do ambiente da criança com materiais para o jogo de papéis são elementos fundamentais para a ampliação da imaginação, tão ligada ao pensamento e a todas as demais funções psíquicas, em desenvolvimento, na criança.

Ainda sobre o jogo de papéis, é importante ressaltar que sua evolução evidencia o progresso da consciência e da autoconsciência da criança, que parte de uma identificação completa com o outro representado e chega, ao final da idade pré-escolar, à possibilidade de atuar segundo regras que podem, inclusive, desvincular-se da realidade vivida, da imitação de papéis.

A evolução da questão da regra⁷³, apontada por Elkonin (1998), evidencia a complexificação crescente dos mecanismos de domínio da conduta pela criança, importantes para o desenvolvimento de sua personalidade. Os jogos, em seu desenvolvimento, permitem que a criança supere as limitações impostas pelos desejos imediatos, ligados ao ambiente — os estímulos externos — e a capacitam para as atividades, sempre mais complexas, que envolvem regras. Ao atendê-las, a criança realiza ações, muitas vezes, contrárias aos seus desejos imediatos, controla seus motivos e os subordina uns aos outros, em função daquele que tem um sentido preponderante. E, como já vimos, anteriormente, a hierarquização de motivos e a subordinação de atividades a eles são elementos essenciais para a formação da personalidade evoluída.

Mais um aspecto da atividade de jogo merece destaque: o desenvolvimento do jogo, muitas vezes, não apresenta sinais externos. A criança continua brincando com os mesmos brinquedos, com as mesmas situações lúdicas (casinha, escola, hospital etc.) e não ficam evidentes as profundas modificações psíquicas que têm lugar com a evolução dessa atividade. Apesar disso, o jogo, em cada fase, insere-se nas novas e mais complexas relações da criança com a realidade e com as pessoas e proporciona novas sensações prazerosas. Assim, um mesmo jogo pode ser realizado pela criança em diferentes fases do desenvolvimento; o que se modifica é a estrutura sistêmica da consciência, os sentidos atribuídos aos papéis, as formas de relação entre a criança e a realidade. Para Elkonin (1998, p. 406), “[...] é justamente no jogo que se dá a transição das razões com forma de desejos imediatos impregnados de

⁷³ Os dados apresentados e discutidos por Elkonin (1998, p. 322-323) permitem que percebamos o avanço da questão das regras: “*Primeira fase*. Não há regras, uma vez que, de fato, também não há papel. Nesses casos, é natural que triunfe o impulso direto ou o desejo momentâneo. [...] *Segunda fase*. A regra ainda não se manifesta claramente, mas nos casos de conflito vence o desejo direto de atuar com o objeto. [...] *Terceira fase*. A regra entra claramente em função, mas ainda não determina de todo a conduta e é infringida ao surgir o desejo súbito de realizar outra ação atrativa [...]. De fora, tais infrações costumam ser notadas de imediato por outros participantes do jogo. Ao assinalar-se a infração, corrige-se imediatamente o erro na representação do papel. [...] *Quarta fase*. A conduta é determinada pelos papéis assumidos, no seio dos quais se manifesta claramente a regra de conduta. Na luta entre a regra e o desejo de realizar uma nova ação prazerosa vence a regra.”

emotividade pré-consciente para as razões com forma de desígnios sintéticos próximos da consciência.”

O jogo de papéis permite, portanto, que a criança tome uma consciência cada vez mais elaborada de si mesma e de suas capacidades. Possibilita que ela avalie (o outro) e se auto-avalie em relação aos adultos, apropriando-se de atitudes e valores socialmente aceitos, buscando uma identificação cada vez maior com eles. Mas,

[...] por maior que seja a emoção com que a criança se compenetra no papel do adulto, ela não deixa de se sentir criança. Olha-se através do papel que assumiu, ou seja, com os olhos do adulto, compara-se emotivamente com ele e descobre que ainda não é adulto. Dá-se conta de que é criança ainda, por meio do jogo, de onde emana a nova razão de chegar a ser adulto e exercer de fato as suas funções. (ELKONIN, 1998, p. 405).

Portanto, a própria evolução do jogo é responsável pela instauração de uma nova necessidade, capaz de promover a transição para um novo estágio do desenvolvimento psíquico. A complexificação da autoconsciência, a percepção da própria diferença em relação aos adultos, a necessidade de parecer-se com eles, dão origem, pela primeira vez, de forma consciente, à busca pela modificação da situação social de desenvolvimento: a criança quer iniciar a atividade de estudo.

Pudemos notar, ao examinar a evolução da atividade do jogo protagonizado na idade pré-escolar, as profundas modificações do psiquismo infantil nesse período. A personalidade da criança tem, aí, um desenvolvimento bastante evidente. E, aos sete anos, não há mais qualquer vestígio da dependência total em relação ao adulto, que caracterizava os primeiros anos da ontogênese. Temos um ser humano com capacidades de pensamento, linguagem e atuação, bastante sofisticadas. Estamos diante de uma criança que se percebe como ser singular perante os demais e que busca satisfazer, de forma mais consciente, as suas motivações; apresenta preferências; é capaz de argumentar em seu próprio favor; subordina ações a atividades; constrói hipóteses bastante elaboradas a respeito do mundo a sua volta e das relações entre as pessoas.

É capaz de avaliar e auto-avaliar-se não mais pautada apenas na valoração que o adulto faz das pessoas e dela mesma, mas considerando as relações entre os fatos e as pessoas de seu entorno. Memoriza voluntariamente, percebe as situações de forma cada vez mais concatenada, imagina e cria (nos jogos, nas construções, nos desenhos e demais formas de representação aprendidas). Todas essas capacidades a tornam alguém que se singulariza, que atribui sentidos próprios ao mundo, às pessoas e a si mesma e que busca, voluntariamente, aproximar-se cada vez mais dos adultos, para o que se torna necessário que domine conhecimentos socialmente acumulados já dominados por ele. O estudo representa a atividade por meio da qual esse objetivo pode ser alcançado e essa nova necessidade pode ser atendida.

Antes de adentrarmos a discussão do próximo momento de desenvolvimento da personalidade da criança, queremos afirmar, como já o fizemos anteriormente, que, juntamente com a atividade principal de cada momento, surgem atividades secundárias, responsáveis pelas chamadas *linhas acessórias de desenvolvimento*, cuja importância deve ser compreendida para que possamos intervir, positivamente, sobre a formação da personalidade da criança. A ampliação das necessidades humanizadoras — papel precípua da educação para si — é o que incentiva o estabelecimento de novos motivos, as novas vivências e o desenvolvimento de capacidades essenciais para esse processo.

Além disso, cabe lembrar que, tendo em vista a historicidade e a dinamicidade do desenvolvimento psíquico, diferentes atividades, em contextos espaço-temporais diversos, podem transformar-se em atividades principais. Nesse sentido, torna-se essencial referirmo-nos a outras atividades que, em nosso contexto histórico-social, apresentam-se como fundamentais para o desenvolvimento da personalidade da criança: as atividades de construção e os jogos de movimento.

As atividades de construção, assim como a modelagem, o desenho, a pintura, possuem uma grande importância para o desenvolvimento das capacidades psíquicas, na Educação

Infantil. Representam atividades que, além de absorverem a atenção dos pequenos, ampliam as suas possibilidades de ação, por enriquecerem as suas experiências de manipulação sobre os objetos; a sua memória; o seu pensamento; a sua imaginação — enfim, as experiências que permitem a atividade criadora.

Ao modelar, desenhar, pintar ou construir, a criança apóia-se na imitação do fazer do outro, em modelos observados ou, ainda, em projetos idealizados, individual e coletivamente. Daí a importância dessas atividades para a consciência acerca das próprias possibilidades e para a autoconsciência, em desenvolvimento na idade pré-escolar; para a prática cooperativa; para a programação de ações e para a previsão de resultados. Ao lado do jogo protagonizado, elas promovem a complexificação da capacidade avaliativa e auto-avaliativa e tornam-se significativas à medida que a criança envolve-se, cognitivamente e afetivamente, com os resultados de seu fazer. Assim, para além do desenvolvimento cognitivo que as capacidades, nelas atuantes, podem promover, tais atividades contribuem para a formação de novas necessidades e motivos e para o domínio da conduta — a criança capacita-se para regular suas ações e operações, de modo a atingir objetivos previamente traçados.

O desenvolvimento motor da criança encontra um espaço privilegiado nas atividades lúdicas, que incluem o movimento: correr, pular, lançar ou alcançar objetos, jogar bola, subir, ultrapassar obstáculos, agachar, são ações, incluídas em jogos de movimento, que se desenvolvem, amplamente, na idade pré-escolar e que merecem nossa atenção.

De acordo com Zaporózhets (1987b), nos jogos pré-escolares, o movimento vai, paulatinamente, transformando-se em objeto de consciência, pela criança, o que implica a complexificação da atividade motora, que se torna, cada vez mais, voluntária. Nesse sentido, os jogos de movimento exercem importância fundamental para o domínio da conduta pela criança, que aprende, também neles, a intencionalizar o uso de suas capacidades físicas e a subordinar sua atividade a motivos historicamente criados.

O autor revela que, para além do desenvolvimento que os movimentos alcançam no interior dos jogos protagonizados — quando a criança representa o papel do coelho corredor ou do atleta, por exemplo —, quando os movimentos tornam-se, em si mesmos, objeto de atenção, por estarem incluídos em atividades com regras explícitas — nos jogos tradicionais de esconde-esconde ou pega-pega, no queima, no pular corda ou, ainda, no futebol — sua complexificação alcança níveis muito elevados.

Através dos jogos de movimento, a criança desenvolve sua consciência corporal. Podemos afirmar que tais atividades colaboram, assim, para o desenvolvimento da autoconsciência, além de promoverem a socialização, a cooperação entre as crianças e o desenvolvimento de diferentes funções psíquicas superiores, que concorrem para a sua consecução, tais como: a memória e a atenção voluntárias, o pensamento, o domínio da conduta. Por tudo isso, devem encontrar, na rotina das instituições educativas, um espaço privilegiado. Cabe, aos educadores, ampliar as referências da criança a respeito das diferentes possibilidades de jogos de movimento e das formas de ação implicadas neles. Também nessas atividades, influencia-se o desenvolvimento da personalidade.

Muitos outros aspectos da educação da criança na idade pré-escolar poderiam ser, aqui, elencados e discutidos. Entretanto, nossa intenção, neste trabalho, não é a de fazer uma exaustiva lista de sugestões de atividades e práticas pedagógicas específicas para as crianças pequenas. Existem trabalhos bastante fundamentados, que atendem a esse objetivo⁷⁴.

Com a apresentação desses aspectos, a serem observados na Educação Infantil, queremos evidenciar a importância do conhecimento das peculiaridades do desenvolvimento psíquico da criança, da atividade como forma de intervenção positiva nesse desenvolvimento e, principalmente, o pressuposto de que a formação da personalidade na ontogênese depende,

⁷⁴ Algumas sugestões de leitura: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.; LIMA, E. A. *Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski*. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.; MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

sobremaneira, de uma atenção especial do adulto sobre as atividades nas quais a criança está envolvida e sobre as neoformações, que são, ao mesmo tempo, produtoras e produto dos fazeres infantis.

Entender a dinâmica da periodização do desenvolvimento psíquico para que possamos atuar, intencionalmente, de forma a favorecer o pleno desenvolvimento da personalidade criança, em cada etapa, é o nosso maior objetivo. Passaremos, agora, a discutir, de forma especial, o segundo momento do desenvolvimento da infância, marcado pela atividade de estudo, e as peculiaridades da formação da personalidade, que têm lugar nele.

3.1.2.2 O momento da escolarização

Para o trabalho que nos propusemos a desenvolver e que deu origem a essa tese, este segundo momento do desenvolvimento psíquico da criança, que se inicia por volta dos sete anos e se estende até aproximadamente os dez anos de idade, vem a ser o último ao qual nos dedicaremos. Com ele, finaliza-se a infância e o ser humano atinge o limiar da adolescência, uma nova etapa que representa, mais uma vez, a completa reestruturação da personalidade.

A nossa disposição a estudar o desenvolvimento da personalidade limita-se, neste trabalho, ao término da etapa da infância por dois motivos principais: primeiro, por razões óbvias em relação à necessidade de recorte que a pesquisa científica exige, dadas as limitações de tempo para uma maior extensão da análise. Considerando, ainda, a complexidade do tema, optamos por não abordar a adolescência para que pudéssemos aprofundar a pesquisa em relação à infância e não incorrer em superficialidade. Um segundo motivo refere-se, especialmente, ao leitor para o qual tivemos a intenção de nos dirigir. Apesar de este trabalho constituir uma pesquisa acadêmica, cujos objetivos são a conclusão de um curso e a conquista de uma titulação, não fizemos dessa a nossa principal intenção.

A escrita dessa tese configurou-se como uma atividade, cujo principal motivo foi o de trazer, para os pedagogos e professores habilitados para o trabalho com a Educação Infantil e os anos iniciais⁷⁵ do Ensino Fundamental, cuja formação tem sido o principal campo de atuação da Pedagogia, um instrumento de reflexão sobre a educação das crianças — a que temos, continuamente, nos dedicado a compreender.

Nesse segundo momento do desenvolvimento, como já mencionamos anteriormente, a atividade principal da criança é a atividade de estudo. Ela medeia todas as relações pessoais da criança com o mundo, inclusive a comunicação com a família, já que todas as expectativas sociais em relação aos pequenos, a partir de sua entrada na escola, passam a incidir sobre as suas aprendizagens e sobre os efeitos delas nas relações que a criança estabelece.

A atividade de estudo tem como resultado a formação de forças intelectuais e cognitivas na criança, que constituem neoformações essenciais desse período. Mas, para além das capacidades intelectuais, na idade escolar menor (que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental), a criança passa por um momento de grande importância para a formação da sua personalidade, relacionado ao desenvolvimento da autoconsciência. E esse processo, também, condiciona a entrada na nova atividade principal, que caracteriza o período. Sabemos que o surgimento da aspiração a ascender a uma nova posição social

[...] é preparado por todo o curso do desenvolvimento psíquico da criança e aparece quando ela toma consciência de si não só como sujeito da ação (o que caracterizou a etapa anterior de desenvolvimento), mas também como sujeito no sistema de relações humanas. Isto se faz possível porque até o final da idade pré-escolar, sobre a base de toda uma série de neoformações psíquicas que surgem no processo de socialização da criança, ela já representa objetivamente um sistema integrativo o suficiente estável e capaz, na forma específica para a sua idade, de tomar consciência de si e dar-se conta de sua relação com o circundante. Dito com outras palavras, na criança aparece a tomada de consciência de seu *eu social*. (BOZHOVICH, 1987, p. 264, grifos nossos).

⁷⁵ Nova nomenclatura presente na Resolução nº 3, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, publicada em 08/08/2005.

Todo o curso do desenvolvimento da personalidade da criança até esse momento permite que ela se perceba de forma completamente diferenciada, complexificando, assim, sua autoconsciência. Nesse sentido, de uma consciência de si como alguém que é *sujeito de ações*, a criança compreende, progressivamente, a sua inserção social como *sujeito de relações*. Passa a notar que suas atitudes, suas atividades, seu modo de comportar-se é valorado socialmente e aspira, então, a uma maior integração com as demais pessoas de seu entorno e a assunção de uma função social específica.

É importante notar que essa nova percepção de si mesma está condicionada por inúmeras outras modificações ocorridas no decurso da idade pré-escolar. A mudança das possibilidades de pensamento (que se torna cada vez mais lógico-relacional), a linguagem mais enriquecida, a participação em relações mais complexas, a percepção integrada do mundo, o surgimento da moralidade e da capacidade de avaliar e auto-avaliar-se e a imaginação, constituem conquistas fundamentais para uma autoconsciência bastante evoluída. Isso nos faz recordar que

[...] a consciência do pré-escolar não está simplesmente cheia de imagens isoladas, representações e conhecimentos soltos, mas se caracteriza por certa percepção e compreensão integral da realidade que o circunda e também por uma atitude frente a ela. Em certo sentido, se pode dizer que ele tem seu ponto de vista sobre o mundo e que deste mundo não estão excluídos ele mesmo e as suas inter-relações com as outras pessoas. (BOZHOVICH, 1987, p. 271, tradução nossa).

Consideradas essas características da psique da criança, ao final da idade pré-escolar, podemos compreender o surgimento, no momento do desenvolvimento que se inicia, daquilo que Bozhovich (1987) denomina como *posição interna*. Trata-se de um novo nível de autoconsciência, resultante das influências externas, refratadas pela nova estrutura psicológica desenvolvida pela criança. Mas o que esse conceito significa e quais as suas implicações para a formação da personalidade infantil? A autora o explicita da seguinte forma:

[...] A posição interna se forma pela atitude que a criança, sobre a base de sua experiência, possibilidades, necessidades e aspirações surgidas

anteriormente, adota diante da posição objetiva que ocupa na vida e diante da que deseja ocupar. Precisamente, essa posição interna condiciona a estrutura de sua atividade frente à realidade, aos que a rodeiam e a si mesma e é através dela que se interpretam, em um momento determinado, as influências provenientes do meio. [...] [Assim,] quaisquer que sejam as influências ocasionadas pelo meio, quaisquer as exigências apresentadas por ele, até que as mesmas não entrem na estrutura das necessidades próprias da criança, não atuam como fatores reais de seu desenvolvimento; a necessidade, pois, de cumprir essa ou aquela exigência do meio somente surgem na criança quando ela não apenas assegura sua posição objetiva entre os que a rodeiam, mas também tem a possibilidade de ocupar a posição a que aspira, ou seja, satisfaz sua posição interna. (BOZHOVICH, 1981, p. 140, tradução nossa).

Podemos observar, portanto, pela primeira vez na ontogênese, a manifestação aberta da personalidade em formação — a criança expressa o seu posicionamento singular diante das situações, como sujeito *das* e *nas* mesmas; identifica-se como sujeito. Se até esse momento ela aprendeu a diferenciar-se dos demais, mas ainda não pôde assumir as suas necessidades como próprias, é a partir da idade escolar que a criança revela, de forma mais consciente, seus desejos, seus motivos. Já pode subordiná-los uns aos outros e, sobretudo, compreende sua posição como alguém diferenciado no interior das relações sociais que estabelece.

Esse nível de autoconsciência da criança representa um grande salto no desenvolvimento do domínio da conduta, na possibilidade de atuar guiada por motivos de ordem interna, tornando-se mais independente em relação ao meio e, inclusive, em relação às demais pessoas. Isso significa que a avaliação das pessoas e de si mesma é feita não mais apenas com base nas opiniões do adulto, mas, também, nas observações sobre as relações estabelecidas. A criança torna-se capaz de diferenciar atitudes positivas e negativas sem rotular (e rotular-se) como alguém que é completamente mau ou bom, em decorrência de comportamentos isolados. A formação contínua das instâncias morais da personalidade permite que as atitudes e comportamentos estejam mediados, cada vez mais, pela consciência a seu respeito e não apenas pela obediência estrita às normas impostas pelos adultos — o que depende, sobremaneira, da forma como a criança vai sendo educada.

Nesse sentido, a criança desenvolve sua moralidade à medida que se torna capaz de perceber os valores humanos e optar por eles, conscientemente. Trata-se de uma complexa transformação dos motivos, que vão saindo do imediatismo e da heteronomia completa — da estrita obediência aos ditames do outro — para uma cada vez maior autonomia e domínio da conduta. Mas, para que a criança desenvolva seu comportamento moral e sua personalidade, é importante que vivencie, cotidianamente, os valores humanos. E que possa, também, a partir disso, objetivar-se, refratando, em seu comportamento, esses valores e essa moral.

Não pretendemos, com isso, dizer que a criança, aos sete anos de idade (ou mesmo aos doze), esteja completamente consciente das instâncias morais e que aja já como um indivíduo para-si — o que representa sempre uma tendência. Segundo Bozhovich (1987), muitas vezes as atitudes moralmente corretas são tomadas sem plena consciência. Pelo contrário, há, segundo ela, na criança escolar, uma “[...] ‘voluntariedade involuntária’ que assegura a estabilidade de sua conduta e cria a unidade da personalidade” (1987, p. 269, tradução nossa), pautada na vivência de valores nas relações com os adultos — e com outras crianças, mediadas por eles.

Podemos compreender, desse modo, que as primeiras instâncias éticas do comportamento infantil são formações sistêmicas simples, germens dos sentimentos morais, sobre os quais as convicções morais maduras formar-se-ão. Mas já representam uma unidade e organização internas, ligadas às normas sociais vivenciadas, uma nova escala na formação da personalidade infantil. As contribuições de Heller (1977) podem ser valiosas para essa discussão.

A vida cotidiana é — como *toda* outra objetivação — um objetivar-se em *duplo* sentido. Por um lado, como temos dito, é o processo de contínua exteriorização do sujeito; por outro é também o perene *processo de reprodução* do particular. No infinito processo de exteriorização se forma, se objetiva, o mesmo *particular*. Se estas objetivações estão sempre no mesmo nível, se “se repetem”, o particular se reproduz sempre ao mesmo nível; pelo contrário, quando as objetivações são de novo tipo, contêm o novo, alcançam um nível superior, também o particular se encontra em um

nível superior em sua reprodução. Se as objetivações são incoerentes, se falta nelas um princípio ordenador unitário, se representam só “adaptações”, interiorizações, o particular se reproduz ao nível da particularidade; se as objetivações são sintetizadas, se levam a marca da personalidade [sujeito ativo na produção de sentidos e significados, que coloca a sua marca pessoal e singular sobre elas], a objetivação da vida cotidiana — no plano do sujeito — é o indivíduo. *O objetivar-se como exteriorização contínua e a personalidade como objetivação são, por conseguinte, processos que se requerem mutuamente, que interatuam reciprocamente, que não é possível separar;* ou mais exatamente, são *dois* resultados de um único processo. (HELLER, 1977, p. 97, grifos da autora, tradução nossa).

A objetivação moral⁷⁶ — e todas as demais objetivações genéricas — pela criança, em um nível de consciência, sucessivamente, mais elevado, é uma construção contínua e gradual, que depende, sobretudo, da oportunidade de experimentar relações nas quais seja possível a exteriorização de seu eu singular. E isso se dá quando o pequeno tem voz e importância no coletivo, quando é valorizado como sujeito das relações com outras crianças e com os adultos, quando a formação de sua personalidade é mediada pela intencionalidade de uma educação para-si, pela organização de tempos, espaços e relações marcadas pelo respeito mútuo e pela dialogicidade.

Para que a criança se desenvolva moralmente, para além da repetição de comportamentos adaptativos, é importante que haja tempos e espaços dedicados à reflexão, mediada pelo adulto, sobre seu comportamento e sobre as relações humanas. E tal oportunidade aparece, de forma significativa, quando a criança está integrada a relações reais, a atividades coletivas, que exigem a regulação dos comportamentos de acordo com as normas morais e o domínio da conduta.

Assegurar esse domínio significa ajudar a criança a superar as motivações e inclinações imediatas em função de outras, de maior valor. E, nesse sentido, é fundamental

⁷⁶ É importante salientar que, ao abordarmos a moral, não a estamos considerando como uma esfera autônoma da vida do sujeito, mas como um fenômeno que se manifesta nas múltiplas relações desse sujeito com as demais pessoas e com o mundo a sua volta. Para Heller (1977), o conteúdo moral das ações humanas está condicionado por uma série de fatores, quais sejam: a conduta elevada acima das motivações particulares e imediatas; a eleição de valores; a constância da opção valorativa; a capacidade de aplicar as exigências do comportamento moral a diferentes situações da vida.

refletir: temos, nos dias de hoje, proporcionado à criança as vivências éticas necessárias para a sua humanização plena, para o desenvolvimento de sua individualidade para-si?

A educação burguesa, pautada no individualismo e na expressão livre de idiossincrasias, sem a mediação de valores humanos universais, tem tornado a renúncia a qualquer moderação ética do comportamento da criança um grande perigo. A completa arbitrariedade do comportamento da criança não resulta senão em uma formação particularista e desintegrada dos valores genéricos.

É importante salientar, ainda, que a educação moral não é sinônimo de *sermões morais*, que se tornam estéreis para a mudança de atitude da criança. Isso não significa, evidentemente, deixá-la à mercê dos próprios desejos, sem a mediação de valores humanos universais. O que pretendemos ressaltar é que uma educação, pautada apenas na verbalização excessiva, não acresce moralidade à criança e não contribui para a formação de sua personalidade — o que se faz possível à medida que os pequenos vivenciam relações nas quais os valores humanos universais são praticados e refletidos.

E, se a formação moral é fruto de vivências de relações mediadas pelos valores humanos, as diferentes formas de castigo e isolamento da criança que toma atitudes contrárias ao socialmente desejado não representam senão formas de imprimir-lhes o medo da punição, não contribuindo para a formação de sentimentos e convicções que permitam a opção consciente por atitudes e comportamentos valorados, em detrimento de outros. Os castigos, além disso, por não terem, muitas vezes, uma relação direta com a atitude negativa da criança, passam a ser vistos como momentos isolados, como o preço a pagar por comportamentos que podem, apesar de contrariar as normas, trazer o prazer imediato. Podem, nesse sentido, ao contrário do que pretendem, incentivar a criança a mentir e esconder seus atos, em vez de contribuir para a superação de atitudes moralmente negativas. Do mesmo modo, os prêmios aos comportamentos socialmente valorizados, também, servem apenas como interferência

meramente mecânica sobre o comportamento, que ensina a subordinação e a fuga das dificuldades.

A educação moral implica a completa integração da criança no coletivo, ainda que algumas de suas atitudes contrariem as normas. É justamente a vivência dos valores morais o que permite que ela, com a ajuda dos adultos e dos demais membros do grupo, dialogue e reflita sobre seu comportamento e comprometa-se a modificá-lo ou a mantê-lo.

Assim, o princípio básico da educação moral deve ser a oportunidade de regular, *no e com* os grupos nos quais a criança se insere, os comportamentos individuais e coletivos necessários à convivência social. O adulto tem, portanto, a função de organizar e regulamentar as relações de forma que as crianças assumam conscientemente as atitudes, sentimentos e convicções morais, que se mostrem livremente integradas às formas de comportamento, ajustadas às regras morais. A internalização da moral é fruto das atividades em que a experiência coletiva está mediada por valores compreensíveis pela criança.

Já sabemos que tal compreensão resulta da vivência, da oportunidade de experimentar os comportamentos valorados socialmente e seus resultados. Assim, aquilo que foi vivenciado, anteriormente, através dos jogos protagonizados — nos quais a criança assumia os comportamentos adultos, ao representar os papéis sociais —, passa a integrar, progressivamente, a consciência da criança. E, em vez de assumir comportamentos moralmente valorados, apenas como uma forma de aproximar-se das atitudes dos adultos aos quais imita e a quem representa em seus jogos, a criança os assume, nesse momento, por compreender a sua importância para a sua própria posição de sujeito das relações sociais.

As vivências morais e a reflexão sobre elas permitem que a criança vá, continuamente, superando uma moral cotidiana e prescritiva em função do desenvolvimento de uma moral que a supera: a não-cotidiana. A respeito da diferença entre ambas, Heller aponta:

O esquema-base da moral é a subordinação das necessidades, desejos, aspirações particulares às exigências sociais. As formas de tal subordinação

podem ser muito variadas. Poremos em relevo algumas tendências típicas: pode ter lugar mediante a simples repressão das motivações e dos afetos particulares, onde o *conteúdo* e o *sentido* da repressão vêm guiados pelo sistema de exigências sociais aceito espontaneamente; pode verificar-se de um modo análogo, mas não mediante a repressão, mas enquanto as necessidades particulares, uma vez deixadas de lado, se embotam simplesmente e os usos aceitos espontaneamente se convertem em costume; pode suceder que sobre a base do sistema de usos aceitos espontaneamente, os desejos particulares sejam impulsionados por canais nos quais possam expressar-se livremente, sem pôr em perigo a conservação do particular em um ambiente determinado. Em todos esses casos se trata de uma moral do homem particular. Mas pode também dar-se uma relação conscientemente distanciada do particular com sua própria particularidade, na qual ele, sobre a base do sistema de valores eleito autonomamente, plasma suas próprias motivações e características particulares reprimindo algumas e reservando a outras um certo campo de ação, mas um campo de realização tal que não impeça a realização dos valores genéricos. (1977, p. 133, grifos da autora, tradução nossa).

Está claro, para nós, que a formação dessa que chamaremos a moral para-si é um processo bastante gradual, que apenas tem início durante a infância. Mas as premissas necessárias para a sua formação têm lugar nesse período da ontogênese. De nada adianta deixar a criança entregue a si mesma, sem mediar a formação de sentimentos e convicções morais para depois, já na adolescência, pretender educar seu comportamento, buscando que, pela compreensão racional, ela se convença a comportar-se de forma nunca antes vivenciada.

A educação moral deve iniciar-se desde os primeiros anos de vida, sendo o adulto o modelo de comportamentos, atitudes e relações a serem observadas, imitadas (no jogo de papéis de forma privilegiada) e, progressivamente, internalizadas e conscientizadas⁷⁷ pela criança. Todo o processo de desenvolvimento humano, incluindo o desenvolvimento moral, configura-se como uma espiral, que se embasa e, constantemente, retoma aquilo que já foi experimentado/compreendido anteriormente, como forma de impulsionar o novo. Daí a

⁷⁷ “Dado que a moralidade significa interiorização das exigências genérico-sociais e dado que contém um momento normativo, ou seja, o momento da ‘adequação’ às exigências interiorizadas, disso se depreende que uma de suas categorias centrais é a *consciência*.” (HELLER, 1977, p. 144, grifos da autora, tradução nossa). Segundo Heller (1977), as ações baseadas na moral são, para o homem, uma tendência. É importante ressaltar que a vivência da moralidade implica conflitos entre os próprios desejos e os valores humano-genéricos. Quanto mais desenvolvida a individualidade consciente, maior a probabilidade de os valores se sobreporem aos desejos particulares.

importância de uma educação que tenha por objetivo precípuo a formação das instâncias morais na criança. Concordamos com Heller (1977, p.135) quando a autora salienta que “A moral é *interiorizada* (ao menos na medida social), mas é evidente que não *voluntariamente*” (grifos da autora).

González Rey (2003) traz, para nós, uma discussão interessante a respeito da formação das instâncias morais e do estabelecimento de relações que permitem a conformação da subjetividade e dos comportamentos individuais de acordo com os grupos nos quais os sujeitos estão inseridos. As relações entre os indivíduos em um grupo originam o que o autor denomina como *subjetividade social*. A ela estão integrados os valores e normas que permeiam todas as relações entre as pessoas em cada agrupamento específico: a família, a escola, os grupos de brincar, a igreja, entre outras.

Nesse sentido, a configuração das atitudes e comportamentos da criança está profundamente ligada à atribuição de sentidos subjetivos às relações das quais participa, nos diferentes grupos que integra. Trata-se, pois, de uma configuração complexa, não determinada apenas por um grupo de convivência, mas pela interação entre as vivências nos diversos grupos sociais — que se diversificam à medida que a criança se socializa e, principalmente, a partir de sua entrada na escola. Segundo o autor,

A ação do indivíduo dentro de um contexto social não deixa uma marca imediata neste contexto, mas é correspondida por inúmeras reações dos outros integrantes desse espaço social, pelas quais se preservam os processos de subjetivação, característicos de cada espaço social, criando-se no interior desses espaços zonas de tensão, que podem atuar tanto como momentos de crescimento social e individual ou como momentos de repressão e constrangimento do desenvolvimento de ambos os espaços. Ao falar de subjetividade social não estamos definindo uma entidade formadora de características universais estáticas, algo dado de uma vez e para sempre, senão que estamos definindo o complexo sistema da configuração subjetiva dos diferentes espaços da vida social que, em sua expressão, se articulam estreitamente entre si, definindo complexas configurações subjetivas na organização social. A subjetividade social como um sistema complexo exibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais. Assim, por exemplo, na subjetividade social da escola, além dos elementos de sentido de natureza

interativa, gerados no espaço escolar, se integram à constituição subjetiva deste espaço elementos de sentido procedentes de outras regiões da subjetividade social, como podem ser elementos de gênero, de posição sócio-econômica, de raça, costumes, familiares, etc., que se integram com os elementos imediatos dos processos sociais atuais da escola. Esse conjunto de sentidos subjetivos de diferente procedência social se integra na configuração única e diferenciada da subjetividade social da escola. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 203).

Com efeito, a integração da criança a diferentes coletivos influencia a formação das instâncias morais. Daí a necessidade de a escola desenvolver, a esse respeito, um trabalho intencional, pautado, especialmente, no conhecimento das crianças, das famílias, do contexto em que vivem, dos valores que assumem como primordiais. É apenas a integração da família e da comunidade no espaço escolar o que permite que a criança seja, efetivamente, conhecida e reconhecida nos aspectos que interferem sobre a sua forma de atuar, sobre as relações que estabelece nesse espaço específico.

E, partindo desse saber sobre a criança e seu lugar social nas relações fora da escola, esta assume, sobre a formação moral, seu papel específico: o de gerir as relações entre as crianças e entre crianças e adultos nesse espaço relacional, de forma a propiciar a vivência de valores humanizadores e universais: o respeito pelo outro, a solidariedade, o compromisso com a coletividade, o trabalho compartilhado, o diálogo como forma de relação, o saber ouvir, o posicionar-se, o valorizar do outro e de si mesmo como pessoas, a expressão de sentimentos e desejos.

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o *status quo* dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua. Essa condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 207).

Assim, é por intermédio da valorização da criança em sua condição de sujeito, que traz, para as relações escolares, os valores e saberes que vivencia para além da escola, nas relações sociais, e pela *gestão do envolvimento* (BONDIOLI, 2003) das crianças nas atividades escolares, que o adulto medeia a formação de valores e dos comportamentos, por eles perpassados. A interação entre individualidades permite o questionamento e a reflexão sobre as atitudes, sobre os sentimentos, sobre os conflitos de interesses, sobre os objetivos próprios e coletivos, além de propiciar o desenvolvimento das capacidades de avaliar e auto-avaliar-se, fundamentais para a formação da personalidade — e da moral.

Ao discutir a questão da regência do jogo social nas situações educativas em pré-escolas italianas, Bondioli (2003) aponta o papel do professor como essencial para a conformação de relações, nas quais as crianças vivenciam formas de comportamento socialmente valorados, apropriando-se dos mesmos de maneira significativa:

[...] o processo através do qual as crianças aprendem as regras da convivência comunitária é fortemente influenciado pelo modo como o adulto, que tem as tarefas de regência educativa, prepara e governa a variada gama de situações sociais que distinguem a vida na instituição: situações de coletividade ampliada, situações de socialização restrita, situações nas quais o pequeno é convidado a cooperar com outros, situações nas quais pode escolher com quem e como interagir, situações nas quais o contato com o adulto é mais urgente, outras nas quais o adulto se coloca “à distância” constituem oportunidades para aprender o “jogo de sociedade”. Cada uma destas situações tem, com efeito, do ponto de vista social, uma fisionomia e uma estrutura típica, que a criança vivencia à medida que delas participa. É, na realidade, participando dessas situações que o pequeno aprende qual é o significado social que deve ser atribuído a elas, quais são os comportamentos corretos para se ter, quais condutas são proibidas e quais, ao contrário, apreciadas. O pequeno socializa-se exatamente na medida em que participa dos diversos jogos sociais que caracterizam os contextos e as situações nas quais se encontra envolvido. Não é, portanto, através de um ensino direto, que explicita *a priori* as modalidades de comportamento correto ou inadequado, que a criança aprende as regras do jogo social, nem mesmo através da pura e simples observação do que acontece nos diversos momentos que orbitam o dia-a-dia escolar, mas, sim, através da própria experiência de participar deste. (BONDIOLI, 2003, p. 61-62).

Nesse sentido, para além da preocupação com os conteúdos didáticos, com as tarefas e procedimentos escolares, é importante que os professores tornem intencional a educação da

dimensão social dos comportamentos e atitudes, das formas de relação interpessoal. Cabe ressaltar que, apesar de a autora supracitada estar discutindo, de forma especial, a Educação Infantil, as atitudes do educador em relação à formação moral da criança, aqui indicadas, são, igualmente, válidas para as crianças maiores e adolescentes.

Gerir as relações entre crianças de uma mesma turma ou entre crianças de idades diferentes e, de forma intencional, propor situações de experiência e reflexão acerca dos valores humanos universais é uma prática fundamental para a formação da personalidade, em quaisquer níveis de ensino. É somente por intermédio de um trabalho efetivo de tomada de consciência a respeito de sua importância que a criança, seja da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, tem a possibilidade de eleger valores com os quais atuar em suas relações.

Para além da formação das instâncias morais, que tem, na escola, um espaço privilegiado, dadas as relações pessoais aí possibilitadas, a vida escolar — e a atividade de estudo, de forma específica — assume grande relevância para o desenvolvimento de outros aspectos da personalidade. Sabemos que a criança adentra, nesse momento da escolarização, novamente um tempo em que a relação *criança-objeto social* toma o primeiro lugar em importância. Se na idade pré-escolar a relação com o adulto — *eu - outro social* — esteve à frente na atividade de jogo protagonizado, agora a pessoa do adulto cede o lugar privilegiado para a compreensão daqueles saberes por ele dominados e que se tornam, para a criança, motivo de curiosidade, necessidade de apropriação.

Conhecer como as coisas funcionam, dominar a leitura, a escrita, o cálculo, os conhecimentos científicos e as formas de lidar com eles representam, simultaneamente, expectativas sociais, às quais a criança deseja atender para modificar sua situação social de desenvolvimento e aspirações internas, elementos que se tornam importantes para que ela possa participar das relações com os adultos e com outras crianças, de forma mais autônoma.

Assim, concordamos com Bozhovich (1981, p.169) quando afirma que “[...] os problemas da aprendizagem escolar não são somente questões da formação e do desenvolvimento intelectual da criança, mas também compreendem aspectos da formação de sua personalidade.” (tradução nossa). E, considerando que a formação de capacidades, no interior da atividade, condiciona a forma pela qual a criança reflete o mundo, as relações e a si mesma, a atividade de estudo é aquela em que a criança se torna capaz de apropriar-se e de objetivar-se em relação a conhecimentos historicamente acumulados mais complexos, motivada, intelectual e afetivamente, pela construção de saberes e pelo seu uso social.

É importante ressaltar que a formação das capacidades intelectuais da criança não está condicionada pela quantidade de idéias apropriadas por ela, mas pela qualidade dessa apropriação. Daí a necessidade de uma educação que esteja voltada não apenas para o acúmulo de informações na memória, mas para o enriquecimento das particularidades qualitativas do pensamento infantil e para o desenvolvimento afetivo, a ele vinculado. Sabemos que a qualidade das apropriações está, diretamente, relacionada à atividade efetiva da criança. É o seu envolvimento cognitivo e afetivo com os conteúdos de aprendizagem e com as ações propostas, o que garante a participação da criança na atividade de estudo de forma a desenvolver-se.

Se o motivo que incita a criança à atividade de estudo é a curiosidade pelos saberes que o adulto domina, apenas uma relação dialógica e horizontal entre adultos e crianças, apenas o fazer compartilhado, em que cada parte assume funções próprias, mas interdependentes — a criança cumpre determinadas tarefas e o adulto outras, mas todas são igualmente importantes para a consecução dos objetivos de todos — pode sustentar e complexificar tal motivação.

Cabe ao adulto, partindo dessa necessidade primeira, criar novas necessidades, referentes a um cada vez mais amplo envolvimento da criança com aquilo que é objeto das

ações propostas nas instituições educativas: conteúdos e formas de objetivação que os têm como base. Isso significa que a real atividade de estudo implica a participação ativa da criança, não como ouvinte e receptáculo de saberes prontos, transmissíveis de forma imediata por meio de aulas, cujos objetivos somente o adulto conhece. Se falamos em atividade de estudo, falamos sobre uma atividade feita pela criança, com ela; nunca por ela ou para ela.

Já discutimos, em momentos anteriores neste trabalho, que o sujeito desenvolve suas capacidades, funções psíquicas e afetividade à medida que se apropria dos saberes materiais e não-materiais produzidos historicamente. Mas a apropriação, como vimos, não é apenas uma assimilação passiva. Exige, para que se efetive, que, à medida que o homem torna parte de sua segunda natureza as capacidades e saberes, também, se expresse por seu intermédio, tornando-os instrumento de seu pensamento e de suas ações. É fundamental que a escola seja, portanto, um espaço de relações e de co-construção de saberes — que vão dos mais imprecisos e pautados em hipóteses construídas a partir de experiências sincréticas, até os mais precisos e fundamentados nos conhecimentos científicos⁷⁸ (PODDIÁKOV, 1987). Vale mencionar: para a formação da personalidade, emerge a necessidade de uma educação humanizadora, que supere a concepção utilitária que permeia os processos de ensino e aprendizagem em nossas escolas, e que promova, como aponta Arroyo (1996, p. 56),

[...] o direito à cultura, à formação de identidades, da diversidade cultural, da socialização, da vivência da cidade e seus bens e avanços. [Uma educação para-si que] Incorpora o direito a tempos e espaços de vivências e experiências coletivas, de trocas entre idades, de comunicação, de domínio de múltiplas linguagens culturais...Uma empreitada utópica para a escola básica? Ou um esforço por inserir o tempo da escola num tempo cultural e humanizador que permita não apenas o domínio de habilidades cognitivas, mas que dinamize o conjunto das capacidades humanas, memorização, sensibilidade, comunicação, simbolismo, corporeidade, na construção-apreensão dos saberes, valores culturalmente constituídos [?].

⁷⁸ Vigotski discute a questão da formação de conceitos no Tomo II das Obras Escolhidas, traduzido para o português com o título “A construção do Pensamento e da Linguagem”. Apesar da extrema importância do tema, não nos detivemos em sua análise, dado o recorte deste trabalho e a extensão que tal empreendimento exigiria.

O autor apresenta uma discussão bastante relevante sobre os objetivos do Ensino Fundamental, apontando esse nível da Educação Básica como aquele responsável pela integração da criança ao mundo da cultura, da arte e dos valores universais. O momento no qual o direito aos saberes historicamente constituídos supera o imediatismo utilitário do aprender para o vestibular, para o ensino superior ou para o mercado de trabalho. Garantir o acesso da criança à cultura, como querem Arroyo (1996), Libâneo (1998), Saviani (1997), não representa o mergulhar a criança numa cultura de conceitos abstratos e distantes, mas a criação da necessidade cultural e a promoção do desenvolvimento humano.

Significa fazer, da escola e da atividade de estudo, o tempo e o espaço de apropriação significativa, contribuindo para a democratização dos saberes, para que cada criança aprenda os instrumentos necessários para uma leitura crítica do mundo em que vive e de suas relações — e para a escrita de uma História em que prevaleça a igualdade. Nesse sentido, pensar sobre a atividade de estudo é pensar, também, sobre a atividade pedagógica que a medeia — sobre seus objetivos político-pedagógicos; sobre os saberes necessários à prática docente (epistemológicos, didáticos, científicos); sobre o aluno concreto e seu contexto.

E, se partimos do pressuposto de que é na atividade que se dão as principais conquistas do desenvolvimento psíquico humano, cumpre ressaltar, mais uma vez neste trabalho, a importância que a educação para-si assume para a formação onilateral das crianças — uma formação que contemple, na mesma medida, o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, como elementos inalienáveis da consciência humana.

A atividade de estudo, para que seja efetivamente desenvolvvente, deve superar a ênfase no intelectualismo seletivo e classificatório, que tem marcado as práticas escolares, e considerar que a criança, que adentra a vida escolar, chega a ela repleta de significados e sentidos, de vivências afetivas e experiências múltiplas, constitutivas de sua biografia — e de

seus saberes, historicamente condicionados, que serão a base para a elaboração de novos saberes, sistematizados.

Além disso, ao entrar na escola, a criança já tem desenvolvidas capacidades muito sofisticadas, que permitem que ela se perceba como alguém com identidade pessoal, dada a sua participação cada vez mais ativa em seu entorno social. É evidente que os níveis de autoconsciência das crianças podem diferir em muito, considerando que o desenvolvimento da visão do mundo e de si mesma depende das condições de vida e educação, das relações nas quais a criança é inserida como sujeito. Apesar disso, afirmamos que cada criança é singular diante dos saberes que lhes são apresentados. Garantir a apropriação desses saberes sem prescindir da sua historicidade e concreticidade é a tarefa que nos cumpre como educadores. Porque é direito humano imprescindível o domínio da cultura e a humanização que ele traz consigo.

Esse domínio é pessoal, singular, intransferível. Cada criança reflete a cultura, baseada em suas próprias condições de vida e de educação. Cabe, pois, ao educador, a capacidade de síntese (ARROYO, 1996) dessa cultura, que vai sendo apresentada à e vivenciada pela criança por intermédio de atividades interessantes, que digam respeito as suas curiosidades, que sejam motivadoras de novas necessidades, que sejam permeadas pela qualidade cognitiva. Não apenas saberes para a memória, mas para a generalização, para a compreensão do mundo, das relações, de si. Saberes que tenham como objetivo último a complexificação das capacidades de reflexo, para que cada criança seja capaz de refratar a si mesma, em sua biografia, e tornar-se indivíduo no interior das relações sociais.

A teoria histórico-cultural revela que a atividade de estudo torna-se tanto mais qualitativa quanto puder promover o estabelecimento de relações entre os objetos e os fenômenos para a compreensão da realidade, e a formação de uma *atitude cognitiva* teórica

e/ou prática. Para tanto, todas as propostas do professor para a criança devem ter um objetivo: o de tornar cada vez mais voluntária a atividade cognitiva.

Sabemos que as ações impostas à criança, geralmente, não resultam na formação de capacidades efetivas, tendo em vista que estas se formam à medida que a criança conhece os motivos de seus fazeres e envolve-se afetivamente com eles, tomando por base suas experiências e vivências anteriores. As crianças que iniciam sua atividade escolar têm, ainda, como conteúdo principal do pensamento, as relações práticas experienciadas. Os problemas da vida diária e a sua compreensão são aqueles que mais as interessaram durante toda a Educação Infantil. Nesse sentido, é importante que a atividade de estudo conserve, inicialmente, essa vinculação com aquilo que a criança pode observar e a partir do que surgem as suas curiosidades.

É evidente que, ao final da idade pré-escolar, novos interesses cognitivos, a respeito da natureza e dos objetos já estão presentes, motivando a criança para a atividade de estudo. Mas não podemos nos esquecer de que é a vida prática aquilo que vem ocupando seu pensamento durante os jogos protagonizados e um salto para a atividade estritamente intelectual não leva em consideração o movimento de idas e vindas pelo qual passa o pensamento e a consciência em formação.

É fundamental ressaltar, entretanto, que auxiliar a criança a tornar sua atividade cognitiva voluntária não significa deixá-la entregue a si mesma e a seus interesses imediatos. Como já tivemos oportunidade de discutir, o trabalho educativo sistematizado, para-si, é justamente aquele que faz a mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano, entre o que já se sabe e o que é necessário saber para que cada indivíduo se torne consciente de si, de seu papel no mundo, de suas próprias possibilidades. Vigotski (1998) aponta que o bom ensino é aquele que se adianta e conduz o desenvolvimento, incidindo sobre aquelas capacidades em formação, sobre a zona de desenvolvimento próximo.

Daí a premissa de que a atividade pedagógica deve levar em conta aquilo que a criança apresenta, seus interesses e curiosidades, mas deve estar, também, organizada de forma a ampliar as possibilidades cognitivas da criança, em cada momento. É importante enriquecer a sua vida com o contato amplo com as diferentes formas de expressão humana e de conhecimentos: a pintura, a dramatização, a poesia, os contos, a montagem, a música, a leitura, a escrita, os experimentos, entre tantas outras possibilidades.

A atividade de estudo, em sua diversidade de conteúdos, é aquela que permite um maior domínio da conduta pela criança, que se torna capaz de colocar suas funções psíquicas em ação de maneira progressivamente mais voluntária. De acordo com Bozhovich,

[...] o desenvolvimento dos processos cognitivos na idade escolar pequena tem por característica que de ações involuntárias, não premeditadas, que se realizam no contexto da atividade prática ou do jogo, se transformam em atividades psíquicas independentes que têm seu objetivo, seu motivo e seus meios de cumprimento: a memorização e a reprodução se transformam em atividade da memória voluntariamente dirigida; a percepção em atividade de observação; o pensamento em atividade de reflexão, etc. (1981, p. 233, tradução nossa).

Mas, para tanto, é importante que haja, por parte do professor, a intencionalidade de desenvolver atividades que oportunizem esse uso volitivo das capacidades psíquicas. A criança deve aprender a colocar em ação as suas capacidades de maneira intencional e, para tanto, estar em atividade é uma exigência fundamental. As pesquisas de Elkonin e seus colaboradores demonstram que

[...] em primeiro lugar, a assimilação dos conhecimentos deve realizar-se sob a forma de ações da criança, conforme um modelo. Tais ações exigem necessariamente a conscientização e a voluntariedade de sua organização. Em segundo lugar, é necessário um constante auto-controle dos alunos, ou seja, a comparação — realização por eles mesmos — de suas ações com o modelo, o estabelecimento da correlação do resultado obtido e a regulação de suas próprias ações, de acordo com os dados do auto-controle. (BOZHOVICH, 1981, p. 232, tradução nossa).

Nesse sentido, o professor assume a posição de modelo de ações e daquele que medeia as atividades das crianças, apresentando os materiais e procedimentos necessários para a consecução dos objetivos propostos. É ele quem organiza tempos, espaços, relações

interpessoais, de forma a intervir direta ou indiretamente sobre a elaboração dos conhecimentos. Sua intervenção direta, quando deve orientar as ações da criança, pode ser substituída pela atuação indireta, através de materiais e tempos organizados para o trabalho autônomo da criança, em que o educador se posiciona como observador e apoio para os momentos em que ela julgar a sua ajuda necessária.

O trabalho pedagógico adequado tem por meta a ampliação das necessidades cognitivas da criança, que a conduzem a aspirar a atividade séria. Os jogos, antes em primeiro plano, passam, nesse momento da escolarização, a ocupar espaço importante no interior da atividade de estudo como jogos didáticos, que permitem a assimilação de conhecimentos. Mas é importante que o espaço lúdico seja respeitado na e pela escola. Aspirar a atividade de estudo e envolver-se com ela não significa prescindir das atividades prazerosas, com objetivo em si mesmas. Daí a importância da literatura infantil, da dramatização, das atividades expressivas (música, desenho, colagem, montagem, construção), da possibilidade de expressar-se sob múltiplas linguagens (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 1999).

Nesse momento do desenvolvimento, a criança volta-se para o seu entorno com um interesse mais complexo em relação ao que se apresentava anteriormente: o de estabelecer relações de generalização e compreensão das relações entre os objetos, os fenômenos e as pessoas. Mas é sempre importante salientar que as atividades secundárias, ao lado da atividade de estudo, desenvolvem as linhas acessórias, fundamentais para a formação de capacidades pela criança — para sua apropriação e objetivação em relação não apenas à Ciência, mas também à Arte, à Moral e, num *continuum*, à Política, à Filosofia.

Outro ponto merece destaque ao refletirmos sobre esse período do desenvolvimento infantil: nos primeiros anos da idade escolar, a criança ainda não manifesta um interesse estável por umas ou outras áreas do conhecimento. Bozhovich ressalta que

Só gradualmente, pela acumulação de conhecimentos, começa a ter vigência para as crianças o conteúdo científico das matérias. Relacionadas a isso

também têm lugar as mudanças no caráter dos interesses dos escolares. Os alunos de terceira e quarta série começam a interessar-se pela explicação dos fatos, pelo estabelecimento das relações causais, em outras palavras, pelas leis concretas que se descobrem no processo de aprendizagem. (1981, p. 207, tradução nossa).

Assim, se, inicialmente, a criança relaciona-se com os conteúdos escolares como instrumentos para responder a curiosidades genéricas sobre o mundo e os objetos, à medida que se apropria de saberes que permitem conhecer a importância específica de cada área do conhecimento para a compreensão do real e a função social dos conhecimentos, o seu interesse volta-se para aquelas disciplinas que mais correspondem às suas curiosidades em crescimento. Trata-se do processo de complexificação de interesses cognitivos e afetivos e de subordinação de motivos, que vai tomando forma à medida que a autoconsciência, também, se desenvolve.

As ações coletivas assumem importância fundamental para a manutenção da motivação para a atividade de estudo. Cada vez mais, as crianças passam a valorizar as relações com seus companheiros, atribuindo a elas uma importância que, progressivamente, vai tomando o lugar da valorização antes fixada na figura do adulto. As relações entre as crianças garantem vivências emocionais importantes para o desenvolvimento da autonomia e da autoconsciência. Perceber-se parte de um grupo e, por isso, igual e, ao mesmo tempo, diferente dos demais, faz com que a criança assuma comportamentos e tarefas complexos, o que tem grande peso para a evolução da atividade de estudo e das relações interpessoais.

É a integração da criança nas relações coletivas com outras crianças o que vai, progressivamente, transformar o motivo de sua atividade principal, dando forma a uma nova etapa da periodização do desenvolvimento psíquico. A entrada na adolescência está marcada pelo interesse cada vez maior pelas relações pessoais com os companheiros da mesma idade e pela autonomia em relação aos adultos. E tal interesse conforma-se durante toda a idade escolar, quando a criança tem a possibilidade de experimentar atividades compartilhadas, em que a convivência com o outro se faz uma necessidade para a sua efetivação.

[...] sob uma educação correta, durante a idade escolar pequena se formam as relações do coletivo, e ao final deste período, surge nas crianças a aspiração a ocupar uma posição determinada entre os companheiros. Agora, já não é só a opinião do adulto, mas também a atitude por parte de seus companheiros, o que determina a posição da criança entre os demais e garante uma vivência de maior ou menor satisfação emocional. Assim, as valorações dos companheiros, a opinião do coletivo infantil, se convertem paulatinamente nos motivos fundamentais da conduta do escolar. (BOZHOVICH, 1981, p. 211, tradução nossa).

A Teoria Histórico-Cultural apresenta, a respeito da educação da atividade de estudo da criança, a necessidade de que as tarefas a serem propostas para ela tenham por objetivo a formação das ações mentais (GALPERIN, 1987), que, para além da resolução dos problemas apresentados praticamente, voltem-se para a planificação das ações — para a generalização de procedimentos e habilidades cognitivas e para a sua resolução no plano interno, mental.

Assim, a criança vai, progressivamente, tornando-se capaz de passar da ação concreta sobre os objetos propriamente ou sobre suas representações (maquetes, esquemas, símbolos etc.) para as ações propriamente mentais, tornando voluntários os seus processos psíquicos cognitivos. Para tanto, é importante que as atividades estejam organizadas de forma que ela se aproprie dos conteúdos de ensino, compreenda-os em sua função social e em suas relações com outros saberes, mas que se torne capaz de planejar, de colocar em ação procedimentos, técnicas, formas de estudo, organização de materiais — que se torne, progressivamente, mais autônoma para estudar e aprender.

Daí a necessidade de atividades diversificadas nas quais as crianças, individualmente ou em grupo, possam atuar por si mesmas de acordo com as orientações do professor: a princípio concretas, modelares e, sucessivamente, mais pontuais. Trata-se da formação de uma *base orientadora das ações* da criança (TALÍZINA, 1988), que se fundamenta nos seus conhecimentos anteriores e que pode ser compreendida como o conjunto das condições sobre as quais se apóia a ação individual — as imagens que o sujeito possui sobre a própria ação e sobre o meio, os materiais, as operações, necessários para a sua efetivação. Nesse sentido,

todas as ações realizadas pela criança vão consolidando um repertório de experiências que constituirão a base sobre a qual novas ações serão aprendidas, com a qual serão comparadas.

A atividade de elaboração de um cartaz, por exemplo, exige que a criança realize inúmeras ações: pesquisa de textos e gravuras sobre um tema; seleção de materiais adequados para a confecção do cartaz; escrita; organização da disposição dos elementos constitutivos do cartaz, entre outras. Cada ação aprendida e realizada não está isolada. Fundamenta-se em ações realizadas anteriormente e, com elas, passa a constituir uma base para a confecção de novos cartazes, em outras oportunidades; para a diferenciação entre um cartaz e outras formas textuais, como a carta, por exemplo; para a planificação de novas ações que guardem relação com essas.

A importância da consolidação de uma forte base orientadora das ações pela criança está na possibilidade, cada vez maior, de sua atuação autônoma, da antecipação mental das ações, que substitui os tateios experimentais pelo trabalho cognitivo voluntário.

Os projetos de trabalho constituem uma forma metodológica que pode contribuir para a conformação das ações mentais da criança. Através de projetos, que se pautam em questões problematizadoras para as quais estão mobilizadas por si mesmas (ou são incentivadas pelo professor), as crianças assumem a posição de sujeitos da re-produção do conhecimento. Para a resposta à questão do grupo, é feita, coletivamente, a planificação das ações, detalhadamente descrita, a partir da qual as tarefas individuais são combinadas. Tempo, espaço, membros do grupo, locais de pesquisa, materiais, são ajustados pelas crianças e seguidos com a orientação do professor. E essa co-construção de conhecimento, mediada pelas intervenções diretas e indiretas do educador, resultam em aprendizagem dos conteúdos pesquisados, dos procedimentos de pesquisa, de elaboração de textos, de apresentação, além de possibilitarem a regulação moral dos comportamentos infantis.

É importante salientar que o trabalho com projetos não é a única alternativa para a formação das ações mentais na infância. Mas apresenta-se como uma opção. Na verdade, o fundamental não está propriamente na metodologia utilizada para os processos de ensino e aprendizagem — afirmação com a qual não pretendemos retirar o valor dos saberes docentes sobre a forma de ensinar e conduzir os processos cognitivos —, mas nos princípios que embasam a prática educativa: a dialogicidade, a mediação, a atividade, a consideração da criança como sujeito de ações e relações, a intencionalidade. Com os mesmos princípios humanizadores, diferentes metodologias encontram espaço no trabalho docente, adequadas a cada momento específico e aos objetivos pretendidos.

A atividade de estudo exige do professor, sobretudo, um posicionamento político-filosófico que tenha, na garantia da apropriação dos saberes fundamentais da cultura pela criança, coadunada às peculiaridades de seu desenvolvimento psíquico, os fundamentos de toda a atividade pedagógica.

O momento da escolarização, marcado pela atividade de estudo, exerce importância essencial sobre o desenvolvimento da personalidade infantil. Nesse momento, em condições adequadas de vida e educação, a criança torna-se mais autônoma, moral e cognitivamente, mais consciente das próprias possibilidades e mais integrada aos grupos sociais: grupos formados por crianças e grupos de relação entre crianças e adultos. A apropriação dos saberes historicamente constituídos permite que ela amplie sua visão acerca do seu entorno, preocupando-se com outras instâncias, para além das relações *face to face*, de seu círculo mais próximo. O meio ambiente, as pessoas de outras localidades, que vivem em condições diferentes das suas, as descobertas científicas, os animais em seus habitat, a História, são, apenas, exemplos de um círculo de interesses que se amplia horizontal e verticalmente: tanto em amplitude, quanto em profundidade dos conhecimentos.

A formação das qualidades cognitivas permite, portanto, que ela compreenda, de forma mais complexa, a sua posição de sujeito e que passe a aspirar uma nova situação social de desenvolvimento. As formas mais complexas de pensamento contribuem para uma percepção integrada da realidade e de suas relações. A escola apresenta-se, nesse sentido, como o espaço relacional que permite e possibilita a aproximação progressiva entre a criança e as objetivações genéricas, importantes para a sua conformação como indivíduo em-si e para-si, como sujeito de um mundo mais amplo que o da escola e da família, como alguém que percebe, de forma cada vez mais consciente, o homem em sua relação com a natureza, com a História, com o meio, com outros homens.

Na idade escolar, também, a esfera afetiva sofre um grande impulso, permitindo que a criança deixe de atuar apenas espontaneamente e passe a dirigir suas ações por objetivos conscientes. Tal conquista representa o progresso do domínio da conduta e a consolidação das bases da personalidade. A criança torna-se apta a hierarquizar motivos, subordinar atividades a eles e a agir de acordo com os sentimentos e normas morais já internalizados, que se tornam formas de conduta relativamente estáveis.

Estamos, nesse momento, no limite que separa duas etapas do desenvolvimento psíquico: infância e adolescência. Nesse limiar, encontramos uma criança cujos interesses se modificam, ainda que seus hábitos permaneçam os mesmos. Na idade de transição entre a infância e a adolescência, a atividade escolar permanece, as rotinas não se alteram, mas o sujeito assume uma nova posição em seu interior: a busca consciente da assunção da condição de sujeito, capaz de realizar escolhas e de assumir seus efeitos. A criança/adolescente quer, nesse momento, deixar marcadas as suas opiniões próprias, seus desejos, seus objetivos. Mas trata-se, ainda, de um momento crítico: ela é alguém que aspira a independência, mas tem, por vezes, medo de suas conseqüências; que age, ora como adulto, ora como criança.

A maturação sexual e a aparição dos grupos de amizade como motivadores da conduta, a exigência de comportamentos vinculados à moral estabelecida pelo grupo, os conflitos com a geração mais velha em busca da total e ideal autonomia, marcam esse momento em que a personalidade manifesta-se de forma mais totalizada e singular. Vigotski revela que

[...] os processos de desenvolvimento entre a idade infantil e a idade de transição recordam freqüentemente a transformação da lagarta em crisálida e da crisálida em borboleta. Neste processo de desenvolvimento, diante das transformações qualitativas das formas, diante da aparição de novas formações, o próprio processo revela claramente sua complexa estrutura, este se compõe de processos de extinção, desenvolvimento inverso ou redução da forma velha e dos processos de nascimento, formação e maturação da forma nova. A transformação da crisálida em borboleta pressupõe tanto a extinção da crisálida como o nascimento da borboleta; toda evolução é, ao mesmo tempo, involução. (1996b, p. 24-25, tradução nossa).

O adolescente é a nova borboleta. Recém saída do casulo que a protegia, não tem, ainda, as asas prontas para alçar vôo e prepara-se para isso. Sente, por vezes, a falta da segurança da crisálida, mas está motivado pelos novos horizontes de conhecimentos e relações, que se abrem a sua frente. Não é mais a criança heterônoma e não-consciente das próprias opções, dos valores, dos motivos e essa extinção tanto motiva quanto amedronta. Aproxima-se dos adultos na estrutura de seu comportamento, mas diferencia-se deles como forma de marcar sua singularidade. Passa, portanto, por um momento crítico no qual novas necessidades, exigências e expectativas se apresentam.

A adolescência constitui um momento fundamental do processo de formação da personalidade humana. Nela, manifestam-se interesses estáveis e planos de futuro, que marcam a personalidade. Neste trabalho, entretanto, não nos deteremos sobre a análise desta etapa do desenvolvimento psíquico, dada a sua complexidade, que ultrapassa os objetivos aqui, inicialmente, postos e exige um estudo pormenorizado que merece atenção especial. Fica o convite a novas incursões na compreensão do homem, de seu desenvolvimento, de seu processo de individuação.

Pudemos observar, durante nossa análise da periodização do desenvolvimento psíquico da criança, que o período que se estende do nascimento até a entrada na adolescência é marcado por profundas modificações na estrutura da consciência do sujeito. Novas e mais complexas capacidades formam-se pela mediação dos processos educativos. Os reflexos psíquicos aprimoram-se e sofisticam-se. A autoconsciência surge e estabiliza-se, conformando a personalidade singular da criança. Surge um sujeito de ações e relações, cada vez mais complexas, no interior da sociedade. E a educação para-si, tem, nesse processo generativo da personalidade humana, a posição de interventora, de consolidadora de atividades essenciais para a formação, na criança, de capacidades e de sentidos subjetivos para o mundo, para as pessoas, para si mesma.

Neste capítulo, abordamos cada período do desenvolvimento psíquico da criança, desde o nascimento até por volta dos dez anos de idade. Procuramos focar aqueles processos psicológicos que mais de perto influenciam a formação da personalidade humana na infância, inter-relacionando-os à atividade, que constitui a sua infra-estrutura. Sabemos que muitas especificidades do desenvolvimento psíquico não foram exaustivamente analisadas, sendo apenas apontados os caminhos para o aprofundamento de análises específicas, já que esse não era o nosso objetivo. Compreender a dinâmica evolutiva da periodização do desenvolvimento psíquico na primeira infância e na infância teve, como meta principal, compreender a importância da educação para o processo de desenvolvimento da personalidade da criança.

Uma reflexão merece, aqui, destaque especial: estaria, a periodização pedagógica com a qual nos defrontamos, condizente com os princípios da periodização do desenvolvimento psíquico, expostos neste trabalho? Afirmamos, categoricamente, que não.

Temos, no Brasil, uma divisão que separa, nítida e abruptamente, as práticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Sem considerar as especificidades do momento

em que a criança se encontra, as formas pelas quais aprende e se desenvolve e a organicidade com que os diferentes momentos do desenvolvimento psíquico relacionam-se, os níveis em que se subdivide a Educação Básica impedem que a criança esteja, efetivamente, envolvida em atividades tais, que permitam o desenvolvimento amplo de suas capacidades psíquicas e as vivências essenciais para a formação de sua autoconsciência e para que ocupe, nas relações sociais, o lugar de sujeitos — tão essenciais para a formação da sua personalidade.

Vimos, até o presente, que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores complexifica-se à medida que a criança, progressivamente, sofisticada suas formas de reflexo e sua atividade sobre o mundo e com as pessoas. Nenhuma função surge espontânea e naturalmente, mas está integrada com as demais. O desenvolvimento de uma função exerce, sobre as outras, uma *pressão desenvolvente*. Nesse sentido, as diferentes conquistas psíquicas humanas estão enredadas, em movimento constante: cada momento do desenvolvimento representa o desvelar de novas possibilidades, cognitivas e afetivas, de apropriações e objetivações, integradas às conquistas dos momentos anteriores e prospectivas em relação aos momentos subsequentes. O desenvolvimento humano é sistêmico e funcional. No movimento ininterrupto de reflexos e refrações entre o externo (social) e o interno (individual), forma-se a personalidade. E a educação exerce, sobre esse processo, um papel crucial, quando se propõe a contribuir para a formação ampla da criança, superando a ênfase cognitivista que caracteriza as práticas pedagógicas em nossas instituições educativas.

Educar não é pretender antecipar processos. É regular, no movimento entre o desenvolvimento orgânico e o desenvolvimento cultural da criança, as intervenções necessárias para que, em cada momento, aquelas que são as linhas principais de desenvolvimento psíquico sejam plenamente desveladas. É promover a atividade significativa, que integra as diferentes capacidades infantis e as vivências afetivas, de forma a ampliar, sempre mais, a consciência da criança sobre o mundo, sobre as relações e sobre si mesma.

Pudemos perceber, ao longo das discussões, que existem regularidades que nos permitem explicar e intervir sobre a dinâmica que mobiliza a formação da personalidade da criança. Cada etapa do desenvolvimento é a resposta a duas questões, indissociáveis: Quem sou eu entre as pessoas? O que posso fazer junto delas? Por trás da aparente simplicidade, encontra-se a complexidade do transbordamento do social no individual. Como a educação pode favorecer o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência, de forma que a criança perceba-se como sujeito no interior das relações sociais e que, portanto, participe ativamente delas?

Sabemos que as formas de perceber-se, no interior das relações sociais, mobilizam as formas de atuação sobre o mundo, com as pessoas. Cada passo em direção à autoconsciência é, também, um passo em direção à consciência sobre o mundo. E, dialeticamente, cada nova conquista, que permite a ação mais consciente sobre o mundo, representa uma maior proximidade da autoconsciência desenvolvida.

Ora, se sabemos que cada etapa do desenvolvimento psíquico é formada por dois momentos organicamente ligados, já que o desenvolvimento dos motivos, voltados para o estabelecimento de relações com as pessoas, permitirão que os objetos sociais sejam integrados a essas relações, de nova forma, no segundo momento, devemos enfatizar que as instituições educativas não podem ignorar essa regularidade, simplesmente, rompendo-a através de práticas que não consideram a sua importância. É o que tem acontecido no limiar entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

O momento de passagem de um nível a outro, seja aos sete anos, seja aos seis — como define a Resolução n° 3 do CNE/CEB, de 03/08/2005, a respeito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos —, como tem acontecido no Brasil, é uma violência para com a criança. Sabemos que o momento dos jogos e atividades lúdicas, que se inicia por volta dos três anos e se estende até os seis, lança as bases motivacionais de toda a etapa. Portanto, ao

completar seis ou sete anos, e adentrar o momento da escolarização, a criança não está preparada para abandonar o lúdico, o jogo, a brincadeira⁷⁹, o movimento. Sua entrada na vida escolar deve ser uma ampliação das novas possibilidades de autoconsciência e de participação nas relações sociais, conquistadas através das atividades lúdicas. São elas que motivam a criança a interessar-se pelos saberes que permeiam as relações humanas e que constituem o objeto de trabalho da escolarização. Portanto, os saberes escolares terão sentido, constituirão novas necessidades humanizadoras, se tiverem como objetivo o enriquecimento daqueles motivos que a criança já apresenta. Romper com isso é pretender impor, à criança, ações sem sentido.

O lúdico, que marca o primeiro momento da infância, deve permear toda essa etapa. O que vemos, entretanto, nas instituições de Educação Infantil, é a pretensão de tornar esse período útil, reproduzindo, nele, as práticas do Ensino Fundamental. Buscando a superação dos fracassos que marcam a estada da criança numa escolarização sem sentido, a Educação Infantil encontra-se contaminada pela alfabetização precoce, pela minimização do tempo livre, em favor de ações que pretendem outorgar, à criança, conhecimentos que não são, nesse momento, mobilizadores de envolvimento e desenvolvimento. Para superar o problema do fracasso de práticas estéreis no Ensino Fundamental, produz-se um problema ainda maior: a Educação Infantil também perde seu sentido, tornando-se responsável pela transmissão antecipada de conhecimentos.

Retirar da criança o direito à brincadeira, limitando sua vida escolar à sala de aula, é relegar, a segundo plano, o que é imprescindível: a integração entre inteligência e envolvimento afetivo. E fazê-lo, na Educação Infantil é, ainda mais, ignorar a importância de a criança participar como sujeito de suas aprendizagens e desenvolvimento, o que só é

⁷⁹ Queremos salientar que compartilhamos, neste trabalho, com Kishimoto (2003), as definições de brinquedo, brincadeira e jogo. Dessa maneira, “[...] *brinquedo* será entendido sempre como *objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil* para designar [...] *brinquedos e brincadeiras* [...]” (KISHIMOTO, 2003, p. 7, grifos da autora).

possível se o que se propõe a ela está adequado a suas possibilidades e, por isso, faz sentido. É reproduzir, desde o princípio da educação institucionalizada, a lógica do Capital: enquanto alguns detêm o poder de mando; outros limitam-se a obedecer, realizando ações, cujo objetivo é apenas o preparo para a vida e não a vida, aqui e agora. É fazer do futuro, um escravizador do presente e não o seu fruto...

Resta questionar: serão nossos objetivos a reprodução de relações alienantes e excludentes? Ou pretendemos, realmente, trabalhar pela humanização das crianças? A resposta a essas questões implica a assunção de posições, radicalmente, opostas: de práticas que visam à mera adaptação; ou de práticas que atuam em favor da transformação, pautadas no profundo conhecimento da criança, de suas possibilidades, da dinâmica de seu desenvolvimento e de nosso papel diante disso.

No próximo capítulo, pretendemos discutir algumas implicações pedagógicas da compreensão sobre a relação entre educação e desenvolvimento da personalidade. Que saberes devem integrar a prática dos professores para que seu trabalho contribua, efetivamente, para o desenvolvimento da personalidade da criança?

CAPÍTULO 4

Algumas reflexões sobre o papel do professor na educação da personalidade da criança

Temos discutido, no decorrer deste trabalho, os conceitos que nos permitem compreender as premissas histórico-culturais sobre a formação e o desenvolvimento da personalidade humana, em geral, a personalidade da criança e as relações entre o desenvolvimento deste sistema e a educação.

Ao longo do texto, tivemos o objetivo de tornar clara a infra-estrutura da personalidade, enfatizando a importância de um processo educativo que, fundamentado no profundo conhecimento das regularidades do desenvolvimento psíquico infantil, tenha por objetivo contribuir para a formação de pessoas conscientes acerca do mundo, das pessoas e do seu próprio posicionamento no interior das relações sociais.

Este capítulo volta-se, agora, para as implicações pedagógicas da compreensão que viemos construindo sobre o tema da pesquisa. Como educar? Qual o papel do professor⁸⁰, em cada momento do desenvolvimento da personalidade? Como organizar uma prática educativa que tenha por objetivo a humanização da criança?

Não pretendemos, nos limites desta tese, fazer uma exaustiva listagem de práticas pedagógicas, adequadas a cada momento específico do desenvolvimento. Trataremos, aqui, de alguns princípios gerais, que devem permear todo o trabalho do professor. Buscaremos, então, enunciar alguns aspectos da atividade educativa intencional e sistematizada, sem nenhuma pretensão de esgotá-los. Acreditamos que o professor, ao compreender os elementos que concorrem para a formação da personalidade da criança, em sua prática histórica e concreta, tem como tarefa refletir sobre procedimentos adequados ao objetivo de intervir, intencionalmente, sobre o desenvolvimento onilateral das crianças.

⁸⁰ Ao nos referirmos ao professor, não pretendemos fazer qualquer tipo de discriminação de gênero. Optamos por essa forma por considerarmos que a repetição de professor(a) e professores(as) seria incômoda para a fluência da leitura.

4.1 Princípios pedagógicos da educação para-si

Uma educação, efetivamente, comprometida com o desenvolvimento onilateral da criança não se concretiza apenas através de um conjunto de técnicas e procedimentos didático-pedagógicos. Apesar da importância do *saber fazer* para a prática do professor, não reside, nesse aspecto, o fundamento de seu trabalho. Outros saberes são imprescindíveis para a consolidação da educação para-si.

Apontamos como fundamental que toda a prática pedagógica esteja orientada para aquele que deve ser o seu maior objetivo: tendo em vista a consolidação de uma nova sociedade, *para além do Capital* (MÉSZÁROS, 2005), a atividade docente tem, como perspectivas, a garantia do processo de humanização de todos e o compromisso com a formação das pessoas como dirigentes — capazes de autogerir-se⁸¹, com base nos princípios orientadores e objetivos da nova sociedade.

Nesse sentido, a conformação de um processo educativo intencional e sistemático, adequado a tais perspectivas, exige: em primeiro lugar, a identificação dos elementos culturais a serem apropriados pelo sujeito para a sua formação onilateral, eleitos em consonância com valores que dão corpo aos objetivos político-pedagógicos da atividade educativa; em segundo lugar, a organização de formas e meios adequados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico: conteúdos, espaços, tempos, procedimentos, relações; e, em terceiro lugar, a proposição de formas de avaliação coerentes com os objetivos formativos, que permitam a regulação do trabalho do professor de forma a adequar sua prática às especificidades das crianças concretas e históricas.

⁸¹ O autor [MÉSZÁROS, I. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.] faz uma discussão bastante profunda a respeito das tarefas de uma educação que vise à superação da ordem capitalista. Para ele, contrapor-se ao Capital exige “[...] uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social.” (op. cit., p. 71), o que implica o autocontrole e o controle consciente de indivíduos livremente associados.

Em suma, a atividade pedagógica deve estar fundamentada na elaboração de diferentes saberes sobre a docência (SAVIANI, 1996), que se consolidam, tanto na formação inicial quanto na formação continuada e na prática reflexiva dos educadores: *saberes atitudinais* (atitudes e posturas adequadas ao trabalho educativo); *saberes crítico-contextuais* (saberes sobre as condições sócio-históricas determinantes da tarefa educativa); *saberes específicos* (saberes disciplinares constituídos como instrumentos educativos); *saberes pedagógicos* (articulação entre os saberes produzidos pelas Ciências da Educação e a orientação do trabalho educativo); *saberes didático-curriculares* (formas de organização e realização da atividade educativa, na relação educador-educando).

Nesse sentido, tendo em vista a complexidade do trabalho do professor e a importância que exerce sobre o processo de humanização da criança, cabe ressaltar a essencialidade de uma prática pedagógica pautada na reflexão constante sobre os princípios norteadores do processo de humanização e na busca de uma visão da criança concreta e histórica, não limitada a padrões impostos a partir de preceitos naturalizadores sobre o seu desenvolvimento.

Como temos discutido, ao longo deste trabalho, a atividade é o substrato da consciência social e individual. Dessa maneira, é importante que o professor tenha a clareza de que o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas, dentre elas, o desenvolvimento afetivo — que é, também, um dos objetivos da educação para-si —, é produto do envolvimento intelectual e emocional da criança com seus fazeres.

Não basta propor ações. Educar é organizar relações entre as crianças; entre crianças e professores; entre crianças, professores e pais; entre crianças, professores, pais e comunidade, de forma que todos conheçam os objetivos das tarefas propostas, que possam compreender os valores que as movem e, atribuindo sentido a elas, participar desde o momento das decisões a respeito do como realizá-las até o momento da avaliação dos resultados.

Se educar é humanizar, por que não fazer do ambiente educativo um espaço de encontro entre todos aqueles que, socialmente, compartilham interesses sobre ele? Comunidade, pais, professores e crianças possuem, sobre o trabalho desenvolvido pelas instituições e pelas escolas, expectativas, desejos, direitos, deveres. Sabemos que a atividade dos sujeitos, envolvidos no processo educativo, pressupõe a sua historicidade, a sua biografia, as relações sociais das quais participam e que portam, em si, a essência humana. Assim, para que o educar não esteja dissociado dessas relações que lhe dão sentido, a participação de todos torna-se fundamental.

Se o espaço educativo está repleto das vozes de múltiplos sujeitos, ele está imbuído de concreticidade. Está aberto ao conhecimento da criança e das relações que lhe são significativas. Ele se torna um espaço de dialogicidade e, portanto, de co-construção de consciências. E fazer da presença da criança, nesse espaço relacional, uma real e desenvolvente atividade pressupõe reconhecê-la como alguém para quem todas essas relações são a base do estabelecimento de motivos — daqueles que resultam de necessidades criadas fora do ambiente educativo institucionalizado e daqueles que, sobre sua base, são criados nesse ambiente. Isso não significa limitar a atuação da instituição educativa à realidade na qual a criança vive — que pode ser, na sociedade Capitalista em que vivemos, marcada pela precariedade de condições e pela ausência do contato com saberes que superem a cotidianidade das relações, em direção à formação de indivíduos para-si. O que queremos enfatizar é que o espaço educativo deve constituir uma área de encontro, de relações que visem à humanização de todos os sujeitos que a ele estejam integrados, de encontro de todos esses sujeitos com a cultura social e historicamente acumulada.

Nesse sentido, para além das decisões sobre os conteúdos de ensino e sobre as formas de sua transmissão, consideradas, tradicionalmente, como os principais deveres da prática docente, o professor é, na perspectiva que aqui assumimos, o responsável pela *gestão do*

envolvimento (BONDIOLI, 2003). Tendo em vista que o poder de decisão sobre as tarefas a serem realizadas, conjuntamente, nas instituições educativas e na escola, é, para nós, um poder partilhado, baseado na co-gestão, na liberdade substantiva e na igualdade (MÉSZÁROS, 2005), sua função torna-se muito mais complexa.

Conhecendo as regularidades do desenvolvimento psíquico e a infra-estrutura da personalidade, cabe a ele organizar atividades em que cada criança assuma a posição de sujeito. Isso não representa colocar todas as decisões do processo educativo sobre os ombros das crianças. Significa organizar processos que tenham por objetivo a criação de novas e mais sofisticadas necessidades humanizadoras, atuando, diretamente, sobre a complexificação motivacional infantil. Se as atividades propostas são envolventes, é possível compartilhar com as crianças as decisões sobre as formas mais adequadas, mais motivadoras de alcançar objetivos que são, também, delas.

Com efeito, educar se torna transpor, superar as relações alienantes da sociedade capitalista. Posiciona-se *para além do Capital* (MÉSZÁROS, 2005), quando permite que todos assumam a liberdade de expressar opiniões, de decidir o que e como fazer, num processo baseado na co-gestão e na igualdade. Igualdade, entendida não como padronização ou como exigência de adaptação passiva a uma forma única de atuar e de ser, mas como possibilidade comum de elaboração de saberes, baseados na história de cada um; como condição de sujeitos em desenvolvimento, partilhada por todos os homens; como direito de todos sobre a apropriação daquilo que foi e está sendo desenvolvido pela humanidade (objetos, usos, costumes, ciência, arte, filosofia, moral, política); como possibilidade de ser singular e expressar a personalidade, porque pessoa, como todos os demais.

O espaço institucional torna-se um espaço de *contra-internalização* de atitudes e concepções que possibilitam a continuidade natural da sociedade de classes (MÉSZÁROS, 2005); de vivências que abrem lugar para novos posicionamentos, no interior das relações

sociais, pautados na participação de todos como co-construtores de significados para o educar e para a sociedade. Nesse sentido, torna-se um espaço de superação da lógica do Capital, que tem, nas escolas, um espaço de reprodução através de práticas que perpetuam a adaptação passiva, a imposição ideológica, o individualismo. Segundo Mészáros (2005), é importante que superemos, nos espaços educativos, a simples negação dos princípios do Capital que, por si mesma, pressupõe a sua existência e torna-se incapaz de superá-lo. Para além da negação ou de tentativas de mudanças pontuais, que não questionam o Capitalismo em sua completude, como se fosse possível modificá-lo naquilo em que é prejudicial — e supondo que não o seja inteiramente —, é preciso realizar um trabalho que contradiga a ordem estabelecida: a contra-internalização, a transgressão, um movimento de transformação de idéias e práticas relacionais, que a instituição educativa pode e deve fazer, se se colocar o objetivo de contribuir para a transformação social. Afirmamos que a transformação das relações educativas, pautada na clareza de valores opostos ao ideal capitalista e a vivência de formas alternativas e contraditórias a ele é, por excelência, a luta que devemos travar diariamente e a única possibilidade de educar para além do Capital.

Falar em atividade, portanto, é colocar como meta a cooperação de todos os envolvidos no processo educativo, como co-responsáveis pela presença significativa da criança no espaço pedagógico. É superar as relações pautadas na internalização dos valores hegemônicos do Capitalismo, para os quais a dialogicidade perde espaço, em função da obediência, da subserviência. Daí a importância da elaboração de um projeto pedagógico baseado na conjunção de esforços. Projeto que se configure como uma porta aberta:

- à comunidade: que participa do espaço institucional, tanto como co-produtora de saberes — que são valorizados como base histórica sobre a qual o trabalho sistemático deve ser desenvolvido — quanto como usuária dos saberes produzidos pela mediação da prática pedagógica sistemática — e tem, aí, a oportunidade de aproximar-se das

objetivações genéricas através das bibliotecas, das exposições organizadas por professores e crianças, das mostras de arte, das pesquisas, do envolvimento em projetos coletivos, entre outras atividades;

- aos pais: que se posicionam como co-educadores, responsáveis pelo acompanhamento das conquistas da criança e de seu desenvolvimento, como partícipes de um processo complexo, partilhado com os professores, de intervenção intencional sobre o desenvolvimento humano de seus filhos (e também seu);

- aos professores: que assumem a posição de intelectuais, tornando visível a importância de seu trabalho para si mesmos e para a sociedade, orquestrando uma prática construída a muitas mãos, que tem, na humanização e na produção de uma nova prática social, seu objetivo essencial;

- às crianças: que assumem a posição de sujeitos do processo, de pessoas que, em desenvolvimento, também têm importância, voz, ação; que ocupam o lugar de co-construtores de saberes socialmente valorizados e para quem as tarefas propostas no espaço institucional têm pleno significado.

Sabemos que educar tem como função fazer a aproximação entre os sujeitos e as conquistas, materiais e mentais, historicamente produzidas pela humanidade. É promover a apropriação de saberes e a objetivação individual, que os tem como base. Nesse sentido, toda aprendizagem — e todo desenvolvimento dela decorrente — é mediada.

O professor, no espaço educativo sistematizado, assume a posição de mediador fundamental. É ele quem organiza propostas de atividades, cujo objetivo é incentivar a criança a apropriar-se, ativamente, dos saberes da cultura e dos valores humanos universais. Essa tarefa mediadora é realizada, tanto pela intervenção direta sobre os processos de aprendizagem da criança — quando o professor se posiciona como aquele que ensina, que faz

com, que orienta — quanto pela organização de mediações. Isso significa que, na *gestão do envolvimento*, tarefa que se configura como fundamental numa perspectiva de partilha de fazeres e poderes, o professor ordena os espaços, os tempos dedicados a cada atividade e as relações entre as crianças e demais partícipes do processo de co-construção de saberes, consolidando novas possibilidades de mediação. E as crianças assumem, aqui, a posição de sujeitos no próprio planejamento dos fazeres — pensando junto, partilhando objetivos que foram projetados pelo professor, mas são de todos —, o que garante a sua atividade.

Assim, ainda que o professor não esteja, a todo tempo, ao lado de todas as crianças, em seus fazeres individuais e em grupo, através da forma como divide responsabilidades, organiza o espaço, os materiais de trabalho, o tempo a ser dedicado a cada atividade e os grupos, está, indiretamente, mediando a aproximação entre a criança e as objetivações humanas. Organiza mediações. E, dessa forma, pode atuar, mais pontualmente, sobre as necessidades apresentadas por pequenos grupos ou por um só indivíduo. Não se abstém, assim, da participação essencial junto aos demais grupos ou às outras crianças, ainda que esta se dê, em determinados momentos, indiretamente.

Assumimos, pois, nessa perspectiva, o pressuposto de que o acompanhamento individualizado do desenvolvimento da criança torna-se possível à medida que o professor, conscientemente, organiza formas de mediação indireta, confiando às demais crianças tarefas que pressupõem a sua condição de sujeitos em processo de desenvolvimento de uma postura, progressivamente, mais autônoma.

As relações baseadas na completa heteronomia, que implicam ações para as quais o professor deve estar, a todo o tempo, como orientador direto, inviabilizam a observação e o acompanhamento das necessidades infantis, que são, sobretudo, individuais. Assim, a proposição de atividades significativas é, também aqui, uma aliada do trabalho docente, tanto pelo desenvolvimento psíquico que possibilita quanto por constituir uma forma de mediação

pedagógica que cria, na partilha de responsabilidades, a possibilidade de uma intervenção direta sobre os processos individuais de aprendizagem.

Quando o professor orchestra um trabalho baseado na cooperação, no grupo e na possibilidade de ações autônomas, está, sobretudo, investindo na interação, que possibilita, às crianças, a construção partilhada de saberes, a resolução conjunta de problemas. Sabemos que a interação é o princípio da internalização. O que fazemos, intersubjetivamente, nas relações com o outro, torna-se intrasubjetivo, parte de nossa consciência, reflexo psíquico individual. Como temos discutido ao longo deste trabalho, o coletivo é, pois, a forma organizativa que melhor atende às condições necessárias para o desenvolvimento psíquico e para a formação da personalidade.

Relacionar-se com o grupo é, também, participar de relações dialógicas fundamentais para a constituição das consciências. É co-construir experiências, dúvidas, hipóteses, formas de ação. Promover as relações dialógicas é uma forma pedagógica privilegiada de atuar sobre a *zona de desenvolvimento próximo* de cada criança.

Quando o professor suscita a necessidade das relações interpessoais, para a resolução de problemas significativos a todos, permite que cada criança revele, em sua atuação, aquelas capacidades em processo de formação. Nas atividades partilhadas, é possível notar os saberes já consolidados individualmente e aqueles somente colocados em ação com a ajuda de outras crianças ou do próprio professor. E esse é um meio privilegiado de atuar sobre as capacidades em desenvolvimento.

É importante mencionar, também, que a educação para-si tem, na *documentação pedagógica*, um instrumento valioso para a efetivação do trabalho do professor. Documentar a atividade da criança assume relevância por permitir o acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento individual e coletivo pelo professor, pelos pais, pela comunidade e pelas próprias crianças. Os registros constituem uma forma de valorizar as

atividades dos pequenos e de levá-los a perceber, de forma cada vez mais consciente, as suas próprias possibilidades, avanços, conquistas e a si mesmas, em sua alteridade, em seus interesses pessoais, em sua singularidade. Trata-se de um instrumento que colabora para o desenvolvimento das diferentes formas de expressão (lingüística, pictórica, musical, gestual, entre outras), permitindo, além disso, que a criança, valorizada naquilo que faz, desenvolva um auto-conceito positivo e níveis complexos de autoconsciência. A documentação representa, ainda, pelo registro da rotina do espaço educativo, uma forma de relevar o trabalho e as relações entre os múltiplos sujeitos que a integram e constituem (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Os momentos do desenvolvimento da personalidade infantil apresentam, como pudemos notar no Capítulo 3, algumas características específicas. Considerados os aspectos, acima discutidos, a respeito dos princípios que devem embasar toda a educação para-si, colocaremos em perspectiva a educação em cada momento, em suas principais particularidades.

4.1.1 O trabalho pedagógico no momento da comunicação emocional com as pessoas

Ao longo deste trabalho, pudemos notar que a formação da personalidade depende da inserção do indivíduo na sociedade. Para ser homem, não basta nascer homem. É preciso, desde cedo, estar envolvido nas formas como os homens organizam sua vida, suas relações. Conquistas essenciais para o desenvolvimento desse sistema são alcançadas no primeiro ano de vida. Nesse período, o bebê aprende os primeiros movimentos voluntários, as primeiras palavras e gestos, as primeiras formas de comunicação.

Partindo dos princípios expostos, no Capítulo 3, sobre o desenvolvimento psíquico do bebê desde o nascimento até o primeiro ano de vida, apresentamos algumas implicações

pedagógicas para a educação das crianças nesse momento, tendo em vista a formação da personalidade.

A atividade principal que caracteriza o primeiro momento da primeira infância é a comunicação emocional com as pessoas. Nesse momento do desenvolvimento psíquico, a principal necessidade a mobilizar a atividade da criança é a necessidade de novas impressões. A relação com o adulto é a forma pela qual a criança pequeninha cria a necessidade de apropriar-se do mundo que se abre a sua frente: um mundo de sons, de cores, de texturas, de movimentos, profundamente ligado às emoções. Daí a importância da inserção do bebê em relações que possibilitem a comunicação emocional direta, que permite a complexificação de suas formas de reflexo cognitivo e afetivo.

Ao cuidar do bebê, o adulto deve comunicar-se com ele. É importante que a criança acostume-se, desde cedo, às manifestações de afeto, que se estendem do tom de voz ao falar com ela, às brincadeiras e ao contato físico, responsável pelo sentimento de segurança. Valorizar a criança, estando atento às suas manifestações, respondendo a elas, é a forma privilegiada de promover a construção da auto-estima positiva e da segurança afetiva, tão cara à formação da identidade, da consciência.

Comunicar-se com o bebê significa conversar com ele, ainda que suas respostas não possam ser verbais. A comunicação não deve se limitar a proibições e a falas curtas e impessoais. É importante que as falas sejam dirigidas, diretamente, a ele, que vai, progressivamente, percebendo a importância desses momentos e a necessidade de responder, de formas diferentes e mais próximas das formas utilizadas pelos adultos, a elas (HEVESI, 2004). Lísina (1987) afirma que a comunicação dirigida ao bebê cria, nele, portanto, uma necessidade não-natural.

Nesse momento, todo o desenvolvimento psíquico depende da apresentação do mundo à criança. É importante, pois, que o adulto aproxime objetos dela, que promova a

experimentação de diferentes texturas, sons, cheiros e formas de exploração. O mundo a sua volta deve ser repleto de cores e materiais que permitam o desenvolvimento da curiosidade, a ação segura sobre os objetos, a exploração do ambiente. Para tanto, é importante que o bebê tenha acesso fácil a objetos que possa manipular e que o adulto possibilite: momentos de exploração conjunta, em que se porta como modelo de ações para a criança; momentos em que a criança possa observá-lo em sua atuação sobre as coisas; e outros, ainda, em que o bebê possa manipulá-los de forma autônoma.

A organização do espaço onde o bebê deve estar é outro fator essencial: é importante que a criança tenha acesso visual ao adulto e a objetos manipuláveis; que possa permanecer apoiada, ou sentada, conforme suas possibilidades. O importante é que ela não permaneça apenas deitada, sem conseguir explorar, visualmente, o seu entorno e que tenha facilidade para mudar de posição, de forma segura. É fundamental que o adulto, ao carregá-la, viabilize, também, a observação ativa do ambiente, aproximando a criança das coisas e enriquecendo seu campo visual e tátil e que permita, à medida que ela pode, que se movimente e se locomova autonomamente, construindo um esquema corporal correto e rico em possibilidades. O andar ereto representa um momento de profunda transformação do campo perceptivo e das possibilidades exploratórias do mundo pela criança. Ampliar as possibilidades de movimento, não deixando o bebê preso a cercados, berços ou carrinhos, que limitam o espaço e as oportunidades de movimentação, é uma forma simples de contribuir para suas conquistas nesse campo.

É preciso acreditar na aprendizagem independente do bebê, o que implica permitir que ele faça sozinho aquilo que já é capaz, desde virar a cabeça para observar um objeto, até segurar a mamadeira e movimentar-se. Para tanto, a observação contínua e atenta da criança é fundamental para o adulto convencer-se das suas capacidades de aprender a estabelecer relações com os objetos e com as pessoas, desde bebê. Conhecê-la em suas peculiaridades é o

instrumento essencial para a organização do tempo, do espaço e dos materiais a sua volta, evitando a *pedagogia da espera*, em que “[...] a criança passa uma parte de seu tempo esperando: esperando que alguém venha até ela, esperando que chegue o momento da atividade, esperando crescer para variar a atividade, esperando passivamente.” (TARDOS; SZANTO, 2004, p. 35).

Além disso, organizar a vida da criança, os horários de sono tranquilo, alimentação, banho e vigília é fundamental. A rotina acresce segurança emocional a sua vida, além de permitir, ainda que de forma não-consciente, a percepção do tempo e das tarefas do dia-a-dia e o desenvolvimento progressivo da memória.

Cabe ressaltar que os momentos de cuidado são, também, momentos educativos e afetivos intensos — momentos de troca, de banho, de alimentação, devem acontecer num ambiente calmo e mediados pela comunicação entre adultos e crianças. Assim, é importante que o adulto converse com o bebê sobre o que está fazendo, que cante para ele, que o toque com carinho e atenção. Cuidar não é realizar atividades mecânicas que visem apenas ao conforto físico. É também valorizar as relações pessoais e permitir que a criança se sinta querida, segura, que confie no adulto. Para tanto, é preciso que o tempo do cuidado seja programado na rotina infantil — em casa e na creche — de modo que o adulto esteja disponível para ampliar seu contato com o bebê.

A importância do enriquecimento do campo perceptivo, através de sons e objetos com texturas e cores diferentes não significa que o bebê deva estar todo o tempo sendo estimulado pelo adulto. É importante que os objetos estejam acessíveis para que ele perceba o interesse da criança, quando ela os requisita ou quando demonstra prazer se o adulto os aproxima. O ritmo da criança deve ser respeitado, já que a super-estimulação cansa o bebê.

Cabe aprender a observá-lo em cada momento, para perceber suas necessidades sem a intenção de abreviar o tempo de desenvolvimento de seu psiquismo. *É o enriquecimento de*

cada momento do desenvolvimento com as máximas possibilidades de vivenciá-lo, prazerosa e plenamente, a forma de o adulto colaborar para a formação da personalidade infantil — ressaltando, aqui, a importância fundamental da atividade (e das vivências cognitivo-emocionais) para a formação desse sistema. É o que fica claro nas experiências de Lóczy:

Quando observamos, devemos fazê-lo de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança. Pois a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento. Apenas a observação externa descobre nessa atividade os sinais de uma evolução, os elementos mais ou menos favorecedores de progresso, os fatores de comportamentos futuros cada vez mais complexos. Para a criança não se trata de “preparar o futuro”, mas de esgotar suas possibilidades atuais. Estas possibilidades dependem do estado de desenvolvimento em que se encontra, do entorno sobre o qual pode ter influência e do seu estado psíquico. (TARDOS; SZANTO, 2004, p. 35-36).

É importante permitir que o bebê explore o mundo de forma autônoma, sem a interferência direta do adulto. Segundo Tardos e Szanto (2004), a sensação de segurança, tão importante para o desenvolvimento do bebê, não está relacionada à presença permanente do adulto em seu campo visual, mas ao saber que, ao manifestar qualquer problema, ele se fará presente. É importante lembrar que, na presença do adulto, a criança fixa nele a sua atenção, não tendo oportunidade de explorar o ambiente, de desenvolver formas autônomas de atuação, essenciais, também, para o seu desenvolvimento. Por isso, é preciso que o bebê tenha momentos em que possa atuar sozinho em relação aos objetos, contando com a ajuda do adulto sempre que dela necessitar.

Confiar na possibilidade de aprendizagem do bebê e agir em relação a ele com expectativas positivas auxilia a formação de atitudes, comportamentos e hábitos adequados. Isso significa que educar não se relaciona apenas a limitar as atitudes da criança, mas, principalmente, a expressar positivamente suas conquistas. Não significa direcionar, verbalmente, a todo tempo, o que a criança deve ou não fazer, mas garantir respostas verbais e

não verbais (gestos de aprovação, sorrisos, por exemplo) a suas tentativas, a suas ações bem empreendidas, de acordo com as expectativas educativas do adulto.

O respeito pelo ritmo de desenvolvimento da criança e o provimento de um ambiente seguro e estimulante permitem que novas capacidades sejam formadas e, com elas, novas possibilidades de relações sociais e de compreensão do mundo e de si mesma. Diferentes funções, desenvolvidas até o primeiro ano, sob a orquestração da percepção — como linhas acessórias de desenvolvimento: o desenvolvimento sensório-motor, as premissas para a assimilação da linguagem, a orientação espacial (MUKHINA, 1995) —, passam, agora, a um novo patamar, assumindo, a seu tempo, a posição de linhas principais. Surge um novo momento do desenvolvimento, com características específicas. Como o trabalho pedagógico pode contribuir para a formação da personalidade da criança, no momento em que prevalece a atividade de manipulação sobre os objetos, que vão, paulatinamente, revelando-se a ela em suas funções sociais?

4.1.2 O trabalho pedagógico no momento da manipulação sobre os objetos

O segundo momento do desenvolvimento psíquico está marcado pelo despertar de um novo interesse. A criança pequenininha, que vem aprendendo a comunicar-se de forma mais elaborada, que já domina movimentos complexos e sabe concentrar por mais tempo a sua atenção sobre si mesma e sobre o mundo a sua volta, passa a ter, nas ações do adulto sobre os objetos, o principal foco de sua atenção. Se, no primeiro momento, importante para o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo era estar envolta pela atenção do adulto e pela comunicação direta com ele, a criança passa, no segundo momento, a interessar-se pelos objetos que as pessoas manipulam — primeiro voltando-se para as suas características físicas e, depois, também, para suas funções sociais. Podemos afirmar, portanto, que a comunicação

emocional do bebê com as pessoas do seu entorno, se realizada plena e satisfatoriamente, estimula essa nova e mais sofisticada atividade.

Assim, a comunicação emocional não perde o caráter de motivação essencial das atividades da criança pequenininha. O que ocorre é uma ampliação dessa necessidade, que passa a contemplar, para além das relações pessoais, a inserção dos objetos sociais. A própria comunicação e as relações da criança com os adultos tornam-se mais elaboradas com a agregação da manipulação sobre os objetos às suas possibilidades de atuação. Tendo em vista essas características do desenvolvimento da criança, como educá-la? Como contribuir para que, ao final da primeira etapa do desenvolvimento — a primeira infância — a criança domine, mais amplamente, a sua conduta, tenha formadas as bases que permitem o desenvolvimento da autoconsciência e participe de forma, progressivamente, mais integrada das relações sociais?

Para que o adulto contribua para o desenvolvimento infantil nesse segundo momento, é importante que o diálogo com a criança amplie-se cada vez mais. E dialogar implica reconhecer que a criança também tem algo a dizer sobre os assuntos que lhe dizem respeito. Assim, apesar de sabermos que ela não pode tomar todas as decisões por si mesma, devemos ter consciência da importância de sua participação nas decisões. Perceber-se valorizada é uma forma de desenvolver a autonomia e a consciência de si mesma e das próprias possibilidades, um auto-conceito positivo.

O estabelecimento de uma rotina de atividades — e o anúncio das atividades nas quais a criança participará — colabora para dirigir sua atenção e sua memória, importantes ao desenvolvimento de sua compreensão a respeito do tempo e de sua auto-organização. Permitem que ela esteja integrada como sujeito de seus fazeres, aprendendo, progressivamente, a idealizar suas ações e a dominar sua conduta de modo a alcançar os objetivos, inicialmente, propostos.

A complexificação da atividade depende, como discutimos anteriormente, do envolvimento da criança em ações: ela passa a perceber a necessidade de realizar tarefas que não atendem imediatamente aos seus desejos, mas que colaboram para tanto. Isso representa a complexificação do psiquismo e a possibilidade de hierarquização de motivos e de subordinação das atividades a eles. Portanto, a proposição de atividades complexas, compostas por diferentes ações compreensíveis pela criança, é uma forma essencial de colaborar para a ampliação da capacidade de regular o seu comportamento.

O ambiente em que a criança está deve estar organizado de forma que ela tenha acesso fácil aos materiais que deseja explorar. É importante dizer que o adulto deve orientá-la a respeito das formas de ação sobre os objetos, explorando-os em conjunto e conversando com a criança sobre a sua função e formas de utilização. Os comportamentos adequados da criança, nos diferentes ambientes, devem ser estimulados através do diálogo, e, sobretudo, através de ações conjuntas com o adulto e da valorização das ações positivas da criança. O adulto deve expressar os pontos positivos e negativos da atitude da criança. Essa é a forma de limitar comportamentos não adequados e de permitir que ela supere as suas próprias limitações, aprendendo, progressivamente, a dominar seu comportamento em relação às situações imediatas. De acordo com Elkonin,

[...] O processo de aprendizagem das ações com objetos, ou seja, com coisas que têm certa importância social, estritamente determinada, transcorre na criança somente na atividade conjunta com os adultos. Estes vão transmitindo pouco a pouco à criança o processo de execução do ato, que começa a realizar-se com autonomia. Durante a atividade conjunta produz-se, além de uma interação “prática” entre o adulto e a criança, um trato pessoal, no qual a criança busca o estímulo e o elogio do adulto. Toda ação de uma criança com um objeto, realizada sobretudo no transcurso da sua formação, não só está orientada para obter um determinado resultado material mas, além disso, o que não é menos importante, para assegurar o seu êxito mediante as relações que podem estabelecer-se entre o adulto e a criança durante a ação ou no final desta. Ao realizá-la, a criança antecipa emocionalmente as conseqüências sociais do seu cumprimento, ou seja, da avaliação positiva ou negativa por parte do adulto. (1998, p. 220, tradução nossa).

Vemos, assim, a importância essencial que a manipulação objetal exerce sobre a complexificação das relações sociais e para a formação contínua da autoconsciência (da percepção de si mesma como sujeito das ações e, posteriormente, como sujeito das relações). A atividade sobre os objetos deve ser, portanto, estimulada pelo adulto. Quanto mais ricas forem as relações com a criança e quanto mais estimulante for o ambiente, maiores as possibilidades de generalização do pensamento e maiores as oportunidades de diálogo significativo com a criança. Isso representa a ampliação do vocabulário, da socialização, do estabelecimento de relações entre as coisas e a educação da atenção, da memória e do pensamento.

Um outro aspecto importante a ressaltar é aquele que se refere à atividade lúdica da criança nesse momento do desenvolvimento. As crianças pequenininhas brincam entre si. Inserir-las em relações com outras crianças possibilita o enriquecimento das relações pessoais e das hipóteses que elas criam a respeito do mundo. As crianças brincam, exploram o ambiente em conjunto, imitam-se umas às outras. É importante que o adulto permita que momentos de interação criança-criança aconteçam desde muito cedo. Eles ampliam as oportunidades de comunicação pessoal, a socialização e as vivências emocionais ricas, próprias da inserção no coletivo. Além disso, enriquecem as possibilidades de ação e pensamento, já que, juntas, as crianças observam-se e elaboram formas mais complexas de pensar sobre o mundo e sobre os objetos.

O desenvolvimento da linguagem está relacionado ao ambiente rico em possibilidades de uso da oralidade. Além de conversar com a criança, ainda que ela não responda oralmente, é importante a existência de momentos em que se possa cantar com elas, contar pequenas histórias, observar desenhos e a própria natureza e falar sobre tudo isso. Desde muito cedo, o contato da criança com a musicalidade, com a expressão corporal e com formas ricas de expressão lingüística (como os poemas, os contos, os tradicionais trava-línguas, quadrinhas,

parlendas) são formas de ampliar os temas de conversa entre adultos e crianças e das crianças entre si e as possibilidades de brincadeiras, o vocabulário.

É importante, ainda, que os pequeninhos participem de atividades lúdicas nas quais possam perceber o seu próprio corpo, a sua imagem, as suas possibilidades de movimento. As atividades com espelhos, que permitem a observação dos seus movimentos, são exemplo de importantes oportunidades de contribuir para a formação da consciência corporal e da auto-imagem.

Multiplicar os momentos de observação das pessoas, conversar sobre as suas funções sociais e ampliar o contato da criança com objetos representativos dessas funções é uma forma privilegiada de contribuir para a complexificação do desenvolvimento da imitação e das atividades lúdicas, em especial do jogo de papéis, que constitui a atividade principal do primeiro momento de desenvolvimento da nova etapa, que se inicia aos três anos. Os passeios de observação são uma maneira de envolver a criança nessas atividades.

É importante lembrar, ainda, que a nova formação central do momento dos jogos e atividades lúdicas é a consciência do eu pela criança. Por isso, possibilitar, a ela, ainda no momento das ações sobre os objetos sociais, esses momentos de observação e imitação contribui para a percepção de sua alteridade, de seus desejos que não são mais somente os de atendimento dos desejos do adulto — que contribuirão para a instauração de novos motivos, capazes de mobilizar a transformação da atividade principal e a entrada em uma nova etapa do desenvolvimento da personalidade.

Sabemos que o término da primeira etapa do desenvolvimento psíquico configura-se como um período crítico na formação da personalidade infantil. Novas formações psíquicas oportunizam novas formas de relacionar-se com as pessoas, de perceber-se, de atuar sobre o mundo dos objetos. Cabe ao educador, favorecer a mudança da posição ocupada pela criança, nesse momento. Permitir sua maior autonomia, sua participação nas decisões sobre o que

fazer, ainda que nas atividades mais simples — vestir-se, comer sozinha, escolher um brinquedo, optar por um desenho ou pintura, por exemplo — é uma forma de evitar que se instalem as crises de desenvolvimento. É fundamental que o adulto esteja atento a formas de promover uma transformação tranqüila da situação social de desenvolvimento da criança quando ela dá mostras de novas possibilidades de relações.

A segurança emocional e o auto-conceito positivo, conquistados até o final da primeira etapa do desenvolvimento psíquico da criança, são fundamentais para a progressão da formação da personalidade na infância. A ampliação das formas de comunicação, alcançadas na ação conjunta entre adultos e pequenos sobre os objetos sociais, incentivam a formação de novos interesses. É importante, para a criança, envolver-se em novas atividades, nas quais possa aproximar-se ainda mais do adulto, imitando-o nas relações sociais que estabelece ao cumprir suas funções sociais. Como a educação pode contribuir para o desenvolvimento de novas atividades, através das quais a criança atenda a suas novas necessidades e, nesse processo, também as amplie?

4.1.3 O trabalho pedagógico no momento dos jogos e atividades lúdicas

Aos três anos de idade, a criança adentra uma nova etapa do seu desenvolvimento psíquico. Inicia a chamada idade pré-escolar e, nesse momento, passa por uma marcante reconfiguração de seu psiquismo: já domina formas sofisticadas de comunicação, percebe-se como sujeito das ações, tem uma consciência cada vez mais elaborada de sua alteridade em relação aos adultos, desenvolve a capacidade simbólica e uma integração social cada vez mais intensa. As atividades lúdicas, já presentes desde os primeiros meses de vida, passam, agora, por uma complexificação bastante significativa: inicia-se o momento dos jogos de papéis —

jogos através dos quais a criança se apropria das formas relacionais sofisticadas das quais os adultos participam, através da imitação de seus comportamentos sociais. Como educá-las?

É importante que as relações entre os adultos e as crianças sejam, a qualquer tempo, pautadas pelo diálogo e pelo respeito mútuo. Dessa forma, o pequeno apropria-se das atitudes e valores humanos, vivenciando-os e identificando-se com eles. Além disso, tais relações permitem que a criança perceba o adulto como modelo de atuação e torne-o, então, o modelo de seus jogos — modo através do qual ela se apropria da moralidade e desenvolve-se psicologicamente.

As atividades da criança devem ser organizadas de modo que ela desenvolva diferentes formas de expressão e simbolização (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999) e que suas produções sejam valorizadas. Os desenhos e jogos construtivos, baseados na observação — articulada pelo adulto — dos objetos, da natureza e das pessoas, são a fonte de uma percepção cada vez mais voluntária do entorno e das relações humanas. É importante que a criança tenha acesso a materiais diversificados que possa explorar (tintas, giz, lápis, papéis de diferentes texturas, etc.), a técnicas variadas (pintura, desenho, colagem, fotografia, modelagem, dobradura, etc.), que, simultaneamente, desenvolvem a capacidade de representação simbólica, a imaginação, a expressividade, a autonomia e a autoconsciência. A criança percebe que suas produções são singulares e, com isso, valoriza-se e forma um auto-conceito positivo.

A interação entre as crianças é fundamental. No coletivo, elas têm a possibilidade de vivenciar a cooperação, de colocar-se no lugar do outro, de avaliar e avaliar-se em comparação com os demais, de perceber a importância do respeito mútuo, de elaborar e confrontar hipóteses e significados, de vivenciar emoções positivas e negativas, de desenvolver jogos mais complexos, de dialogar, de enriquecer experiências. E tudo isso tem importância fundamental para a elaboração da autoconsciência e da autonomia. As crianças se

fortalecem emocionalmente quando podem conviver com os demais, dividir espaços, materiais, brinquedos e compartilhar suas experiências. O coletivo tem a função de permitir as identificações e diferenciações necessárias para a formação da identidade pessoal, essencial para a consciência de si.

A documentação das produções individuais e coletivas é importante para que a criança perceba a evolução das atividades e se torne consciente das ações necessárias para a sua efetivação. Os projetos de trabalho (HERNÁNDEZ, 1998; JOLIBERT, 1994a; 1994b) assumem, nesse aspecto, um papel primordial. Pautados em necessidades das crianças (trazidas por elas, a partir de suas experiências, ou mobilizadas pelos educadores), tornam-se uma atividade efetiva, já que as crianças participam de sua concretização desde a ideação (a proposição de objetivos e ações necessárias para a sua conquista), até a sua finalização — o resultado de um projeto pode ser a construção de um brinquedo, a resposta a uma questão premente a ser pesquisada, a produção de um álbum, entre inúmeras outras possibilidades. Além da percepção dos passos para a sua concretização — e da orientação temporal dela decorrente —, os projetos possibilitam vivências emocionais positivas, o trabalho cooperativo e o envolvimento intelectual das crianças, valorizando a autonomia, as ações conscientes, a expressividade e a capacidade avaliativa e auto-avaliativa.

As crianças devem ter momentos de atividade livre, em que possam brincar individual ou coletivamente, pesquisar, conversar. Os momentos livres são muito valorizados pelas pesquisas de Poddiákov (1987), que os vê como aqueles em que a criança revela seus anseios e curiosidades e elabora — a partir de suas experiências anteriores, conhecimentos prévios e hipóteses imprecisas — novos conhecimentos mais complexos. A reestruturação dos conhecimentos infantis depende tanto da interferência do adulto, que diretamente ensina, quanto da possibilidade de comprovação ou refutação de hipóteses sobre os objetos e as relações, somente possível se o tempo da criança for organizado de forma que tenha a

possibilidade de atuar, também, de maneira independente. Para tanto, o ambiente em que a criança é educada deve ser rico em materiais e em oportunidades de exploração autônoma.

Para além das atividades que visam ao desenvolvimento das capacidades próprias da vida cotidiana (saber vestir-se e alimentar-se autonomamente, conversar, utilizar bem os objetos, agir de acordo com as expectativas sociais), é importante que as crianças tenham acesso à Arte, aos conhecimentos científicos, a possibilidades de apropriação de saberes e de objetivação genéricas. Apesar de serem pequenas, o acesso à cultura historicamente produzida é essencial para a formação de capacidades que superem o imediatismo das relações. E as vivências morais, também, se incluem aqui. O educador tem a função de criar necessidades humanizadoras nas crianças pequenas, através da disponibilização de materiais ricos (como a literatura, a pintura, a fotografia, os passeios, a ciência, a reflexão progressiva sobre as atitudes e relações, etc.). Se considerarmos que uma educação para si é aquela que faz a mediação entre a vida cotidiana e não-cotidiana e que a formação das capacidades não-cotidianas está diretamente relacionada à proposição de atividades significativas e da vivência emocionalmente enriquecedora com relação a elas, enfatizaremos tais atividades e vivências.

As ações de orientação condicionam o desenvolvimento das ações mentais — para o desenvolvimento cognitivo da criança. O adulto propõe atividades à criança e, intencionalmente, regula a sua conduta de forma que ela aprenda quais são as ações necessárias para a conquista dos resultados pretendidos. Essas ações de orientação são, progressivamente, internalizadas de forma a constituir sua inteligência esquemática (MUKHINA, 1995) e, mais tarde, a apropriação das formas lógicas de pensamento.

A evolução da inteligência prática para a inteligência esquemática é resultado do envolvimento da criança em tarefas, cujas soluções não sejam diretamente percebidas no entorno material. Ao atuar em colaboração com o adulto e com outras crianças na solução de problemas que exigem a relação mental entre objetos ou situações, a criança pequena torna-se,

progressivamente, capaz de substituir as provas externas (as ações por tentativa e erro) pelas relações internalizadas.

Nesse sentido, a fala externa que idealiza e acompanha as ações da criança para a solução de problemas é representativa do processo de internalização das ações, que passam do aspecto material para o mental, pela sua mediação. Se o adulto orienta a criança de acordo com o esquema de formação das ações mentais (GALPERIN apud ELKONIN, 1998) — ações práticas materiais; ações verbalizadas; ações internas — a criança desenvolve a capacidade de solução mental de problemas dos mais simples aos mais complexos de forma significativa e aprende a buscar soluções para os mesmos.

A idade pré-escolar, também, é um momento importante para o desenvolvimento do movimento pela criança. É importante assinalar que a educação dos movimentos encontra, no jogo de papéis, uma forma privilegiada de desenvolvimento. Para tanto, é importante que o adulto esteja atento à proposição de jogos que variem as possibilidades de movimento e coordenação da criança e que, intencionalmente, a levem a observar a necessidade de controle e consciência corporal.

Além dos jogos de papéis, outras atividades lúdicas colaboram para o desenvolvimento dos movimentos voluntários. Jogos tradicionais como o de pular corda, amarelinha, pega-pega, esconde-esconde são formas de contribuir para o domínio de movimentos variados e essenciais para a tomada de consciência sobre as próprias possibilidades.

O tempo livre e os espaços amplos, em contato com a natureza devem ocupar espaço privilegiado nas rotinas das crianças. Os passeios de exploração do ambiente, as observações e seus registros, os projetos que aproximam a criança das plantas e dos animais (as hortas, os aquários, os terrários, por exemplo) são formas de incentivar a cooperação, o

desenvolvimento de responsabilidades individuais e coletivas, a atenção, a memória, as diferentes formas de registro.

Diferentes linguagens podem ser desenvolvidas no decorrer da idade pré-escolar. E a aproximação da linguagem escrita torna-se bastante relevante. Com isso, não nos posicionamos a favor da alfabetização precoce, fruto da antecipação da escolaridade formal. Pelo contrário, entendemos que a idade pré-escolar é o momento de exploração das mais variadas formas de expressão e simbolização, estando a escrita entre elas, sem assumir a posição principal.

O que temos presenciado nas creches e pré-escolas é uma exacerbação do valor da escrita, em detrimento de todas as outras linguagens. Isso, à medida que desvaloriza o desenho, a pintura, as construções, a expressão corporal, a música, também torna a busca pela alfabetização uma forma de afastar a criança da escrita em sua função social, o que tem culminado, muitas vezes, em uma relação pouco ou nada significativa entre crianças e essa forma de linguagem. Assumimos a posição de que, na idade pré-escolar, a linguagem escrita deve ocupar os mesmos tempos e espaços dedicados a todas as demais formas de expressão.

É importante que a criança tenha contato com textos completos e que os explore como objetos sociais, sem que a pretensão do professor seja a memorização nem a correspondência grafo-fonológica. Colocamo-nos, nesse sentido, também contra as chamadas atividades preparatórias, que pretendem outorgar à criança uma coordenação viso-motora, uma discriminação visual e auditiva sem qualquer significado. A criança desenvolve a coordenação na idade pré-escolar, mas através das brincadeiras, da exploração do espaço, da possibilidade de desenhar o mundo que é por ela observado, desenvolvendo, simultaneamente, diferentes formas de simbolizar a realidade.

Assim, a leitura de poemas, a hora do conto, as rodas de leitura, a exploração das linguagens verbal e não-verbal presentes nos livros de literatura, a produção de histórias orais

pelas crianças, a elaboração de histórias apoiadas nos desenhos infantis, as escritas espontâneas, são formas de alcançar aquele que, para nós, é o objetivo fundamental da Educação Infantil em relação à leitura e à escrita: tornar a criança consciente de sua função social e produzir a necessidade de ler e escrever.

Afirmamos, aqui, a importância de a Educação Infantil estar permeada por uma variedade de experiências significativas com as diferentes formas de expressão. A valorização das produções da criança deve ser o foco principal do professor. Ele assume a posição de propositor e enriquecedor das propostas das crianças e daquele que providencia o apoio necessário para o sucesso das atividades infantis. Promover a expressão por meio do desenho, da pintura, dos gestos e movimentos, da música, das construções é contribuir para o desenvolvimento da capacidade simbólica, para a apropriação significativa de saberes e para a objetivação. É fazer do espaço educativo um lugar privilegiado de produção de necessidades humanizadoras e de desenvolvimento da personalidade.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser objeto de reflexão dos professores. Reconhecendo que a criança, apesar de modificar sua situação social de desenvolvimento ao iniciar uma nova atividade principal — a atividade de estudo — ainda se encontra na mesma etapa, para a qual as atividades lúdicas têm importância fundamental, é impossível fechar os olhos para o prejuízo da ruptura abrupta entre os dois momentos, na educação brasileira.

Hoje, no Brasil, a situação torna-se ainda mais dramática se considerarmos que as crianças de seis anos estão perdendo o seu espaço na Educação Infantil. Espaço que já vinha sendo ocupado por práticas de alfabetização precoce e que agora, a partir da Resolução nº 3, de 03 de agosto de 2005, torna-se legalmente — por que não dizer? — voltado para práticas antecipatórias que desrespeitam o direito da criança ao lúdico, às atividades significativas e desenvolventes, aos tempos e espaços livres, aos seis anos de idade. Mais uma investida do

ideal capitalista contra a humanização e a favor da produtividade. Mais uma vez, testemunhamos os interesses financeiros sobrepondo-se aos interesses humanos. E, nesse trabalho, voltado para o desenvolvimento da personalidade infantil, cabe-nos denunciar esse movimento de ideologização capitalista e de privação de infância às crianças brasileiras.

Se já nos opúnhamos às práticas escolarizantes presentes na Educação Infantil, que limitavam as experiências das crianças à alfabetização precoce, hoje, nossa preocupação torna-se maior. Nesse sentido, é preciso superar a visão de que a educação das crianças pequenas, em creches e pré-escolas, tem como função o preparo para o Ensino Fundamental. Com a inserção das crianças de seis anos nesse nível, a Educação Infantil corre o risco de tornar-se, apoiada na lei, um período voltado apenas para a inculcação das letras, a despeito de todas as experiências ricas que a criança pode e deve ter na infância.

Ignorar as regularidades do desenvolvimento da criança, impondo-lhe ações estéreis, é contribuir para a conservação de uma sociedade constituída por homens que não se reconhecem como indivíduos capazes, que não ocupam o espaço de produtores conscientes de humanidade, que não se percebem como parte do gênero humano.

Como o trabalho do professor pode contribuir para a formação da personalidade no momento da escolarização? Se entendemos que o processo educativo das crianças deve ter seus níveis organicamente integrados, que experiências cognitivas e afetivas tornam-se prementes no Ensino Fundamental?

4.1.4 O trabalho pedagógico no momento da escolarização

A criança deve ser vista, na escola, em sua completude: inteligência e personalidade não são módulos separáveis. Ao atuar sobre os processos cognitivos, o trabalho pedagógico influencia os processos afetivos, a formação da identidade e da autoconsciência, a

personalidade como um todo. Essa consciência torna-se fundamental para uma prática pedagógica capaz de contribuir para o desenvolvimento da personalidade da criança.

É importante lembrar que o desenvolvimento da personalidade está diretamente vinculado à riqueza das vivências emocionais e à formação de capacidades. É na atividade de estudo, no momento da escolarização, que a criança desenvolve seus reflexos cognitivos e afetivos de forma mais ampla.

Ao entrar na escola, a criança adentra novas formas de relação social. Diferentes e mais complexas exigências lhe são feitas na família e demais grupos que ela integra. E, pela primeira vez conscientemente, ela deseja ocupar essa nova posição que ser estudante lhe confere. Assim, podemos dizer que a criança vai à escola motivada pelas aprendizagens. Deseja aprender aqueles saberes que o adulto domina, está curiosa para entender as relações entre os objetos e fenômenos, quer ler, quer escrever. O que provoca, depois de sua estada na escola, a desmotivação para a aprendizagem, tão comum entre as crianças? E, pelo contrário, o que faz com que algumas crianças permaneçam motivadas e transformem a atividade de estudo naquela que mais confere sentidos a sua conduta?

Afirmamos que, se a escola souber apresentar atividades às crianças, fazendo, dos saberes com que trabalha, verdadeiros instrumentos de compreensão e de atuação sobre a vida, o desafio de mantê-las motivadas para o estudo poderá ser vencido. Um dos principais fatores do desinteresse dos pequenos pelos conhecimentos escolares é a sua artificialidade. Quando o professor organiza tempos, espaços, materiais e relações, promovendo atividades no interior das quais os conhecimentos sejam utilizados em sua função social, vemos que os fazeres das crianças tornam-se significativos e desenvolventes — promovem a formação de capacidades cognitivas e envolvimento afetivo, contribuindo para a formação de inteligência e personalidade.

Sabemos que a apropriação de um instrumento envolve a reprodução da ação adequada, historicamente criada em função de seu uso social (LEONTIEV, 1978b). E vemos que as escolas, de forma geral, desconsiderando a importância dos sentidos, atribuídos pela criança aos seus fazeres, propõem tarefas mecânicas, que visam mais à apropriação de técnicas que da função social dos conhecimentos sistematizados. A escola afasta a leitura, a escrita, o cálculo, dos motivos pelos quais existem na prática social. E a criança, convertida em aluno, em vez de escrever para expressar sentimentos, idéias e desejos, traça letras para atender às ordens do professor. Do mesmo modo, quando poderia fazer, dos conhecimentos da Matemática, da História, da Geografia, da Biologia, instrumentos de compreensão dos fenômenos e das relações concretas, limita-se à memorização, dada a ausência de vinculação entre esses saberes, seus usos efetivos e a experiência da criança. Resta questionar: é possível manter a motivação pelos estudos quando a rotina escolar está repleta de ações sem sentido?

É preciso que as famílias estejam integradas à escola. Isso significa tornar a prática pedagógica e seus objetivos compreendidos por ela. Pais e responsáveis são, também, atores do processo pedagógico. É importante que entendam como a escola se organiza e que se responsabilizem pela educação familiar das crianças e pelo acompanhamento de sua vida escolar. Assim, é fundamental que a comunicação efetiva entre pais e professores seja instaurada como compromisso que visa ao desenvolvimento das crianças. Trata-se de uma partilha de responsabilidades, de um acordo explícito entre as partes, a respeito das tarefas de cada uma. E esses acordos são possíveis quando a escola abre-se aos pais e à comunidade, não na posição de impositora de formas de vida e de pensamento, mas como espaço de diálogo e participação.

Se a família percebe-se valorizada e ouvida pela instituição, a educação escolar das crianças torna-se uma motivação sua. Os confrontos dão lugar à parceria. Os pais passam a

compreender os objetivos humanizadores da escola e a confiar no trabalho dos professores. E humanizam-se, também, pela sua mediação.

Quando a criança percebe que suas experiências fora da escola são, aí, valorizadas, ouvidas, aproveitadas; quando realiza atividades que dizem respeito também a sua família e comunidade, os objetivos pedagógicos tornam-se seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. E temos crianças que compreendem o seu papel, as suas tarefas, a importância de aprender.

Um dos princípios fundamentais da prática pedagógica, que deve ser contemplado para que a atividade de estudo permaneça motivando a criança durante sua escolarização é a concreticidade e a historicidade dos conhecimentos a serem apropriados. Tal concreticidade não significa, aqui, a ausência de abstração — que é uma das características essenciais do processo de formação de conceitos, que se impõe como tarefa da educação sistematizada. Significa, sim, que os saberes sistematizados não podem estar afastados da função social para a qual foram elaborados historicamente. Não é demais reafirmar que os saberes são concretos quando referidos à vida social; quando tornam-se, para a criança, instrumento de compreensão dessa vida; quando constituem significados e podem ser objeto de atribuição de sentidos.

A inovação consiste, então, em reinserir a escola no meio social, para que se situe em relação a ele, para que estabeleça relações que permitam criar, contestar, transformar expectativas mútuas. A escola se torna o lugar onde as crianças se reúnem para, juntas, realizar atividades de produção destinadas ao corpo social. Atividades de produção, isto é, atividades dirigidas a destinatários reais, que apreciam tais produções pelo que são e não porque provêm de crianças que estão aprendendo. Destinatários reais que podem ser as próprias crianças. Produções que não são necessariamente materiais. (FOUCAMBERT, 1994, p. 102).

Propor tarefas com objetivos sociais explícitos é transformar a aprendizagem e o desenvolvimento em motivos da atuação da criança. Quando envolvidas em produções importantes para a prática social e para a sua compreensão, as crianças desenvolvem capacidades e afetividade, estão em atividade. E têm seus fazeres valorados positivamente

pela família e pela comunidade. Em atividades como a elaboração de um livro de histórias, na confecção de um jornal escolar, nas exposições de trabalhos sobre um tema significativo, na produção de papel reciclado, na formação de uma biblioteca, nas entrevistas sobre o trabalho desenvolvido em uma fábrica, na visita à Prefeitura, por exemplo, a criança aprende diferentes conteúdos da educação sistematizada e vivencia experiências fundamentais para a formação de sua personalidade. Aprende a envolver-se no trabalho cooperativo, compreende as relações sociais, posiciona-se como sujeito no interior dessas relações, desenvolve a consciência crítica, compreende a realidade e pensa sobre formas de superar problemas, expressa-se de muitas maneiras, trabalha para a consecução de objetivos de ordem internalizada, aprende a dominar a própria conduta. Forma as bases essenciais da individualidade para-si: da consciência acerca das relações, das próprias possibilidades, de seu papel social, das objetivações humano-genéricas.

Afirmamos que a aproximação entre a criança e as objetivações genéricas é papel imprescindível da educação sistematizada. E acontece, não pela transmissão e assimilação passiva, mas, pela atividade de sujeitos que se apropriam ativamente delas, ao poderem objetivar-se, tendo-as como instrumento.

A comunicação entre as crianças e entre crianças e adultos continua primordial para o desenvolvimento infantil, também nesse período. Ela permite que os sujeitos internalizem ações orientadas externamente pelo professor e co-orientadas, quando as atividades realizadas acontecem em grupos. Além disso, possibilita a reflexão sobre a atividade, mediada pela linguagem e a complexificação dos saberes nela envolvidos. Sabemos que

[...] Nas condições da comunicação se eleva a atividade geral do pensamento, se enriquecem os meios de solução de diferentes tarefas e se formam generalizações mais completas — porque não só se utiliza a experiência própria, mas também a de outras pessoas (LOMOV apud GONZÁLEZ REY, 1985, p. 31).

A interação constitui, na atividade de estudo, uma das premissas fundamentais. É por seu intermédio que acontecem os processos dialógicos entre os sujeitos, que propiciam a

apropriação das experiências vivenciadas coletivamente. A interação é a dinâmica relacional que orchestra o processo de transformação do intersíquico em intrapsíquico. E, se sabemos que a essência humana é constituída pelas relações sociais, a apropriação dos conhecimentos e das formas de relação interpessoal, presentes em sua produção e uso social, somente se efetiva por intermédio das relações interativas. De acordo com González Rey,

[...] Com frequência o momento interativo produz emoções, questionamentos e reflexões, que permitem ao sujeito uma continuidade ativa e reflexiva sobre um momento passado, ao longo da qual, e graças ao papel ativo que o sujeito assume na continuidade de uma interação que lhe resultou frutífera, se produz um momento ativo de construção ou reconstrução do conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 12).

Para que a atividade de estudo se mantenha com um nível alto de motivação, ao longo dos anos de escolaridade, é importante que o adulto esteja atento à criação de novas necessidades e à complexificação progressiva dos conteúdos e formas de ação propostas para a criança. O questionamento e o desafio são motivadores importantes no interior de atividades significativas. Aqui, cabe lembrar que a divisão estanque de conteúdos isolados, que não guardam nenhuma relação com o contexto em que a criança vive e que não se voltam para a compreensão da realidade, marcados pela total abstração, afastam-se muito das possibilidades cognitivas desse período. Não é preciso que todas as propostas se fixem sobre experimentação concreta, mas é importante que a criança conheça a importância da aprendizagem para que ela se torne um objetivo seu.

No desenvolvimento da personalidade, a criança não pode ser analisada de forma fragmentada, em determinadas unidades *sujeito-atividade objeto*. Cada etapa do desenvolvimento deve ser concebida como uma relação sujeito – sistema de atividades concretas – sistema de comunicação, pois somente esta relação representa o universo real dentro do qual se produz o processo de desenvolvimento da personalidade. (GONZÁLEZ REY, 1985, p. 36).

É importante que a criança acompanhe, conscientemente, todos os momentos de sua atividade. As ações vão, nesse movimento, sendo internalizadas e constituindo a base orientadora que permite uma maior autonomia da criança em relação ao adulto, a

possibilidade de antecipação mental das ações e o uso voluntário das capacidades psíquicas (pensamento, memória, percepção, linguagem, entre outras).

As relações interpessoais devem estar marcadas pela vivência dos sentimentos, valores e atitudes reguladas pela moral. O desenvolvimento das instâncias morais depende de atividades em que a criança possa experimentar, no coletivo, os resultados de suas opções pelos comportamentos valorados socialmente. A gestão do envolvimento da criança com a atividade de estudo e com o grupo são responsabilidade do professor, cujos objetivos ultrapassam a formação intelectual e se voltam para a formação da personalidade.

Na escola, as diferentes formas de linguagem devem, também, encontrar espaço. As manifestações artísticas, como a literatura infantil, o teatro, a pintura, a escultura, constituem objetivações para-si, essenciais para que a criança se aproprie de novas possibilidades de expressão, reconheça a essencialidade das objetivações e possa expressar-se por seu intermédio. Assim, devemos ressaltar que educação escolar, ainda que tenha como especificidade, que lhe dá sentido social e existência, a co-construção de saberes sistematizados, para além dos saberes da experiência, não alcança os objetivos de humanização apenas pela ênfase cognitiva.

Sabemos que as diferentes funções psíquicas superiores desenvolvem-se de forma integrada e sistêmica. A imaginação, o lúdico, o tempo livre também são essenciais para a formação da personalidade do escolar e para a superação da visão utilitária de que só encontram valor social aquelas atividades que se convertem em lucro. A educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005) exige que a escola se torne o espaço de contra-internalização desses que são contra-valores, por não estarem a serviço do desenvolvimento universal do ser humano: a concorrência, a alienação, a usurpação dos direitos de outrem, o individualismo, o utilitarismo.

Neste capítulo, buscamos discutir alguns princípios da prática pedagógica humanizadora, tendo em vista as discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, a respeito da infra-estrutura da personalidade humana e das especificidades do processo de formação da personalidade da criança. Temos plena consciência de que, aqui, apenas apontamos alguns princípios. Muito ainda há a discutir, a ampliar, a aprofundar.

Deixamos o convite para novas incursões na discussão sobre as implicações pedagógicas da compreensão sobre o desenvolvimento da personalidade infantil a outros pesquisadores. Discussões específicas a respeito da leitura e da escrita, das atividades lúdicas, da matemática, do desenvolvimento moral, da proposição de diferentes metodologias de ensino têm muito a contribuir para o aprofundamento do conhecimento dos professores sobre diferentes formas de intervir, intencionalmente, sobre o processo de personalização das crianças. E novos trabalhos devem ser feitos, com esse objetivo.

PARTE III – Reflexões finais

A conclusão de um trabalho não é uma tarefa fácil. Ela implica uma quase-certeza de que os objetivos que buscávamos foram alcançados. Uma certeza difícil quando se trata de um objeto da complexidade que tem o desenvolvimento da personalidade humana. Conhecemos as limitações que um estudo, como o que fizemos, tem implícitas. A sistematização de conhecimentos sobre um tema, desenvolvido por diferentes autores, em diferentes momentos, incorre no risco de prescindirmos de certos textos, de diferentes interpretações; de pretermirmos análises. Buscamos estabelecer alguns temas norteadores das leituras e da própria escrita da tese. E como em toda opção, ao elegermos alguns aspectos, não pudemos nos ater a outros.

Pretendíamos compreender o processo de personalização do homem e as suas especificidades na infância. Buscávamos, ainda, saber como a organização intencional da educação poderia contribuir para esse processo. Assim, ao iniciarmos a pesquisa, deparamo-nos, nas leituras, com diferentes e intervenientes conceitos, que nos permitiram contemplar a questão em sua complexidade: psiquismo, atividade, atividade principal, reflexo psíquico, situação social de desenvolvimento, vivência, emoções, sentimentos, desenvolvimento, aprendizagem, motivos, infância, educação, significados, sentidos...

Buscamos, então, organizá-los, de forma que compusessem uma compreensão possível do desenvolvimento da personalidade da criança. E, por hora, tivemos a impressão de estar compondo um mosaico. Diferentes conceitos, cada qual com a sua especificidade, unidos para a compreensão de um sistema maior: *a personalidade humana*. A figura do mosaico parecia representar bem a nossa pretensão.

Entretanto, era preciso mais. Os conceitos, sob a perspectiva histórico-cultural, não são peças imóveis. A personalidade não é a simples soma de funções psíquicas. O mosaico, apesar de suas inúmeras peças de tamanhos e cores variadas, era insuficiente. Para além dos variados

fragmentos, com características particulares, cores, formas, tamanhos e texturas que o mosaico comporta, precisávamos de movimento, de dinamicidade, de transformação. E o caleidoscópio, com as inúmeras combinações que possibilita para a produção de imagens complexas e múltiplas é, para nós, o objeto que melhor traduz a compreensão que fomos construindo a respeito da personalidade da criança e das tarefas que cabem à educação, se quisermos contribuir para o seu desenvolvimento.

Inicialmente, buscamos justificar nossa opção pela Teoria Histórico-Cultural. Teoria aberta à possibilidade de enriquecimento humano universal, ao desenvolvimento amplo e contínuo, a uma dinâmica específica do homem, capaz de explicar suas particularidades: a historicidade. Cada vez mais, fomos nos convencendo da ruptura com as formas naturalistas e com o sociologismo, que ela tem procedido, desde o princípio, através dos trabalhos de Vigotski e de seus colaboradores. Fomos percebendo, nesse mesmo caminho, a complexidade da tese que afirma estar a essência humana nas relações sociais. Essência plural, fruto do movimento histórico de produção da humanidade, marcada pelas contradições da sociedade capitalista, que cria as maiores possibilidades de desenvolvimento já vistas pelos homens e, ao mesmo tempo, afasta a maior parte das pessoas dessas conquistas, pela alienação: pela não-coincidência entre o trabalho e a oportunidade de uso — sequer de conhecimento — de seu resultado. Nossa adesão a esse ideário compele-nos, a cada momento, a renovar nosso compromisso com a educação para-si: com a aproximação efetiva, intencional, consciente, entre cada criança e os saberes culturais que promovem o desenvolvimento pleno de sua humanidade.

Nesse sentido, buscamos discutir o papel crucial da educação como forma especificamente organizada de humanização, no interior das relações sociais. Baseada nos pressupostos apresentados pela Teoria, uma educação para-si é a valorização do homem em suas possibilidades de produzir e de produzir-se, de apropriar-se dos objetos e idéias talhados

nas relações sociais e de, por seu intermédio, objetivar-se. De, nesse processo ativo de relação com os outros, gerar as próprias funções psíquicas superiores e o seu domínio progressivo, mediado pela consciência.

E passamos a pensar sobre a criança. De que criança queríamos tratar? Da criança vista sob o prisma da diferença em relação ao adulto e, por isso, desvalorizada em seu processo de desenvolvimento? Ou da criança rica em possibilidades? De uma criança única, homogênea, passiva, à espera do momento de ser mais? Ou da criança ativa, concreta, histórica? Quisemos, com efeito, optar pela criança que vive, hoje, relações fundamentais para o desenvolvimento de seu psiquismo. E que vivencia relações que permitem, no presente, sua humanização e uma vida repleta de conquistas. Quisemos falar de crianças diferentes, igualmente sujeitos de suas aprendizagens, e da importância de serem vislumbradas dessa forma, em suas infâncias — condição para uma educação desenvolvente.

Entendidas histórica e concretamente, as crianças são como os caleidoscópios. Diferentes saberes, experiências, vivências afetivas, expectativas, condições de vida e educação, constituem os fragmentos multicoloridos. Elas não estão sobrepostas ou cuidadosamente encaixadas, umas ao lado das outras. A criança não é a soma de diversas capacidades, funções, interferências. A vida humana é, justamente, o movimento de inúmeras peças, num caleidoscópio que, a cada momento, produz novas combinações, novas belezas. Ninguém pode controlar estritamente a forma pela qual as cores e formas vão se mover e criar as imagens. Ninguém pode produzir caleidoscópios em massa. Eles são únicos, irrepetíveis, singulares como são as pessoas.

A personalidade, como sistema que abrange diferentes funções psíquicas, produzidas pelas e produtoras das atividades, pode, também, ser vista assim. As atividades humanas são processos repletos de experiência, de afetividade, de apropriação de saberes, de formas diversas de objetivação. São permeadas por diferentes capacidades, que se criam à medida

que o homem realiza seus fazeres motivado por seus objetivos, envolve-se com eles. Cada atividade é a produção de diferentes cores e texturas. E quanto mais experiências e vivências gera, mais cores e possibilidades de criação de novas imagens agrega ao caleidoscópio.

Assim, o trabalho educativo apresenta-se como a forma de organizar, a cada momento do desenvolvimento humano, oportunidades de produção de saberes, de relações humanas fundamentais para o processo de objetivação e apropriação. Cada etapa do desenvolvimento da personalidade constitui-se como momento em que adultos e crianças produzem novas formas de perceber e de perceber-se, de atuar sobre as coisas, de relacionar-se. As peças, antes colocadas, são a base sobre a qual novas peças serão postas. Assim, cada novo saber não é depositado sobre um fundo branco, ficando destacado de todos os demais. É justamente o seu posicionamento sobre outras cores, de outros instantes, antes adicionadas, o que o torna único em si mesmo e únicas as formas que integra, no movimento de produção da personalidade.

A personalidade humana é, portanto, a forma singular de ordenar, no movimento contínuo, as experiências, as capacidades, as vivências, as relações, possíveis em cada momento. Novas peças são agregadas a cada vez que o homem estabelece relações significativas, cria, cria-se. Não se trata de um processo finalista. A riqueza de formas de manifestação de cada caleidoscópio é o produto da riqueza de possibilidades de agregação das peças e de uma postura ativa, que permite engendrar novas formas, novos reflexos, novas refrações. Cada fragmento do caleidoscópio é refletido e refratado pelos espelhos e pelas demais peças. Assim, também, cada homem reflete psiquicamente suas experiências e as refrata, sobre a base de todas as vivências anteriores.

Infinitas manifestações de cores e formas são possíveis. Ao homem, infinitas manifestações de humanidade. O papel da educação é justamente o de prover novas peças, diferentes tonalidades e texturas, que serão refletidas e refratadas, conformando a singularidade, a personalidade.

A beleza do caleidoscópio-homem supera a de todos os outros. A personalidade evoluída acresce, intencionalmente, novos saberes aos que já a constituem. Amplia as possibilidades de mostrar novas imagens, de objetivar-se de forma cada vez mais sofisticada. E isso somente torna-se possível por intermédio de um processo educativo tal, que promova a formação da consciência humana sobre as próprias possibilidades, sobre a importância de uma participação ativa nas relações sociais, sobre os valores fundamentais da vida humana. Uma educação que crie mais e mais necessidades complexas, promovendo a aproximação entre a criança e a arte, a moral, a política, a filosofia, as ciências — que fomente a apropriação de novas e mais sofisticadas peças para a composição do caleidoscópio de cada um.

Como fazer isso? Tornando a vida humana o mais sublime objeto de reflexão e compreensão. Promovendo relações significativas, que possibilitem aprendizagens sobre os objetos, os fenômenos, sobre a relação de cada um com a riqueza da humanidade...

Para tanto, o professor assume uma importância social fundamental. Ele é o responsável por organizar as relações entre as crianças e das crianças com o conjunto de cores que compõem a cultura. Ele é alguém que, intencionalmente, promove o acréscimo de novas peças a cada caleidoscópio. Alguém que, fundamentado em saberes sólidos sobre o seu trabalho, tem por objetivo enriquecer as imagens produzidas pelas crianças, com tonalidades e formas cada vez mais ricas. Por sua mediação, o mundo se torna repleto de cores vivas e imagens que se transformam. O seu trabalho constitui uma forma privilegiada de intervir sobre a criação de um mundo que se reflete através de formas em movimento contínuo de complexificação, enriquecidas, belas...

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. A. *O dito e não feito; o feito e não dito: em busca do compasso entre o falar e o fazer na educação infantil*. 2001. 304 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.
- ANTUNES, R. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 35-44.
- ARAUJO, C. L. S. *O esvaziamento da atividade mediadora do educador no processo de apropriação-objetivação de conhecimentos pelo aluno*. 2000. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
- ARROYO, M. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. V.; JUNIOR, C. A. S. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. vol. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 47-67.
- BARTHES, R. O mito, hoje. In: BARTHES, R. *Mitologias*. Rio de Janeiro: Difel, 2003. p. 199-251.
- BISSOLI, M. F. *A literatura infantil como mediação ao desenvolvimento da psique da criança: contribuições da Escola de Vigotski*. 2001. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- BONDIOLI, A.; BECCHI, Egle (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BONDIOLI, A. A regência do jogo social: as estratégias do envolvimento. In: BONDIOLI, A.; BECCHI, Egle (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 57-80.
- BONDIOLI, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BONDIOLI, A. (Org.). *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Habana: Pueblo y Educación, 1981.
- BOZHOVICH, L. I. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 250-273.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.19-32.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005. *Diário Oficial da União*: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, DF, 08 ago. 2005. Seção I. p. 27.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 10 out. 2005.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância*: perspectivas pós-modernas. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V., SHUARE, M. Datos sobre los autores. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 338-344.

DUARTE, N. *A individualidade para-si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. O trabalho educativo e a dupla referência à reprodução do indivíduo e à reprodução da sociedade. In: *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 43-60.

DUARTE, N. A prática pedagógica escolar e as categorias de homogeneização e catarse. In: DUARTE, N. *Educação escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 61-74.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender*. Campinas: Autores Associados, 2000.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. *Bambini*: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 83-102.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALK, J. *Educar os três primeiros anos*: a experiência de Lóczy. (Org.). Araraquara: JM Editora, 2004.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

FOUCAMBERT, J. A escola ou a vida entre parêntesis. In: FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Máficas, 1994. p. 95-105.

GALPERIN, P. Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.125-142.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Psicología de la Personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1985.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Habana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HALL, C. S.; LINDZEY, G.; CAMPBELL, J. B. *Teorias da personalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HERNANDEZ, F. et al. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, J. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. (Org.). Araraquara: JM Editora, 2004. p. 47-56.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 27-34.

JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZÁROS, I. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 9-14.

JOBIM E SOUZA, S. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996. p. 39-55.

JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando Crianças Leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a.

JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando Crianças Produtoras de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KOSIK, K. Dialética da totalidade concreta. In: KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 13-64.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996. p. 13-38.

LEITE, I. *Emoções, sentimentos e afetos: uma reflexão sócio-histórica*. Araraquara: JM Editora, 1999.

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

LEONTIEV, A. N. *Actividade, consciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre: 1978b.

LEONTIEV, A. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 57-70.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998. p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

LÍSINA, M. La génesis de las formas de la comunicación en los niños. In : DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 274-298.

LIMA, E. A. *Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vigotski*. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.

MÀRKUS, G. *Marxismo y Antropologia*. Barcelona : Grijalbo, 1974.

MARTINS, L. M. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. Teses sobre Feuerbach. *Vermelho*, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/img/obras/feuerbach.asp>. Acesso em: 24 fev. 2004.

MASINI, E. F. S. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 59-67.

MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: UNESP – Marília – Publicações, 2000.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OSWALD, M. L. M. B. Infância e História: leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1996. p. 57-72.

PÉREZ, C. L. V., SAMPAIO, C. S. S., TAVARES, M. T. G., (2001). Quem conta o fazer aumenta no coletivo o conhecer. In: GARCIA, R. L. (org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 81-108.

PERROTTI, E. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PETROVSKI, A. *Psicología General: manual didáctico para los institutos de pedagogía*. Moscou: Editorial Progreso, 1980.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 21, n.71, p. 45-78, 2000.

PODDIAKÓV, N. Sobre el problema del desarrollo del pensamiento en los preescolares. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 168-172.

RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida: uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROSSLER, J. H. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In DUARTE, N. (Org.). *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 03-22.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. *Cad. CEDES*, Campinas, vol.24, n.62, p.100-116, abr. 2004.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L. (org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; JUNIOR, C. A. S. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. vol. 1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 145-155.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Transformações do Capitalismo, do Mundo do trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C., SAVIANI, D., SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 13-24.

SAYÃO, R. *Como educar meu filho?* São Paulo: Publifolha, 2002.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-52.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SÈVE, L. *Marxismo e a Teoria da Personalidade*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1979. 3 vol.

SMÍRNOV, A. A., et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1961.

TALÍZINA, N. *Psicologia de la Enseñanza*. Moscou: Progreso, 1988.

TARDOS, A.; SZANTO, A. O que é a autonomia da primeira infância? In: FALK, J. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. (Org.). Araraquara: JM Editora, 2004. p. 33-46.

TIBA, I. *Quem ama, educa*. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VIGOTSKII, L. S. *Imaginacion y el arte en la infancia*. México: Hispánicas, 1987.

VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 21, n.71, p. 21-44, 2000.

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

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas I*. Madrid: Visor, 1991.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II*. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996b.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas V*. Madrid: Visor, 1991.

ZAGURY, T. *Limites sem trauma: construindo cidadãos*. São Paulo: Record, 2000.

ZAGURY, T. *Escola sem conflito*. São Paulo: Record, 2002.

ZAPORÓSHETZ, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987a. p. 228-248.

ZAPORÓSHETZ, A. Estudio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: DAVIDOV, V., SHUARE, M. (Orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS* (Antología). Moscú: Editorial Progreso, 1987a. p. 71-82.