

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”

CAMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**VINÍCIUS WILLIAN DA COSTA BRANQUINHO**

**AUTODOMÍNIO DA CONDUTA E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:  
REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Presidente Prudente

2019

**VINÍCIUS WILLIAN DA COSTA BRANQUINHO**

**AUTODOMÍNIO DA CONDUTA E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:  
REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosiane de Fátima Ponce

Bolsa: CAPES

Presidente Prudente

2019

B821a

Branquinho, Vinícius

Autodomínio da Conduta e ciclo de alfabetização: : reflexões para a educação escolar / Vinícius Branquinho. -- Presidente Prudente, 2019  
127 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Rosiane Ponce

1. Autodomínio da conduta. 2. Autocontrole. 3. Signo. 4. Psicologia  
Histórico cultural. 5. Pedagogia Histórico crítica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**TERMO DE APROVAÇÃO**  
**VINÍCIUS WILLIAN DA COSTA BRANQUINHO**  
**AUTODOMÍNIO DA CONDOTA E CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES**  
**PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP Presidente Prudente, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof. Dra. ROSIANE DE FÁTIMA PONCE  
Departamento de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação – FCT/UNESP

---

Prof. Dra. RENATA MARIA COIMBRA  
Departamento de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação – FCT/UNESP

---

Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO  
Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente

2019

*Oxidou,  
A ponte, a fonte,  
A chance de fundir o que  
rachou  
E difundir pras gerações  
A demanda do mundo é amar!*  
(Teatro Mágico – **Quando a Fé Ruge**)

## **AGRADECIMENTOS**

Concluir esse trabalho só foi possível graças à contribuição de muitas pessoas, que de diferentes maneiras me apoiaram. Agradeço de modo especial a Deus, autor e promotor da vida, que conduz desde sempre minha história, e à Virgem Maria, que foi meu auxílio e escudou minhas preces quando eu não tinha inspiração para escrever.

Agradeço aos meus pais e a meu irmão, por todo suporte e por toda compreensão. Aos meus amigos, que são inúmeros, por todo incentivo, orações, demonstrações de afeto e estima. A amizade de todos me fortalece.

À professora Rosiane, orientadora, por toda dedicação, discussões e algumas broncas: meu muito obrigado. De maneira especial aos membros do grupo de estudo, que me ajudaram na escrita dessa pesquisa.

À professora Lígia Márcia Martins, minha referência de psicóloga, por todas as contribuições teóricas. Ao professor Marcos, pela contribuição inestimável na qualificação e agora na defesa e pela amizade, e à professora Renata Coimbra, por aceitar o convite para essa defesa e por todas as contribuições que me ofereceu.

Agradeço de maneira especial às políticas públicas que me trouxeram até este momento, e que tanto querem destruir. Sem tais possibilidades, eu não estaria aqui hoje.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## RESUMO

A presente dissertação de mestrado vinculada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente, do programa de pós-graduação em educação na linha de pesquisa “Desenvolvimento humano, diferença e valores” parte de uma pesquisa bibliográfica de cunho teórico e se une a outros trabalhos para contribuição dos fundamentos da psicologia histórico-cultural para educação escolar, especificando aqui o processo de alfabetização. O objetivo desta dissertação é compreender a formação do autodomínio da conduta em relação à aquisição da linguagem escrita, e, portanto, com o processo de alfabetização que também possibilita o acesso a novos conhecimentos. A hipótese deste trabalho é que a forma e o conteúdo no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita têm um papel interveniente no desenvolvimento do autodomínio da conduta. A metodologia de pesquisa parte do materialismo histórico-dialético em uma pesquisa teórica, com buscas no acervo de universidades sobre a temática aqui adotada. O autodomínio da conduta, ou autocontrole, é a capacidade de domínio do próprio comportamento a partir do signo, e o conteúdo desse signo é de vital importância. A linguagem é o principal signo que possibilita o domínio das próprias reações, e se configura como base para a formação de conceitos, compreendida aqui como sistema de signos que contribuem para a regulação do comportamento do indivíduo. O conceito científico é o reflexo da realidade no pensamento e com a internalização de um sistema conceitual pelo sujeito a partir da educação escolar que se constitui a possibilidade do autodomínio da conduta, como um processo constante resultante do pensamento abstrato em sua interlocução com a linguagem. É o ensino diretivo, com vistas à humanização, baseado na socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em seu maior grau de fidedignidade à realidade que propicia o desenvolvimento humano integral e do comportamento regulado. Escolheu-se associar o autodomínio da conduta com o processo de alfabetização por este ser o principal momento de aquisição da linguagem escrita pelo aluno, a partir disso decorre-se a importância de compreensão desse destinatário, que dentro da periodização do desenvolvimento transita entre jogos simbólicos e a atividade de estudo. Compreender o autodomínio da conduta e sua interlocução com a linguagem escrita contribui para o enfrentamento de um ensino espontâneo e precário e oferece um escopo para o enfrentamento de comportamentos ‘problemáticos’ dentro da escola.

**Palavras-chave:** Autodomínio da conduta; Alfabetização; Psicologia histórico-cultural; Pedagogia histórico-crítica; Signo.

## **ABSTRACT**

This master's dissertation, linked to the Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente campus, in the postgraduate program in education, in the research line "Human development, difference and values", is based on theoretical bibliographical research and joins other works to contribute the foundations of cultural-historical psychology to school education, specifically the literacy process. The aim of this dissertation is to understand the formation of self-mastery of conduct in relation to the acquisition of written language, and therefore with the literacy process, which also enables access to new knowledge. The hypothesis of this work is that form and content in the process of teaching and learning written language play an intervening role in the development of self-mastery of conduct. The research methodology is based on historical-dialectical materialism in theoretical research, with searches in university collections on the theme adopted here. Self-control of conduct, or self-control, is the ability to control one's own behavior based on the sign, and the content of this sign is of vital importance. Language is the main sign that makes it possible to control one's own reactions, and is the basis for the formation of concepts, understood here as a system of signs that contribute to regulating the individual's behavior. The scientific concept is the reflection of reality in thought and it is with the internalization of a conceptual system by the subject through school education that the possibility of self-control of conduct arises, as a constant process resulting from abstract thought in its interlocution with language. It is directive teaching, with a view to humanization, based on the socialization of scientific, artistic and philosophical knowledge in its greatest degree of fidelity to reality, that fosters integral human development and regulated behavior. We chose to associate self-mastery of conduct with the literacy process because this is the main moment when students acquire written language. From this follows the importance of understanding this recipient, who within the periodization of development moves between symbolic games and the activity of study. Understanding the self-control of conduct and its interlocution with written language contributes to confronting spontaneous and precarious teaching and offers a scope for confronting 'problematic' behaviors within the school.

**Keywords:** Self-control of behavior; Literacy; Cultural-historical psychology; Critical-historical pedagogy; Sign.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>SEÇÃO I – A NATUREZA SOCIAL DO PSQUISMO E A LIBERDADE HUMANA: APONTAMENTOS PARA O AUTODOMÍNIO DA CONDUTA.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 A APROPRIAÇÃO E OBJETIVAÇÃO COMO BASES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 O CONCEITO DE LIBERDADE .....</b>	<b>28</b>
<b>1.3 A COMPLEXIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO HUMANO A PARTIR DO SIGNO .....</b>	<b>34</b>
<b>SEÇÃO II – A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E O AUTODOMÍNIO DA CONDUTA.....</b>	<b>46</b>
<b>2.1 O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CONCEITUAL E SUA RELAÇÃO COM O AUTODOMÍNIO DA CONDUTA.....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS COMO CONDIÇÃO DESENVOLVENTE PARA O AUTODOMÍNIO DA CONDUTA .....</b>	<b>51</b>
<b>2.3 AUTODOMÍNIO DA CONDUTA .....</b>	<b>61</b>
<b>SEÇÃO III – AS CONTRIBUIÇÕES DO CONCEITO DE AUTODOMÍNIO DA CONDUTA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>85</b>
<b>3.1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO FULCRAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO ..</b>	<b>85</b>
<b>3.2 CONTEÚDO, FORMA E DESTINATÁRIO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ...</b>	<b>93</b>
<b>3.3 JOGOS SIMBÓLICOS E ATIVIDADE DE ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DOMÍNIO DO COMPORTAMENTO.....</b>	<b>101</b>
<b>3.4 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>112</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

Essa dissertação é fruto dos estudos realizados no curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (FCT/UNESP). Nas leituras realizadas buscou-se compreender a formação do autodomínio da conduta em relação à natureza dos conteúdos de ensino. Destaca-se que a compreensão do autodomínio da conduta (ou autocontrole do comportamento) perpassa como a capacidade do indivíduo, a partir da apropriação de signos, ter o controle de suas ações. Vigotski (2012a) defende que dominar o próprio comportamento está relacionado com a capacidade de escolha e se caracteriza primordialmente por isso.

O interesse pela temática (autodomínio da conduta) teve início durante o curso de psicologia com a dificuldade de relacionar a liberdade humana e a possibilidade de conduzir a própria existência com a assertiva da natureza social do indivíduo. É na educação que se encontra a resposta para a superação dessa indagação. O ser humano será cada vez mais capaz de ter controle de si e da realidade a partir do conhecimento real acerca dela, disposto na ciência, na arte e na filosofia. Isso é calcado a partir da intrínseca relação entre desenvolvimento psicológico e educação escolar e da necessidade da defesa de um ensino público de qualidade centralizado na socialização dos conteúdos clássicos conforme Saviani (2013). Estes conhecimentos têm um grau maior de fidedignidade à realidade, e como um sistema de conceitos, se interpõe na relação do indivíduo consigo mesmo e com essa mesma realidade.

Há, portanto, uma relação primordial entre a formação de conceitos, em seu grau máximo, com a possibilidade do pensamento conceitual e a capacidade de autodomínio. A partir dessa ideia é que foi estabelecida a hipótese de que a relação entre conteúdo e forma na educação escolar é variável interveniente na formação do autodomínio da conduta, pois quanto mais o ser humano se apropria das objetivações culturais e desenvolve seu psiquismo, maiores são os níveis de autodomínio do seu próprio comportamento.

No ciclo de alfabetização é a relação entre forma e conteúdo com a consciência de quem é o destinatário, que conduz a aquisição da linguagem escrita. É a partir da linguagem escrita que se desvela um novo mundo de significações para a criança, que posteriormente interiorizados servirão como uma fonte de regulação do comportamento, os autores da psicologia histórico-cultural mostram a linguagem como o sistema de signos mais importante da sociedade, e a linguagem escrita em seu nível mais abstrato (LURIA, 1979b; 2017;

VIGOTSKI, 2012a). Vigotski (2014) assevera que o ensino é que promove o desenvolvimento e o surgimento de novas habilidades.

Esta pesquisa visa contribuir com a educação escolar a partir dos estudos da psicologia histórico-cultural para compreender o desenvolvimento da capacidade de domínio das funções psicológicas superiores. Neste sentido, é necessário compreender a concepção de pessoa humana proposta pelo materialismo histórico dialético, por esse ser a base teórica filosófica da psicologia histórico-cultural como também da pedagogia histórico-crítica, que apresenta uma produção teórica que se aproxima e complementa a da psicologia histórico-cultural.

É a partir da categoria de *trabalho*, esmiuçada dentro da perspectiva marxiana (MARX, 2004; 2006) que o ser humano se diferencia dos demais animais e, assim, pode transformar a realidade e essas ações provocam mudanças também no indivíduo. O ser humano possui a capacidade de planejamento (antecipar em ideias) e de controle da realidade a partir do conhecimento da mesma. Compreender a concepção de pessoa humana é importante para entender o autodomínio da conduta e a educação escolar como trabalho não-material (SAVIANI, 2013b).

Por conseguinte, o entendimento do objeto de estudo é a partir da natureza social do psiquismo, destarte a regulação do comportamento é um processo cultural mediado pelas objetivacões humanas desenvolvidas ao longo da história e que são socializadas primordialmente em processo de ensino-aprendizagem na educação escolar. A pesquisa desenvolvida é teórica, bibliográfica, e visa uma síntese do autocontrole do comportamento nessa perspectiva, e como tal, parte do materialismo histórico-dialético que possibilita o aprofundamento, e a compreensão desse objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica é um método de pesquisa de cunho teórico que busca analisar, explicitar e apresentar soluções a um fenômeno e um problema de pesquisa e “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p.38). Aqui, o objeto de estudo é o autodomínio da conduta, e buscou-se trazer à tona esse processo em suas múltiplas determinações e em sua relação intrínseca com a aquisição da linguagem escrita e, portanto, com o ciclo de alfabetização em nossa sociedade. Por meio dessa metodologia de pesquisa há:

um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo (LIMA; MIOTO, 2007, p.44).

Para esta pesquisa de cunho teórico foram realizadas buscas em banco de dados de teses e dissertações de programas de pós-graduações de universidades públicas que utilizam da psicologia histórico-cultural e/ou da pedagogia histórico-crítica como aportes teóricos subsidiários. Assim, as buscas foram no banco de dados da Unesp, USP e UEM. Foram realizadas buscas também no Google acadêmico para que, além de teses e dissertações pudessem aparecer artigos científicos, não se especificou tempo para a busca, priorizou-se teses e dissertações sobre a temática. Não foram encontrados trabalhos que estudam diretamente o objeto de estudo aqui proposto, entretanto abordam a temática indiretamente na conjuntura da pesquisa, e assim foi necessário a leitura das obras. As palavras-chaves utilizadas para as buscas online foram: autodomínio; autodomínio da conduta; autocontrole do comportamento; autocontrole da conduta; vontade em Vigotski; autodomínio e alfabetização; autodomínio e linguagem escrita.

Além disso, foram feitas leituras e fichamentos para a escrita dos autores clássicos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, de autores como: Vigotski, Leontiev, Luria, Rubinstein, Lígia Márcia Martins, Newton Duarte, Demerval Saviani, Karl Marx e Friedrich Engels, entre outros pesquisadores dentro dessa perspectiva teórica ou que contribuem para o objeto de estudo, o contato com os clássicos permearam a escrita desta dissertação do início ao fim. Em cada obra apreendida, o intento foi de além de identificá-la, caracterizar seu tema central, objetivo e conceitos utilizados e analisar suas referências, tanto nos clássicos quanto em artigos publicados para observar as conexões teóricas e caminhos possíveis para novas leituras. O acervo encontrado das publicações estava em língua portuguesa ou espanhola.

Esta dissertação está organizada em três momentos: 1) apresentação da concepção de indivíduo para a psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica com o objetivo de compreender o processo de autodomínio da conduta a partir principalmente de estudos de Vigotski (2012a; 2012b; 2014), das contribuições de Rubinstein (1963; 1967; 1976), de Leontiev (1978; 2004), de Luria (1979a; 1979b; 1979c) entre outros. Uma discussão do

conceito de liberdade, com uma aproximação do marxismo, visto que este conceito é uma base para a compreensão do objeto de estudo aqui referido, e por fim a análise do conceito de signo dentro da psicologia histórico-cultural 2) Em um segundo momento busca-se elucidar a relação entre formação de conceitos e autodomínio da conduta, primeiramente demarcando o desenvolvimento do pensamento conceitual para essa abordagem psicológica (VIGOTSKI, 2014), uma análise de como os conceitos se estruturam e são utilizados na vida concreta do indivíduo e a exploração do conceito de autodomínio da conduta; 3) Assim, apresenta-se a relação do autodomínio da conduta com a educação escolar, realçando o processo de alfabetização, elucidando a relação entre linguagem escrita e controle do comportamento, assim a reflexão sobre a tríade *conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2011a) tem como objetivo mostrar a importância do planejamento e da ação pedagógica tendo por base a pedagogia histórico-crítica.

Para o materialismo histórico dialético o conhecimento é o reflexo no pensamento do real, ou seja, há conhecimentos que são mais fidedignos à realidade e são esses que devem ser socializados à classe trabalhadora. A forma de ensino dessa abordagem pedagógica (pedagogia histórico-crítica) tem como base o escopo teórico-metodológico desenvolvido por Saviani (2012, 2013) e colaboradores, no qual o processo de construção do conhecimento tem como objetivo a o desvelamento do real-daquilo que é sincrético ao aluno, pela mediação da abstração. Como destinatário do processo educativo intencional sobre a criança no processo de alfabetização, considera-se ser uma idade de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Há então um processo de transição de atividades que guiam o desenvolvimento nessa etapa, da atividade de jogos simbólicos, para a atividade de estudo (ELKONIN, 2009) Para efetivar essas reflexões são analisadas as obras de Saviani (2012; 2013), Duarte (2006; 2016); Martins (2011a) e no coletivo de pesquisadores que trabalham nessa perspectiva, além de sua interlocução com a produção teórica da psicologia histórico-cultural.

Os configurados nesta pesquisa de Mestrado em Educação visam compreender a seguinte questão: o desenvolvimento do autodomínio da conduta tem relação com a natureza dos conteúdos disponibilizados na educação escolar e a forma como são transmitidos, particularmente no ciclo de alfabetização? Isso porque dentro dessa perspectiva teórica são os mediadores culturais (signos) que possibilitam o autodomínio a partir de seu uso e interiorização, e a linguagem escrita é o mais abstrato de todo o sistema linguístico e propicia

uma mudança qualitativa no psiquismo de cada sujeito, além de possibilitar o acesso a novos conhecimentos, modificando a apreensão da realidade. É a aquisição da linguagem escrita que mostra novas perspectivas de pensar, sentir e agir, e, portanto, para o conhecimento da realidade e uma ação que seja livre, superando as simples determinações.

O ciclo de alfabetização para pedagogia histórico-crítica abarca um estudo consistente da linguagem escrita e do seu desenvolvimento, com os pressupostos de Vigotski (2012a) e Luria (2017). Compreende a escrita como uma construção histórico-social humana, que como um sistema de signos é uma representação de uma representação, pois objetiva o próprio pensamento, não se dissociando de seu aspecto linguístico. A forma de alfabetizar ancora-se nos pressupostos de Saviani (2015) que tem como base o método materialista-dialético, e está condicionada aos conteúdos que serão transmitidos aos alunos. Defende-se que a internalização da linguagem escrita como um sistema de signos proporciona as bases para o autodomínio da conduta, superando-se um comportamento imediato e espontâneo.

O tema do autodomínio da conduta está disposto em várias obras da psicologia histórico-cultural com atenção especial às *Obras Escogidas – III* de Vigotski (2012a), no capítulo intitulado *Dominio de la propia conducta*. Neste capítulo o autor discorre sobre o autodomínio da conduta a partir da criação de motivos com a mediação de um signo. Os signos medeiam a relação do indivíduo com a realidade, que abarca o outro e a si mesmo, com seu uso “não somente avançamos para processos psíquicos de maior complexidade, mas abandonamos de fato o campo da história natural da psique para entrar no domínio da formação de estruturas históricas de comportamento” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 57).

Apesar da especificidade desse capítulo, no decorrer de toda a obra de Vigotski e de seus colaboradores, há contribuições para um estudo do autocontrole e de processos que estão ligados ao mesmo, empreende-se sintetizar nesta pesquisa tais contribuições. Alguns autores ao estudarem o tema da vontade nos possibilitaram contribuições para o estudo do autodomínio, pois ela está indireta e dialeticamente em relação a criação de motivos pelo sujeito para o domínio do seu comportamento e condução da própria existência (LEONTIEV, 1978a; RUBINSTEIN, 1976; 1978; VIGOTSKI, 2012a; 2014).

Enfatiza-se, portanto, a noção de que o autodomínio da conduta se estabelece com mais ênfase a partir da adolescência com o pensamento por conceitos. Contudo, como é um processo cultural, sinaliza-se que o autocontrole é o produto final de um longo processo de

aquisições e de desenvolvimento psicológico, que acontece primordialmente e com mais qualidade a partir do processo educativo, e a aquisição da linguagem escrita configura-se como um base edificante em todo esse processo, em última instância, a possibilidade de dominar o comportamento é concernente a humanização.

Para melhor compreensão do material produzido e apresentados nas páginas seguintes, enfatiza-se, sucintamente, que esta pesquisa de Mestrado tem por objeto o desenvolvimento do autodomínio da conduta e a relação com a educação escolar, seu objetivo será compreender a formação do autodomínio da conduta em relação à aquisição da linguagem escrita, e, portanto, com o processo de alfabetização. Sua estrutura textual a ser elaborada na condição de seções, será Seção I: A natureza social do psiquismo e a liberdade humana: apontamentos para o autodomínio da conduta; Seção II: A formação de conceitos e o autodomínio da conduta; Seção III: As contribuições do conceito de autodomínio da conduta para a educação escolar.

## SEÇÃO I – A natureza social do psiquismo e a liberdade humana: apontamentos para o autodomínio da conduta

### 1.1 A apropriação e objetivação como bases do desenvolvimento humano

A psicologia histórico-cultural, que nasce na União Soviética em meados do século XX, tem como expoentes Vigotski<sup>1</sup>, Leontiev e Luria, parte do princípio de que o homem e a mulher são seres sociais com uma estrutura biológica que os sustentam no seu desenvolvimento cultural, contudo sem dicotomizar esses dois aspectos. Essa estrutura biológica advém da evolução enquanto espécie, porém não é o bastante para assegurar a vida em sociedade. O desenvolvimento histórico-cultural do ser humano ocorre por um movimento dialético de superação do biológico. Compreende-se, portanto, o ser humano como um produto histórico-cultural com todas “[...] as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado” (LEONTIEV, 2004, p. 281).

O que garante o desenvolvimento humano do indivíduo em sociedade? Para Leontiev (2004) é a própria vida em sociedade. Ele centraliza o trabalho, atividade consciente humana, como princípio produtor da sociedade aquilo que diferencia o ser humano dos demais animais. Para entender a formação humana na psicologia histórico-cultural e no marxismo, se deve realizar uma análise por meio da qual se diferencie a atividade animal e a atividade humana.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87).

A atividade de trabalho humana não é apenas uma adaptação ao mundo natural, mas uma ação que em seus primórdios modifica a natureza para a satisfação das necessidades fisiológicas e depois, com a vida em sociedade, para a satisfação das necessidades culturais. Luria (1979a) corrobora com essa afirmação ao diferenciar a pessoa humana dos animais a partir da atividade consciente, e sintetizá-la em três características.

O primeiro traço da atividade consciente é que ela não está obrigatoriamente ligada aos motivos biológicos, nos animais não se encontra uma forma de comportamento

---

<sup>1</sup> Será utilizado a expressão Vigotski visando padronizar todas as citações ao autor, mas nas referências será mantida a grafia do nome do autor conforme cada obra utilizada.

desprendida de motivos biológicos. O ser humano age além da busca de satisfação de necessidades biológicas, como por exemplo, comportamentos religiosos, nacionalistas, entre outros. O ser humano é regido por necessidades superiores, sociais, que são produzidas dentro da história humana, nesse mesmo sentido Duarte e Saviani (2010, p.426) consolidam que:

[...] por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais.

O segundo traço discutido por Luria (1979a) é que a atividade humana supera as impressões evidentes, possibilidade adquirida a partir das funções psicológicas superiores. O ser humano tem a capacidade de refletir para agir a partir daquilo que ele conhece da realidade, com isso ele categoriza a atividade humana baseada no reconhecimento da necessidade como livre. Esse aspecto da atividade de trabalho é fundamental para a possibilidade do autodomínio da conduta nos indivíduos. Vigotski (2012a) no mesmo esteio afirma que uma atividade é livre quando se conhece a situação e a partir disso se pode escolher.

O terceiro aspecto que diferencia o ser humano do animal é que o ser humano tem uma terceira fonte de comportamentos. Enquanto os animais se comportam a partir da hereditariedade e de experiências individuais, o indivíduo também age sobre o mundo a partir da assimilação da experiência da humanidade, que em nossa sociedade majoritariamente acontece por meio da educação escolar (LURIA, 1979a).

O trabalho, por conseguinte, possibilita a vida social humana. A partir da atividade de trabalho que o ser humano transcende a realidade imediata, se diferencia dos outros animais e pode agir diretamente na natureza, produzindo modificações também em si, sujeito da atividade. Uma atividade para ser vital é caracterizada por reproduzir a si próprio, a espécie na garantia da sobrevivência. No caso do gênero humano, a atividade que além de assegurar a sobrevivência do indivíduo que a empreende e propicia a existência da sociedade é o trabalho (DUARTE, 2013).

O animal é imediatamente um com sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestmmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, sua própria vida lhe é objeto,

precisamente porque é um ser genérico. Eis porque sua atividade é livre. (MARX, 2004, p.84).

Convém destacar a diferença entre espécie humana e gênero humano. Como já dito, o ser humano tem uma estrutura biológica que é a base para seu desenvolvimento social, fruto da evolução das espécies e é justamente isso que o caracteriza como espécie. Pela hereditariedade que é que se transmite as especificidades biológicas de uma determinada espécie. A espécie humana *Homo Sapiens* é produto da evolução biológica, Leontiev (2004) nomeia esse processo evolucionar por hominização.

A atividade consciente humana por outro lado é parte inseparável da vida social. Marx (2004) afirma que a atividade vital consciente faz do ser humano um ser genérico, ou seja, pertencente ao gênero humano. O gênero humano não é transmitido por disposições genéticas, mas também tem uma existência objetiva produzida pela atividade social. O gênero humano surge justamente da atividade de trabalho, possui uma objetividade social e histórica. O fato de o ser humano pertencer a espécie humana não lhe atribui as características do gênero humano. O autor exprime que é a partir da atividade vital humana que o gênero humano se reproduz, e denomina esse processo de humanização, que é justamente o processo de desenvolvimento do gênero humano e a possibilidade de transmissão desse gênero a todos de forma mais homogênea possível, especificidade essa da educação escolar. Portanto, aprende-se a ser humano a partir da vida em sociedade.

Ressalta-se então que a concepção de sujeito da psicologia histórico-cultural parte da formulação de Marx sobre a natureza humana. Fica evidente para Marx (2004) que o trabalho humano é uma atividade que o distingue dos animais. Nestes, a atividade coincide com a satisfação de suas necessidades, já o indivíduo tem a capacidade de submeter ao trabalho sua vontade e sua consciência a partir de um aspecto importante e caracterizante dessa atividade: a teleologia.

O aspecto teleológico é justamente o planejamento da ação orientada a um fim consciente. É sem precedentes o fenômeno do surgimento de objetos cuja existência objetiva é precedido de forma ideal na consciência, esse acontecimento surge com a espécie humana, na atividade de trabalho (DUARTE, 2013).

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo

tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, o tipo e o modo de sua atividade e a qual ele tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2013, p. 327).

O *trabalho* é uma atividade antes ideal, planejada, para depois ser executado. Duarte (2013, p. 31) afirma que “[...] o trabalho é uma atividade dirigida e controlada conscientemente pelo objetivo previamente estabelecido na consciência”. A atividade vital humana, nesse processo, não modifica somente a natureza, mas produz modificações nos sujeitos que a executam e na própria sociedade. Nesse movimento, o ser humano se desenvolve ao modificar a natureza ao seu favor.

Na atividade teleológica há a união de dois contrários, a objetividade e a subjetividade o que exige a modificação em duas vias, tanto no sujeito quanto no objeto. A teleologia, o planejamento das ações, coloca o ser humano em um patamar acima do restante dos animais que agem somente pela causalidade da natureza (SILVA, 2017). O ser humano age além da causalidade natural, além de ter a imagem mental de onde se quer chegar, o sujeito organiza os meios para o alcance desse objetivo, esse é um princípio do controle do próprio comportamento.

A causalidade é o movimento espontâneo da realidade. O princípio da causalidade tem valor universal pois a causalidade existe tanto na natureza como na sociedade. Mas o ser humano põe em movimento séries causais para atingir finalidades que ele estabelece. Há aí uma dialética entre a objetividade dos processos existentes na realidade e as finalidades que a consciência coloca para o agir humano. (SILVA, 2017, p. 82-83).

As modificações que o processo de trabalho produz no gênero humano são graduais e ocorrem na história social do indivíduo e do gênero humano, o que evidencia a natureza histórico-cultural do ser humano e como este não está limitado a adaptação à natureza. Na satisfação de suas necessidades básicas, o ser humano modifica a natureza e a si mesmo, é um processo dialético, quando o indivíduo consegue produzir os meios para satisfazer suas necessidades, surgem novas necessidades decorrentes dessa satisfação que não necessariamente são necessidades biológicas, mas sociais ou superiores (DUARTE, 2013).

A atividade do homem está dirigida a satisfazer suas necessidades, à medida que o homem avança no seu desenvolvimento suas necessidades tornam-se mais complexas e variadas. Mesmo as necessidades biológicas adquirem particulares próprias na vida social e são submetidas a tais leis, uma coisa é ter fome e satisfazer isso, outra é ter fome específica de

um alimento, ou ainda utilizar de instrumentos para se alimentar. Leontiev (1978) no estudo das necessidades humanas elenca quatro características de uma necessidade.

A primeira é que toda necessidade tem um objetivo e um objeto, sempre se tem necessidade de algo, um objeto material ou resultado de uma atividade, pois “não se pode caracterizar uma necessidade se não se mostra seu objetivo, se não se expressa seu conteúdo” (LEONTIEV, 1978, p. 342). A segunda característica consiste que toda necessidade tem um conteúdo concreto a partir das condições e da maneira como se satisfaz, ou seja, o conteúdo objetivo da necessidade é determinado pelas condições objetivas, “disso resulta que toda necessidade é uma das formas particulares de refletir a realidade”. (LEONTIEV, 1978, p. 343). A consequência disso é que à necessidade sempre se segue uma atividade do organismo somente se sobre ele atuar os objetos adequados para satisfazê-la. Ou seja, por mais que alguém tenha fome, só matará a fome se atuar sobre ele estímulos que lembram ou estejam pareados com alimentos, como o cheiro de algo, por exemplo, sem isso sua conduta não será determinada pela fome, pelo menos em nível inicial, onde a privação não é alta. A terceira característica das necessidades é que elas podem se repetir. Quando elas se repetem elas se enriquecem, sua forma e conteúdo podem se alterar e desenvolver, é condição para seu desenvolvimento. A quarta característica colocada pelo autor consiste em que as necessidades se desenvolvem à medida que se amplia o círculo de objetos e meios para satisfazê-las (LEONTIEV, 1978).

As necessidades humanas se diferenciam dos demais animais pelo objeto e a maneira de satisfação. As necessidades sociais (superiores) são exclusivamente humanas, dentro delas existe as necessidades materiais superiores (objetos, livros, etc.) e as necessidades espirituais (cultura, arte, conhecimento), uma necessidade tem uma relação intrínseca com a outra pois para suprir uma necessidade espiritual é necessário condições materiais. A aparição de novas necessidades está relacionada com a aparição de novas formas de satisfação dessas necessidades, que por sua vez também estão condicionadas às condições sociais de cada um, como as relações sociais, e o lugar que o indivíduo ocupa nesse sistema de relações (LEONTIEV, 1978).

Marx (2017) nomeou essa produção de meios para satisfação das necessidades básicas como comida, bebida, moradia, roupa, necessidades fisiológicas, de primeiro ato histórico. Essa produção ocorre por meio da atividade vital humana, na relação entre sujeitos e natureza:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção de meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

A partir dessa passagem acima, compreendemos que o primeiro ato histórico tem dois traços essenciais: a produção dos meios para a satisfação das necessidades humanas, e concomitantemente a produção de novas necessidades, agora superiores. É importante compreender o primeiro ato histórico, porque além de ser o ponto de partida da história do gênero humano continua a ser condição para o processo histórico e formação individual dos sujeitos. A partir das novas necessidades que surgem, já não mais biológicas, mas agora culturais, o ser humano continua criando meios para satisfazê-las, em um processo que não tem fim e que Duarte (2013, p.35) aponta como “[...] um ato de nascimento que se supera”.

O ato de nascimento que se supera vem de encontro à proposição da dialética entre o movimento de apropriação e objetivação. Leontiev (2004, p. 290) apresenta o processo de apropriação como “[...] o resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana”. A apropriação e a objetivação iniciam-se com o primeiro ato histórico no qual o ser humano, ao produzir meios para atender suas necessidades, transforma a natureza em instrumentos e lhes atribui significação social. Duarte (2013) expõe que o melhor exemplo para se entender o processo de apropriação da natureza pelo ser humano é a transformação da mesma em meios de ação humana a partir de sua funcionalidade e significação social que são atribuídas a partir das relações humanas. Apropriar-se, portanto, é imprimir na subjetividade a natureza objetiva, agora modificada pela ação humana.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram neste mundo. (LEONTIEV, 2004, p. 284).

O autor nessa citação demonstra o caráter dialético da apropriação e objetivação na formação humana. A objetivação consiste, no movimento oposto e complementar da apropriação, o de imprimir na natureza um caráter humano, é onde o trabalho se efetiva materialmente na natureza, a atividade teleológica se transforma em propriedades do objeto, agora atribuído de significação.

A compreensão da dialética entre objetivação e apropriação é essencial para o entendimento do desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo particular, além disso, possibilita a compreensão do autocontrole da conduta na relação com a educação escolar, especificamente na apropriação da linguagem escrita, que nesta dissertação é ressaltada.

O processo de objetivação e apropriação ocorre simultaneamente, enquanto um transfere para o objeto características humanas, o outro transfere para o sujeito a atividade humana, conforme Leontiev (2004, p. 284) “[...] se cristalizaram, encarnaram neste mundo”. O indivíduo ao produzir um instrumento, por exemplo, se apropria das características físicas e naturais do objeto e produz um novo elemento, nessa criação o objeto tem uma função dotada de significação social estabelecidas pelas relações sociais.

A significação e função social podem ser transmitidas para outros indivíduos, que assim poderão também se apropriar do instrumento, além de imprimir nele características subjetivas. Márkus (1974, p. 13) dá exemplos concatenados com a realidade, de funções sociais dos objetos: “um copo de vinho serve para beber vinho, o sabão para lavar-se”. Os objetos sociais, conforme o autor, se enquadram em regras de uso e o autor complementa que “[...] os indivíduos têm que desenvolver em si mesmos – em alguma medida – as qualidades humanas específicas que permitem o uso ‘adequado’ dos objetos do trabalho, ou seja, tem que se apropriar desses produtos do trabalho” (MÁRKUS, 1974, p. 13).

O que proporciona a mediação na transmissão das objetivações humanas é a linguagem, que também é objetivação do pensamento humano e surge a partir da atividade de trabalho, das primeiras relações sociais e provoca um salto qualitativo no desenvolvimento da humanidade. Duarte (2013, p. 35) explica essa conexão inicial entre linguagem e pensamento na história humana:

A relação entre objetivação e apropriação na relação entre pensamento e linguagem se enquadra na categoria de “primeiro ato histórico”, já mencionada. A linguagem é um meio que o ser humano cria para satisfazer uma necessidade, no caso a de comunicação. A comunicação é uma necessidade vital para atividade coletiva de trabalho. Ao criar meios de se comunicar, os seres humanos geraram novas necessidades. Portanto, a objetivação do pensamento por meio da linguagem possui as duas características do “primeiro ato histórico”, e do “ato de nascimento que se supera”.

A partir do trabalho coletivo que surge a linguagem como um sistema de signos, que exerce mediação primordial no processo de formação humana. A mediação que as relações

humanas exercem na apropriação se efetiva em relações concretas dos indivíduos entre si, que ocorrem a partir da linguagem humana. Essas relações humanas também são objetivadas, o que significa que ação do sujeito se pauta a partir dessas relações que ele se apropria. A apropriação do que foi produzido pelo gênero humano sempre é um processo ativo onde o sujeito reproduz “[...] os traços essenciais da atividade acumulada no objeto” e, assim, pode imprimir em si “as aptidões e funções humanas” (LEONTIEV, 2004, p. 286).

György Márkus (1978, p.10), filósofo marxista, refere-se ao *trabalho* como uma “[...] atividade que se orienta à satisfação das necessidades não diretamente, mas somente através de mediações”<sup>2</sup>. Este autor ressalta que toda atividade humana é mediada, pelos outros diretamente na coletividade ou mediada pelas objetivações produzidas pela humanidade, onde cada indivíduo pode ou não se apropriar. A atividade mediada, portanto, é sempre social e inserida em um tempo histórico. O filósofo ainda destaca que até uma relação entre dois indivíduos é uma relação mediada, pois se utilizam da linguagem e das apropriações que trazem no decorrer da história individual de cada indivíduo.

No processo e movimento de apropriação e objetivação surgem as primeiras relações sociais. O processo de objetivação não é restrito a alguns que produzem ou criam objetos novos, entende-se o processo de objetivação como um “[...] processo de produção e reprodução da cultura humana (cultural material e não material), produção e reprodução da vida em sociedade” (DUARTE, 2004, p.50). Qualquer sujeito objetiva, um exemplo é que até a linguagem é uma objetivação humana.

A objetivação e a apropriação proporcionam o desenvolvimento do gênero humano e também da humanidade em cada indivíduo na sua história individual. O processo de humanização é histórico-cultural, para se tornar humano é preciso se apropriar das objetivações realizadas na história da humanidade, o que ocorre por meio do trabalho. A humanização ocorre a partir do primeiro ato histórico e continua acontecendo pelo movimento dialético entre gênero humano e indivíduo concreto (LEONTIEV, 2004).

A educação escolar, como construção social do gênero humano, é parte significativa do processo de apropriação, pois proporciona a transmissão das cristalizações humanas objetivadas para as novas gerações, crucial na formação humana. No processo de apropriação e objetivação é essencial a mediação do outro, já que as objetivações humanas não são

---

<sup>2</sup> Todas as traduções são de responsabilidade do autor.

transmitidas a partir de aspectos genéticos, o que gera a necessidade da mediação para entrar em contato com a produção humana que já está posta. Isso porque o trabalho, desde o início tem uma determinante característica: ele é coletivo (DUARTE, 2013; LEONTIEV, 2004).

A atividade vital humana não surgiu isolada, mas de forma gregária. Duarte (2013, p.34) dispõe que: “O trabalho não se realiza sem a atividade de comunicação entre os seres humanos, na medida em que a atividade vital humana é, desde sua origem, uma atividade coletiva”. Consonante a isso, Marx (2006, p. 46) afirma:

Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza, mas também uns sobre os outros. Eles somente produzem colaborando entre si de um modo determinado e trocando entre si as suas atividades. Para produzirem, contraem determinadas ligações e relações mútuas, e é somente no interior desses vínculos e relações sociais que se efetua a sua ação sobre a natureza, isto é, que se realiza a produção.

A produção altera as relações humanas dentro da sociedade, conforme os meios de produção evoluem, assim também as relações sociais se alteram. Marx (2006) ainda exemplifica que ao se produzirem armas de pólvora para o exército, alterou-se toda a organização interna do mesmo, como também a relação com outros exércitos. O capitalismo exerce grande influência nas relações entre os indivíduos, o próprio capital é estabelecido como uma relação de produção, composto de um valor de troca. Em uma sociedade de classes, há uma classe que somente tem a força de trabalho para vender, e acaba perdendo-a em troca de meios de sua subsistência.

A força de trabalho se torna uma mercadoria na sociedade capitalista, uma mercadoria diferente de outras, porque ela tem “a propriedade especial de ser uma força criadora de valor” (MARX, 2006, p. 27) ela se configura como uma fonte de valor, mais do que ela possui, força criadora que o capital se apropria alienando o trabalhador de si mesmo. A partir disso, numa produção contínua, o excedente de produção da classe trabalhadora sobe acima de seus custos, com isso o trabalho que o operário faz em relação ao seu trabalho diminui e “alonga-se, portanto, por outro lado, aquela parte do dia de trabalho em que ele tem de oferecer o seu trabalho ao capitalista sem ser pago por isso” (MARX, 2006, p. 27). Na sociedade capitalista, somente a classe trabalhadora que produz valores, porém, “esses valores produzidos pelos operários não pertencem, porém, aos operários” (MARX, 2006, p. 27).

Os valores são apropriados pelos proprietários, os detentores do capital e dos meios financeiros, a classe trabalhadora só recebe uma parte daquilo que produz, a parte dos detentores do capital aumenta com o aumento da produção desproporcionalmente do que

umenta para classe trabalhadora que realmente produz. Cria-se uma cisão entre uma pequena classe excessivamente rica e uma grande classe com aquilo para sobreviver, que não tem acesso aos bens produzidos, isso contribui sobremaneira para a desigualdade social e impede o acesso de inúmeros indivíduos as objetivações humanas que promovem a humanização. É na história propriamente dita que o gênero humano surge, a humanização é o resultado do caminho que o indivíduo percorre se apropriando das objetivações, que é onde a atividade humana está cristalizada. O ser humano só será capaz de pensar, sentir e agir de forma humana ao se apropriar das formas historicamente produzidas de pensar, sentir e agir (MARX, 2006; LEONTIEV, 2004).

Foi a partir do conceito de liberdade proposto na filosofia marxista que vários autores da psicologia histórico-cultural teorizaram e pesquisaram sobre a conduta humana e o domínio dessa conduta pelo sujeito situado historicamente (LURIA, 1979a; PETROVSK, 1985; RUBINSTEIN, 1978; VYGOTSKI, 2012a). Estes e outros autores mais recentes discutem o autodomínio da conduta referenciando-se no processo de humanização na categoria da liberdade humana. Saviani (2015, p.293) indica que na educação escolar seu objetivo é o de humanização, em suas palavras, a educação propicia “[...] à formação da humanidade em cada indivíduo singular”.

As objetivações humanas como já destacado estão postas, caberia às gerações se apropriarem. Mas a desigualdade social, fruto de uma sociedade dividida em classes, não disponibiliza a todos o acesso homogêneo das máximas possibilidades humanas, o que interfere drasticamente no desenvolvimento humano dos indivíduos. A solução para este problema é a superação das formas alienadas de apropriação e objetivação que existem na sociedade. A natureza da classe social e suas distinções contribuem enormemente para a formação dos tipos humanos, ou seja, a forma característica de pensar, sentir e agir. Essa discrepância na constituição da personalidade humana acontece devido ao crescimento da sociedade capitalista, pois os seres humanos se submetem então a um desenvolvimento inadequado, unilateral a serviço do mercado. Todas as potencialidades humanas são sacrificadas na distribuição do trabalho, restringindo o homem a poucas ações, assim, todas as demais forças potenciais são sacrificadas e apenas podem ser adquiridas pelo dinheiro (VIGOTSKI, 1930). Aquilo que o capitalista obtém torna-se cada vez mais inacessível à

classe trabalhadora, diminuindo seu acesso às objetivações humanas que possibilitam o domínio do próprio comportamento, pois estas estão sob posse dos detentores do capital.

O ser humano torna-se escravizado pelos instrumentos de suas atividades. Com o avanço do capitalismo e sua divisão progressiva do trabalho há uma distorção no desenvolvimento das potencialidades humanas, o ser humano começa a existir e viver em função da produção, e não a produção em função do trabalhador. A organização capitalista que se baseia na exploração não conduz ao domínio da natureza e de si mesmo pelos seres humanos, mas “reconduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial crescimento omnilateral” (VIGOTSKI, 1930, p. 4). A forma capitalista de organização da produção deforma o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, não possibilitando a todos a mesma possibilidade de desenvolvimento, por exemplo, a divisão do trabalho que ao repartir as funções de cada trabalhador, também suprime suas máximas possibilidades de desenvolvimento, isso é alienação.

A alienação ocorre nesse percurso de humanização de cada indivíduo aliado a história humana. Esse conceito é o oposto da humanização e caracteriza-se pela não disponibilização das objetivações humanas a todo e qualquer indivíduo em uma sociedade de classes. Duarte (2013, p.59), com base nos estudos de Marx (2017) e Márkus (1978), afirma que a alienação é um fenômeno social “[...] um processo em que as relações sociais impedem, ou ao menos limitam, a concretização das máximas possibilidades de vida humana na vida de cada indivíduo”. Dispõe-se com isso, que o movimento dialético de apropriação e objetivação produz humanização mas não necessariamente a alienação, que é sempre produzida pelas relações sociais capitalistas (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Na formação do indivíduo dentro do movimento de apropriação e objetivação, a alienação “[...] têm suas bases materiais na estrutura econômica e social da nossa sociedade” (ROSSLER, 2004, p. 111). Na vida do indivíduo, o resultado é justamente o pouco ou nenhum acesso que ele tem às objetivações humanas com maior grau qualitativo, as “[...] grandes obras de cultura humana” (LEONTIEV, 2004, p. 301). Não ter acesso a isso impossibilita ou diminui o contato com o gênero humano, dificulta mais a apropriação desses conteúdos, o sujeito fica circundado à sua particularidade e não desenvolve formas mais elaboradas de pensar, sentir e agir e, conseqüentemente, de domínio da própria conduta. Contudo, é ilusão conceber que a elite que domina os meios de produção tem incorporadas o

conhecimento do gênero humano, o fenômeno da alienação acontece também entre estes, o simples acesso não condiciona a internalização da cultura.

Possibilitar a todos o desenvolvimento humano integral a partir da apropriação daquilo que de melhor o gênero humano já produziu é função precípua da educação escolar. Contudo, a possibilidade de liberdade que a educação promove fica restrita em um sistema capitalista que cerceia a atividade vital humana e condiciona essa atividade em função do capital. Neste sentido, e a partir da contradição entre a liberdade do gênero humano e a produção da alienação, Duarte (2013, p.97) assevera que:

[...] o processo educativo do indivíduo pode se efetivar de forma tal que lhe possibilite a realização de complexas e diversificadas ações que sejam dirigidas conscientemente por fins e que, ao mesmo tempo, sejam ações alienadas e alienantes, na medida em que reduzam o indivíduo a um ser que se identifica com as relações sociais capitalistas. Nesse caso, o indivíduo contribuirá, por meio do seu trabalho, para a universalidade e a liberdade do gênero humano, mas sem necessariamente, nesse mesmo processo, fazer de si próprio uma individualidade universal e livre.

A educação escolar nessa visão pode contribuir para a desnaturalização das relações sociais, que geram o fenômeno do fetiche, onde os indivíduos não reconhecem as objetivações como criação humana. No fetichismo, o controle que deve ser do indivíduo sobre sua vida se inverte e este é controlado pela produção humana, o sujeito se dilui nas objetivações e deixa de ser livre. O fetiche é produzido a partir da alienação e pode ou não ser superado pelo trabalho educativo, o qual Saviani (2015, p.287) define como sendo “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para a condição da liberdade é indispensável que “[...] os seres humanos submetam as relações sociais objetivadas ao seu controle consciente” (DUARTE, 2013, p.80).

Essa discussão é relevante em um estudo sobre autodomínio da conduta porque nos possibilita compreender o desenvolvimento humano e a formação deste, via educação escolar de qualidade e intencional, sem desconsiderar as relações dessa formação dentro de uma sociedade distribuída em classes. O conceito de liberdade humana é um pressuposto para o estudo do autodomínio da conduta, onde indivíduo humano apesar e concomitantemente à sua ontogênese é situado historicamente, portanto um produto histórico-cultural, e a educação escolar é apenas uma variável interveniente em seu desenvolvimento que pode libertar o ser humano a partir do conhecimento.

## 1.2 O conceito de liberdade

O livre-arbítrio não consiste em estar livre dos motivos, mas consiste em que a criança toma consciência da situação, toma consciência da necessidade de escolher, que o motivo que lhe se impõe e que sua liberdade no caso referido como aponta a definição filosófica, é uma necessidade gnosiológica. A criança domina sua reação eletiva mas não no sentido que anula as leis que a regem, mas no sentido de que a domina segundo a regra de F. Bacon, quer dizer, submetendo-se a suas leis. (VIGOTSKI, 2012a, p. 289).

Os estudos sobre o livre-arbítrio e a liberdade permeiam a história da filosofia o que provoca consequências no agir psicológico e educacional atualmente. São várias as conceituações existentes. Segundo o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2007), o conceito de liberdade na história da humanidade correspondeu a três concepções: a primeira concepção é a liberdade como “ausência de condições e limites” (ABBAGNANO, 2007, p. 606).

Essa primeira noção é caracterizada por um indeterminismo, ao afirmar que o homem e a mulher são livres porque têm a liberdade, ou seja, o ser humano torna-se a causa de sua própria liberdade. É livre quem é causa de si mesmo, o sujeito é causa de si mesmo. Nesse contexto a liberdade só pode ser conhecida pela experiência e não pela razão, a causa de si mesmo é justamente “a faculdade de iniciar por um evento” (ABBAGNANO, 2007, p. 607). A autodeterminação como liberdade é uma experiência interior, uma autocriação do eu. O existencialismo com Sartre leva ao extremo a liberdade como autocausalidade, ou seja, “a escolha que o homem faz de seu próprio ser e no mundo” (Idem, ibidem, p.608).

A segunda concepção identifica *liberdade* com necessidade, há *causa sui* mas não é mais atribuída ao indivíduo, mas “[...] à ordem cósmica ou divina, à Substância, ao Absoluto, ao Estado” (ABBAGNANO, 2007, p. 609). A origem dessa concepção está nos estoicos, ser livre era se adaptar a ordem cósmica natural. O autor traz o exemplo de um cilindro para ilustrar: “[...] basta dar um empurrãozinho para que ele role por um plano inclinado: graças à natureza do cilindro e do plano ele continuará rolando se for empurrado, mas para que isso aconteça é necessário o empurrão” (ABBAGNANO, 2007, p. 609). Ou seja, é imprescindível o assentimento da pessoa humana para as ações ocorrerem.

Enquanto as duas primeiras têm um núcleo conceitual comum, a terceira entende a liberdade como possibilidade. Assim,

[...] a liberdade não é autodeterminação absoluta e não é, portanto, um todo ou um nada, mas um problema aberto: determinar a medida, a condição ou modalidade de escolha que pode garanti-la. Livre, nesse sentido, não é quem é **causa sui** ou quem se identifica com uma totalidade que é **causa sui**, mas

quem possui, em determinado grau ou medida, determinadas possibilidades. (ABBAGNANO, 2007, p. 610, grifos do autor).

Esse ponto de vista apresenta a liberdade marcada pela finitude, marcada por possibilidades e condicionada. Essa liberdade é delimitada pelo grau de possibilidades objetivas e pela ordem dos motivos da escolha, essa terceira via admite a determinação do ser humano por parte das condições, mas não admite que tais condições sejam determinantes previsíveis para uma escolha, com isso é possível ou não fazer aquilo que se quer. É uma via aceita pelos empiristas, como John Locke.

Vigotski (2014) parte de duas teorias gerais de sua época sobre a concepção de vontade que contribuem para sua caracterização do autodomínio da conduta e de liberdade, dividindo-as em duas: teoria heterônoma e teoria autônoma ou voluntaristas. As primeiras tendem a explicar os atos volitivos fora da própria vontade, a processos associativos e intelectuais. As segundas concepções partem do ato volitivo em si, e buscam ilustrar uma unidade entre os processos volitivos e as sensações volitivas. O autor divide as teorias heterônomas em associacionistas e as intelectualistas.

As associacionistas partem do problema da vontade baseando-se na reflexologia a partir da reversibilidade das associações, onde por exemplo, a criança come porque tem fome. Depois de um tempo ao ter fome ela vai buscar o que comer, a relação inverte-se, a vontade é um instinto que surge sobre a base de uma associação reversa, se aprende que ao comer, a fome é saciada. A teoria intelectualista tem como princípio que as ações que se apresentam como volitivas são intelectuais, não é uma associação que explica a vontade mas o conceito de processo volitivo, que tem variações. A natureza desse processo no nível inferior é instintivo, reativo, impulsivo, e nisso intervém a razão, o ato é volitivo na medida que é racional. Essas duas correntes reduzem o processo volitivo a um caráter mais simples que está fora da própria vontade (VIGOTSKI, 2014).

A parte positiva das teorias heterônomas é que fazem frente as teorias espiritualistas que consideram a vontade como uma força espiritual que não pode ser analisada pela ciência, assim como a importância da experiência científica para a compreensão da vontade. Contudo, esse escopo teórico não consegue explicar o que é característico do ato volitivo, a vontade enquanto tal, como também a capacidade do indivíduo de tomar decisões livres mesmo diante de situações determinadas, assim, não explicam como a ação não volitiva torna-se volitiva (VIGOTSKI, 2014).

As teorias autônomas da vontade não a explicam por fora, senão por ela mesma. Consideram que a vontade é regida por um princípio sobre-humano, que subordina todas as forças humanas a fins determinados. Junto com essa interpretação de vontade que adentrou na psicologia o conceito de inconsciente, como algo a priori que determina comportamentos. Ele divide em dois polos essa teoria, o primeiro que reconhece a vontade como algo primário e separado do aspecto consciente da personalidade, o segundo está relacionado com Descartes e a filosofia medieval cristã. O ponto positivo desse conjunto teórico é a busca de explicar o ato volitivo, e o que seria a vontade, contudo fogem do campo científico e desconsideram as determinações causais da escolha humana (VIGOTSKI, 2014).

A dificuldade apontada por Vigotski (2014) para qualquer pesquisador no conceito de vontade e autodomínio é conciliar o curso condicionado e determinado desses processos a partir de asserções científicas e não religiosas, e por outro lado conservar o que é próprio do domínio do comportamento, a capacidade de escolha, muitas vezes livres mesmo em condições determinadas.

A psicologia histórico-cultural para a compreensão do domínio do próprio comportamento, ancora-se na matriz filosófica de liberdade desenvolvida tanto no marxismo quanto por Espinosa. Em Marx, a liberdade não é um conceito ideal a priori do ser humano, onde que a não-liberdade coexiste com a liberdade nas relações capitalistas, uma como pressuposto da outra.

O homem é livre em duplo sentido; primeiro por não ser propriedade e, por conseguinte, por não ser proprietário. O primeiro é o aspecto positivo da liberdade, o segundo é o aspecto negativo. As contradições da liberdade sob o capitalismo se desenvolvem a partir dessa concepção fundamental (PRADO, 2011, p. 138).

Nessa citação, o autor apresenta a concepção de homem livre em uma sociedade capitalista de produção. Onde os indivíduos não são mais propriedades de um senhor como na escravidão, ou de um feudo, como na sociedade feudal, mas agora, na sociedade burguesa, mesmo que apenas juridicamente, ele pode ser considerado “senhor de si mesmo”. Ao mesmo tempo por ter que vender sua força de trabalho para sobreviver como única mercadora de que dispõe, há uma sujeição ao capital, uma submissão do trabalhador à própria produção, portanto, essa liberdade jurídica é submetida às relações econômicas. No trabalho cotidiano, o que reina é a liberdade do capital e, portanto, uma exploração e opressão para o trabalhador, quanto mais livre for o capital, mais oprimido será o trabalhador. As relações se tornam coercitivas a partir da classe que domina para com a classe oprimida. Até as relações entre os

próprios trabalhadores não são livres, isso porque a primeira relação ali estabelecida é com o capital, que medeia todas as relações humanas, aliena o trabalhador de sua própria produção e também de sua própria subjetividade (PRADO, 2011).

Portanto, a liberdade na filosofia marxista, aparece tanto num sentido abstrato-negativo quanto no sentido concreto-positivo. No primeiro sentido a liberdade é a capacidade de se desvincular de limitações determinativas, isso revela-se na capacidade do indivíduo de superação da realidade determinada a partir da práxis, ou seja, a partir de uma ação consciente orientada a um fim, é a “liberdade de”, referente a alguma coisa. Na lógica dialética a superação por incorporação está na base do sentido abstrato-negativo (MARTINS, 2015).

O sentido concreto-positivo que vem do primeiro aspecto “[...] representa a objetivação das forças produzidas humanas necessárias ao domínio do homem sobre as forças da natureza (quer de sua própria, quer da natureza externa)”, conforme Martins (2015, p. 45), são justamente as objetivações humanas, que a princípio são negadas e incorporadas à produção anterior que proporcionou a produção atual, um livro que nega e incorpora a matéria prima da madeira, por exemplo. A liberdade em seu aspecto positivo, é uma “liberdade para”, como a possibilidade para dominar o próprio comportamento, uma vida com sentido, uma existência saudável (JEREBTSOV, 2017). A liberdade não é vista como uma entidade metafísica, mas uma categoria atrelada ao trabalho.

A liberdade, assim entendida, não comporta uma ausência absoluta de determinações, outrossim, representa a possibilidade humana para o conhecimento, domínio e transformação da natureza, pelos quais pode o homem se mover mais livremente na direção da realização de suas finalidades, firmando-se como ser consciente, menos aprisionado por determinações naturais, enfim, firmando-se genericamente. (MARTINS, 2015, p. 46).

A liberdade, que tem como característica a capacidade de agir conscientemente consiste em justamente conhecer a situação ou a si mesmo para escolher uma ação, os motivos são imprescindíveis para uma atividade livre, mais do que isso, tomar consciência dos motivos. Surge assim, uma ideia dialética de liberdade, apoiada no materialismo histórico-dialético. A liberdade deve ser interpretada em um viés materialista, partindo do princípio de que as escolhas estão sim determinadas por uma causa, mas não preterindo que tomar e realizar tais decisões pode ser de maneira livre.

Por conseguinte, não há uma inserção clara da concepção de *liberdade* na psicologia histórico cultural com as postulações anteriormente descritas, apesar de Abbagnano (2007)

inserir Espinosa na segunda matriz filosófica. Mas, o aspecto dialético inserido por Vigotski (2012a) na incorporação dos pressupostos espinosianos supera as três definições de *liberdade* apresentadas. É a partir dessa conceituação de *liberdade* que se insere a discussão sobre autodomínio da conduta e as implicações para o contexto educacional. Sobre o conceito liberdade, Engels (2001, p.222) define que:

A liberdade, pois, é o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica. Os primeiros homens que se levantaram do reino animal eram, em todos os pontos essenciais de suas vidas, tão pouco livres quanto os próprios animais; cada passo dado no caminho da cultura é um passo no caminho da liberdade.

A gênese da liberdade humana encontra-se na atividade de trabalho e surge a partir do “primeiro ato histórico”, quando o ser humano se torna capaz de produzir os meios de satisfação de suas necessidades gerando novas necessidades em um processo sem fim. É justamente o que diferencia o ser humano dos demais animais, ou seja, a capacidade de transformar o que existe em algo que não existe que propicia a liberdade, porque para a realização de uma transformação, isso demanda o conhecimento das propriedades do objeto que será alterado (DUARTE, 2013; 2018).

Esse processo histórico com vistas à liberdade não pode “[...] ser caracterizado como uma conquista contínua, gradual e homogênea de liberdade para todos os seres humanos” (DUARTE, 2018, p.69). Os avanços na conquista da liberdade são feitos sob bases contraditórias da luta de classes, para maioria das pessoas isso ainda não é concreto. Isso não acontecerá de maneira espontânea, mas com “[...] um processo de transformação social deliberadamente voltado para esse horizonte” (DUARTE, 2018, p. 69).

Na filosofia marxista não há uma elaboração concisa de um conceito filosófico de liberdade, a análise da liberdade está como uma tendência do gênero humano, ou seja, de que todo indivíduo por consequência pode alcançar a liberdade como superação da alienação, essa discrepância entre o desenvolvimento do gênero humano e do particular. A humanidade será livre quando cada indivíduo puder participar conscientemente da realização do gênero humano, isso demanda uma transformação na história da humanidade (HELLER, 2016).

O problema da liberdade envolve o ponto nodal em que desponta um desejo. A possibilidade de atuar para satisfazer um desejo próprio não é uma ação livre, pode inclusive

aumentar a servidão (prisioneiro das próprias paixões), os efeitos podem prejudicar a liberdade de agir. A liberdade não depende somente de si mesmo, como também da liberdade dos outros, “[...] meu ato só é realmente livre quando através dele se realiza ou ao menos não fica obstaculizada a liberdade dos outros” (HELLER, 2016, p. 184).

Existe dentro da consciência cotidiana a noção de liberdade como “fazer o que quiser”, desconsiderando as múltiplas determinações da vida concreta e a liberdade dos demais, reproduzir a si mesmo no âmbito cotidiano dentro da sociedade burguesa é sinônimo de liberdade. Porém, “é impossível fazer sempre o que se quer; os limites da minha liberdade cotidiana chegam até onde chegam os de minha personalidade” (HELLER, 2016, p. 184). Isso acarreta implicações na ação educativa, um *laissez-faire*, um ensino que atenda os interesses fenomênicos da criança em direção contrária à sua prática social. A liberdade configura-se como um movimento, um processo de se tornar livre.

Nesse mesmo sentido que há uma diferenciação entre o ato volitivo e ato voluntário na psicologia histórico-cultural. Com as concepções de vontade apresentada por Vigotski (2014), depreende-se que o ato volitivo é o que exprime o desejo, com aquilo que se quer, a própria etimologia da palavra remete-se ao verbo *volare* do latim, que é querer. Contudo, nem sempre é possível executar aquilo que se deseja, em uma relação de causa e efeito. O ato voluntário é o contrário de um ato reflexo, é um comportamento mediado, que está condicionado por bases objetivas com o objetivo de alcançar um fim conscientemente determinado (GUREVICH, 1960).

Somente um indivíduo que alçou patamares de desenvolvimento do psiquismo conseguirá ser livre ainda que nas limitações de uma sociedade capitalista distribuída em classes, que não promove um desenvolvimento psicológico equânime para todos, e são os signos, como mediadores culturais, que promovem o desenvolvimento psíquico. Para isso, o conceito de signo como mediador entre psiquismo e a reação do sujeito frente um fenômeno é imprescindível para essa compreensão, isso porque quão mais o psiquismo é desenvolvido maior é a liberdade de ação do sujeito na realidade.

### **1.3 A complexificação do comportamento humano a partir do signo**

Ao reproduzir e se apropriar do gênero humano, cada indivíduo se apropria e reproduz as funções psicológicas afetivo-cognitivas que constituem o psiquismo em um sistema funcional, interdependente (MARTINS, 2011a).

A partir da utilização de instrumentos e produções culturais mediadas pelo gênero humano, o ser humano desenvolve a capacidade teleológica, ou seja, de projetar e planejar. Com isso, desenvolve-se a consciência dos objetos e a consciência de si mesmo. Inicialmente o ser em desenvolvimento não tem a capacidade da teleologia, o que demanda que o outro medeie e planeje atividades com fins determinados justamente para que essa capacidade se desenvolva, e em referência ao ensino, o professor é quem estabelece esse papel. O trabalho produz no ser humano a consciência, haja vista estudos na neurociência que reportam que a consciência não deve ser entendida como uma entidade metafísica que habita o ser humano, ou um homúnculo que dita ao sujeito o que deve ser feito (DAMÁSIO, 2012; DUARTE, 2013).

Martins (2011a, p. 30) define o psiquismo como uma “[...] unidade material e ideal que se desenvolve socialmente”, assegurando aqui o aspecto dialético do psiquismo. O psiquismo é material pois ele necessita de uma estrutura biológica para se desenvolver, essa estrutura no ser humano é o cérebro. Ao mesmo tempo ele é ideal porque é a representação subjetiva da realidade objetiva. O psiquismo, portanto, é o resultado constante das apropriações e objetivações que o ser humano realiza em sua história, de acordo com aquilo que o gênero humano já produziu. Para a psicologia soviética, o psiquismo deve ser estudado em sua totalidade, tendo por base o método materialista histórico dialético.

A produção teórica da psicologia histórico-cultural teceu críticas à psicologia da época que analisava o estudo do psiquismo a partir de um viés biologizante, ou determinado de uma maneira passiva socialmente, o que lhe retira seu caráter ativo, criticou também os autores que relacionavam o psiquismo ao marxismo de maneira mecânica, retirando sua dialeticidade. Foi a partir do materialismo histórico-dialético que a psicologia histórico-cultural avança nesse impasse e com isso o sistema psicológico adquire um enfoque dialético.

Shuare (2017) ao discorrer sobre o aspecto dialético pelo qual a psicologia soviética é influenciada, apresenta seus fatores constituintes e os resume em dois princípios. O primeiro consiste em que os fenômenos são vinculados e interdependentes, o que para autora implica a

necessidade de conhecer as dependências essenciais que mantém o objeto; a superação desses limites e o traço dialético do conhecimento da realidade. Martins (2011a, p. 57) demonstra que as funções psicológicas superiores e as funções elementares atuam em um sistema funcional e que não se pode concluir que este sistema é acabado, mas que está em constante movimentação:

O curso de desenvolvimento de cada uma das funções e, conseqüentemente, das relações entre elas não é linearmente uniforme. Isto é, existe uma dinâmica psíquica instituída pela especificidade das mesmas e pelo papel que desempenham nas *atividades realizadas* pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento. [...] o psiquismo como sistema é, permanentemente, a articulação e reconstrução de tais funções. É, portanto, movimento. (MARTINS, 2011a, p.57, grifo do autor).

O segundo postulado da dialética, conforme Shuare (2017) no livro “A psicologia Soviética: meu olhar”, é que a fonte do desenvolvimento de um objeto é a unidade e a luta de contrários, no qual o desenvolvimento ocorre por meio de saltos, negando e incorporando o período anterior. Vigotski (2012a) constata a relação entre as funções psicológicas elementares e as superiores.

Chamaremos primitivas às primeiras estruturas; trata-se de um todo psicológico natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores representantes de uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VIGOTSKI, 2012a).

As funções psicológicas elementares e superiores são as mesmas funções, porém qualitativamente diferentes, esse desenvolvimento ocorre a partir da apropriação e objetivação da cultura humana, visto que as mesmas são características de pertencimento ao gênero humano. Vigotski (2012a) afirma que a unidade de análise das funções psicológicas superiores e funções psicológicas elementares são os processos psicológicos, assim sendo, quando se refere a processos psicológicos, subentende-se as funções biológicas e culturais em sua relação dialética.

Não há a possibilidade de compreensão do autodomínio da conduta sem a percepção clara dos processos psíquicos engendrados na apropriação da história humana. O conceito de psiquismo parte da compreensão dialética da realidade, que está sempre em movimento e situada historicamente, subentende-se que há um desenvolvimento concomitantemente ligado à atividade vital humana, o *trabalho*. Assim, “a tese de que o reflexo psíquico da realidade é sua *imagem subjetiva* indica que a imagem pertence ao real da vida. Entretanto o conceito de

subjetividade da imagem no sentido de seu pertencimento ao sujeito implica a indicação de sua *atividade*. (LEONTIEV, 1978a, p.46, grifos do autor)”.

O caráter ativo do psiquismo advém justamente de sua relação dependente com a atividade humana, a imagem psíquica da realidade não é uma coisa que se constrói no sujeito, mas constitui o próprio ser consciente. Leontiev (1978a) assevera o papel primordial da linguagem na formação do reflexo psíquico, ressalta que a pessoa percebe o mundo de maneira sensorial imediata e a partir das significações o indivíduo apropria-se da produção humana em um grau qualitativo superior. Em suas palavras:

Compreende-se que no homem já deve estar formado a representação deste mundo. Contudo não se vai formando somente em um nível diretamente sensorial, mas também em nível cognitivos superiores, ou seja, como resultado do que o indivíduo assimila da experiência da prática social refletida na forma verbal, no sistema de significados. (LEONTIEV, 1978a, p.56).

Nessa lógica as diferenças psicológicas entre ser humano e o restante dos animais é colocada, Vigotski (2012a) sustenta que tanto na pessoa humana quanto no resto dos animais há o fenômeno da sinalização, quando, por exemplo, há o aviso de um predador ou de uma presa. Devido à natureza social do ser humano, que é regido pelas leis sociais e que modifica a natureza ao seu favor, ele não se restringe a uma sinalização controlada pelas condições naturais mas, pela atividade de trabalho insere significação a um sistema de sinalizações, ou mesmo, criar sinais artificiais culturais. A partir do controle na natureza, com a apropriação e objetivação de significações é que o indivíduo pode governar seu próprio comportamento.

Disso resulta a natureza histórico-cultural do psiquismo humano e a elevação deste a outro nível do que o psiquismo de outros animais. Quanto mais acesso às objetivações humanas, mais desenvolvido será o psiquismo e com mais possibilidades de atuação no mundo e no controle de seu próprio comportamento. Leontiev (1978b, p.47) afirma que “[...] a imagem psíquica é produto de vínculos e relações vitais, práticas, do sujeito com o mundo objetivo”. E são essas relações, dotadas de significados que produzirão no ser humano aquilo que Saviani (2015) apoiando-se em Marx denomina de “segunda natureza”. É justamente papel da educação escolar como um trabalho não material propiciar o acesso à ciência, arte e filosofia a ponto destes se incorporarem ao sujeito.

A criação de significações na atuação do ser humano na natureza é a criação e o emprego de signos. Este emprego causa modificações no comportamento humano diferenciando-o do restante dos animais. O ser humano no início da vida e os demais animais

se adaptam a natureza primordialmente, há uma relação direta entre sujeito e o objeto da realidade. Os estudos de Pavlov e Watson, citados por Vigotski (2012a) contribuem para mostrar que a primeira relação com a natureza é imediata, em um esquema de estímulo-resposta (A→B). Nessa relação direta, há uma determinação da natureza sobre os comportamentos eliciados.

As funções psicológicas elementares são caracterizadas por essa relação de estímulo-resposta. A partir da apropriação da cultura que elas se tornam voluntárias. Estudos dentro da psicologia histórico-cultural nos reportam quais sejam: sensação, percepção, atenção, linguagem, memória, imaginação, pensamento, sentimento e emoção (LURIA, 1979a; MARTINS, 2011a; RUBINSTEIN, 1978; PETROVSK, 1985). São esses processos funcionais que constituem o psiquismo humano e formam a imagem subjetiva que cada sujeito tem da realidade objetiva.

A princípio, como dito, as funções psicológicas são elementares, orgânicas, em uma relação direta e casual com a natureza e a realidade objetiva, assim como de qualquer animal. A apropriação da cultura requalifica esses processos, modificam-nas qualitativamente, pois, na história da humanidade essa mudança ocorre a partir da atividade de trabalho humana e na história individual dos sujeitos já em sociedade, primordialmente a partir da mediação do signo. Enquanto as funções elementares têm apenas uma base filogenética, as funções superiores incorporam as funções elementares, sem descartar o biológico e são produzidas a partir da vida social humana, são produções culturais (MARTINS, 2011a).

A linguagem é o principal sistema de signos existente e contribuinte para o processo de regulação da própria conduta. A partir da linguagem o homem ultrapassa o nível de captação sensorial da realidade presente, isso ocorre a partir da capacidade de designar objetos e fenômenos. A palavra é então “uma forma socialmente elaborada de representação” (MARTINS, 2011a, p. 133), no qual exige a mediação do outro. A função primeira da linguagem é a comunicação e expressão com outro ser e, posteriormente, a possibilidade de influência sobre o outro, essas duas funções estão imbricadas tanto que “a função comunicativa primária da palavra é o controle do comportamento do outro” (MARTINS, 2011a, p. 134).

Para o ser humano, o intercâmbio de pensamentos tornou-se uma necessidade vital constante com sua gênese na atividade de trabalho, é isto que assegura uma atividade conjunta

para o domínio da natureza e a regulação da atividade humana. São três fatores essenciais da linguagem que estão em relação direta com o comportamento humano, o primeiro fator é a experiência histórico-social da humanidade, ou de um coletivo mais estreito, a linguagem aqui é um meio de existência, transmissão e assimilação da experiência humana. Também para a transmissão dos conhecimentos escolares, a linguagem assume função central dentro da escola. A segunda estrutura determinante é a experiência direta com outras pessoas, aqui a linguagem é um meio de comunicação e influi sobre o outro, direta ou indiretamente. Em terceiro lugar, o comportamento é determinado por sua experiência pessoal, que sempre é intermediada pela linguagem mais especificamente pelo significado das palavras (PETROVSKI, 1985).

O desenvolvimento da linguagem provoca uma reorganização de todo o sistema psicológico, requalifica todas as funções psicológicas, com isso, a ação da criança não fica somente rente ao sensível. Todas as funções psicológicas se alteram pela linguagem, “a percepção humana se torna mais profunda, relacionada com a discriminação dos indícios essenciais do objeto, generalizada e permanente” (LURIA, 1979a, p. 82). Pela linguagem há o direcionamento da atenção a um foco específico e designado, pela linguagem há a possibilidade de domínio da atenção, onde era somente um processo de estímulo-resposta, agora pode ser controlado. A memória também é alterada em sua essência pela linguagem, o ser humano adquire a capacidade de lembrar de mais coisas e lembrar conscientemente de um fato (LURIA, 1979a).

A imaginação, função especificamente cultural e humana é possibilitada pela linguagem, pelo desligamento da experiência imediata. O pensamento só se desenvolve a formas mais complexas a partir de seu entrelaçamento com a linguagem, por fim, as emoções e sentimentos são reorganizados e elevados a um novo patamar com a linguagem. Sobre novas formas de comportamentos, com o domínio do indivíduo sobre si mesmo pela linguagem, Luria (1979a, p. 84, grifos do autor) corrobora que:

Não encontramos nada semelhante na formação de novas modalidades de comportamento consciente do homem. A nova forma de atividade consciente pode surgir no homem à base da formulação discursiva de uma *regra*, que o homem estabelece com o auxílio da linguagem. Basta instruir o homem no sentido de erguer o braço ou girar a chave em resposta a um sinal vermelho e não fazer nenhum movimento a um azul para surgir imediatamente e consolidar-se essa nova relação. O advento de qualquer ação, executável com base em instrução discursiva, dispensa qualquer reforço “incondicional” (ou biológico).

Destarte, a linguagem como um sistema de signos eleva o comportamento natural humano de estímulo-resposta, a um comportamento mediado, que supera um comportamento com base filogenética ou ontogenética, inaugurando uma nova forma de comportamento: cultural. Ou seja, as ações espontâneas são superadas a partir da internalização da linguagem, como estímulo interposto entre sujeito e objeto, na fala da criança podemos observar essa superação:

As palavras dirigidas à solução de um problema não somente se referem aos objetos pertencentes ao mundo exterior, alcançam também o próprio comportamento da criança, suas ações e intenções. **Mediante a fala a criança demonstra pela primeira vez ser capaz de dominar sua própria conduta**, e de relacionar-se consigo mesmo como que de fora, considerando-se a si mesma um certo objeto (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 24).

Os signos, e incluso a linguagem, aparecem em dois momentos no desenvolvimento humano e estão submetidos à “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, ou seja, assim como as funções psicológicas superiores primeiro são sociais e estão no âmbito interpsicológico para depois de interiorizadas estarem no plano intrapsicológico, o mesmo ocorre com os signos.

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VYGOTSKI, 2012a, p. 150).

A lei genética geral do desenvolvimento não deve ser compreendida em uma perspectiva mecanicista de assimilação, ora determinada função estava no plano interpessoal e de maneira espontânea se interiorizou. O autor utiliza uma metáfora relacionada ao teatro, onde a função entra em cena duas vezes e em dois planos diferentes o que denota uma contradição, primeiramente das relações sociais e depois daquilo que a pessoa já desenvolveu com os novos conteúdos dispostos. Ao tempo que servem em primeiro plano como meio de contato social, se aplicam como um meio de influir em si mesmo, uma auto estimulação que cria uma forma nova e elevada de atividade, a consciente (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

Isso está de acordo com a teoria marxiana de que a personalidade humana é formada a partir das relações sociais dos quais o indivíduo se apropria ao longo de sua vida. As funções psicológicas superiores, tal como dito, são primeiramente sociais, estão nas relações sociais, disso decorre o papel central na mediação para a incorporação das funções psicológicas

superiores, pois a internalização das mesmas não ocorre de uma maneira mecânica, automática, o outro o exerce um papel fundamental. A internalização é a transmutação de formações externas em formações internas, sem que nesse processo se perca aquilo que o indivíduo já se apropriara (MARTINS, 2011b). Duarte (2013, p.168) difere a apropriação da internalização, a primeira engloba aspectos de “objetividade e subjetividade, pensamento e atividade” já o movimento de internalização é “uma forma fundamental de apropriação”, entretanto não se reduz a mesma, Vigotski (2009, p. 92) define a internalização como “a reconstrução interna de uma operação externa”.

A linguagem não está apartada da “lei genética geral do desenvolvimento cultural” e tem seu desenvolvimento cultural em cada indivíduo de “fora para dentro”, primeiro nas relações sociais, como linguagem oral, depois como linguagem interna, em um plano intrapsíquico, isso em um processo mediado pela linguagem egocêntrica. Martins (2011a, p. 141-142, grifos da autora) reitera que “passando ‘de fora para dentro’, a fala vai se instituindo como uma das funções psicológicas mais importantes ao possibilitar a construção do mundo na interioridade subjetiva sob a forma de *imagem consciente*”.

Concernente ao interesse desta dissertação, que é o autodomínio da conduta, a linguagem é o principal instrumento que possibilita e promove o desenvolvimento do domínio de si mesmo. Vigotski e Luria (2007, p. 22, grifos nosso) elucidam que “com a ajuda da linguagem, a criança começa a *dominar seu próprio comportamento e em seguida a se apropriar da situação*, surge uma forma totalmente nova de comportamento e novas formas de relação com o entorno”.

Assim, evidenciam que a fala é parte necessária da ação a criança, tão importante quanto a própria ação em si para a execução de um objetivo, quanto mais complexa a solução de um problema requerido maior é o papel da fala nesse processo. Enquanto primeiro a criança faz para depois falar, com a interiorização da linguagem o processo se inverte, a criança usa da linguagem como um instrumento de planejamento da própria ação (VIGOTSKI; LURIA, 2007).

A linguagem propicia uma maior liberdade nas operações realizadas, não mais uma dependência completa dos aspectos visuais e práticos para execução de uma ação, pois “ao criar certas antecipações com ajuda das palavras, a criança alcança um âmbito substancialmente mais amplo de atividade” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 23). A linguagem,

portanto, é um signo auxiliar para o domínio do próprio comportamento que medeia a relação do sujeito com a realidade e consigo mesmo.

Vale destacar a conceituação de mediação, que:

[...] ultrapassa a *relação aparente entre coisas*, penetrando na esfera das *intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas*. Ao introduzir o conceito de *mediação*, Vygotski, como procuramos evidenciar, não a tomou simplesmente como “ponte”, “elo” ou “meio” entre coisas; tal como muitas vezes referido por seus leitores não marxistas. Para ele, a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. (MARTINS, 2015b, p. 47, grifos da autora).

O signo é justamente essa mediação que potencializa a atividade humana, faz com que esta transcenda a realidade percebida e provoque transformações no sujeito, redefina a representação de mundo do sujeito. Neste esteio, Vygotski (2012a) compara a funcionalidade dos signos com as ferramentas de trabalho humanas. A analogia de ferramentas humanas com os signos ocorre em três instâncias. A primeira leva em conta a similitude dos dois, em que ambos se incluem em uma atividade mediadora. Martins (2011a) sintetiza a atividade mediadora em três dimensões: na primeira as propriedades de um objeto agem sobre as propriedades de outro, que já se configura como segunda dimensão com o intento de uma atividade em questão que é a terceira dimensão. O signo e a ferramenta têm essas características em sua função mediadora.

A segunda comparação que Vygotski (2012a) faz entre signo e ferramentas é realçando sua diferença. Enquanto pelo uso dos instrumentos técnicos os homens causam modificações na natureza e na sociedade, os signos chamados também de instrumentos psicológicos modificam a estrutura do sujeito, o seu psiquismo. A terceira acepção do autor é a relação dialética entre signo e ferramentas. No uso de ferramentas na atividade de trabalho que o ser humano se diferencia dos animais e a partir das mudanças que esse uso provoca nos indivíduos essas modificações tornam-se condição para continuar agindo sobre a realidade, atrelado a isso ele afirma que “[...] o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação da própria natureza” (VIGOTSKI, 2012a, p. 94). O contrário também ocorre, o uso de instrumentos psicológicos resulta em um melhor uso de ferramentas na atividade cotidiana. Como exemplo na alfabetização, a caneta ou o lápis são ferramentas que modificam a forma de agir do corpo na relação com o papel, e altera o próprio papel, a própria escrita

modifica estruturalmente o psiquismo de cada pessoa como modifica a sociedade a partir de sua transmissão e assimilação. Resume-se a analogia feita por Vigotski (2012a) entre os instrumentos técnicos e psíquicos em três aspectos: semelhança, diferença e a relação entre os dois.

O psiquismo passa por um processo de transformação que em sua gênese histórica é o ato de trabalho. Enquanto as funções psicológicas rudimentares do ser humano apenas se adaptam à natureza e agem separadamente, as funções que surgem a partir da cultura são voluntárias, provocam alterações na natureza e agem em um sistema psicológico como já referido. A ação em sistema implica que nenhuma função psicológica age de maneira isolada, por exemplo, ao recordar-se de um evento (memória) há nessa imagem psíquica elementos de linguagem, pensamento, imaginação, sentimento e todas as outras funções. É justamente um sistema de significados, nomeados por signos que reestruturam o sistema psicológico. (VIGOTSKI, 2012a; VIGOTSKI; LURIA, 2007).

Assim que as funções superiores conformam um único sistema psíquico que, ainda que diversificado em sua composição, é geneticamente de caráter integral e se constitui sobre bases completamente distintas das que suportam as funções psíquicas elementares. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 50).

Implica reconhecer que na história do desenvolvimento de cada uma das funções psicológicas superiores estas não são uma continuação direta das funções elementares ou apenas um aperfeiçoamento das mesmas, na verdade ocorre uma mudança radical na direção do desenvolvimento. No plano filogenético, a constituição orgânica das funções elementares e a formação histórico-cultural das funções sociais são paralelas em termos de evolução, é no plano ontogenético que ambas linhas de desenvolvimento se entrelaçam. Portanto, as funções psicológicas superiores incorporam as funções elementares em seu uso, mas não constituem como “[...] a segunda planta de um edifício sobre os processos elementares”, como afirmam Vigotski e Luria (2007, p. 53). Assim, ao serem incorporadas, as funções elementares atuam sob novas leis. É a partir do viés dialético que esse desenvolvimento deve ser analisado.

O comportamento complexo, que se manifesta a partir das funções psicológicas superiores, ocorre a partir da apropriação da cultura que está objetivada nos signos. A conduta humana continua em movimento na história humana e a atividade de trabalho é o promotor dessa complexificação do comportamento na história humana. A cultura então é fulcral no

desenvolvimento psíquico e na efetivação do autodomínio da conduta (DUARTE, 2013; MARTINS, 2011a).

Vigotski (2012a, p. 151) define cultura como “[...] produto da vida social e da atividade social do ser humano”, ou seja, engendrada no trabalho. Isso permite afirmar que é a própria atividade que provoca a humanização dos indivíduos, e que nos signos estão objetivadas a produção humana, portanto, a apropriação dessas produções culturais possibilita a humanização de cada sujeito. A partir disso, o signo assume fulcral importância na psicologia histórico-cultural, e é a base para o desenvolvimento integral das potencialidades humanas. Tais asserções corroboram com a base epistemológica dessa abordagem psicológica (MARTINS, 2011b).

Ao intermediar a relação entre um indivíduo e outro, e entre o indivíduo e seu psiquismo, o signo retroage sobre este último e requalifica o sistema psicológico. Ao mudar estruturalmente o psiquismo, cabe afirmar que cada modificação em uma função determina modificações em todo o sistema, no conjunto de funções. Martins (2011b, p.353) explica essa dinâmica de reestruturação sistêmica do psiquismo a partir do signo, em suas palavras:

Não obstante as interpenetrações funcionais, o desenvolvimento das funções não ocorre de modo uniforme. As transformações que ocorrem no interior do psiquismo possuem ritmos e proporções distintos, tanto do ponto de vista orgânico quanto psicológico, ademais, as atividades realizadas pelo indivíduo não mobilizam o todo funcional de forma homogênea. Os atos humanos requerem, mais decisivamente, ora dados domínios ora outros; fato que nos obriga a constatar que é a riqueza dos vínculos da pessoa com a realidade física e social o motor do desenvolvimento das funções psíquicas, dado reiterativo do papel da atividade em sua formação. (MARTINS, 2011b, p.353).

O signo é um estímulo criado pelos indivíduos nas relações sociais, dotado de significação e que medeia a relação do mesmo, essa mediação como já dito provoca transformações substanciais no ser humano, é um sistema de significados, uma junção entre significante e significado que cria um campo psicológico que não se apoia no presente, mas em situações planejadas, o que promove uma ação livre. Vigotski (2012a, p. 83) define-o como “[...] estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumpre a função de auto estimulação”.

Destarte, a internalização dos signos proporciona um salto de um comportamento elementar, atrelado a estímulo e resposta ( $A \rightarrow B$ ), para uma relação mediada caracterizada por:  $A \rightarrow X \rightarrow B$ . Se na infância a atividade motora da criança é integrada à sua função

perceptiva, a partir da mediação de signos, e primordialmente da linguagem há um rompimento entre o campo sensorial e o campo motor, algo como uma “barreira funcional” (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

O desenvolvimento histórico-cultural pautado na internalização dos signos, tem como ponto central a dependência da qualidade do mesmo. Vigotski (2012a) nomeia esse comportamento mediado por um signo de ato instrumental, que é a junção de dois reflexos condicionados ( $A \rightarrow X$  e  $X \rightarrow B$ ) e a singularidade está no fato de que o ato instrumental é a combinação dos estímulos-meio, inserido pelo sujeito e que retroage sobre o mesmo ou sobre outrem, e o estímulo-objeto. O signo se encontra nas relações sociais, e somente a partir do seu uso e pela mediação social há a internalização e depois sua exteriorização em um processo dialético, sempre em movimento (VYGOTSKI, 2013; MARTINS, 2011a, VAN DER VEER; VALSINER, 2014).

O estímulo-objeto pode se converter em um instrumento psicológico ao atuar sobre um comportamento, quanto pode apenas ter uma relação natural com a operação psicológica. A mediação da cultura é o que diferencia os comportamentos naturais dos denominados culturais. Alguns exemplos de instrumentos psicológicos são: as diferentes formas de numeração, dispositivos mnemotécnicos, obras de arte, diagramas, mapas, desenhos, em maior importância a linguagem, por fim, qualquer estímulo que represente outro, conforme Vigotski (2013). O autor exemplificou, ainda, algumas operações que se mostram no desenvolvimento histórico humano, caracterizadas pela interposição signica como o contar os dedos ou partes do corpo, utilização de nós em cordas para se lembrar de algo.

Evidencia-se aqui que a socialização dos signos mais desenvolvidos, criados pela humanidade, é que possibilita a humanização dos indivíduos e é pressuposto para as considerações aqui apontadas. Vigotski (2012a; 2014), como dito, qualificou a linguagem como o sistema de signos com maior importância, Martins (2011b, p. 353) assevera que a “linguagem é o marco referencial do desenvolvimento cultural do homem, posto que a constituição deste sistema de signos representa, antes de tudo, a história da formação de uma das funções mais importantes do comportamento cultural”.

Nessa seção buscou-se evidenciar a centralidade que o signo assume no desenvolvimento humano, dentro da produção teórica dessa abordagem psicológica. Como já

apontado, o signo, especialmente a linguagem, tem um papel fulcral na promoção do domínio de si mesmo, por isso a indispensabilidade de apresentá-lo nesta dissertação.

Desde o primeiro momento o objetivo dessa seção é afirmar a natureza social do psiquismo, a centralidade do signo e a possibilidade de liberdade do ser humano que corresponde à base para a compreensão do autodomínio da conduta e a interlocução com a linguagem escrita, essa relação entre natureza social do psiquismo, signo e liberdade possibilita uma resposta ao problema já colocado na introdução: como é possível o indivíduo ser livre com o desenvolvimento condicionado pela cultura e sociedade? A resposta é essa interlocução entre os conteúdos aqui apontados e que são superados no autodomínio da conduta, sem desconsiderar a educação escolar que assume um papel na transmissão dos signos que assumem a roupagem de conceitos.

A liberdade, portanto, não corresponde a fazer o que se quer, mas está apoiada no processo de apropriação e objetivação que o sujeito realiza ao longo de sua ontogênese, nesse interim, ser livre nunca é constante ou um produto final, mas acontece a partir do reconhecimento das necessidades humanas, biológicas e sociais e sua superação a partir da cultura, o signo assume centralidade na superação da situação imediata em direção à liberdade, conhecer os motivos da atividade que produz o pensar, sentir e agir é base de todo esse processo.

A próxima sessão evidencia a formação de conceitos como base condicionante para formação do autodomínio da conduta, que deve ser compreendido como um processo constante de elaboração conceitual, sem desconsiderar os aspectos afetivos envolvidos no processo de dominar a conduta, evidenciando o ser humano em seu aspecto psicofísico e rente à uma atividade afetivo-cognitiva. A interlocução entre linguagem e pensamento conduz esse processo de formação do autocontrole do comportamento e propicia o domínio de todas as funções psicológicas superiores em uma constante mediação.

## SEÇÃO II – A formação de conceitos e o autodomínio da conduta

### 2.1 O desenvolvimento do pensamento conceitual e sua relação com o autodomínio da conduta

Tornar-se livre e dominar a própria conduta é um processo baseado nas relações que o sujeito estabelece com as apropriações e objetivações realizadas a partir do gênero humano, o termo chave para o conceito de liberdade é a tomada de consciência. Vigotski (2014, p. 203) afirma que “[...] tomar consciência de uma operação qualquer significa transferi-la do plano da ação ao plano da linguagem, quer dizer, reconstruí-la na imaginação para expressá-la em palavras”. A linguagem é o que medeia a recriação da realidade na consciência, em um processo intersíquico (linguagem exterior) a um processo intrapsíquico (linguagem interior) com a linguagem egocêntrica como interposição nesse processo (MARTINS, 2011a; VIGOTSKI, 2014).

A tomada de consciência é, desta maneira, também um processo de relação entre pensamento e linguagem, que conseqüentemente constituem a consciência humana. Tomar consciência de determinada situação ou de si mesmo é que proporciona a possibilidade do ato de escolha. É a partir do conhecimento apropriado pelo sujeito que ele realizará as escolhas pessoais, éticas, morais, profissionais e com isso se realça a importância dos conceitos científicos na educação escolar (VIGOTSKI, 2014).

A incorporação dos conceitos passa pela periodização do pensamento conceitual, ao entrar em contato com um fenômeno desconhecido acontece também a transição do ponto de partida que é a síncrese, para a síntese como ponto de chegada. Para isso é necessário a compreensão da periodização do pensamento, porém antes mesmo disso a compreensão da maneira que o pensamento se manifesta é importante, que são as operações lógicas, formas manifestas do pensamento (MARTINS, 2011a).

O pensamento se dirige à resolução de problemas recorrendo à múltiplas operações “que formam vários aspectos do processo mental vinculados entre si e que se fundem um no outro” (RUBINSTEIN, 1978, p. 394). Todas as operações são facetas da operação mental fundamental que é a mediação, ou seja, o descobrimento dos nexos e relações objetivas da realidade, são operações que captam e orientam cada indivíduo. Tais operações são: análise,

síntese, comparação, generalização, sistematização, abstração e concreção, apresentar-se-á de forma concisa cada uma delas com o intuito de compreensão do modo de pensar<sup>3</sup>.

As operações não se manifestam isoladas, mas em uma relação constante de uma com a outra, sendo algumas necessárias para que outras existam. A análise e a síntese são duas operações opostas a si mesmo, porém complementares. A análise é “a decomposição mental de um objeto, de um fenômeno ou de uma situação” (RUBINSTEIN, 1978, p. 394), já a síntese reconstrói, como um processo inverso, aquilo que foi dividido pela análise, enquanto a primeira decompõe, a segunda reúne. Analisar e sintetizar inclui tanto fenômenos quanto as qualidades subjacentes a eles. Sem a análise não existe a síntese, pois não teria o que o pensamento reunir, dependendo das condições objetivas, há o predomínio da análise ou da síntese.

Com a apropriação das objetivações humanas, a análise e a síntese são utilizadas de forma consciente, importante ressaltar que todas operações racionais são formadas dentro da realidade cotidiana de cada sujeito, requalificadas pelos signos culturais, e a análise e a síntese não diferem disso. Para separar algo do todo, o sujeito antes antecipa o que vai separar a partir do que ele percebeu, antecipa o que vai analisar, e “a efetivação da síntese é facilitada pela percepção precedente do todo” (MALANCHEN; ANJOS, 2018, p. 1139), essa antecipação e efetivação comumente acontece, em nossa sociedade, a partir da mediação do conhecimento humano.

A comparação é a confrontação entre si das coisas e dos fenômenos, como também suas qualidades, descobrindo assim sua identidade e diferença, ela proporciona o conhecimento mais apurado da realidade concreta, para isso “é necessário estabelecer uma relação de unificação entre os objetos ou entre suas qualidades ou partes” (MALANCHEN; ANJOS, 2018, p. 1141), a comparação congrega em si, ao mesmo tempo, a operação de análise e síntese contribuindo para o estabelecimentos de nexos perceptuais da realidade que possibilitam uma melhor orientação do sujeito. A comparação é indispensável para a generalização e sistematização.

Generalizar é unificar mentalmente propriedades existentes em objetos e fenômenos e se origina no plano da ação prática, a partir da ação generalizada a diferentes estímulos e

---

<sup>3</sup> Para um estudo das operações lógicas sugerimos o artigo: MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 18, n. 4, 2018.

situações, ela tende a buscar a essência dos fenômenos. É constituída da comparação, pois sublinha uma série de objetos, elencando diferenças e semelhanças, o processo de generalização é uma “atividade mediada pelo ensino, para dominar os conceitos” (RUBINSTEIN, 1978, p. 397), e o domínio do significado da palavra é crucial para o avanço da generalização. Este domínio ocorre a partir do emprego do conceito, de sua aplicação a casos específicos, concretos, e também a partir do descobrimento de seu significado generalizado.

A generalização é a base para formação de conceitos, com ela se pode aplicar a solução de um problema a outro semelhante, sem a necessidade de descobrir todos nexos do novo problema, a generalização é condição e produto do pensamento conceitual, com isso, é possível antecipar mentalmente a solução de algo, “por meio da generalização o pensamento eleva-se ao nível onde é possível a teoria adiantar-se à prática, **servindo de instrução ou norma da conduta**” (MALANCHEN; ANJOS, 2018, p.1142, grifo nosso). Por meio da generalização que se toma consciência e se formam os conceitos científicos e possibilita-se o domínio do próprio comportamento.

Se é a partir da mediação do ensino que se dominam os conceitos e, portanto, a generalização, isso acontece a partir de uma sistematização, caracterizada por uma classificação mental dos objetos a partir de suas diferenças e semelhanças. A sistematização reflete a realidade se for mediada pelos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos. Toda tomada de consciência acontece mediante um sistema conceitual, “*se a tomada de consciência significa generalização, podemos inferir que a generalização significa a formação de um conceito superior*” (MALANCHEN; ANJOS, 2018, p.1143).

Por fim, a abstração capta a realidade no pensamento, e se configura como primeira etapa na formação de conceitos. A abstração ao ser constituir na ação prática primeiramente, acontece mediante a separação das qualidades que tenham relação direta ou indireta com as necessidades do indivíduo, Rubinstein (1978) ainda comenta que a abstração está vinculada intimamente com a atenção, incluso a involuntária. Em suas formas superiores, a abstração é “um resultado, um aspecto da mediação ou descobrimento de qualidades cada vez mais essenciais das objetos e fenômenos por meio de seus nexos e de suas relações” (RUBINSTEIN, 1978, p. 395). A concreção é o enriquecimento do concreto no pensamento, reconstruindo-o constantemente, “o concreto no pensamento, portanto, é o conhecimento mais

profundo da realidade que supera o conhecimento abstrato” (MALANCHEN; ANJOS, 2018, p. 1146), esse processo é estreitamente ligado à generalização, onde ela se eleva a um nível mais alto, teórico.

Portanto, pensar é estabelecer relações entre as coisas. As fases do pensamento são: sincrético, por complexos (base para o pensamento por conceitos) e por conceitos. São formas de tomar consciência de uma situação e assim agir sobre ela, condição para o autodomínio da conduta. O pensamento por complexo é a raiz do pensamento por conceitos, por isso, o elemento característico de todas as fases é estabelecer vínculos e relações (VIGOTSKI, 2014).

O desenvolvimento do pensamento conceitual, grau máximo de possibilidade do pensamento humano, inicia-se com o pensamento sincrético. Não há uma divisão da realidade, as conexões realizadas são subjetivas. Vigotski (2014) divide o pensamento sincrético em três fases. A primeira fase é de ensaio e erro, a criança busca formar uma imagem sincrética, e agrupa itens da realidade sem conexões externas, apenas por tentativas. Na segunda fase, há o fator temporal e espacial na organização perceptual da criança, na terceira fase há um agrupamento do significado, a criança reúne elementos baseada em sua subjetividade, reunindo-os em uma mesma significação. Resulta que a fala da criança por mais que se aparente a fala adulta, ainda carece do significado exato da palavra (MARTINS, 2011). Sintetizando, Chaves e Franco (2016, p. 117) afirmam que “[...] a relação que se estabelece entre o pensamento da criança e o desenvolvimento da linguagem, sob o domínio da percepção, é o pensamento sincrético”.

Essa primeira fase do pensamento, que ocorre ao longo do desenvolvimento humano, não desaparece, não é próprio da idade propriamente dita. Há nas relações humanas e no contato com o concreto aquilo que é próprio do sincretismo, e somente a mediação dos signos é que requalifica o pensamento para que exista a superação da síncrese. Quando há um ordenamento dos elementos da realidade, inicia-se o pensamento por complexos. Esse período é o que corresponde em maior tempo no desenvolvimento humano. Tem início com o desenvolvimento da fala. As vinculações realizadas não são mais subjetivas, mas adquirem dados da realidade objetiva. Há unificações dos objetos em grupos, daí o nome “por complexos”, que não é devido a uma complexidade, mas ao agrupamento dos fenômenos da realidade pelo pensamento. Inicia-se um processo de categorização a partir de cinco tipos de complexos (MARTINS, 2011a; VIGOTSKI, 2014).

O pensamento por complexos é dividido em fases que não são lineares, mas devem ser analisadas a partir de um viés dialético, onde uma fase incorpora a outra a partir da negação da anterior, como também podem aparecer de forma concomitante. A primeira fase é o pensamento associativo, onde se congrega objetos por traços sensoriais comuns, quando há inferências da similitude de fenômenos da realidade. A segunda etapa é a do complexo coleção, há nesse tipo de categorização do pensamento um núcleo interfuncional, as aglomerações que o pensamento realiza são a partir da funcionalidade dos objetos, Vigotski (2014, p.141) afirma que “[...] os objetos e impressões concretas das coisas se combinam em grupos especiais que, lembram o que costumamos chamar de coleções”. Enquanto imagens sincréticas se baseiam nos vínculos emocionais, o complexo associativo na semelhança, a coleção “se baseia nas conexões e relações entre os objetos presentes na experiência prática” (VIGOTSKI, 2014, p. 142).

Estabelecido a interfuncionalidade dos objetos com a apreensão do campo perceptual, há um terceiro tipo de apreensão da realidade, que é o complexo por cadeia, compreende-se que as coisas estão situadas no tempo e no espaço. No complexo em cadeia, cada elo de um pensamento se une ao anterior como com o posterior, dessa maneira um terceiro elo pode ter nenhuma relação com o primeiro, a não ser sua relação com o segundo elo, portanto não há um núcleo central nem uma hierarquia disposta. O comportamento supersticioso é um exemplo de formações em cadeia que levam a afirmações desconexas com a realidade concreta, mas que tem nexos causais estabelecidos pela relação aparente (VIGOTSKI, 2014).

O pensamento por complexo difuso é a quarta forma de apreensão da realidade do pensamento que se baseia nas experiências, ultrapassa-se nessa fase a percepção visual e prática direta. Associa-se aqui aspectos de seu conhecimento prático. São uma combinação de elementos que encerram possibilidades infinitas, as explicações são dadas a partir da percepção concreta, da particularidade de cada um, inicia-se a possibilidade de hipotetização que não necessariamente tem referência na realidade concreta.

Martins (2011, p.173-174) afirma que:

[...] o grande avanço dessa etapa em relação às anteriores reside no fato que as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual e prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, tratam-se de relações de ‘segunda ordem’.

A última maneira de apreender a realidade dentro do pensamento por complexos, é o pseudoconceitos. São formas de pensar baseadas ainda na experiência, na forma externa aparece como conceito, mas no conteúdo ainda um complexo. Essa é a forma mais ampla e recorrente do pensamento por complexos, a predominante sobre as demais, muitas pessoas caso não se apropriem da cultura humana em graus elevados não desenvolvem o pensamento por conceitos e param no pseudoconceitos. O pseudoconceito é uma sombra do conceito, “um complexo que, na prática, coincide com o conceito e de fato abrange o mesmo círculo de objetos concretos (VIGOTSKI, 2014, p. 149). Há uma reprodução do conceito que é transmitido pela cultura, sem a compreensão exata do fenômeno (MARTINS, 2011a).

Por fim, pensar abstratamente é pensar por conceitos, é a partir disso que o ser humano conquista “domínio sobre as relações e interconexões entre os fatos reais” (MARTINS, 2011a, p. 178). Compreender os conceitos e sua formação é indispensável para a apreensão do pensamento conceitual, que é base para o autodomínio da conduta.

## **2.2 A formação de conceitos como condição desenvolvente para o autodomínio da conduta**

O conceito surge quando uma série de atributos abstraídos se sintetizam de novo, e quando a síntese abstrata assim obtida se converte na forma fundamental do pensamento, com o qual a criança percebe e atribui sentido à realidade que a cerca (VIGOTSKI, 2014, p. 169).

É no significado da palavra que está a unidade indivisível entre pensamento e linguagem. A palavra é somente um instrumento, que porta um significado que nasce da realidade, não é a partir da palavra que se formam os conceitos, mas da própria atividade, a palavra sintetiza em si os processos de pensamento e linguagem, Porto (2017, p. 91) afirma que: “os conhecimentos não se produzem apartados da realização de uma atividade e que a formação de conceitos relaciona-se com a transformação da atividade externa em atividade interna”. Luria (1979b) identifica dois componentes básicos da palavra: a representação material e o significado.

A representação é justamente a palavra que significa um objeto, função com predominância da função psíquica superior da memória. Outra função mais complexa da palavra é analisar os objetos distinguindo neles suas propriedades, a partir dela se pode abstrair e generalizar as relações determinantes da realidade, essa segunda função Luria (1979b) chama de significado da palavra. Na palavra há a função de representação material,

ou seja, representa os objetos, e o significado que permite analisar, distinguir e relacionar o objeto com outros fenômenos e outros objetos. É a partir da análise da morfologia da palavra que se chega em sua essência, ao dominar uma palavra a pessoa pode dominar a história por trás dessa palavra. Luria (1979b, p. 20, grifos do autor) explica que “[...] é essa capacidade de analisar o objeto, distinguir nele as propriedades essenciais e relacioná-lo a determinadas categorias que se chama **significado** da palavra”.

Menchinskaia (1960) afirma que o conceito se forma sobre as generalizações, que são produzidas em um longo processo desde a educação infantil, perpassando todo o desenvolvimento psicológico, definindo-o como um produto do reflexo no cérebro das qualidades e da essência dos fenômenos e objetos da realidade, ou seja, os conceitos medeiam a partir de generalizações, a relação de cada sujeito com a realidade e consigo mesmo a partir da linguagem, fora da mesma não existe o conceito. Somente por meio deles, chega-se ao pensamento como um reflexo generalizado da realidade objetiva por meio da linguagem.

Os conceitos podem ser diferenciados a partir do tipo de atividade em que são formados, e não por si mesmos, em dois tipos: espontâneos e científicos, Luria (1979b, p.39) dispõe que:

É natural que sejam totalmente distintos a estrutura dos dois tipos de conceito e o sistema dos processos psicológicos que participam da formação deles: nos conceitos “comuns” [espontâneos] predominam as relações circunstanciais concretas, nos “científicos”, as relações lógicas abstratas. Os conceitos “comuns” se formam com a participação da atividade prática e da experiência figurado-direta, os “científicos”, com a participação determinante das operações lógico-verbais.

Nos conceitos espontâneos há a predominância das experiências, as relações sociais concretas, limita-se ao círculo de relações nos quais a pessoa tem acesso. Usa-se o conceito, se tem uma noção prática dele, conhece-se fenotipicamente o mesmo, mas não consegue formulá-lo verbalmente muito menos conhecê-lo em suas determinações. São formados em atividades que não demandam esforços intelectuais, se constituem a partir do cotidiano da pessoa (LURIA, 1979b; MARTINS, 2011a).

Convém ressaltar que um conceito é espontâneo ou científico em sua forma, e não é o conteúdo que o determina. Assim um conceito é espontâneo se surge a partir de uma atividade espontânea, do cotidiano. Científico se o seu nascedouro é uma atividade teórica como a atividade de estudo, que tem como objetivo compreender o fenômeno em suas múltiplas

determinações, sua função, origem e relações. Estes conceitos estão objetivados nos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos (MARTINS, 2011a; PORTO, 2017).

Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam na instrução, se distinguem dos espontâneos por uma relação distinta com a experiência da criança, por uma relação distinta com seu objeto e pelos diferentes caminhos que recorrem desde o momento em que surgem até o momento que se formam definitivamente (VIGOTSKI, 2014, p. 195-196).

Martins (2011a) afirma que no desenvolvimento dos conceitos científicos leva-se em conta os espontâneos que passam a ser conscientes e volitivos, é pela incorporação dos conceitos que o pensamento e todas as demais funções psicológicas, como também o domínio de si mesmo se desenvolvem. Os conceitos científicos superam no aspecto qualitativo os conceitos espontâneos, estes que:

Se manifestam em uma esfera subjugada à orientação conscientemente dirigida, à voluntariedade, esfera que se mostra extremamente frágil na adoção dos conceitos cotidianos, orientados fundamentalmente por sua aplicação imediata e pragmática. O caráter consciente e volitivo da formação dos conceitos científicos, propriedades insuficientemente mobilizadas pelos conceitos espontâneos, institui-se segundo Vigotski, na completa dependência da colaboração participativa do pensamento do adulto – conformando-se, pois, na zona de desenvolvimento iminente. (MARTINS, 2011a, p. 176).

O desenvolvimento dos conceitos científicos acontece na zona de desenvolvimento iminente e tendem para as generalizações. Os conceitos espontâneos não somem, continuam até o final da vida, a fraqueza desses conceitos é a incapacidade para a abstração e sua aplicação incorreta pode ganhar validade, por outro lado a debilidade dos conceitos científicos pode ser sua total abstração e perda de conexão com o concreto. Os conceitos espontâneos e científicos se entrelaçam e se desenvolvem, não como algumas teorias preconizam como um hábito simplesmente ou por memorização, mas em um processo longo de generalização, evoluindo como significados das palavras. Quando acontece a assimilação de uma nova palavra o processo de desenvolvimento do seu significado está apenas começando, e parte de uma generalização simples e elementar para a formação dos verdadeiros conceitos (VIGOTSKI, 2014).

Desse modo, a tomada de consciência acontece a partir dos conceitos científicos em sua relação com os conceitos espontâneos, pois a assimilação dos novos conceitos tem como base os conceitos já elaborados no processo da própria experiência da criança, como o estudo de uma língua estrangeira se baseia na semântica da língua materna (VIGOTSKI, 2014, p. 199). O exemplo da aprendizagem de uma língua estrangeira, com as bases da língua materna,

é bastante esmiuçado pelo autor para a compreensão da relação entre os conceitos científicos (língua estrangeira) e espontâneos (língua materna) e como a aprendizagem dos novos conceitos tem como base os já desenvolvidos. Não somente, a aprendizagem dessa nova língua requalifica a língua materna, eleva-a a um outro patamar. A captação de um conceito verdadeiro pressupõe ele em um sistema conceitual já desenvolvido pela pessoa, o que reestrutura sua consciência, é através dessa mediação com conceitos já elaborados que se interioriza novos conceitos.

Se o desenvolvimento da língua materna parte de seu emprego fácil e espontâneo e culmina com a tomada de consciência das formas verbais e com o domínio das mesmas, em outra direção, o desenvolvimento da língua estrangeira começa pela tomada de consciência da mesma e por seu domínio voluntário e culmina numa linguagem livre e espontânea. Ambos caminhos são opostos. (VIGOTSKI, 2014, p. 256).

A tomada de consciência sobre o mundo, a realidade, a partir dos conceitos incorporados, de diferente maneira é que determina comportamentos que tenham conteúdos diferentes apesar de serem similares, além da interpretação de fatos da realidade a partir de concepções já estabelecidas que serão um guia nas escolhas de cada indivíduo posteriormente. O contato com conhecimentos que estejam mais próximos da realidade possibilita que o mundo seja apreendido não equanimemente, mas com ações que não estejam desconectadas do concreto.

É contraditório isso porque os conceitos que aparentemente se distanciam mais da realidade são os conceitos científicos por exigirem maior grau de abstração, diferentemente dos conceitos espontâneos que são produzidos nas relações circunstanciais. Destarte, a atividade livre exige distanciamento momentâneo da circunstância concreta com base na abstração do materialismo histórico-dialético, possibilita, portanto, “[...] a capacidade de observar um sistema de significados (e também o sistema semântico ligado a ele) da posição de outro sistema de significados” (JEREBSTOV, 2017, p.49). Essa posição “de fora” requalifica a ação, possibilita a reflexão sobre o que se deve fazer, avaliações sobre o que fez e assim domina-se a conduta.

Jerebestov (2017, p. 49) estabelece que “[...] o caráter da realidade semântica, das vivências do ser humano e de seu autocontrole depende dos sistemas de significados culturais específicos, que estão na base do sentido atribuído ao mundo e a si”. Quão mais fidedigno é um sistema conceitual à realidade maior a chance do domínio do comportamento, isso porque, “[...] reflete o grau de liberdade do ser humano em relação à situação presenciada”

(JEREBESTOV, 2017, p. 49). O organismo torna-se dependente do campo semântico, subordina-se a ele em uma relação dialética, o sistema semântico de orientação na realidade assume aspecto de “segunda natureza”.

Alguém que usa dos conceitos científicos, pensa, sente e age diferente dos demais, inclusive sofre diferente, consegue ter mais acesso àquilo que o mobiliza, traz ao campo conceitual e com isso pode agir melhor em relação à situação que está inserido. A função social da arte, por exemplo, é a de promover em cada indivíduo particular formas socialmente desenvolvidas de sentir, há um paralelo dentro da psicologia histórico-cultural de que os conceitos científicos estão para o pensamento, assim quanto a arte está para o sentimento (sem excluir a atividade afetivo-cognitiva que integra o psiquismo) (DUARTE, 2016).

Duarte (2016, p. 70) corrobora que “[...] a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional”. São sentimentos que não se produzem no cotidiano, o que suscita a superação da realidade imediata onde o conteúdo da reação emotiva se altera a partir do contato com as objetivações artísticas, os afetos adquirem novos sentidos na relação com arte, são ressignificados, possibilitando um domínio desses afetos a partir da compreensão do que se sente, isso demonstra que os sentimentos não estão dissociados da formação de conceitos, associado muitas vezes a um processo cognitivo apenas.

A arte provoca a reação estética que é um desencadeamento de emoções experimentadas com toda força e intensidade e gera uma transformação subjetiva. O objetivo da obra artística não é uma ação imediata prática social, mas a mudança na subjetividade de cada sujeito ampliando seu leque de ações na realidade, assim a reação estética é uma reação à obra de arte que motiva ações posteriores. A experiência com a arte provoca uma vivência que transforma a relação do sujeito com a realidade e incluso consigo mesmo, adquirindo e possibilitando novas formas de comportamentos com conteúdos diferentes daqueles expressos inicialmente, e assim viabiliza o autodomínio do próprio comportamento, pois o sentimento pode ser visto de fora, como um objeto, arte possibilita essa relação a partir de um sistema conceitual (DUARTE, 2016).

Isso implica que o afeto não ocorre de maneira espontânea, mas em um longo processo de apropriação dos significados. A obra de arte ocasiona como um “curto-circuito”, uma contradição emocional, que na relação consciente com o gênero humano o sujeito pode criar

um novo olhar sobre aquilo que vive e sobre si mesmo, conduzindo a própria vida com mais qualidade, desdobra-se com isso, a importância do acesso as obras artísticas que sejam clássicas pela educação escolar. No processo de desenvolvimento do autodomínio, a socialização de obras artísticas vai além da reação estética, mas de uma educação dos sentimentos e de consciência da realidade ao defrontar-se com a vida humana, e assim a consciência de como está conduzindo a própria vida (DUARTE, 2016).

Os conceitos não apresentam níveis idênticos de desenvolvimento, os científicos têm um nível mais elevado que os espontâneos. A criança na escola deve fazer de forma consciente, ou seja, com domínio, aquilo que faz de maneira espontânea todos os dias, como por exemplo, sua relação com a linguagem, antes somente oral, agora escrita também. Isso somente a educação pode propiciar, justamente isso que promove o autodomínio da conduta. Contudo, antes ela precisa de um acervo de espontaneidade, pois é necessário que para que domine algo, se disponha do mesmo, ninguém domina aquilo do qual não se dispõe. O que falta para resolução de problemas relacionados a si e à realidade é a consciência e a voluntariedade no emprego dos conceitos (VIGOTSKI, 2014).

A tomada de consciência e o domínio do comportamento pressupõem anteriormente o uso das funções, elas têm que estar desenvolvidas, para que exista o domínio do comportamento deve se dispor daquilo que deve ser submetido a esse domínio, para se tomar consciência deve existir o que deve ser conscientizado. Vigotski (2014) exemplifica com o ato de dar um nó simples e não ter consciência disso porque a atenção estava orientada para o ato de dar o nó, mas não no processo e na maneira de dar o nó.

Essa percepção dos processos é o que caracteriza a tomada de consciência como generalização. O emprego de signos que provoca a formação de conceitos e, portanto, a transformação intelectual que se realiza entre a infância e adolescência. O processo de formação de conceitos pressupõe o domínio dos próprios processos psicológicos, desenvolvendo-os cada vez mais, isso ocorre a partir da adolescência, contudo como não é espontâneo, demanda-se todo um processo intencional e dirigido para que esse domínio possa acontecer (MARTINS, 2011a; VIGOTSKI, 2014).

A partir desse período existe a possibilidade de conhecer o próprio pensamento e as operações subsequentes a ele, o que abre um leque de ações na realidade concreta. Ter consciência de si mesmo altera os processos psicológicos, porque desenvolve uma percepção

dos próprios significados e isso possibilita um tipo superior de comportamento, Vigotski (2014, p. 213) afirma que:

Perceber as coisas de modo diferente significa ao mesmo tempo adquirir novas possibilidades de atuação em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente. Ao generalizar meu próprio processo de atividade, adquire a possibilidade de adotar uma atitude distinta com ele. Grosso modo, ele é destacado da atividade geral da consciência.

Como fundamento da tomada de consciência está a generalização dos próprios processos internos, e isso permite o domínio dos mesmos. Mas isso ocorre a partir do papel decisivo do ensino, uma vez que uma estrutura de generalização surge na esfera do pensamento e se transfere para quaisquer outras situações, assim que a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos. Os espontâneos não são conscientizados, sabe-se operar com eles mas não se tem consciência dos mesmos, a atenção nele contida está orientada para o objeto representado e não para o próprio ato de pensar. De igual maneira, os conceitos científicos pressupõem a tomada de consciência (VIGOTSKI, 2014).

A partir da aquisição de um sistema de significados, o ser humano adquire a capacidade de operar na sua realidade não mais de maneira imediata, cria-se uma nova relação entre presente, passado e futuro, um novo campo de atuação psíquica que permite olhar suas ações e sua atividade “de fora”, a partir desse sistema simbólico constituído. Porém, isso exige um longo processo dentro da aquisição da cultura, o que leva Vigotski e Luria (2007, p. 60) a afirmarem:

Estamos convencidos de que estas operações com signos não surgem a não ser como resultado de um longo e complexo processo que apresenta cada uma das características que caracterizam o autêntico desenvolvimento e que está subordinado a cada uma das leis fundamentais da evolução psíquica.

Os conceitos científicos são os instrumentos psicológicos, que se incorporam à pessoa, tornando-se parte de sua personalidade, deles decorrem juízos, concepção de mundo, autoconsciência, os quais orientam a pessoa humana na realidade, proporcionando (ou não) o autocontrole da conduta. Partindo de um sistema simbólico é que se compreende que o autodomínio da conduta como um comportamento mediado, cria-se novas conexões cerebrais que se interpõem e medeiam a relação direta entre estímulo e resposta, no significado e sentido atribuído está a chave para o domínio do próprio comportamento (VIGOTSKI, 2012a).

Os conceitos são como instrumentos psicológicos chaves no autodomínio do comportamento em situações concretas, com uma interlocução entre sujeito e a realidade, ou seja, medeiam a relação da pessoa com o objeto (realidade, o outro, consigo mesmo) os conceitos tornam-se órgãos psicológicos da liberdade (JEREBSTOV, 2017). Vigotski e Luria (2007) nomearam esse fenômeno de interposição do signo como mediação de “barreira funcional”. No exemplo apresentado sobre como o signo se estabelece nessa posição, entre o campo motor e perceptivo da criança na tenra infância, então é que se inicia um dos primeiros sinais de autodomínio da conduta, ainda que de maneira embrionária. O que antes resolvia-se impulsivamente, com a internalização dos signos se avalia a situação e resolvê-la internamente, o que reconstrói todo o psiquismo.

A inclusão desta “barreira funcional” transfere o complexo processo reativo da criança para outro curso. Exclui as tentativas impulsivas, principalmente afetivas, e distingue o comportamento primitivo dos animais do comportamento intelectual do homem, pois este passa a ser baseado em combinações simbólicas preliminares. O movimento se separa da percepção direta e se submete a funções simbólicas incluídas no ato de reação, freando assim a história natural do comportamento e virando uma página nova: o da atividade intelectual superior do homem. (FACCI *et al*, 2006, p. 116).

Sobre a relação do pensamento conceitual com o comportamento humano mediado, Menchinskaia (1960) afirma que o pensamento precede a atividade, contudo não é em todo psiquismo que se manifesta dessa maneira, apenas em um psiquismo desenvolvido que utiliza de pensamento conceitual para se orientar na realidade.

O sujeito então tem a possibilidade de pensar seus atos, projetar-se para o que deve fazer e as mudanças a realizar para superar aquilo que se apresenta. Isso só ocorre com base nos conceitos que superam o cotidiano, mas que são, ao mesmo tempo, instrumentos de ação nessa realidade concreta. A reflexão está alicerçada nos conceitos já adquiridos pelo sujeito e assim, refletir é ter como base a realidade caótica, abstraindo-se com as operações racionais e com isso se volta para a mesma realidade com uma nova percepção, agora qualificada a partir de um sistema simbólico, o que abre um leque de novas possibilidades de ação.

Esse processo de desenvolvimento do controle de si mesmo acompanha o processo de internalização dos signos. Como já afirmado, não existe o conceito sem a linguagem, ela é a base para formação de conceitos, se a criança primeiro age e depois pensa, a partir da internalização da linguagem é possível pensar e depois agir, o processo se inverte com a tomada de consciência dos próprios processos psicológicos que permite a subordinação das

próprias ações, é pela linguagem que se pode conhecer a si mesmo em um processo que vai da linguagem oral à linguagem interna. A formação de conceitos tem como base os instrumentos psíquicos (VIGOTSKI, 2014).

Vigotski (2013, p. 91) apresenta o caminho de internalização de qualquer função dentro da lei genética geral do desenvolvimento e, conseqüentemente, do autodomínio da conduta: “[...] Primeiro, a intersíquica: eu ordeno você executa; depois, a extrapsicológica: você começa a dizer a si mesmo, e logo a intrapsicológica: dois pontos do cérebro, que são estimulados de fora, têm tendência a atuar dentro de um sistema único e se transformam em um ponto intracortical”.

O ponto de apoio no desenvolvimento cultural do autodomínio são as relações sociais estabelecidas desde a primeira infância, o que revela o fato do autocontrole do comportamento ser um processo que não se finda e não um produto final. Tomar consciência de si mesmo para que possa dominar o próprio comportamento é um processo árduo e longo que culmina somente na adolescência a partir do pensamento conceitual (ANJOS, 2017; LEONTIEV, 1978b VIGOTSKI, 2012b). Convém afirmar que o pensamento conceitual não segue uma esteira cognitivista, mas o ato de pensar também envolve emoção e sentimentos, isso deve ficar claro para que não se induza que as proposições para o domínio do comportamento são intelectualistas desprezando o afeto contido neles.

A relação estabelecida com o signo em primeiro momento é afetiva, toda atividade humana envolve aspectos afetivos/cognitivos, e o autodomínio da conduta não se difere nesse aspecto. Todas as funções agem integradas em um sistema interfuncional, e incluso no pensamento conceitual há afetos nele contidos, o autodomínio da conduta a partir da mediação dos conceitos deve ser compreendido como afetivo-cognitivo em um aspecto dialético.

Entender a dialética entre os processos cognitivos e afetivo – como opostos interiores um ao outro, e não como processos dicotômicos – é requisito metodológico para a compreensão da *atividade humana como unidade afetivo-cognitiva* e, igualmente o primeiro passo para o estudo materialista histórico-dialético das emoções e sentimentos. A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, já que nenhuma emoção ou sentimento, bem como nenhum ato de pensamento, podem se expressar como *conteúdos puros*, isentos um do outro. (MARTINS; CARVALHO, 2016, p. 702, grifos das autoras).

Isso está em consonância com a base epistemológica marxista e de Espinosa sobre os afetos, onde o pensar, agir e sentir tipicamente humanos estão entrelaçados em uma atividade. Gomes (2008, p. 85) corrobora sobre a relação entre a filosofia marxista e postulados de Espinosa dentro da psicologia histórico-cultural dessa maneira:

Se em Espinosa encontramos parte da explicação materialista de constituição da subjetividade humana na referência que aquele filósofo faz à dinâmica dos afetos na relação entre modos e substância, é em Marx que encontraremos a sustentação materialista histórico dialética sobre como o ser humano constitui sua humanidade – que inclui os processos afetivos – no interior das relações sociais.

Nos conceitos está contido a afetividade e cognição humana perpassada pela história, na forma de pensar também se inclui os sentimentos e emoções, isso porque percebemos aquilo que sentimos e o nomeamos em forma de ciúmes, raiva, amor, ódio, entre outros conceitos que medeiam a relação do sujeito (VIGOTSKI, 2013). Não obstante, em um sistema conceitual constituído de significações sociais, cada significado é interiorizado singularmente pelo sujeito, produzindo um sentido para o mesmo.

Portanto, a forma de apreensão do mundo, dos outros, e de si mesmo é influenciado pelas emoções e sentimentos o que se traduz na maneira de dominar o próprio comportamento. É preciso, por exemplo, que o aluno tenha afetos positivos para estudar e domine seu comportamento nessa atividade, ao contrário de outras atividades que seriam mais prazerosas para ele naquele momento. Os conceitos que propiciam o autocontrole são interiorizados de maneira singular por cada indivíduo e é justamente o afeto que dá a conotação positiva ou negativa ao conceito, para muitos o conceito de estudar traz à tona sentimentos de incapacidade, frustração, para outros proporciona prazer, afetos positivos em geral, em toda ideia existe uma relação afetiva do homem e da mulher com a realidade. Martins e Carvalho (2016, p. 704) referenciando-se em Vigotski, afirmam que:

Os sistemas de conceitos inclui os sentimentos e vice-versa, uma vez que o ser humano não sente simplesmente, mas percebe o sentimento sob a forma de seu conteúdo (medo, alegria, tristeza, etc). Portanto, afirma o autor, os sentimentos são vividos como juízos, guardando sempre certa relação com o pensamento, na mesma medida em que o próprio pensamento não se isenta, em diferentes graus, da afecção do objeto sobre o qual versa. (MARTINS, CARVALHO, 2016, p. 704).

O conceito é uma unidade entre pensamento e palavra que condensa significados e é onde o real se transforma em sentimento, ideia, noção, ciência, filosofia, arte, etc. Os conceitos são reflexos da vida social humana, surgem dos problemas a serem resolvidos, de

uma necessidade social humana. A relação afetivo-cognitiva com os conceitos produz a atividade humana, gera um sentido pessoal que mantém ou não a atividade, e pode gerar novos significados, novos conceitos. O sentido molda e reconfigura a forma de sentir, pensar e agir no mundo e sobre si mesmo (MONTEIRO, 2015).

É o ensino consciente (diretivo e sistemático, com objetivos) que se torna fonte do desenvolvimento dos conceitos verdadeiros. O significado pertence ao campo linguístico, pois a palavra sem o significado é um som vazio, portanto o significado é indispensável à palavra. Do ponto de vista do pensamento, o significado da palavra é uma generalização ou um conceito (MARTINS, 2011a). Vigotski (2014, p. 289) afirma que “[...] toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento”. Por conseguinte, é um fenômeno do pensamento na medida que este se relaciona e se materializa na palavra, e vice-versa, só é um fenômeno da linguagem na medida em que esta é iluminada pelo pensamento.

A imagem subjetiva da realidade objetiva orienta o sujeito na realidade, e nada mais do que o significado, a unidade do pensamento e linguagem que constitui o núcleo dessa imagem, também permeada de todas as outras funções psíquicas. É a partir da relação com um sistema conceitual que se estabelece a relação com a realidade e consigo mesmo. Portanto, na passagem de uma relação inteiramente fonética com o conceito para uma relação semântica é que se dominam os conceitos e adquire-se uma relação mais fidedigna com o mesmo e dessa maneira com a realidade (MARTINS, 2011a)

Nesse estágio que pensar conceitualmente configura-se melhor maneira de dominar-se, conhecer o afeto abre a possibilidade de alterá-lo, transformá-lo de um estado passivo, ou seja, de ser dominado por ele, e afetado passivamente pelo objeto, a um estado ativo, de atuação sobre o objeto e o que ele representa. Na regulação das emoções, os sentimentos, que conferem conteúdo aos estados afetivos, tem um grande papel, mas é o conhecimento da forma e do conteúdo manifesto do estado afetivo que propicia a regulação, destarte, “[...] o autodomínio da conduta não se institui na ausência do conhecimento sobre si e sobre o mundo, posto que esse fato exige a transformação dos impulsos naturais em finalidades e motivos da atividade social” (MARTINS; CARVALHO, p. 709, 2016).

### **2.3 Autodomínio da conduta**

Os autores da psicologia histórico-cultural partem da filosofia de Espinosa e de Marx e Engels para elaborar o conceito de domínio do próprio comportamento. O autocontrole da conduta é sempre mediado por signos e podemos compreender, que são os instrumentos psicológicos que proporcionam ao indivíduo essa possibilidade de domínio, assim como o domínio de ferramentas promove o controle da natureza exterior.

A história do desenvolvimento dos signos nos leva, porém, a uma lei mais geral que regula o desenvolvimento da conduta [...]. Seu significado essencial consiste em que a criança, ao longo de seu desenvolvimento, começa a aplicar a si mesmo as mesmas formas de comportamento que no princípio outros aplicavam com respeito a ele. A própria criança assimila as formas sociais da conduta e as transfere a si mesmo. Se aplicarmos isso à esfera que nos interessa caberia dizer que esta lei se manifesta como certa sobre todo o emprego dos signos. (VYGOTSKI, 2012a, p. 146).

A internalização dos signos está de acordo com a “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, primeiro estão nas relações humanas e depois como instrumentos pessoais para o domínio de si mesmo. Isso mostra a importância de um modelo de comportamento para a criança, por meio da qual ela possa assimilar essa forma social de conduta. O meio que o ser humano está inserido é ou não uma fonte para o desenvolvimento do autodomínio da conduta, e os modelos apresentados para a criança e ao adolescente constituem parte desse meio e interagem com a criança exercendo uma grande influência sobre seu comportamento desde o primeiro período de seu desenvolvimento, portanto, “isso significa que o meio é a fonte de todas as características especificamente humanas da criança. Se a forma ideal estiver ausente, não se desenvolverá a atividade, a característica, a qualidade correspondente na criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Constata-se que o modelo é uma forma ideal e final de comportamento que incide sobre a conduta da criança. Contudo, o autodomínio acontece a partir de um longo processo cultural que culmina apenas na adolescência envolvendo modelos de comportamento, desenvolvimento da linguagem e apropriação dos conhecimentos científicos como mediadores entre o psiquismo e a realidade exterior (VIGOTSKI, 2012a; 2014; 2018).

Apresentar modelos de comportamento para crianças e adolescentes é proporcionar uma fonte de comportamentos que eles possam imitar, por essa razão a necessidade de bons modelos para quem ainda está em um processo crucial do desenvolvimento, papel esse da educação escolar: apresentar modelos do gênero humano para os estudantes (ANJOS, 2017). A apresentação de modelos que superem a cotidianidade dos alunos pode ser feita a partir dos

conteúdos das brincadeiras, obras literárias, estudo de grandes personagens da história da humanidade, que propiciem uma superação das formas de comportamento que a criança tem acesso no seu cotidiano pela mídia tradicional.

Os modelos de comportamentos apresentados aos estudantes devem se contrapor aos modelos expostos na sociedade que valoriza a detenção do capital, é preciso evidenciar modelos de comportamento que transcendam o cotidiano dos estudantes no qual os mesmos já têm acesso, modelos que estejam de acordo com o desenvolvimento do gênero humano em cada indivíduo singular dentro do processo de objetivação e apropriação.

No capitalismo contemporâneo essa questão mostra-se de forma bastante contraditória e altamente problemática, pois os modelos de comportamento difundidos pelas diversas formas de mídia são, em boa parte dos casos, próprios à visão capitalista da sociedade e da vida humana, ou seja, a valoração das formas de comportamento, das atitudes e das personalidades toma como referência o quanto de dinheiro a pessoa venha a possuir. Um jogador de futebol, por exemplo, torna-se um modelo por causa da quantidade de dinheiro que ganha e não por causa do seu estilo de jogo ou suas atitudes como profissional e como pessoa (ANJOS, p. 56, 2017).

É essencial o professor ter consciência de que ele também é um modelo de comportamento para o aluno e com isso a reflexão de quais modos de comportamentos o professor apresenta para seus alunos. O adulto, como ser mais desenvolvido, deve dispor de formas complexas de comportamento, tal como o autodomínio da conduta, por isso a importância do domínio conceitual do professor, que assim melhor promoverá o desenvolvimento de comportamentos mediados na criança, que por sua vez ainda não tem consciência de seus comportamentos, decorre disso a importância de modelos de conduta para elas, visto que aprendemos a imitar desde que nascemos (HERCULANO-HOUZEL, 2005).

No ato de imitar, que é natural do ser humano, há a incorporação de comportamentos complexos nas ações inspiradas por modelos disponibilizados. Defende-se que quanto mais modos de comportamentos dispostos, maiores são as possibilidades do que imitar, essas formas de se comportar que são apropriados terão um valor axiológico com significância para quem dele se apropria, ou seja, por mais que uma criança ou adolescente se aproprie de operações isoladas imitando alguém, essas são formas de ação de um modelo complexo de comportamento, que envolve também um papel social. Imitar é uma relação ativa com o meio, e por isso a importância de apresentar modelos de comportamentos que superem o cotidiano, aquilo no qual se tem acesso somente a partir das relações espontâneas (HELLER, 2016).

Ao nos referirmos que é “natural” o ato de imitar, ressaltamos que os animais também imitam comportamentos, mas que estão de acordo com suas possibilidades orgânicas quase sempre situacionais a sua percepção visual, além de determinadas pela hereditariedade, o que não proporciona um real avanço cognitivo. Vigotski (2014) já afirmava em suas pesquisas e foi ratificado por pesquisas atuais da neurociência. Essa capacidade natural de imitação que corrobora para a aprendizagem, acontece devido aos neurônios-espelho que têm como função mais elementar a imitação até comportamentos mais complexos como a empatia (HERCULANO-HOUZEL, 2005).

O ato de aprendizagem e significação dadas a comportamentos apropriados via imitação é que se configura um fenômeno histórico-cultural, incorporando o natural, passa-se de algo que já sabe, para algo novo:

O animal, incluso o mais inteligente, somente é capaz de imitar o que está em maior ou menor grau próximo de suas possibilidades. Pelo contrário, para a criança a imitação constitui fundamentalmente o caminho para adquirir aquelas atividades que estão muito longes de suas próprias possibilidades, o meio para adquirir funções como a linguagem e as funções psíquicas superiores. (VYGOTSKI, 2013, p. 227).

A imitação é um atributo essencial para o desenvolvimento do autodomínio da conduta porque o ser em desenvolvimento entra em contato com modelos de comportamento, isso evidencia que as crianças e os adolescentes que estão em contato com pares mais desenvolvidos que não proporcionam modelos adequados de desenvolvimento têm menor possibilidade de dominar o próprio comportamento como um todo e também demonstra que o desenvolvimento do autodomínio percorre toda a história individual, visto que a imitação inicia desde o nascimento.

Quando dizemos que se age por imitação, isso não significa que olha a outra pessoa nos olhos e a imita. Se hoje eu vi alguma coisa e amanhã faço o mesmo, atuo portanto, imitando. Quando o aluno resolve em casa uma tarefa, depois que em aula lhe tenha apresentado o modelo, continua atuando em colaboração, ainda que nesse momento o professor não esteja ao seu lado. (VIGOTSKI, 2014, p. 248).

Isso provoca também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que apresentam algo em comum que se diferencia de todas funções psicológicas elementares, elas são “[...] processos de domínio de nossas próprias reações com ajuda de diversos meios” (VYGOTSKI, 2012a) e a linguagem é o principal meio utilizado pelo homem e pela mulher para o domínio de suas reações. A característica central e da qual decorre as demais, atribuída

ao domínio da própria conduta é a capacidade de escolha, que é constante na história de cada indivíduo.

Escolher envolve aspectos cognitivos e afetivos, portanto envolve todo o sujeito que além da decisão de aderir a um aspecto renunciando outro, escolhe a partir de unidade afetivo-cognitiva do psiquismo. A escolha é envolta em múltiplas determinações que envolvem a personalidade do indivíduo, seus motivos e as condições concretas no procedimento da escolha. Ao mesmo tempo que a afirmação de que escolhas são determinadas por causas, a dialética permite afirmar que o indivíduo ainda pode tomar decisões que sejam livres, dentro de uma concepção materialista e dialética da liberdade. Tomar uma decisão implica valorizar algum aspecto em detrimento de outro, além da tomada de consciência das consequências das ações, é isso que começa a gerar o sentimento de responsabilidade, quanto mais conhecimento de si e da realidade tem, maior é sua responsabilidade. No ato de escolher, há uma luta de motivos, que necessariamente surgem de uma atividade. (VYGOTSKI, 2012a).

O *motivo* compreende “a unidade entre a necessidade e o objeto que lhe corresponde” (MARTINS, 2011a, p. 201). Os motivos podem ter forma de imagem, conceito, ideia, pensamento, ideia moral etc. O motivo pode se diferenciar pelo tipo de necessidade a que corresponde e também pela forma em que se manifesta seu conteúdo, para que realmente um motivo engendre uma atividade tem que existir condições para que exista um planejamento e atuações para que isso ocorra, caso contrário ocorrem fantasias, ilusões sobre o que poderia ser feito. Existem atividades que são resposta a mais de um motivo ao mesmo tempo (LEONTIEV, 1978).

As escolhas humanas têm como base motivos desenvolvidos ao longo da vida de cada indivíduo, existem motivos que são mais gerais, amplos e que dão sentido as atividades. Os motivos gerais são constantes, atuam por mais tempo e não estão rentes as situações concretas, os particulares atuam por pouco tempo e segundo circunstâncias concretas, contudo os motivos atuam sempre em conjunto formando um sistema hierárquico, onde cada um tem uma função. Os motivos particulares não alteram o sentido da atividade, mas dependendo dos resultados das ações podem se tornar um motivo geral, como o contrário também pode acontecer. Os motivos gerais não excluem a necessidade de motivos particulares, que estimulem o indivíduo à ação, contudo uma atividade sem um motivo geral carece de sentido para o sujeito, a tarefa pedagógica consiste justamente em criar motivos gerais que sejam

significativos e que deem um sentido ao que se faz. Importante ressaltar que os motivos assumem a partir das condições concretas de cada indivíduo uma hierarquia que assim orienta e regula os comportamentos humanos (LEONTIEV, 1978; MARTINS, 2011a).

Dessa maneira, a partir das condições de vida um mesmo motivo pode originar diferentes atos com objetivos distintos. Assim que um mesmo motivo pode originar diversas ações com fins distintos e atos iguais podem ser também causados por diferentes motivos. Por isso a necessidade de diferenciar os motivos (atividade) dos fins (ação). Portanto, “o significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do *sentido* que tem para o sujeito, o qual caracteriza fundamentalmente sua fisionomia psicológica (LEONTIEV, 1978, p. 347, grifos do autor).

Há casos em que os motivos vão corresponder diretamente ao fim de uma ação, mas há situações que não, a partir disso se desencadeiam várias ações que não estão diretamente ligadas ao motivo da atividade para que se obtenha tal objetivo particular, o que gera várias metas parciais subordinadas a um motivo geral. O motivo engendra a atividade do sujeito, e refletem-se no cérebro “[...] em forma de imagens ou representações, de pensamentos ou de conceitos, e também em forma de ideias morais” (LEONTIEV, 1978, p.346). Contudo, o motivo não surge do nada, este se desenvolve a partir das atividades realizadas pelo indivíduo, assim que ao mesmo tempo que um motivo engendra uma atividade, este motivo surge, anteriormente, da própria atividade.

Leontiev (1978, 2017, 1978a) categorizou a atividade humana em ‘atividade propriamente dita’, em ‘ações’ e em ‘operações’. Por ‘atividade’ o autor define que são “[...] os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo, se dirige (seu objeto)” e esse objeto que estimula o sujeito na sua atividade, é o motivo para tal (LEONTIEV, 2017, p. 68). A atividade humana não é um comportamento reativo (estímulo – resposta), mas uma relação com a realidade com vistas a satisfazer uma necessidade proveniente dessa relação. Martins (2015, p.56) a define como “uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em relação subjetiva”

Há uma relação entre sujeito e objeto em dois polos opostos. O autor exemplifica de que recordar algo não é uma atividade porque “[...] não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial”

(LEONTIEV, 2017, p. 68). A atividade é uma categoria que tem um ou vários motivos que a regem, ela é constituída por ações e operações.

O autor exemplifica que um estudante que precisa se preparar para um exame e por isso lê um livro de história, é necessária uma análise psicológica desse processo para determinar se é uma atividade. Ao admitir hipoteticamente que a leitura do livro não é necessária para o exame, o estudante tem três caminhos: deixar o livro de lado imediatamente, continuar lendo ou ainda deixar de ler mas com relutância. O autor afirma que nos dois últimos casos o conteúdo do livro foi o motivo que estimulou a atividade do estudante, que visa suprir uma necessidade de conhecimento, no primeiro caso, ao abandonar imediatamente o livro denota-se que o motivo para o estudante é apenas passar no exame, nesse caso a leitura não é uma atividade, porque a ação (ato de ler) não coincide com o motivo (passar no exame), a leitura do livro configura-se como uma ação (LEONTIEV, 2017)

Para Leontiev (2017, 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”. Para uma ação tornar-se uma atividade ela tem que se dirigir propriamente para o motivo, as ações são atos com vistas a um motivo, mas indiretamente, com finalidades concatenadas ao motivo central. Quando isso ocorre, ou seja, uma ação torna-se uma atividade, é porque o resultado da ação é mais significativo que o motivo que a induziu.

Por fim, na estrutura da atividade, há as operações que são “[...] o modo de execução de um ato” (LEONTIEV, 2017, p.74). A operação depende das condições materiais, é determinada pela tarefa, são as maneiras de executar uma ação a partir do que as condições permitem. O autor exemplifica que as operações surgem como ações, elas têm um alvo, mas tornam-se operações quando “aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito” (LEONTIEV, 2017, p.75).

Todo esse processo da atividade humana ocorre porque há uma relação entre o objetivo da ação e o motivo da atividade, Duarte (2013) denomina essa relação de sentido da ação. Já o significado da ação é “[...] formado por seu conteúdo concreto, pelas operações por meio das quais ela se realiza e por seu objetivo, isto é, por aquilo que deve resultar dessa ação” (DUARTE, 2013, p. 90). Quando ação do homem é consciente, mediada pelo

significado em relação com o sentido pessoal, temos uma ação com vistas a um fim, uma ação que pode ser livre.

O sentido se configura como uma ligação entre o motivo da atividade e as relações entre ações e seus fins específicos. O domínio do sujeito sobre as ações acontece mediante “o estabelecimento de relações entre os significados e os sentidos” (MARTINS, 2015, p. 64). Os primeiros resultam das apropriações feitas a partir de um sistema de objetivações, em sua gênese são supraindividuais. Quando se tornam dados do psiquismo de um indivíduo e desempenam um papel em sua vida adquire um sentido subjetivo, a partir da interação entre sujeito e realidade circundante. O sentido pessoal é quando um significado se individualiza, tornando-se pelo sujeito interiorizado. A atividade humana então orienta-se tanto por objetivos materiais quanto ideais que requerem um planejamento um controle para a execução, assim a relação do sujeito com sua atividade acontece mediada pelas relações objetivas, refletidas na consciência humana, a atividade propicia desenvolvimento de capacidades que vão condicionando novas atividades e assim por diante (MARTINS, 2015).

É pela atividade que se produzem conceitos, motivos, sentimentos, objetivos, a própria personalidade do sujeito que como tal, é um processo resultante de uma luta antagônica constante entre indivíduo e sociedade, isso porque o indivíduo é parte da sociedade mas ao mesmo tempo se diferencia dessa sociedade com um jeito próprio de ser, pensar, agir e sentir. Portanto, a constituição da personalidade não se dissocia das condições objetivas e da atividade que cada pessoa está inserida, e assim, o autodomínio do comportamento não é um processo isolado, mas que acontece materialmente na personalidade de cada indivíduo, rente às condições objetivas particulares de cada um.

A personalidade é processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social, constituindo-se como autoconstrução da individualidade graças à atividade e consciência historicamente construída (MARTINS, 2015, p. 81).

Anjos (2017, p 17) corrobora que:

A personalidade não é algo imóvel e imutável, mas, devido ao processo dialético de apropriação das objetivações humanas e da objetivação do indivíduo por meio do que foi apropriado, está em permanente transformação, mediante as diferentes atividades decorrentes das circunstâncias concretas da vida.

Portanto, é por meio da atividade que se desenvolve os atributos essenciais à humanização de cada indivíduo, é pela atividade que se produz a consciência que orienta o sujeito na realidade, a personalidade, que denota o jeito de ser de uma pessoa. Cabe ressaltar

que a personalidade se desenvolve, não aflora, surge, ou é dada a partir de disposições biológicas, mas está atrelada à atividade humana, e o autodomínio acontece em uma personalidade situada histórica e socialmente, dessa maneira não há desenvolvimento da personalidade se não existir o autodomínio da conduta, e o contrário também se sustenta, não existirá pleno desenvolvimento do autodomínio da conduta, sem o desenvolvimento da personalidade (ANJOS, 2017; MARTINS, 2015).

Propriamente, uma ação, um comportamento, pode se tornar um hábito automático. Nesse sentido é que Saviani (2015) afirma que uma pessoa ao aprender a dirigir um carro, realiza diversas ações, contudo a partir das repetições realizadas toda aquela ação de dirigir torna-se uma operação com fins a outros objetivos, pois justamente ele dominou aquela ação e a automatizou, dominar uma ação é condição para o domínio de si mesmo.

Por exemplo, para se mudar a marcha com o carro em movimento é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo e, concomitantemente, se retira o pé direito do acelerador. A concentração da atenção exigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não os domina, mas, ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção se liberta, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. E só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, se completou. Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz. As considerações supra podem ser aplicadas em outros domínios, como por exemplo, aprender a tocar um instrumento musical, etc. (SAVIANI, 2013b, p. 18).

Saviani (2015) expõe que a automatização de ações é condição para a liberdade a partir da perspectiva marxista, pois a atividade torna-se como uma “segunda natureza”, ou seja, tornar determinada ação tão incorporada em si mesmo que ela adquire aspectos de natural, como se tivesse nascido com aquilo, como por exemplo o ato de ler e escrever, em que se desconsidera todo o processo de aprendizagem. A segunda natureza incorpora-se àquilo que o ser humano já se apropriou em uma relação dialética, negando os aspectos já contidos na atividade do sujeito pela incorporação de novos movimentos, nessa perspectiva

que entendemos o autocontrole da conduta, ou seja, dominar a conduta é negar a natureza objetiva controlando os estímulos da mesma para se autocontrolar.

Diante disso se defronta com o “paradoxo da vontade” que radica justamente na criação de atos não volitivos, automáticos, mas que embasam novas opções de comportamento. Nesse processo assenta-se a intenção, que liberta o sujeito da situação aparente e cria condição para ações com uma finalidade definida, porém a execução tem como base e produz comportamentos automáticos. Justamente para que se tenha a possibilidade de fazer uma viagem dirigindo é necessário antes se libertar das ações requeridas no processo de aprendizagem do ato de dirigir (VIGOTSKI, 2012a).

O que viabiliza a regulação da atividade do sujeito é a introdução de estímulos artificiais que conferem um significado social e um sentido pessoal à sua conduta, são signos que ao serem dominados possibilitam o autodomínio e também se transformam em motivos gerais ou particulares. Contudo, esses signos são apropriados pelo sujeito sempre a partir da mediação de outro, daí que a regulação da conduta não é algo dado ou inato, mas se desenvolve em sua gênese a partir da mediação de um par mais desenvolvido. Como o comportamento humano tem uma base natural de estímulo – resposta, é impossível dominar a reação a um estímulo a não ser pelo domínio do próprio estímulo (VIGOTSKI, 2012a).

Quanto mais um indivíduo conhece a realidade e a si mesmo, maior é sua capacidade de escolha perante a realidade, e conta com maiores possibilidades de alterar seu comportamento, disso resulta a importância de um ensino que possibilite, a partir da socialização dos conhecimentos mais elaborados, a capacidade de conhecimento do concreto. Tomar decisões livres acontece a partir de motivos que foram gerados e estão ligados à concepção de mundo formada pelo indivíduo, “se faz mais livre quando amplia seus conhecimentos, desenvolve seus pensamentos e aprende a atuar de acordo com as leis conhecidas do mundo objetivo” (GUREVICH, 1960, p. 387). Nesse mesmo sentido, Rubinstein (1973, p. 240) afirma:

A liberdade da minha escolha não exclui o saber e a causa dos meus actos, daqueles que me foram conscientes, mas pressupõe-os. Precisamente o não tomar consciência dos motivos do meu comportamento torna-o cego e escravo. De igual modo a condicionalidade causal da determinação como consciência dela não é um obstáculo mas a premissa da minha liberdade voluntária. A liberdade voluntária não contradiz, pois, a necessidade, nem a transcende, mas está implicada na sua finalidade normal.

Em definições mais detalhadas do processo de formação do autodomínio, a reação eletiva acontece em duas etapas, isto é, a capacidade de escolha ainda baseada na situação sensorial, em que há: a percepção do estímulo e o estabelecimento de nexos, e uma ação correspondente. Na reação correspondente o sujeito dependerá das apropriações realizadas pelo mesmo, sua personalidade, como também das condições concretas da situação. Há a possibilidade da realização de uma instrução ou a realização da própria instrução (VIGOTSKI, 2012a).

Para que se realize uma escolha livre é preciso tomar uma decisão baseado em um motivo ou grupo de motivos, o que se desdobra para as consequências de determinadas ações, quando as escolhas são baseadas apenas em estímulos, ou seja, presas às situações perceptuais, a escolha não é livre. Vigotski (2012a) exemplifica com a pessoa que fica doente e não foge ou esperneia para que o médico possa curá-la, de outra que nega tais procedimentos visto à dor momentânea que aquilo causa, no primeiro exemplo a pessoa é livre e domina seu comportamento motivada com o conhecimento que tem e aceita o procedimento para se curar, no segundo exemplo é necessário até o uso da força para controlar a pessoa que se nega a passar pelo procedimento, e se caracteriza por um “desconhecimento da situação” que “está concentrada no momento atual e o caráter de sua reação se deve exclusivamente à impressão deste momento” (VIGOTSKI, 2012a, p. 299).

Muitas decisões são tomadas sem que se tenha consciência do que as motivam, isso ocorre quando os motivos são inconscientes:

Quando se diz que trabalha ou se comporta inconscientemente, isso significa que o ser humano se dá conta de seus atos, mas não das consequências que estão inerentes, ou, mais exatamente, não se dá conta de seus atos se não se dá conta das consequências que podem surgir deles. (RUBINSTEIN, 1976, p. 24).

A relação inconsciente/consciente dentro do escopo da psicologia histórico cultural supera a dicotomia da lógica formal marcada pela alternância, que cingem os atos conscientes e inconscientes retirando seu aspecto dialético. Um comportamento sempre tem aspectos conscientes e inconscientes dentro de uma atividade sustentada por motivos. É a tomada de consciência dos motivos que determina a consciência ou não da ação e, portanto, a liberdade de agir. Mesmo os motivos não conscientes possuem tais características de sustentarem e determinarem uma atividade, e só pode ser reconhecido pela pessoa com o auxílio de sua relação com o mundo circundante. A inexistência de uma conexão consciente entre atividade/

motivos gera uma relação inadequada com a realidade, como o sofrimento psíquico, por exemplo. Isso gera sentimentos e atos fora do controle da pessoa, privando-a da possibilidade de dominar a própria conduta (MARTINS, 2015c).

O inconsciente não é uma instância *a priori* que determina o comportamento do ser humano, nem imaterial ou metafísico como postula alguns arcabouços teóricos, como a psicanálise, o inconsciente é justamente aquilo que não está consciente para a pessoa, o que não impede que possa estar. O que realmente move o ser humano são os motivos criados nas relações sociais, conscientes ou não, e conhecer os motivos da própria atividade é que possibilita o autocontrole do comportamento e a condução da própria vida.

Ser livre é conhecer o motivo que impulsiona nossas ações, seja ele consciente ou não consciente; e é o pensamento por conceitos que possibilita a compreensão da realidade e das necessidades de forma ampla. É necessário que tomemos consciência de nosso próprio pensamento, de nossos motivos, de nossas ações, de nossa história pessoal e social, para que possamos decidir livremente o curso que desejamos imprimir às nossas vidas e à sociedade como um todo. (AITA, 2014, p. 110).

Em nenhuma instância a liberdade será plena, pois nunca se conhecerá todos os motivos das ações, assim que a ação consciente engloba a ação inconsciente e vice-versa. Inúmeras vezes não se tem consciência do motivo, porque o que levou a agir em determinado momento histórico foram decisões e escolhas feitas muito anteriormente a ação imediata. O domínio do comportamento com base na tomada de consciência é uma luta constante de compreensão de si mesmo e da realidade circundante e mesmo muitas decisões e ações são reguladas, ou seja, são dominadas por motivos inconscientes, isso possibilita pensar que o autodomínio da conduta, principalmente na questão de hábitos automáticos, torna-se inconsciente para a pessoa.

Vigotski (2012a) afirma que as escolhas são divididas em duas partes: a tomada de decisão, a compreensão da relação entre estímulo-resposta e a execução propriamente dita, contudo isso está inserido em contexto histórico e temporal. Ele afirma que a luta dos motivos é deslocada no tempo, ocorre antes da luta entre os estímulos propriamente ditos, ou seja, “se toma a decisão e a luta geralmente termina muito antes que comece a verdadeira ou real luta” (VIGOTSKI, 2012a, p. 296). Uma pessoa que está em dieta por exemplo, e tem como motivo geral o emagrecimento, contudo está diante de um alimento que não pode comer, para que sua ação seja de autocontrole a decisão de não comer determinado alimento porque tem um

objetivo que transcende a situação imediata deve estar conscientizado e interiorizado pelo indivíduo.

Os motivos surgem a partir da identificação do objeto que satisfaz uma necessidade. A necessidade que não é um motivo, mas apenas um estímulo, pois só pode ser satisfeita mediante o objeto. Essa relação entre objeto e necessidade é construída na ontogênese de cada pessoa, portanto, identificar o objeto e assim criar um motivo, está implicado na experiência pessoal e no conhecimento dos objetos, por cada pessoa, esse conhecimento se torna mediação. O motivo assim, é síntese do objetivo e subjetivo, pois engendra uma atividade onde sempre existe o polo do sujeito (subjetivo) e do objeto (objetivo). Os objetos vão se modificando na história, e assim também os motivos, as emoções e sentimentos derivam dessa relação entre atividade e motivos. Aquilo que afeta o sujeito, assim o faz (ou não) pela relação com os motivos construídos ao longo de sua história pessoal. Querer, desejar, por si mesmos não orientam uma atividade, deriva disso compreender em que consiste o objeto desse querer, desse desejo (GOMES, 2008).

Dizer que fez uma escolha simplesmente porque quis fazer, equivale a dizer que a pia está suja porque sujou, a causa primária de qualquer escolha está fora do indivíduo, são reflexos e respostas a estímulos externos e à própria história individual. Os atos humanos ora se derivam de motivos centrais para a pessoa, que manifestam uma postura autêntica para com a sociedade, ora atos que são causais e dependem de um estado emocional passageiro, circunstanciais. Os atos que são provocados por motivos mais constantes e gerais, que são indispensáveis de serem cumpridos pelos indivíduos, ainda que mais difíceis, manifestam um domínio autêntico do comportamento dentro de uma situação. Ao contrário, comportamentos causais, reflexos de estímulos perceptuais, ou a partir de um estado emocional passageiro, com pouco conhecimento das circunstâncias, indicam uma falta de liberdade, onde o indivíduo está preso às circunstâncias ou emoções e assim não domina a si mesmo, pelo contrário, é dominado pela situação (GUREVICH, 1960).

Vigotski (2012a) cita uma anedota filosófica atribuída erroneamente a Buridán, onde um asno está com fome e sede é colocado diante de dois estímulos com a mesma distância: um feixe de feno que saciaria sua fome e um recipiente com água que saciaria sua sede, cada um poderia saciar uma de suas necessidades. E a anedota encerra a reflexão que o asno, sem a capacidade de escolher, morreria de fome e sede porque não consegue escolher entre um dos

dois. Em sua análise, isso abrange a ideia de que há uma ilusão recorrente em torno do livre-arbítrio, como uma ação ideal e independente das condições concretas, só que sua conclusão, pelo contrário, é a de que uma escolha depende inteiramente dos motivos que a sustentam. Referenciando Espinosa, acentua que se uma pessoa se encontra na mesma situação referida, deixaria de considerá-la um ser pensante para tê-la como o mais infeliz dos animais, ou seja, para Espinosa, no qual Vigotski toma como base, o ser humano em uma situação análoga, pensaria.

Dominar os afetos é a tarefa que demanda maior esforço em uma conduta social, isso porque as emoções são desenvolvidas pela apropriação da cultura, contudo sem perder sua raiz biológica, que permanece por toda a existência de cada um. As emoções então se configuram como um reflexo da relação entre o objeto, os motivos, e as necessidades. Ao identificar um motivo há sempre o afetivo entrelaçado, o que proporciona a diminuição ou aumento da potência de ação do sujeito. O afeto nunca se dissocia do ser humano, e sempre o acompanha no desenvolvimento da personalidade, por isso a necessidade de conhecê-lo e dominá-lo, ou seja, subjugar os afetos a uma atividade consciente orientada (LEONTIEV, 1978a).

Isso não significa reprimir ou conter as emoções, como se elas desorganizassem comportamentos, contudo “se é equivocado o imperativo à sua repressão, sua regulação se revela uma necessidade à vista da diretividade objetiva e cultural da ação humana” (MARTINS; CARVALHO, 2016, p.709). O desenvolvimento do autodomínio da conduta, portanto, é o objetivo de toda a formação do sistema psíquico e objeto direto de um ensino humanizador, não dicotomizando assim nem a atividade humana, e muito menos uma educação que seja apenas para um desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva, conhecer os próprios afetos é ter a possibilidade de dominá-los e assim, dentro de uma epistemologia espinosiana sair de um *estado passivo* para um *estado ativo*, não condiz com a aceção de reprimir emoções, desejos (como necessidades culturais), mas subjugá-los a um fim consciente, isso não é desconsiderar o papel das emoções, até porque qualquer ação humana está envolta em uma atividade cognitiva-afetiva. Vigotski (2013, p.87) sobre isso complementa que:

Temos dito que, como expressava acertadamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. Aquilo que eu penso sobre coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, contudo aquilo que eu penso sobre afetos, que os situa em outras

relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica.

Pensar sobre os afetos é que proporciona essa superação em relação a um estado passivo, o que leva a um conhecimento geral da situação, compreender as causas daquilo pelo qual se afeta é estar em um estado ativo. O estado passivo é ser como “meros expectadores que assistem ao desfile dos afetos em seu próprio ser sem ter, contudo, a possibilidade de alteração desse quadro” (GOMES, 2008, p. 77). Justamente, assim como a citação acima referida afirma, pensar sobre os afetos e suas causas é conhecê-los, isso qualifica a relação do sujeito com o objeto que o afeta e consigo mesmo, podendo dessa maneira, dominar seu comportamento.

Para a educação, isso traz implicações pertinentes, já que os afetos são despertados nos sujeitos a partir daquilo que eles conhecem, com o intuito da superação daquilo que é experimentado durante o contato inicial com o conhecimento (estado passivo), e pela mediação do conhecimento humano é “que surge a real possibilidade deste último vir-a-ser convertido em elemento psicológico, transformando-se em regulador das relações do sujeito e permitindo a este se orientar no mundo, pensar sobre a realidade e desenvolver sua subjetividade” (GOMES, 2008, p. 80). O conhecimento conduz o movimento de superação de simplesmente ser afetado pela realidade para a possibilidade de também transformá-la e assim dominar o próprio comportamento que não está dissociado da materialidade da realidade. Isso corrobora com Leontiev (2004) e Saviani (2012;2013) que afirmam que o verdadeiro conhecimento, baseado em conceitos científicos, ao ser apropriado pelo sujeito, e se tornar uma segunda natureza provoca mudanças qualitativas nos modos de sentir, agir e pensar de cada pessoa humana.

Sem dissociar a atividade humana, congregando-a em uma unidade afetivo-cognitiva, a vontade está para o intelecto assim como o desejo para os afetos, Gomes (2008, p. 122) assevera que “a vontade deriva, necessariamente, do conhecimento que temos sobre os objetos e fenômenos que nos afetam”, com relação ao conhecimento existente para que se possa negar ou afirmar o desejo de um objeto, que nada mais é “uma inclinação que sentimos em relação a um objeto que foi julgado bom” (GOMES, 2008, p. 71). ) Esse julgamento é justamente um ato de pensamento, das operações racionais do pensar, mediadas pelos

sistemas conceituais que o sujeito teve acesso, para desejar algo, portanto é preciso conhecer tal coisa, material ou idealmente.

O desejo é um processo contínuo, sempre em desenvolvimento, determinado a partir das relações do sujeito com a realidade, interpretar o desejo desligado de suas condições concretas é retirar sua principal característica, que é o conhecimento do objeto que está inserido em uma realidade externa. Do mesmo modo, os afetos produzem alterações no pensamento humano conforme as vivências afetivas, conhecer a si mesmo e aos demais somente acontece a partir da interlocução entre emoções e sentimentos. Conhecer os próprios afetos para que possa existir o autodomínio da conduta é conhecer as ações que sofreu ao longo de sua história que o afetou, o que tem estreita relação com o saber disposto na escola, pois “dado o avanço do conhecimento conceitual, as emoções passam a assumir novas configurações, promovendo novas formas de sentir e conceber o objeto” (GOMES, 2008, p. 149).

Importante compreender o autodomínio determinado por motivos para que não se caia no erro de que “ser livre”, ou “ter autocontrole” é corresponder cegamente àquilo que se deseja, dissociando-se da necessidade de dominar-se. Portanto, desejar algo e buscar isso não está dissociado da materialidade da vida do indivíduo e daquilo que ele teve acesso em seu processo histórico, na aparência pode ser que se realizou determinada ação “porque se quis”, mas somente a análise psicológica é que compreenderá as múltiplas determinações nesse processo, ou seja, os motivos objetivados em conceitos que determinam as escolhas da pessoa rumo ao seu objeto, dominar a própria conduta é conhecer os signos pelo qual se afeta orientando assim uma resposta afetivo-cognitiva.

Luria (1979b) sobre o domínio do comportamento, implicitamente, afirma que a partir de uma tarefa cria-se estratégias para solucioná-la, uma tática para a execução e por fim as operações que levam ao cumprimento da tarefa, justamente a inserção de estímulos auxiliares para resolver uma situação configura-se como o domínio da ação. É a partir da linguagem e do uso de instrumentos que o comportamento intelectual transcende a realidade objetiva perceptiva, ou seja, a “[...] a assimilação de formas novas historicamente surgidas de atividade material, do domínio da linguagem, que permite uma codificação abstrata da informação, levam o homem a modalidades inteiramente novas de atividade de pesquisa e orientação (LURIA, 1979b, p.3).

A pessoa humana adquire uma independência em relação à natureza, contudo cabe a ressalva que as formas inferiores de comportamentos permanecem mesmo na vida adulta, principalmente em contextos emocionais agudos, como morte de um ente querido, ou situações complexas da vida cotidiana. Enquanto a pessoa está submetida às necessidades orgânicas, não as supera, não existe liberdade e autocontrole, que existirá apenas quando existe a possibilidade de refletir e planejar as próprias ações, superando tais necessidades. Ter autodomínio implica na “formação de um indivíduo como sujeito que **se autodetermina a si próprio**, que determina livre – e **voluntariamente** – a sua conduta, tornando-se responsável por ela” (RUBINSTEIN, 1973, p. 208, grifos do autor). E isso acontece continuamente a partir da constante tomada de consciência do seu lugar nas relações sociais. Elevar a conduta além do aspecto biológico implica “uma vida **social** na qual a conduta do homem seja regida pela moral e pelo direito” (RUBINSTEIN, 1973, p. 209, grifos do autor).

O autodomínio da conduta, que deve ser um dos objetivos da educação escolar, não acontece apenas mediante o ensino sistematizado, mas a partir de todas as vivências do indivíduo, que não estão restritas à escola. Os valores culturais que estão contidos em um sistema de normas, as ideias presentes na sociedade, também contribuem para a regulação da conduta de cada indivíduo, e isso tanto para valores que estejam de acordo com a construção de uma sociedade melhor, quanto valores obtusos e sem coerência com a realidade, como o preconceito, por exemplo.

Heller (2016; 2016a) define a categoria de valor como algo pertencente ao gênero humano e com uma existência objetiva, ou seja, é objetivado socialmente, nas ideias, conceitos, na moral, na política etc., em um sistema de normas como a *moral*:

A moral é o sistema das exigências e costumes que permitem ao homem converter mais ou menos intensamente em necessidade interior – em necessidade moral – a elevação acima das necessidades **imediatas** (necessidades de sua particularidade individual), as quais podem se expressar como desejo, cólera, paixão, egoísmo ou até mesmo a fria lógica egocêntrica (HELLER, 2016a, p. 19, grifo da autora).

São os valores que trazem uma dinâmica nova nas relações sociais, mediando-as, se originam na vida social, dão um novo conteúdo às relações e uma nova forma de relação, assim que a organização da vida social e da atividade de cada pessoa que demarca a forma que cada um regulará o próprio comportamento. Os valores morais, por exemplo, que nem

sempre são transmitidos na educação escolar, são constituídos de significados sociais, que interiorizados se tornam motivos gerais para cada pessoa, o que proporciona a superação da situação concreta em que ela está inserida, para uma ação regulada por motivos gerais, nessa direção Heller (2016, p. 126) reitera que “o homem extrai sempre seus valores, suas normas, seus conceitos morais do mundo em que nasceu”. E Rubinstein (1973, p. 209) corrobora que:

à medida que o social-significativo na vida social se vai tornando puramente significativo para o indivíduo em consequência da educação etc., os bens e valores objetivados na vida social convertem-se em objetivos ou fins da sua atividade individual.

Há de se ressaltar que os motivos que regulam os comportamentos de cada pessoa são construídos dentro da atividade e da realidade concreta que se está inserido, como também apontar que não é só a educação escolar que cria motivos, e que produz a formação de conceitos. Dominar estímulos do ambiente intermediado pelos signos dispostos, é um processo que a educação escolar pode propiciar com mais qualidade, contudo não está submetido somente a ela. O sujeito, ao dominar seu próprio comportamento separa-se, portanto, da situação imediatamente perceptível, o que torna a atividade livre, olhando-a “como que de fora”. Luria (1979b, p.4, grifo nosso) afirma que “[...] surgem-lhe novas formas de comportamento autenticamente intelectual, no qual as tarefas complexas se resolvem inicialmente no **plano mental**, concretizando-se posteriormente em ações exteriores”. Justamente essa ação planejada, que é mediada pelas apropriações que o sujeito dispõe configura-se como uma atribuição do domínio do próprio comportamento, ação que o ‘asno’ da anedota não é capaz de realizar.

Na infância a conduta da criança é determinada pela percepção e pela emoção, que se antecedem imediatamente a ação e dirige o ator motor. A partir da apropriação dos signos, há entre a percepção e a ação uma interposição, o que permite a regulação da própria ação, o comportamento não se restringe mais à situação perceptível. De fato, no início da vida a percepção do mundo perpassa através dos atos motores, a partir da ação imediata. A partir da interposição do simbólico, “[...] a percepção deixa de ser ‘escrava’ do campo visual” (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 39).

A *palavra* configura-se comumente como esse signo. Acentua-se que a qualidade do signo que intermedeia essa ação determina o grau de liberdade do sujeito em relação à

realidade e consigo mesmo, decorre-se disso a importância da disposição dos signos em seu grau elevado para a apropriação:

Passa a ser inevitável a discussão sobre a qualidade das mediações que, a sociedade atual vem exercendo, dentro e fora da escola, que, ao invés de promover a transição das funções psicológicas primitivas ou inatas (biológicas) às funções superiores (culturais) nos indivíduos, vêm dificultando tal processo em um número cada vez maior de crianças, adolescentes e adultos. (FACCI *et al*, 2006, p. 113).

A educação escolar com a transmissão de signos para apropriação dos estudantes, proporciona, a partir de sua utilização, neofunções (funções psíquicas superiores) com o domínio das funções elementares. O esporte, por exemplo, é um meio de transmissão de conceitos historicamente constituídos que proporcionam o domínio das atividades motoras. Os conceitos têm um papel central na regulação da conduta, disso resulta que o autodomínio da conduta em sua forma máxima só é possível a partir da adolescência, quando o pensamento por conceitos, ou seja, abstrato é exequível (FERREIRA, 2017; VIGOTSKI, 2001).

Os atos voluntários se constituem no processo de trabalho, por meio da qual o indivíduo tem que submeter seus atos às leis objetivas da realidade, com vistas a fim determinado. Tais comportamentos não são possíveis se o pensamento não prevê de forma geral um resultado, além do reconhecimento das consequências de tal comportamento como dos meios necessários para alcançar o objetivo, pois “[...] os atos voluntários se caracterizam porque o sujeito tem consciência do fim que persegue e dos meios para alcançá-lo” (GUREVICH, 1960, p. 388). O autodomínio da conduta é pressuposto para que exista um ato voluntário, isso porque o sujeito tem que regular seu comportamento com vistas a um objetivo particular ou geral.

Tais objetivos não são inatos ou surgem espontaneamente, mas são construídos nas vivências dos sujeitos derivados das exigências sociais. O sistema de signos é que exerce a função reguladora no comportamento humano, permitindo que exista um fim determinado para cada ação, formular verbalmente aquilo que vai fazer conduz a realização ou inibição dos atos, a fala torna-se uma ferramenta do pensamento para orientação da conduta, e assim para aquilo que mais caracteriza o autodomínio da conduta: a capacidade de fazer escolhas. As palavras não somente designam os fins das ações, mas a maneira de obtenção dessas finalidades, além de elaborar novos fins ao efetuar-se uma ação (MARTINS, 2011a; VIGOTSKI, 2012a).

Esse sistema de signos está objetivado na linguagem, a partir dela se transmite e assimila os significados e a construção de sentidos que na vida humana determinam a maneira de agir, pensar e sentir da pessoa, com total correlação aos motivos que regulam sua conduta. A passagem de processos de significações sociais em processos mediados e internalizados é que promovem a capacidade do autocontrole, os conceitos então, organizam as funções psicológicas e permitem seu desenvolvimento (MARTINS, 2011a).

O sentido, aliado ao significado da palavra, possibilita que a pessoa possa agir, são inúmeras e maiores as relações estabelecidas entre o sentido e a palavra comparada ao significado e a palavra. Vigotski (2014, p. 333), a partir dos estudos de Paulhan, define o sentido de uma palavra como “[...] a soma de todos os aspectos psicológicos evocados em nossa consciência” com uma formação dinâmica e fluída, que pode se alterar com mais facilidade já o significado “[...] é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa” (VIGOTSKI, 2014, p.333). Nesse sentido, Luria (1979b, p. 38) afirma que o “[...] homem reflete e toma consciência do mundo de diferentes modos em cada etapa do desenvolvimento, baseando-se em significados da palavra estruturalmente diferentes e numa estrutura do conceito diferente pelos mecanismos psicológicos que apresenta”.

Escolher a melhor maneira de agir pode estar acompanhada de um conflito de interesses particulares para com seus valores e deveres sociais, para que exista uma escolha livre é necessário a superação dessas dificuldades. Somente assim se executará ações planejadas, o que também caracteriza direcionar um conjunto comportamentos a um objetivo. Existem várias ações cuja execução não acompanha nenhuma emoção, nem agradável ou desagradável, isso ocorre quando o objetivo da ação tem pouca significação, como por exemplo guardar a roupa no guarda-roupas, ou ainda comportamentos frequentes, automáticos que tem o tono emocional diminuído. Há ações que provocam emoções negativas como há as que provocam emoções positivas, todas estão relacionadas ao motivo da ação e seu sentido e significação social (GUREVICH, 1960).

Quando se produz emoções negativas, a realização do comportamento exige uma sobreposição da necessidade objetiva às emoções circunstanciais do sujeito, como por exemplo, a realização de atos necessários que estão em contraposição a impulsos imediatos do indivíduo Guerevich (1960, p.393) realça que “as emoções negativas, quando se executam atos voluntários, aparecem com frequência quando estes atos estão relacionados com motivos

antagônicos” (GUREVICH, 1960, p.393). O autor reporta que existem comportamentos que são necessários, mas produzem emoções negativas e mesmo assim a pessoa os efetua é uma característica central do domínio de si mesmo.

Quanto maior são os estímulos em uma situação e maiores são suas forças, ou seja, mais satisfazem necessidades vigentes naquele momento ou proporcionam algum tipo de prazer, assim também é crescente a dificuldades para superar e assim executar a decisão tomada anteriormente. Também pode ser necessário analisar várias maneiras de chegar ao mesmo objetivo, por exemplo, mesmo que de maneira hipotética, listar vantagens e desvantagens de tal caminho, levando em conta os valores do sujeito, que estejam ou não de acordo com aquilo que acredita, as operações racionais são de grande auxílio para a realização de escolhas, tanto a longo prazo quanto à curto prazo. Gurevich (1960, p. 392) exemplifica: “o estudante pode copiar sua tarefa de outro companheiro, com o qual não terá que fazer nenhum esforço para resolvê-la, mas deixará de cumprir com seu dever, ou pode resolver a tarefa ele mesmo”

Tão somente existirá autodomínio da conduta quando o sujeito pode submeter seus desejos imediatos, bem-estar pessoal, a princípios mais elevados, as significações construídas socialmente. Isso está intimamente conectado ao grau de consciência das consequências que derivam da obtenção ou não do objetivo. É o pensamento conceitual que estabelecerá esses nexos para as ações, e além da consequência emocional da realização de determinada ação, o pensamento também se torna um estímulo que incita ou não a atuação, a superação das dificuldades e persistência na tomada de decisão. Quanto mais elevado for o grau do pensamento, maiores são as possibilidades de ação com menores consequências negativas para o sujeito.

Pensar a seu tempo o que sucederá se não executa o marcado, supondo-se claramente todas as consequências desagradáveis da renúncia à luta, ou pelo contrário, prever com clareza a satisfação e alegria que motivará a execução do fim, as consequências vantajosas que isso levará consigo, é ao que se deve recorrer toda pessoa nos momentos de dúvida, quando se encontra com dificuldades muito grandes no caminho que leva ao fim proposto. (GUREVICH, 1960, p. 398).

O ser humano tem a possibilidade e a capacidade de pensar os estímulos, refletir sobre os motivos que o induzem, isso o coloca diferente dos demais animais, não permanece, como o asno de Buridan, preso à situação perceptual com dois estímulos equivalentes, mas a partir da reflexão, tem a possibilidade de transcender sua ação além da realidade percebida,

dispondo de instrumentos psicológicos outrora interiorizados. Existe a possibilidade da reflexão das consequências dos atos na relação entre os motivos e as reações possíveis. Na gênese disso, na história humana, confiava-se à sorte, sinais divinos, memorização nas árvores, contagem nos dedos (VIGOTSKI, 2012a).

As crianças no processo de aprendizagem utilizam-se dos signos primeiramente de maneira externa, contam nos dedos as operações matemáticas, contam para si mesmo, para só posteriormente, com o uso da linguagem interna contarem para si mesmas e posteriormente com a aquisição da linguagem escrita, essa simbolização, que é também uma pré-história da escrita é requalificada. A raiz disso é o gesto indicativo como outrora mostrou, Vigotski (2012a) em suas pesquisas e analisou a internalização de um comportamento, que para ele:

desempenha um papel extremamente importante no desenvolvimento da linguagem na criança e constitui, em geral, em grande medida, a base primitiva de todas as formas superiores do comportamento. No princípio, o gesto indicativo não era mais que um movimento de captura fracassado que orientado para o objeto, sinalizava a ação desejada. (VIGOTSKI, 2012a, p. 149).

O autor nomeia, baseando-se em Hegel, que esse primeiro ato do gesto indicativo é um ato em si, a criança somente sinaliza o que deseja, mas não tem consciência disso. Quando há ajuda de um outro, que a partir da ação da criança concede-lhe o objeto indicado, há uma mudança substancial, existiu nesse processo uma mediação onde as pessoas produzem para esse ato um sentido e a partir disso, o gesto que antes era com o intento de capturar um objeto, torna-se um indicativo para que alguém o faça, não é mais dirigido ao objeto, mas para alguém, torna-se um gesto para si. O gesto não se alterou, o que mudou foi a significação atribuída ao mesmo onde a criança é a última a tomar consciência desse significado (VIGOTSKI, 2014).

Denota-se aqui o processo de evolução do ato intencional, base estruturante do autodomínio da conduta. Com a tomada de consciência do significado de sua ação outrora em si é que a criança tem a possibilidade de alterar sua conduta, mediante a possibilidade de suas atribuições psicofísicas. Esses significados que “[...] se determinam ao princípio pela situação objetiva e depois pelas pessoas que rodeiam a criança” (VIGOTSKI, 2012a, p. 149).

Com fundamento nisso é que o autor (idem, ibidem) conclui que “passamos a ser nós mesmos através dos outros”, e afirma que isso não se refere apenas ao indivíduo como um todo, como também para cada função isolada. Radica essa declaração enunciando que “a personalidade vem a ser para si o que é em si, através do que significa para os demais”

(VIGOTSKI, 2012a, p. 149). Isso contribui para a noção de autoconsciência e consciência de si, outros conceitos colaborativos para a compreensão do domínio de si mesmo.

Importante ressaltar que a psicologia histórico-cultural compreende o domínio de si mesmo a partir de uma perspectiva cultural, processual como se evidencia no exemplo do gesto indicativo, é a mediação que promove a transformação do comportamento de rudimentar para complexo, ou seja, é no movimento de apropriação e objetivação do gênero humano que se consolida as bases para controlar a própria conduta. Decorre-se disso que a intenção, aqui exemplificada a partir do gesto intencional, tem uma gênese cultural, não é inata (ZAVERSHNEVA; VAN DER VEER, 2018).

O domínio do próprio comportamento não é um produto acabado, nem um desvelamento de disposições biológicas ou hereditárias, mas resultante da internalização dos signos, disso decorre a centralidade da educação escolar para proporcionar acesso aos signos, cristalizados em conteúdos escolares construídos ao longo da história do gênero humano. Na aquisição dos conceitos estabelece-se uma relação ativa do sujeito com o sistema conceitual isso porque ao se elaborar um conceito, imprime-se neles os conceitos já apropriados pelo sujeito. Assimilar conceitos não é simplesmente compreendê-los, mas adquirir a possibilidade de utilizá-los na prática, no cotidiano, operar com eles. E justamente, em nossa sociedade, o que mais colabora para formação de conceitos científicos e assim para um processo de generalização da realidade é a educação escolar (MENCHINSKAIA, 1960; VIGOTSKI, 2014).

O papel do professor em nossa sociedade é fulcral na transmissão dos conceitos científicos, que de início não são assimilados pelos alunos, mas demandam todo um processo de ensino sistematizado para que isso aconteça. A escola tem um papel determinante, isso porque os estudantes para a apropriação dos conceitos científicos não precisam percorrer o mesmo caminho que a humanidade percorreu para a criação dos conceitos. Os conceitos são objetivações humanas que estão cristalizadas, e a escola por meio do ensino é o *locus* de transmissão mais fidedigno dos conceitos que superam o senso comum, ou seja, aquilo que o escolar apreende de sua realidade espontaneamente (DUARTE, 2013; MENCHINSKAIA, 1960).

Portanto, são os conceitos científicos, transmitidos de forma sistematizada na escola, que propiciam o desenvolvimento da consciência e da volição em um grau qualitativo

superior ao dos conceitos espontâneos. Por sua própria natureza os conceitos científicos são conscientes e demandam voluntariedade, diferentemente dos conceitos espontâneos. Ainda mais que, a forma de apreensão da realidade a partir dos conceitos verdadeiros é mediada por outros conceitos, que torna a relação do indivíduo com a realidade diferente da relação estabelecida a partir dos conceitos espontâneos, onde não existe essa mediação de outros conceitos (VIGOTSKI, 2014).

Superar a realidade imediata por meio dos conceitos científicos e assim dominar o próprio comportamento como que “de fora” demanda esforço constante e ações que requeiram o autodomínio, ler e escrever por exemplo não são ações naturais que são dispostas pela hereditariedade mas exigem um esforço contínuo de anos, suplantando outras coisas que seriam mais agradáveis da criança realizar do que tais ações. Por isso, a centralidade do professor na aquisição da linguagem escrita é essencial, e ele tem um papel preponderante na capacidade da pessoa dominar o próprio comportamento e ser livre. Não é somente o acesso aos conhecimentos científicos que fazem do ser humano livre, mas sua interiorização e uso funcional em seu cotidiano.

O papel da filosofia como transmissão de valores, da arte e da ciência são essenciais para a formação do autocontrole. Contudo, vale acentuar a importância de quais conteúdos estão sendo transmitidos, quão mais conectados à realidade, e, portanto, verdadeiros eles são, maior é o grau de domínio de si mesmo a partir da realidade, compreender que o “eu” faz parte da realidade é um autoconhecimento que permite o autodomínio da conduta. Importante frisar novamente que existe autodomínio fora da escola, mas cabe a pergunta de qual a qualidade dos signos que medeiam essa relação do sujeito com o real, e quais as possibilidades de alteração no modo de sentir, agir e pensar que tal indivíduo dispõe, por isso a necessidade da luta para que todos tenham acesso ao que de melhor o gênero humanos já produziu. Defender a alfabetização para a possibilidade de dominar o próprio comportamento é essencial, isso porque é pela linguagem escrita que existe o acesso aos conhecimentos mais elaborados e à sua apropriação, alfabetizar acaba sendo um ato político que produz saúde mental nos indivíduos incorporando em cada sujeito a possibilidade de condução da própria existência rentes às limitações que o capitalismo proporciona.

### **SEÇÃO III – As contribuições do conceito de autodomínio da conduta para a educação escolar**

#### **3.1 A educação escolar e sua contribuição fulcral para o desenvolvimento humano**

A compreensão da formação do autodomínio da conduta possibilita contribuições para o planejamento pedagógico, haja vista que, o planejamento pedagógico é uma variável interveniente para seu desenvolvimento. Elencar o autocontrole como um dos objetivos a serem alcançados pelo processo educativo traz contribuições pertinentes quanto à forma e o conteúdo a serem disponibilizados no processo de ensino e aprendizagem escolar.

Para estabelecer uma interface com a psicologia histórico-cultural há de se requerer uma prática pedagógica que medie essa atuação psicológica no campo educacional e que seja consonante com os mesmos pressupostos filosóficos e epistemológicos, que afirme a natureza social dos indivíduos e ateste que o ensino ocupa um papel fulcral no desenvolvimento

psicológico de cada indivíduo particular, assim sendo, um ensino com vistas a “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013b, p. 13).

A pedagogia histórico-crítica nasce como uma produção teórica com intuito de superação por incorporação de outras teorias pedagógicas, que Saviani (2012) denomina: teorias crítico-reprodutivas e teorias não-críticas. Como epistemologia teórica ancora-se no materialismo histórico-dialético, tal como a psicologia histórico-cultural, nesse esteio que ambas afirmam a natureza social do ser humano e o trabalho como atividade fundante dessa natureza.

A partir da categoria de trabalho tal qual asseverada na primeira seção desta dissertação que Saviani (2013) adota a natureza da educação. Sua natureza é de um trabalho não-material, porque tem a ver com o campo das ideias, conceitos, símbolos, etc. Ele distingue duas modalidades de produção dentro do trabalho não-material, a primeira é quando o produto se separa do produtor (livros, filmes, músicas, etc.) e a segunda é quando o produto não se separa do produtor (ato educativo, atendimento médico, psicológico, etc.). A educação situa-se, portanto, como uma atividade em que o produto não se separa do produtor dentro da categoria de trabalho não-material.

A especificidade da educação está, por conseguinte, intrinsecamente conectada à sua natureza. Ora, se sua natureza é de produção não-material, sua especificidade é a de transmitir para novas gerações esses produtos. É de responsabilidade da educação selecionar quais produtos devem ser transmitidos e de qual maneira isso deve ser feito. No que se trata a seleção daquilo que deve ser transmitido “[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2013b, p.13).

Com base nisso, o autor desenvolve a noção de clássico, que é o conhecimento universal que se firma como fundamental dentro da humanidade. Esse termo não coincide com o que se casualmente se entende como tradicional tampouco se opõe ao que é moderno, assim que Aristóteles é um clássico dentro do campo filosófico, e antigo dentro da história da humanidade, já Carlos Drummond é novo dentro da história da humanidade, como também um clássico dentro da literatura, delibera-se portanto, o conceito de clássico como:

aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade

do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2015, p.31).

Um conteúdo torna-se clássico quando é um produto da prática social que reflete as máximas objetivações humanas cristalizadas nos saberes científicos, filosóficos e artísticos. O clássico deve ser visto a partir de uma perspectiva histórica, na qual se abarque os valores humanos que perpassam a história até o momento atual. O que define o conteúdo é o valor atribuído a ele pela prática social e a potencialidade latente nele contida para o desenvolvimento da individualidade de cada pessoa, assim o clássico é o que perpassa o percurso histórico porque contém em si aspectos relevantes do gênero humano que superam o momento histórico que o conhecimento referido despontou (DUARTE, 2016).

O papel da escola consiste, primordialmente, na socialização do saber sistematizado, compete a instituição escolar a seleção dos conteúdos a serem transmitidos para as novas gerações. O conhecimento humano é um meio de produção, e como tal, pode ser socializado. A socialização dos conhecimentos tem como base a socialização dos bens de produção dentro do escopo marxista, esse saber produzido é uma força produtiva, tem que se lutar contra a tendência de elitização do conhecimento. Não é desprezar e realizar uma dicotomia entre cultura popular e erudita, muito menos relativizá-las, é propiciar que todos tenham acesso ao de mais elaborado já produzido pela humanidade. Na contradição entre disponibilização dos conhecimentos e elitização deve-se contrapor uma pedagogia que se diz histórico-crítica (SAVIANI, 2013b).

Isso é oposto à lógica difundida pelas recomendações de grandes agências reguladoras da educação que estão a serviço do neoliberalismo e do capital. Há, pois, um entrave entre a concepção de trabalho educativo aqui apresentado e as propostas pedagógicas recorrentes nas políticas públicas e que se traduzem em apostilas para o professor e o aluno para conduzirem o processo de ensino e aprendizagem, rompe-se com uma visão centrada na escola e que na verdade prepara o aluno apenas para o mercado de trabalho retirando da educação escolar o objetivo de humanizar cada indivíduo singular.

Há uma junção do público (regulado pelo Estado) e do privado (iniciativas privadas) na educação escolar, que acontecem de duas maneiras, visto que o privado é visto como um “parceiro”: a primeira é a aquisição de “sistemas apostilados de ensino” e a outra por adoção de “tecnologias” ou assessorias privadas que orientem a gestão educacional. A primeira não é

simplesmente a aquisição de materiais didáticos, mas uma estratégia privada de ampliação do mercado, além de uma transferência da gestão pública para um órgão privado. No apostilamento vendido à educação pública as empresas criam uma segunda linha do seu produto, diferente das apostilas das escolas particulares, o que defasa ainda mais o conhecimento disponibilizado aos alunos das escolas públicas. Outro ponto que se destaca é o fornecimento de materiais de formação para docentes, isso incide sobre a política pública educacional deteriorando a formação de professores, retira-se assim a responsabilidade do Estado da formação continuada de professores, terceirizando para cursos online ou apostilados (ADRIÃO; BORGHI; DOMINICIANO, 2012).

Todo o planejamento e currículo, bem como avaliações e o controle das ações realizadas na escola ficam a encargo de empresas privadas, que acabam por serem responsáveis pelo planejamento e organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas, tendo grande contribuição para as políticas educacionais, diminuindo qualificação dos professores, simplificando seu trabalho e assim a formação dos alunos. Há então um modelo de gestão empresarial nas escolas com vistas a formar o aluno apenas para o mercado de trabalho, valorizando a meritocracia tanto para os professores quanto para os alunos. A educação se transforma em mercadoria ao ser incorporada pelo setor privado que tem por objetivo o lucro e não a humanização dos indivíduos, o que gera uma concentração do capital em poucas empresas contribuindo para que o Estado fique submetido ainda mais a essas empresas, promovendo uma dependência da escola pública ao setor privado, com um padrão precário para a escola pública (ADRIÃO; BORGHI; DOMINICIANO, 2012).

Assim, o mercado financeiro e de trabalho é o que regula a política educacional, e a avaliação e controle tem a ver com os parâmetros de eficiência e qualidade que se exigem em grandes empresas, a função social das escolas nessa perspectiva é promover a empregabilidade, “a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho”(GENTILI, 1996, p. 7). Isso deteriora a obtenção do autocontrole da conduta, que em seu desenvolvimento dentro da educação escolar, tem uma relação intrínseca com a forma e o conteúdo transmitidos no processo de ensino e aprendizagem na escola, portanto, os apostilamentos a serviço do capitalismo degradam a educação escolar e assim a obtenção do autodomínio da conduta por cada pessoa humana.

Por isso na conceituação de trabalho educativo realizada por Saviani (2013) apreende-se uma definição que ultrapassa a questão pedagógica e insere-se nos campos filosóficos, políticos, históricos e éticos. Isso porque a ideologia dominante sempre tentou mitigar a socialização dos meios de produção, processo similar ocorre dentro do campo da educação escolar com projetos nacionais de esvaziamento de conteúdo, que sob a égide de *slogans* bem montados, propõem outra coisa senão a fragilidade na transmissão dos conhecimentos, projetos tais como “Escola sem Partido” e “Reforma do Ensino Médio”. Sempre usaram dentro da história, dos artifícios da seletividade e da precariedade, para que poucos tenham acesso as objetivações do gênero humano. Isso significa um projeto de sociedade excludente para os mais pobres que reproduza os privilégios de uma casta econômica que não tem interesse na emancipação dos mais pobres e usam do artifício de empobrecimento da educação escolar para perpetuação desse modelo de sociedade desigual. A partir disso, não é possível uma educação na sociedade capitalista que promova para todos a humanização e, portanto, o domínio do próprio comportamento.

A natureza do conteúdo escolar é que determina a qualidade do trabalho educativo, por mais humanizador que seja, seu potencial de produção do gênero humano em cada indivíduo sempre será limitador, porque o conteúdo escolar reproduz também as contradições da luta de classes. Todo conhecimento humano é uma atividade cristalizada, e sua apropriação é que traz vida a esses conteúdos. Há de se compreender que a centralidade que a pedagogia histórico-crítica dá a natureza dos conteúdos, levou-se a afirmar por muitos opositores que ela seria “conteudista”, em uma acepção negativa do termo, o que apregoa uma oposição entre a atualidade e a história humana, porque desconsidera os conteúdos como produção do gênero humano. É como se tais conteúdos fossem assimilados mecanicamente e que não tivessem relação com a realidade dos que se apropria, quando ao contrário, é a apropriação desses conteúdos que permite novas objetivações para cada indivíduo (DUARTE, 2016; SAVIANI, 2013a).

Duarte (2016, p. 95) afirma que o critério de seleção e organização dos conteúdos escolares dentro da pedagogia histórico-crítica parte do próprio conceito de trabalho educativo, visto como uma unidade de conteúdo e forma, sem desconsiderar a contradição embutida nos conhecimentos advindas da luta de classes, em suas palavras:

O critério da pedagogia histórico-crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é o do desenvolvimento de cada pessoa como um

indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano.

São os conhecimentos clássicos que ficam a encargo de socialização a partir da escola, e não conhecimentos espontâneos, pragmáticos, rentes ao senso comum, caso isso aconteça a escola e o ensino perdem sua especificidade. Saviani (2013) ainda aponta que é a partir disso que as atividades da escola devem se organizar, e não de atividades extracurriculares. O conhecimento clássico é o núcleo que pauta o trabalho educativo.

Ele categoriza o conhecimento a partir da sistematização feita pelos gregos, que atribuíam três palavras para conhecimento: *Doxa*, *Sofia* e *Episteme*. Assim,

*Doxa* significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. *Sofia* é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, *episteme* significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da *sofia* um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da *episteme* um jovem pode ser mais sábio do que um velho. (SAVIANI, 2013b, p. 14).

A escola pauta-se na transmissão-assimilação a partir da *episteme*, como apontado acima, ou seja, um conhecimento metódico e sistematizado, produto de um longo processo histórico de complexificação. São três os campos de conhecimento que deve se pautar a transmissão do saber escolar: ciências, artes e filosofia. É justamente onde se encontram as formas mais ricas de experiências humanas objetivadas. Eles carregam a atividade humana em forma latente, cristalizada, objetivada. Empreender que todos tenham acesso a essas objetivações é uma luta política dentro da educação escolar e somente com acesso a elas é que os indivíduos podem transformar a realidade (SAVIANI, 2013b).

A defesa dos conteúdos clássicos na educação escolar parte não somente da necessidade de socialização dos conhecimentos como atividade produtora em uma perspectiva marxista, mas também conforme Vigotski (2014, p. 182-183) é “[...] na esfera dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de conscientização do que na esfera dos conceitos espontâneos”. Os conhecimentos mais elaborados pela humanidade promovem a formação de conceitos, e são necessários para a formação da capacidade de reflexão, de ação sobre a realidade e de base para o domínio do comportamento.

A atividade cristalizada na cultura transforma-se em segunda natureza no indivíduo, “[...] desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o

psiquismo humano” (DUARTE, 2016, p. 56). Essa segunda natureza adquirida torna-se parte da maneira do sujeito de pensar, sentir e agir, o qual, em uma acepção dialética, se torna base para a apropriação de novos conteúdos que engendram na pessoa formas cada vez mais complexas de ação e o autodomínio é um processo adquirido de maneira intencional ao processo educativo, a partir de um processo deliberado e sistemático.

Cada área do conhecimento humano reflete a mesma realidade objetiva, não constroem diferentes realidades, ou ainda, uma, no caso da ciência, é expressão neutra da realidade em contraposição à arte que seria um subjetivismo destoando do real. A arte e a ciência não devem ser vistas como antagônicas, uma positivista e totalmente neutra, outra irracionalista e subjetivista. As duas são representantes da mesma realidade, esse reflexo criado no psiquismo humano a partir desses conhecimentos tem origem na atividade de trabalho. Compreende-se que a arte, a filosofia e a ciência tem como gênese comum a atividade de trabalho, assim, há uma relação indissociável entre o desenvolvimento histórico e as formas mais elevadas de elaboração científica, artística e filosófica do gênero humano (DUARTE, 2016).

Cabe compreender que a transmissão dos saberes escolares dentro das disciplinas escolares é norteadada pelos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Assim há de se identificar o que é clássico na matemática, literatura, filosofia, geografia, história, entre outras, para que se disponibilize para a apropriação dos alunos. Para isso é prerrogativa que o professor tenha domínio desses saberes, o que implica em uma formação docente sólida e constante.

A noção de conhecimento dentro da pedagogia histórico-crítica não poderia partir de outra epistemologia teórica senão o marxismo. Para essa corrente filosófica a realidade existe fora do indivíduo, contudo é construída pelos seres humanos, não simplesmente existindo independentemente, tanto que os seres humanos têm a capacidade de modificar a realidade, sua independência se dá em relação à consciência do homem, mas não é indiferente à sua atuação.

A realidade é ao mesmo cognoscível, uma noção objetiva e realista de conhecimento que abarca aspectos gnosiológicos e ideológicos. O primeiro tende para a objetividade, o segundo para a subjetividade, o campo dos interesses, isso implica que nenhum conhecimento é neutro, carrega em si uma concepção. A objetividade não é sinônimo de neutralidade como

postula o positivismo, o conhecimento científico ser objetivo significa que ele tenta refletir ao máximo a realidade concreta, não de maneira neutra, mas através de uma investigação racional e/ou empírica. Com isso, os aspectos gnosiológicos e ideológicos não são iguais, não se excluem, mas também não se negam (SAVIANI, 2013a; DUARTE, 2016).

Dentro ainda da especificidade da educação, no que se refere ao segundo aspecto que é “[...] a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2013b, p. 13) é justamente organizar espaço, tempo e procedimentos para a transmissão do saber elaborado. Duarte (2015) assevera que a noção de trabalho educativo implica uma ação teleológica que tem como objetivo a produção da humanidade em cada sujeito, disso decorre a diferenciação do trabalho pedagógico nesse campo teórico, de outras pedagogias, onde a intencionalidade não é o desenvolvimento humano.

Portanto, a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. Em primeiro lugar, trata-se de uma relação direta entre educador e educando e, em segundo lugar, o resultado direto do trabalho educativo deve ser a humanização do indivíduo [...]. Claramente Saviani assume considerar como um desenvolvimento do ser humano o fato de que a formação dos indivíduos seja elevada ao plano de um processo intencionalmente dirigido. (DUARTE, 2015, p. 54 – 55).

O trabalho pedagógico caracterizado como uma atividade teleológica exige seja planejado anteriormente, o que sistematiza e oferece base para a prática pedagógica. Silva (2017) discute o planejamento da atividade pedagógica em três níveis: planejamento educacional, planejamento escolar e planejamento de ensino. Todos relacionados a partir da dialética de singular-particular-universal. O trabalho pedagógico na acepção marxiana deriva da categoria de trabalho, por isso a teoria da atividade é importante substrato para isso, Taffarel (2010) defende uma gestão coletiva na escola, democrática, pois dessa maneira provocará uma melhor organização que atenda as necessidades sociais dos educandos, na escola, a organização deve estar na contracorrente do escopo capitalista e tecnicista.

O planejamento educacional refere-se à escala macro educacional, as diretrizes, normas e políticas educacionais que fornece um norteamento do trabalho dentro das escolas. No nível particular acontece o planejamento escolar que é característico de cada escola e está de acordo com as políticas nacionais, estaduais e municipais. Destaca-se o projeto político-pedagógico nesse nível de planejamento além da seleção dos conteúdos que serão transmitidos. Por fim, é no planejamento de ensino que acontece os processos de ensino e

aprendizagem, é o planejamento realizado pelo professor para a transmissão dos conhecimentos.<sup>4</sup>

A escola, por meio do planejamento, precisa cumprir sua função, identificando as condições em que o ato de ensinar se caracteriza como um ato volitivo dirigido, para mobilizar atos de aprender para esferas cada vez mais voluntárias do psiquismo dos alunos (SILVA, 2017, p. 180).

Todos os planejamentos devem ter como base a intencionalidade, e a formação humana como objetivo central, disso decorre outros objetivos e estratégias para alcançá-los, em todas as formas de planejamento, a base deve ser a tríade: Conteúdo-Forma-Destinatário. Essa tríade orienta o trabalho pedagógico, e a partir dela existe a possibilidade de práticas que sejam desenvolvintes para a formação da humanidade em cada indivíduo singular, essa é a reflexão do próximo tópico.

### **3.2 Conteúdo, forma e destinatário na perspectiva da Pedagogia histórico-crítica**

No esteio dessa produção teórica, Martins (2011) desenvolve a tríade: conteúdo – forma – destinatário. Esta tríade é a base para o trabalho educativo com a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e com as contribuições da psicologia histórico-cultural. Essa perspectiva psicológica busca a compreensão do aluno concreto que se traduz na teorização daquilo que ele faz, e se expressa na periodização do desenvolvimento. Essa tríade “[...] se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2011, p. 232).

A psicologia auxilia ao trabalho pedagógico justamente na compreensão do “para quem” o ensino é disposto. Com a compreensão do período do desenvolvimento que se encontram os alunos, inseridos em uma condição social, é que o professor selecionará os conteúdos a serem transmitidos e a forma mais adequada para isso. O planejamento não é um procedimento em si mesmo, esvaziado das especificidades do destinatário, pelo contrário, o ato da realização do planejamento pedagógico implica compreender a dinâmica da criança

---

<sup>4</sup> Para mais informações sobre o planejamento pedagógico, consultar: SILVA. C. R. *Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2017. 263 f. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara – SP.

com o entorno social, das características mais gerais de cada período do desenvolvimento, da noção que a mediação do professor é central no processo de desenvolvimento.

É necessário a superação de práticas pedagógicas assistemáticas, como se planejamento pedagógico fosse apenas organização da rotina da escola. É essencial que se defina, para a educação, os objetivos de ensino, pois não há possibilidade de planejamento sem a clareza dos objetivos a serem alcançados: “[...] o planejamento é uma das formas de transformar a escola que temos em direção à escola que queremos” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 16). Esses objetivos precisam ser elaborados consciente e coletivamente, concatenados com a materialidade do espaço-tempo e implica em conhecer qual conteúdo será transmitido e para quem o será, tendo como base a prática social dos sujeitos.

Saviani (2013b, p.43) afirma que “determinar objetivos implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido”. O que implica conexão direta com os conteúdos de ensino que se articulam com os objetivos pretendidos, em uma relação dialética. No que concerne a relação dialética entre conteúdo e forma, Saviani (2013) aponta que a maneira de ensinar é determinada pelo conteúdo que será transmitido. O conhecimento, que dentro da epistemologia marxiana, mais se aproxima da realidade, é para a pedagogia histórico-crítica, o conhecimento clássico. Conteúdo e forma são dois polos antagônicos interiores um ao outro, por isso cabe a lógica dialética a apreensão dessa relação. O objeto da educação então, é a identificação de quais conteúdos devem ser apropriados e de qual forma deve se promover esse processo.

A prioridade dos conteúdos não deve perder de vista sua forma e a diferenciação da forma se dá pelo conteúdo. Ao retirar o conteúdo, fica-se com a pura forma. Tratar as formas em sua concretude é tratá-las por via dos conteúdos. Por isso deve-se considerar uma articulação das disciplinas escolares enquanto síntese de uma totalidade, e em que grau são necessárias e em que grau são alienantes. Enquanto o escolanovismo prioriza as formas em detrimento do conteúdo, e a pedagogia tradicional os conteúdos em detrimento da forma, a pedagogia histórico-crítica busca a superação a partir da dialeticidade de ambos (SAVIANI, 2012;2013).

Há uma relação dialética entre conteúdo e forma, uma unidade contraditória, isso porque se alteram, qualificando-se ou inibindo-se, há, portanto, uma superação por

incorporação a partir dos conteúdos clássicos sobre o senso comum já estabelecido na consciência de cada sujeito. Os próprios conhecimentos são postos em uma forma, a de saber escolar.

Para que um conteúdo se desenvolva é necessário que ele se apresente numa forma que promova a plena explicitação daquilo que é essencial a esse conteúdo, mas essa plena explicitação significa também transformação do conteúdo, que passa a não caber mais na antiga forma que possibilitou seu desenvolvimento. (DUARTE, 2016, p. 104).

A centralidade de uma aprendizagem desenvolvente está tanto nos conteúdos disponibilizados para apropriação quanto na forma em que são transmitidos. O que abarca tanto a transmissão dos conhecimentos quanto a sua produção é o método que tem por base as obras de Marx e Engels. Tanto que Saviani (2015, p. 79) ratifica que tal método “constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico)”.

Afirmar que o materialismo histórico-dialético é base estrutural tanto da psicologia histórico cultural histórico-cultural quanto da pedagogia histórico-crítica reflete a necessidade de compreensão desse método para a apreensão tanto de fenômenos psicológicos quanto pedagógicos. Marx em seus estudos nunca depreendeu uma obra para o método, mas a compreensão deste perpassa pelo entendimento de toda sua obra, o autor buscou a partir de seus estudos reproduzir no pensamento o movimento real do seu objeto de análise, dando lógica ao movimento histórico, para apreender o método implica conhecer a teoria, caso contrário se cai em um epistemologismo (LAVOURA; MARTINS, 2017).

Caso não exista a socialização dos conteúdos mais elaborados de ensino a educação perde sua possibilidade de desvelamento da realidade como também sua dimensão ontológica e há um empobrecimento no desenvolvimento humano e a escola, “como parte da engrenagem social capitalista, não vem cumprindo (como demonstrado) seu papel de formação dos indivíduos e colaborado, inversamente, para a desumanização” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1705). O capitalismo exige que o conhecimento seja força produtiva e assim não despreza a escolarização da classe trabalhadora, porém desenvolve mecanismos para mitigar o acesso integral a esses conhecimentos, o que provoca um empobrecimento na possibilidade de desenvolvimento humano de cada indivíduo. Defender a escola se torna um ato de resistência e uma fonte de esperança para construção de uma sociedade mais justa.

Na própria gênese da educação escolar há uma contradição entre humanização de todos os indivíduos e a possibilidade do acesso aos conteúdos que humanizam, restringindo-se a uma pequena camada da sociedade ressaltando ainda mais a desigualdade social. O trabalhador e o estudante ficam rentes às competências que o mercado exige, e os discursos educacionais assumem uma roupagem de defesa da igualdade, cidadania, etc. mas não visa a socialização dos bens de produção, Marsiglia e Martins (2018, p. 1703), citando Carvalho (2010) afirmam que para o capital, só tem valor “o conhecimento que possibilita a ampliação e a manutenção da sua existência. O conhecimento, seja da natureza, seja das relações sociais, que cada vez mais amplie a extração do trabalho excedente, que aumente a mais-valia sobre o trabalhador”.

A educação escolar não é redentora da humanidade, mas está marcada pelas contradições presentes em uma sociedade de classes. Contradição entre sua possibilidade humanizadora e a alienação, que priva sujeitos do acesso ao que foi conquistado pelo gênero humano. Isso exige um posicionamento de luta por uma educação humanizadora que forme uma consciência crítica, possibilitando que “o indivíduo analise não só o objeto tornado **outro** mas, igualmente, se coloque como alvo de sua própria análise” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1708, grifos das autoras). Ser alvo de sua própria análise permite a observação e mudança do próprio comportamento que se relaciona em desenvolver a consciência humana e torná-la maximamente fidedigna à realidade objetiva, e o materialismo histórico-dialético é o método que possibilita isso.

Esse método empreende uma busca pela totalidade do fenômeno em suas múltiplas determinações. Ao partir do princípio de que a realidade existe fora e independentemente da percepção consciente dos indivíduos, a mesma só pode ser captada pelo movimento do pensamento, por meio de abstrações. Esse todo, que é a realidade, entretanto se apresenta de forma caótica no início, essa primeira aproximação ao real é fenomênica.

Para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, ou seja, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens, desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. (MARTINS, 2006, p. 10).

A realidade não é estática, mas a partir de sua historicidade é um contínuo movimento, sempre em *devenir*, seu vir a ser. No real encerra-se inúmeras possibilidades resultantes de seu

próprio aspecto interno quanto pela atuação do gênero humano. Para a apreensão desse concreto, que se apresenta primeiramente de maneira sincrética, é necessário a mediação da abstração para se chegar à síntese da compreensão do fenômeno, esse movimento no pensamento é reflexo do movimento da realidade, e somente pelo pensar que se capta a realidade. O conhecimento científico outra coisa não é, senão a síntese da compreensão de determinado fenômeno da realidade como um processo histórico (LAVOURA; MARTINS, 2017; MARTINS, 2006).

No movimento de construção subentende-se dois momentos, o primeiro é passar da captação do objeto da realidade de maneira caótica, empírica. A observação apreende o objeto tal qual ele se apresenta, aparece como um problema para ser resolvido, parte-se disso e por meio da análise formula-se hipóteses, conceitos, abstrações sobre o percebido. O segundo momento é justamente realizar o caminho inverso, voltando-se novamente para o mesmo objetivo, não mais confuso e sincrético, mas pela via da síntese, há de se compreendê-lo como contingente de múltiplas determinações (LAVOURA; MARTINS, 2017; MARTINS, 2006).

O materialismo histórico-dialético, no movimento de apreensão da realidade utiliza-se da lógica dialética, que supera por incorporação a lógica formal no qual se baseiam outros métodos de conhecimento. O positivismo e o empirismo, por exemplo, se reduzem ao primeiro momento, isto é, param nas abstrações. Nas palavras de Saviani (2015, p. 62):

O empirismo e, portanto, o positivismo se limitam ao primeiro passo. Para essa tendência gnosiológica, conhecer, fazer ciência, é reduzir o complexo ao simples; é passar do particular ao geral; é chegar a conceitos gerais, por isso mesmo, simples e abstratos, dotados, exatamente por causa de seu caráter abstrato de validade universal.

O segundo momento do materialismo histórico-dialético caracteriza o racionalismo idealista, onde a realidade que existe é a percebida, caso contrário não é tido como real. O método que é base da pedagogia histórico-crítica supera dentro da história da ciência os métodos que se reduzem a apenas um de seus dois momentos. Isso retira do sujeito a qualidade de “portador da verdade”, quem detém o que é verdade é a realidade, cabe ao pensamento apenas sua captação (SAVIANI, 2015).

Assim, o concreto (a prática social) torna-se ao mesmo tempo ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento. Nesses dois momentos ele é e não é o mesmo, isso porque o concreto está sempre em movimento, como também a nova percepção no pensamento desse concreto supõe novas ações que colocam em mudança o real, o concreto no ponto de chegada

é um concreto pensado, onde existe o reflexo do concreto caótico no pensamento. Isso não ocorre caso não exista a mediação da abstração. O pensamento parte do sensível, do perceptual e tem como suporte o concreto real. O empírico e o abstrato são momentos do movimento de construção do conhecimento, esse processo em seu conjunto,

[...] é um momento do processo concreto (real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. (SAVIANI, 2015, p.28).

A dialética é uma lei da natureza e deve ser compreendida como presente no movimento da história, ela corresponde ao processo de desenvolvimento da própria realidade. Na lógica dialética há um processo de construção do concreto no pensamento, a lógica formal é o processo de construção da forma desse pensar, a dialética supera por incorporação a lógica formal, e esta torna-se um passo da lógica dialética, a partir da abstração. Isso porque o acesso ao concreto só acontece pela mediação da análise. O conceito de mediação é central dentro da lógica dialética. Torna-se central para a compreensão do processo educativo e do desenvolvimento do autodomínio da conduta (SAVIANI, 2015).

Essa mediação que provoca transformação encerra o movimento da síntese à síntese pela mediação da análise, do pseudoconcreto ao concreto. A educação torna-se mediadora da prática social, e a humanidade que se desenvolve dentro dessa prática com as novas gerações incorpora um modo de produção, logo a educação possibilita que as novas gerações incorporem modos de produção das gerações passadas, que são os conhecimentos (SAVIANI, 2013b; 2015).

A teoria possibilita a mediação para superação do pragmatismo e imediatismo da ação humana no cotidiano, e como sistema de signos se interpõem entre a ação do sujeito com o objeto, o que pode ser atribuído como uma característica central do autodomínio da conduta. São as abstrações que permitem que o pensamento desvele os nexos causais da realidade, e os conceitos científicos são os promotores dessa alta capacidade de síntese, de sistematização e de generalização. Portanto, quanto mais fidedigno à realidade for um conhecimento transmitido na escola, mais se desenvolve o pensamento dos alunos e melhor é a mediação feita por determinados conhecimentos. Na prática educativa, as objetivações do gênero humano medeiam a relação entre professor e aluno, potencializando ou não o processo de ensino e aprendizagem (MARTINS, 2011).

Há de se correr o perigo de permanecer na aparência fenomênica do objeto, pois ao mesmo tempo que o empírico mostra o concreto real, também o oculta. Quando se realça a necessidade da mediação da abstração não se indica que exista uma dissociação entre teoria e prática. A teoria surge da prática como reflexo de seu movimento, tal como a prática necessita da teoria para se desenvolver, o movimento de abstrair ao mesmo tempo que se distancia da prática, se aprofunda na compreensão da mesma. Saviani (2013) sintetiza a articulação de teoria e prática na ideia de práxis. Assim a prática educativa deve ser fundamentada teoricamente, e uma proposta pedagógica, não obstante deve ser apenas teórica, mas advir da prática.

É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. Então, a prática tem primado sobre a teoria, na medida em que é originante. A teoria é derivada. Isso significa que a prática é, ao mesmo tempo, fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. A prática, para desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada. Isso nos remete à questão do método. (SAVIANI, 2013a, p. 120).

No processo de aprendizagem, o aluno chega à escola com uma visão sincrética do concreto, desconhece os traços dos fenômenos e suas determinações. Já o professor dispõe de uma visão sintética do conhecimento e, ao mesmo tempo, sincrética da condição de aprendizagem dos alunos. Com isso, ambos estão na mesma prática social, porém em lugares diferentes, destarte se revela nesse processo a importância da formação do professor e a contínua disponibilidade para que ele continue estudando (MARTINS, 2011).

Pela apropriação dos conhecimentos que se realiza a mediação para que o aluno percorra o caminho de um saber sincrético a uma compreensão sintética da realidade, por isso que no ponto inicial, professor e aluno estão em lugares diferentes, um dispõe do conhecimento, o outro não e a intencionalidade do trabalho educativo é assegurar que no movimento inverso, do pseudoconcreto para o concreto pensado, professor e aluno estejam no mesmo lugar. Destarte o processo educativo não vai de encontro ao aluno imediatamente observável, empírico, mas tem como foco o aluno concreto. O aluno empírico é aquele que se apresenta ao professor, sua aparência fenomênica. Saviani (2013, p. 71) aponta que:

O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais.

A psicologia, muitas vezes, ficou preocupada em estudar apenas o aluno empírico. Essa noção é abstrata e tenta encaixar o indivíduo em uma estrutura formal muitas vezes dissociada da realidade (SAVIANI, 2013b). Isso abre um leque consequencial de teorias pedagógicas que Duarte (2001, 2006) denominou de *pedagogias do aprender a aprender*, como por exemplo o construtivismo e a pedagogia das competências. Estas descaracterizam o papel central do professor na transmissão do conhecimento, focalizam uma educação voltada apenas às aptidões necessárias para o mercado de trabalho, desvaloriza os conhecimentos clássicos, com a difusão de saberes apenas cotidianos, além de que a escola deve se atentar aos interesses imediatos da criança.

Atentar-se aos interesses imediatos da criança na transmissão dos conhecimentos é justamente o que não coaduna com a proposta pedagógica aqui ressaltada. Os interesses verdadeiros do aluno estão de acordo com as relações sociais em que ele se insere e de suas condições sociais objetivas. Por isso Saviani (2013) nomeia de aluno concreto, pois é síntese de múltiplas determinações. Os desejos reais são definidos pelas condições sociais do sujeito, os conteúdos que o aluno empírico rejeita são os de maior interesse enquanto concretos. É a partir da realidade concreta que se capta quais instrumentos teóricos são importantes.

É nesse sentido que se situa o problema dos conhecimentos produzidos historicamente, que são os meios de produção da educação escolar. Esse conhecimento, na maioria das vezes não é do interesse do aluno empírico, mas o é do aluno concreto, porque a sociedade exige o domínio desse conhecimento. O professor se defronta com um educando, um aluno concreto, e não empírico. Se o objetivo da educação é o a humanização do aluno, seus interesses devem ser levados em conta, mas não os interesses do aluno empírico, e sim do aluno concreto, síntese de múltiplas determinações. O aluno empírico tem interesses determinados pela situação imediata, mas não correspondem aos seus interesses reais, que são definidos pelas condições e relações sociais onde ele se encontra. Na maioria das vezes o aluno apresentará apenas os interesses marcados por sua cotidianidade, com a aquisição de novos conhecimentos também se construirá novos interesses (SAVIANI, 2013b; MARTINS, 2011).

Quanto ao destinatário de um processo educativo, cabe ao professor o conhecimento do desenvolvimento psicológico dos alunos a partir da atividade que ele está inserido.

### **3.3 Jogos simbólicos e atividade de estudo: contribuições para o domínio do comportamento**

A atividade humana possui uma estrutura com traços específicos, os traços são o objeto, ou seja, o motivo e suas ações e operações. O trabalho educativo deve ser pensado e organizado a partir do objeto de ensino e de aprendizagem, ou seja, os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. As formas se configuram como ações e operações para concretizar essa atividade. Essa estrutura se configura como mediação que gera transformação, isso na medida que o processo de ensino e aprendizagem se configura como um ato intencional mediado por signos (LAVOURA; MARTINS, 2017).

Com contributos para a elaboração de objetivos e formas de ensino, a teoria da atividade que tem como pano de fundo a categoria de trabalho elaborada por Marx, é pertinente no intuito de compreender para quem se destina o trabalho educativo. Os autores da psicologia histórico-cultural desenvolveram a partir do conceito de atividade, visto que é por esta que ocorre o desenvolvimento humano, a periodização do desenvolvimento, que são sistematizados devido às atividades que guiam o desenvolvimento.

Leontiev (2017) caracteriza a atividade dominante com três atributos principais: 1) é uma atividade do qual surgem outros tipos de atividades a ela submetida; 2) nessa atividade os processos psicológicos tomam forma e se desenvolvem, saem da elementaridade para processos volitivos; 3) as principais mudanças na personalidade decorrem de forma intrínseca a essa atividade.

Essas atividades que guiam o desenvolvimento e promovem a superação das funções elementares rumo as superiores, condição para o autocontrole do comportamento, não são atividades dominantes porque o indivíduo passa mais tempo em determinada atividade, mas porque é a atividade que mais provoca mudanças no psiquismo. Em todo o desenvolvimento, cabe ressaltar, as atividades não passam de uma para outra mecanicamente, nem deixam de existir, antes assumem um papel secundário mediante outra atividade no processo de humanização (LEONTIEV, 2017).

Ao longo dos períodos do desenvolvimento humano há uma atividade-guia (dominante), que são: comunicação emocional direta, atividade objetual manipulatória, jogos simbólicos, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal, e atividade de trabalho. As atividades determinam um período do desenvolvimento, mas não se exclui outras atividades

no mesmo período (ELKONIN, 1987). A tabela abaixo sintetiza os períodos de desenvolvimento:

**Periodização do desenvolvimento psíquico na infância segundo Elkonin:**

<b>Épocas</b>	<b>Período – Primeiro grupo: Sistema criança-adulto social</b>	<b>Período – Segundo grupo: Sistema criança-objeto social</b>
<b>Primeira Infância</b>	<b>Comunicação emocional direta</b>	<b>Atividade manipulatória-</b>
	<b>Jogo de papéis</b>	<b>Atividade de estudo</b>
<b>Adolescência</b>	<b>Comunicação íntima pessoal</b>	<b>Atividade de estudo</b>

Fonte: ANJOS, 2013.

Ao sistematizar o desenvolvimento humano, os autores dessa abordagem psicológica dividiram o desenvolvimento em épocas, subdividas em dois períodos subsequentes. Assim que, as épocas do desenvolvimento são: Primeira infância, Infância e Adolescência (ELKONIN, 1987; ANJOS, 2013). Anjos (2013), com base em Elkonin (1987) assevera que nos dois períodos de cada época, o primeiro tem lugar a assimilação dos objetivos da atividade humana, motivos e normas das relações sociais, já o segundo a “[...] a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, a assimilação de procedimentos de ação com os objetos” (ANJOS, 2013 p. 102).

Para a análise do desenvolvimento do autodomínio da conduta e a delimitação necessária a este texto, se relacionará o ciclo de alfabetização e as implicações disso para o autocontrole do comportamento. O destinatário nesse ciclo é a criança que transita entre a atividade de jogos simbólicos e a atividade de estudo que orienta a forma pedagógica do professor de ensino, nessa dissertação se terá como foco a análise da alfabetização por ser um processo que se transita entre as atividades de jogos simbólicos e de estudo.

A compreensão do desenvolvimento humano está ligada com as condições sociais e objetivas que o indivíduo está inserido. Diferentemente de outras abordagens teóricas, o desenvolvimento não é compreendido como natural, ou que já estivesse em forma embrionária em cada ser, mas o conceito de desenvolvimento está atrelado ao de humanização, aqui já discutido. O que determina as forças que mobilizam o desenvolvimento é a própria vida da pessoa, as atividades-guias nada mais são que o reflexo do lugar que a criança ocupa mediante a realidade e consigo mesmo.

A mudança de lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais dessa vida [...]. (LEONTIEV, 2017, p. 63).

Ao inserir os objetos nas atividades das crianças e elas os utilizarem, os adultos disponibilizam um modelo de ação para as mesmas. A criança somente pode descobrir o uso de um objeto a partir de uma orientação ou de um modelo. É condição para aprendizagem isso. Quando há substituição de um objeto por outro na brincadeira, isso é indicativo da brincadeira de papéis sociais. Há uma substituição das ações com os objetos, princípio de atividade lúdica. Isso origina-se da contradição entre querer imitar o que o adulto faz e a impossibilidade psicofísica para isso, assim que por não poder dirigir um carro, na brincadeira a criança torna-se um piloto de fórmula 1. Os jogos simbólicos possuem a peculiaridade de substituição lúdica, coloca um objeto no lugar de outro, o brinquedo torna-se um substituto lúdico (ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2017).

No jogo simbólico há uma realidade representada, que é o argumento, o tema da brincadeira da criança que se relaciona ao conteúdo da brincadeira, aquilo que a criança destaca em ações dentro da brincadeira com base nos argumentos da realidade. Isso implica processos de abstração (ao destacar da realidade e simbolizar), de comparação (ao comparar com o modelo de referência) e de generalização. Na base do tema e dos conteúdos da brincadeira se estabelece uma relação lúdica com a brincadeira, mas também uma relação real, pautada na organização da brincadeira, no porquê da mesma, e na atribuição de distribuição de papéis (ELKONIN, 2009; MUKHINA, 1996).

A atividade de jogo simbólico nasce da atividade anterior, a atividade objetual manipulatória, um período onde a criança descobre os objetos e sua função social a partir da mediação de um par mais desenvolvido. É uma relação direta com a realidade mediada pelos objetos, já esse período surge na atividade anterior de comunicação emocional direta. A criança nessa fase ainda não se apropriou na linguagem humana e de seus significados, sua linguagem tem um caráter afetivo e seu pensamento é sincrético, ainda não diferencia a realidade. Há na fala da criança um estágio pré-intelectual, onde a fala da criança se expressa sem uma lógica interna, é independente ainda do pensamento, por isso que a emoção é a marca desse período na criança (ELKONIN, 2009).

Os estudos de Cheroglu e Magalhães (2016), apoiadas nas pesquisas de Lisina (1987), concluem que o bebê não sente necessidade de se comunicar, contudo essa necessidade é uma criação social que ocorre a partir de dois elementos fundamentais: uma contradição entre a dependência do bebê em relação ao adulto onde todas as suas manifestações expressivas, como choros, sorrisos, gritos são expressões de necessidades vitais, instintivas, que não se dirige a alguém em específico e o adulto ao interpretar tais comportamentos outorga uma significação para isso.

Com a aquisição paulatina da linguagem a criança se relaciona com os objetos ao seu redor, nesse período há uma unidade entre funções sensoriais e motoras, a criança aprende e se desenvolve a partir de sua atividade sensório-motor. O adulto aqui deixa de ser o centro da atenção da criança que é deslocada para os objetos que o adulto oferece, há, portanto, uma mediação do adulto. Impera nessa fase a função psicológica superior percepção, ou seja, há uma dependência da situação concreta para seu desenvolvimento, a criança ainda não concebe o mundo fora de sua percepção direta, é a atividade de jogos simbólicos que proporcionará a gênese para ações além da percepção direta por reproduzir as relações sociais dos adultos (PASQUALINI, 2010).

São dois os tipos de relações estabelecidas pela criança na brincadeira: lúdicas e reais. As lúdicas estão de acordo com o argumento e o papel desempenhado. As relações com outras crianças estarão pautadas a partir do papel assumido. As relações reais têm a ver com a organização da brincadeira, como companheiros realizando algo em comum. Essa organização “[...] permite chegar a um acordo sobre o argumento e a distribuição dos papéis, bem como discutir as questões e equívocos que possam surgir no jogo” (MUKHINA, 1996, p. 162). O jogo torna-se uma ação planejada, onde requer comunicação entre as crianças, tomada de iniciativa, e para coordenar os atos com os demais as habilidades de comunicação são requeridas. A comunicação surge entre as crianças dentro da brincadeira, ao brincar sozinho e observar outra criança brincando, por exemplo, se interessa por isso e estabelece um contato inicial. Tal comunicação dura mediante o uso lúdico dos objetos e desenvolvimento dos argumentos, que são os temas das brincadeiras, quando as ações assumem um caráter manipulatório a atividade conjunta perde o sentido.

Reproduzir as relações sociais exige que existam companheiros para a atividade, e com isso “[...] as crianças assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar

suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente” (MUKHINA, 1996, p. 163). Isso complexifica o jogo, pois cada experiência de uma criança particular é limitada, e no jogo há um intercâmbio de experiências, quanto mais complexo for o argumento e conteúdo do jogo, mais complexas se tornam as relações.

As relações reais que estão por trás, podem nascer do próprio jogo ou coincidir ou não com as relações lúdicas. Aqui cabe intervenções do professor para que a atividade seja distribuída e não crie relações desiguais entre as crianças, que propiciarão na formação de sua personalidade. Quanto mais surgem atividades conjuntas, mais as crianças desenvolvem argumentos complexos, planejam ações conjuntas, organizam seu próprio lugar nas relações, se auto avalia a partir desse papel e ajusta seus desejos a um motivo comum, no jogo também podem ser disponibilizados modelos de comportamentos que podem conferir o auxílio no autodomínio do comportamento (MUKHINA, 1996).

O jogo proporciona a educação do domínio de si mesmo, pois representa “o reflexo das relações sociais em que vive a criança” (GUREVICH, 1960, p. 400). As regras do jogo, o exercício de pensar nas consequências de não obedecer a essas regras educam a criança, assim que a disciplina do jogo é a primeira escola do domínio de si mesmo. Compreender o desenvolvimento do autodomínio da conduta é ter a noção de que ele não corresponde a todos os aspectos da dimensão da vida e que pode existir regressos e progressos, este é um processo constante que exige a conscientização dos próprios processos psicológicos, contudo não será pleno para todos, devido a desigualdade no acesso as objetivações humanas.

Os seres humanos fazem as circunstâncias, isto é, objetivam-se, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas, isto é, objetivam-se, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, as circunstâncias fazem os seres humanos. (DUARTE, 2013, p. 37).

Isso resulta na dialética entre a constituição dos processos regulatórios e a apropriação das objetivações socializadas na educação escolar. Um ensino que se restrinja ao senso comum, ao espontâneo não produzirá na mesma medida o controle necessário para que a criança domine sua conduta, e isso acarreta depois em todo seu desenvolvimento, ou seja, na adolescência e na vida adulta. É no processo de apropriação dos signos, ao longo do desenvolvimento histórico, que formam no indivíduo essa particularidade humana. Esse desenvolvimento tem como nascedouro a relação de internalização da criança com os signos e, por conseguinte, a sua simbolização. Na atividade de jogos simbólicos, como aqui já

exposto que se desenvolve a capacidade de simbolizar e a partir disso regular a própria conduta. Com a apropriação da linguagem escrita, o significado da palavra para o indivíduo aproxima-se do real e regula o comportamento social do sujeito, e gera também um sentido correspondente (LEONTIEV, 2004).

No jogo a capacidade de substituir um objeto por outro possibilita o futuro domínio dos signos sociais, criando possibilidades de aprendizagem da linguagem e da escrita. Outras atividades como desenho, modelagem, também contribuem. O professor tem um papel crucial nessas atividades infantis, a criança que brinca além do espontâneo, já ofertado em seu cotidiano aprende muito mais, é importante disponibilizar conteúdo aos jogos e observar do que brincam as crianças.

No ato de nomear objetos na brincadeira, a criança toma consciência da ação que realiza e assim pode começar a conduzi-la, o que caracteriza um salto qualitativo no desenvolvimento, onde a ação começa a ser regida por regras, ou seja, por ideias, pelo seu significado, que são interiorizadas e generalizadas, se antes a ação concreta determinava a ação da criança, agora é o significado da própria ação que a determina. Essa citação apresenta o início da regulação do comportamento a partir da atividade de jogos simbólicos:

Na brincadeira, a criança submete seus desejos pessoais à representação do papel que representa. Isso lhe dá mais domínio sobre seus anseios, fazendo com que desenvolva, progressivamente, o *autodomínio da conduta*, premissa para o bom desempenho de sua atividade de estudo na idade escolar. [...] A brincadeira torna-se um momento de educação da vontade e da liberdade, pois, à medida que as regras sociais estão latentes, a criança precisa tomar consciência delas para o seu agir, regendo assim o seu próprio comportamento. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 162-163).

O autodomínio da conduta é tanto premissa para o bom desempenho na atividade de estudo, quanto produto final dessa atividade com base que o “[...] pensamento por conceitos está relacionado com a liberdade e a intencionalidade da ação” (VIGOTSKI, 2012b, p. 207). O significado, ao regular a conduta, permite a transposição da criança a outro plano além da realidade perceptível.

Para o desenvolvimento do autocontrole são necessárias atividades que o requeiram, como o estabelecimento de objetivos, característica ímpar no processo de elaboração do comportamento mediado. Mas, não devem ser postas atividades que estejam apenas na zona de desenvolvimento real e não provoquem esforços que desenvolvam o autodomínio da conduta. Para a realização de uma ação com êxito é necessário planejar a atividade como um

todo, dividindo-a em partes isoladas, ter noção do objetivo de cada etapa, de como alcançá-lo e executar as ações necessárias, decorre isso a importância da diretividade dentro do ensino. Somente a prática, na atividade propriamente dita é que se desenvolve a capacidade de se controlar, não por si mesmo, mas com esforços e na superação de dificuldades que antes pareciam impossíveis. Como por exemplo na atividade de estudo, guardar os brinquedos, colocar em ordem a roupa, pequenas atividades domésticas (GUREVICH, 1960). A atividade coletiva dentro dos jogos exerce também uma contribuição significativa para a promoção do domínio da própria conduta, Gurevich (1960, p. 403) na esteira dessa premissa contribui:

A ajuda do grupo é efetiva sobre tudo quando o próprio indivíduo tende a educar sua vontade. Para a *autoeducação* da vontade é indispensável apoiar-se nos motivos vitalmente importantes, escolher fins e meios para alcançá-los que se fundem com os fins do conjunto e dirigem-se para eles esperando todos os obstáculos. Na prática em alcançar esses fins, o indivíduo adquire o hábito de realizar atividades voluntárias (grifos do autor).

A criança desenvolve essa capacidade a partir da internalização dos *signos*, que são apresentados primeiramente pelos adultos, e se tornam motivos, porque carregam uma significação e constroem um sentido pessoal, a linguagem é desde o início a comunicação direta com o adulto o meio para o domínio do comportamento da criança. Com a utilização da linguagem para regular o comportamento da criança, esta começa a interiorizar tal instrumento psicológico que será ferramenta para seu autodomínio. Na idade infantil a criança age primeiro para depois pensar, essa relação se inverte a partir da internalização dos signos sociais, e a ação começa a ser planejada, em nossa sociedade é o processo de alfabetização que proporciona a interiorização da linguagem em um grau mais elevado e, portanto, seu uso (DANGIÓ; MARTINS, 2018; PASQUALINI, 2010).

Há uma divisão da infância em dois períodos: o de jogos de papéis e o de estudo. O primeiro compreende principalmente o período pré-escolar, o segundo o escolar. Na transição para a escola a criança substitui atividades antes só coletivas por individuais, também recomendadas pelo adulto (ELKONIN, 2009).

A criança ao entrar na escola sofre uma mudança muito grande, ela quer obter conhecimentos e tem uma representação sobre o que é a escola, mas que muitas vezes é idealizada pelos pais, o que muitas vezes provoca frustrações mediante a condição real com a qual ela se defronta. O que de início atrai a criança à escola são os aspectos externos e a valorização social da escola. Com a escola o interesse pelo jogo começa a diminuir e aumentar

o interesse pelo estudo. A entrada da criança no ensino fundamental é uma crise, o meio externo é alterado e seus interesses também, agora existem tarefas de casa, tem que cuidar de seus materiais, surgem novos direitos e deveres. Com a mudança de posição social e com outros deveres e direitos ao entrar na escola, esta última torna-se o centro da vida da criança, pois há uma mudança no seu sistema de relações sociais e de toda sua forma de vida (ELKONIN, 2009).

A atividade escolar exige novas capacidades e promove o surgimento de outras, na escola a criança não pode fazer o que quer simplesmente, deve seguir regras, fica submetida ao que pedem para ela, precisa colocar seus ímpetos submissos às exigências, que são nada mais do que significações sociais, portanto “o ingresso na escola coloca diante do aluno a necessidade de dirigir sua conduta não somente durante as horas em que está na escola, mas também em casa, já que em casa poderá jogar unicamente depois de preparar as lições” (GUREVICH, 1960, p. 400). Aqui evidencia-se que o saber que poderá brincar depois de estudar é que regula o comportamento de se concentrar nas suas lições, o que pode ser um motivo inicial para controle do comportamento da criança, contudo, é imperativo que se promova a necessidade do conhecimento e este se torne motivo da criança estudar.

O estudo exige a direção dos próprios processos psíquicos e das operações mentais dentro da atividade mental, com esforços para recordar, perceber e pensar. É na utilização dos processos psicológicas que eles se desenvolvem e adquirem uma função voluntária. Mas isso não acontece de uma vez, é um processo que se desenvolve mediante inúmeros conflitos, com regressos e progressos, para isso a mediação do adulto na disponibilização de conceitos que regularão a conduta é de grande ajuda para a superação das dificuldades em regular o próprio comportamento.

A formação da capacidade de estudo ocorre na atividade de jogo e em atividades produtivas (colagem, desenho, modelagem etc). De início, a criança deseja parecer o adulto e ter sua aprovação, sem se dar conta da importância dos resultados de determinado processo que está inserida, a tomada de consciência da importância do conhecimento torna-se condição para o estudo e tarefas escolares. A maioria inicia o processo de estudo com grande interesse, desejo de estudar, até porque a entrada na escola é valorizada socialmente, por isso que ao fim da pré-escola deve surgir necessidades de adquirir conhecimentos, engendradas pela atividade de jogos simbólicos, que guia o desenvolvimento nessa etapa. É a atividade de jogos

simbólicos que provoca a necessidade de conhecimento sobre a realidade engendrando outra atividade guia, a atividade de estudo (MUKHINA, 1996). Asbahr (2016, p. 178), com base nas pesquisas de Davidov (1988), afirma:

As premissas da atividade de estudo surgem na atividade de jogo, na medida em que aquela proporciona o surgimento de interesses cognitivos que não podem ser plenamente satisfeitos com o jogo, o que irá requerer fontes mais amplas de conhecimento que as oferecidas pela vida cotidiana. Mas no início da vida escolar, a criança não tem a necessidade específica de assimilar conhecimentos teóricos, tal necessidade surge no processo real de apropriação desses conhecimentos, durante a realização das tarefas de estudo. Assim, os conhecimentos teóricos são o conteúdo da atividade de estudo, mas também, simultaneamente, sua necessidade.

A atividade de estudo não se forma de modo natural, mas prepara a criança para que se forme nela uma postura de estudante, que é necessária para a assimilação do conhecimento. A atividade que guia esse desenvolvimento tem como objetivo a formação de conceitos, promovendo o desenvolvimento do pensamento conceitual. As tarefas de estudo, trabalhos escolares são ações dentro da atividade de estudo se estiverem como finalidade a formação de conceitos (ASBAHR, 2016).

São essas ações que engendram o motivo central da atividade de estudo que é a necessidade de saber. O desafio é a transformação da curiosidade gestada na atividade de jogos simbólicos em motivo para a aprendizagem. Esses motivos não são dados *a priori* mas a partir da realização de ações concatenadas à atividade de estudo, onde o motivo surge como a necessidade de conhecer. Isso é a transformação de motivos apenas compreensíveis para em motivos eficazes. A aprendizagem adquire caráter mais sistemático na atividade de estudo, quanto mais se avança no período pré-escolar, mais deve-se inserir atividades de estudo com vistas ao ensino sistematizado, assim “[...] ensinar à criança os elementos que constituem a atividade escolar significa despertar nela o *interesse por conhecer e prepará-la para aprender*” (MUKHINA, 1996, p. 179, grifos da autora). Através da interação com um par mais desenvolvido ela adquire noções iniciais sobre o mundo e desperta sua curiosidade, isso se manifesta na criança ao fazer várias perguntas. Contudo, isso não é suficiente para manter uma atividade de estudo, mas a própria atividade de estudo deve prover sentido para que se sustente.

Essa transformação dos motivos produz uma nova relação entre afeto e intelecto, o que promove à criança a subordinação dos motivos de sua conduta e atividade justamente inicia-se uma hierarquia de motivos e a possibilidade de controle do próprio comportamento.

É o salto qualitativo do desenvolvimento humano, uma vez que a criança está aprendendo a controlar seu comportamento, seu pensamento e a superar a primazia das necessidades biológicas até pouco tempo atrás. Todas essas transformações, iniciadas na atividade de jogo, consolidam-se na atividade de estudo dependendo da qualidade das mediações pedagógicas. (ASBAHR, 2016, p. 175).

A indisciplina que surge e a falta de interesse pela escola acontece devido a que a criança tem capacidade de aprender coisas mais complexas e a escola fica rente ao saber cotidiano, o interesse é diminuído porque não se mantém os motivos que engendram tal interesse, a organização do ensino deixa de atender as necessidades cognitivas do aluno. Há uma primazia do empírico, de ações de memorização e pouco desenvolvimento do pensamento teórico. O próprio conteúdo do estudo é que manterá o interesse da criança pelo estudo, assim que conhecimentos rentes ao cotidiano não promovem a manutenção do interesse pelo conhecimento, é necessário “um *sistema* de conhecimentos que lhes permita compreender as principais relações entre os fenômenos que constituem a realidade” (MUKHINA, 1996, p. 180, grifos da autora).

A atividade pedagógica produz motivos para a atividade de estudo e o coletivo e relações sociais mantém em desenvolvimento essa atividade, disso decorre a necessidade de uma hierarquia de motivos, onde o principal é o de humanização de cada indivíduo singular, Leontiev (1960, p. 349) afirma que a “[...] atividade que não tem um motivo geral e amplo carece de sentido para o indivíduo que a realiza. Esta atividade, não somente não se pode enriquecer e melhorar em seu conteúdo, mas torna-se uma carga para o sujeito [...]”. Mais adiante o autor ressalta que apesar da “[...] importância que tem os motivos-estímulos, a tarefa psicológica consiste em criar motivos gerais significativos, que não somente incitem a atuar, mas que deem um sentido determinado ao que se faz” (LEONTIEV, 1960, p.349).

Davidov e Márkova (1987) afirmam que as ações da atividade de estudo devem criar condições para que o estudo adquira um sentido pessoal, convertendo-se em fonte de autodesenvolvimento, a partir disso, o indivíduo torna-se sujeito de sua atividade, assumindo uma postura ativa consigo mesmo e com os outros. A estrutura da atividade de estudo não se reduz à aprendizagem, mas para o autor ela tem três componentes: compreensão das tarefas de estudo pelo estudante, a realização dessas tarefas, e de ações de controle e avaliação.

A compreensão das tarefas de estudo está intimamente relacionada com os motivos que a engendram, levam o estudante a dominar as relações em determinadas áreas do conhecimento, transformam a criança em sujeito da atividade. A realização das tarefas é o

domínio dos procedimentos para se alcançar o conhecimento, assim, uma atividade autônoma do aluno com aquisição de controle e capacidade de avaliar sua atividade, pois “[...] o controle garante ao aluno uma execução correta das ações de estudo, e a avaliação lhe permite determinar se assimilou ou não (e em qual grau) a forma geral de solução da tarefa de estudo” (DAVIDOV, 1999, p.4).

Contudo, isso é processual e o início da atividade de estudo é sempre coletiva, seja pela mediação realizada pelo professor, seja com a atividade com outros alunos ou ainda com uma comunicação com o gênero humano, que o estudo proporciona. Tal atividade guia segue os pressupostos do materialismo histórico-dialético, visto que, no estudo, parte-se do pseudoconcreto para o concreto pensado, tendo como ponto de partida o sensorial-empírico (ASBAHR, 2016).

Para a assimilação de um conceito, o ponto de partida é o enfrentamento de uma situação-problema de caráter teórico que para sua resolução exige determinadas ações e operações. O professor deve propor tarefas de estudo que possibilitem a reconstrução desse movimento dialético do pensamento, refletindo o concreto. O papel do professor é central como organizador das tarefas de estudo, para ajudar, controlar e avaliar, proporcionando aos poucos situações que proporcionem a autonomia e a distribuição de ações de modo coletivo. A criança ao longo do processo de realização das tarefas necessita da aprovação de um par mais desenvolvido como um motivo-estímulo para tal ação, por isso a avaliação do adulto é importante nisso. É a partir da avaliação do adulto que ela começa a se auto avaliar e cria possibilidades de controle do próprio comportamento, adquire percepção sobre seus processos psicológicos, esse é um passo importante no estágio pré-escolar (ASBAHR, 2016).

Subtende-se que a atividade de ensino e de estudo devem formar uma unidade dialética, porque têm motivos correspondentes, que é a humanização, ambas atividades devem ter ações que criem motivos e os mantenham. As ações do professor devem propiciar na organização do ensino a necessidade do conceito, coincidindo os motivos da atividade com o objeto de estudo, portanto, o professor deve definir ações, eleger instrumentos e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, por isso a necessidade de que estudantes e professores estejam em uma atividade em comum –, o que torna necessário conscientizar o lugar que ocupam dentro da sociedade, correlacionando significação social das ações com o sentido da atividade (ASBAHR, 2016).

Isso reafirma a intrínseca relação dialética entre ensino e aprendizagem. As pedagogias do “aprender a aprender” são expressão da decadência ideológica do pensamento burguês, pois:

tais pedagogias, apesar de possíveis diferenças entre elas, fundamentam-se notadamente na valorização da prática imediata e espontânea como processo construtor de conhecimento, defendendo a centralidade das interações discursivas e concebendo a escola como um espaço de compartilhamento e troca de crenças culturais e de saberes locais, cotidianos e populares. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

Esvaziam a escola de seu sentido, negando a objetividade das coisas em si mesmo, ou seja, que a realidade existe independentemente da percepção consciente do sujeito e tornam a realidade e a veracidade dos fenômenos apenas como aquilo que se é conhecido ou percebido pelo sujeito, relativizando-a. Isso contribui para o esvaziamento de sentido e significação da atividade de estudo, contribuindo notoriamente para diminuição do interesse pela aquisição do conhecimento que supere o cotidiano. Na contramão, o trabalho educativo dentro da pedagogia histórico-crítica não pode negar a dimensão ontológica da atividade de ensino, ou seja, sobre o processo de constituição da realidade, portanto a atividade de ensino tem um horizonte de compreensão ontológica (DUARTE, 2016).

Assim, a atividade de aprendizagem possibilita o conhecimento da realidade, seus nexos (dimensão ontológica), isso implica que o professor que assume essa postura teórica-metodológica deve apreender a prática social, considerando sua historicidade, surgimento, desenvolvimento, atualidade e perspectivas. Essa perspectiva contribui para o processo de alfabetização das crianças, visto que é uma atividade que promove um salto qualitativo no psiquismo das crianças e deve começar anteriormente as ações características da alfabetização, ou seja, já no período de jogos simbólicos.

### **3.4 O processo de alfabetização**

Luria (2017) enfatizou que a escrita na criança começa antes do ato propriamente de escrever, afirmando uma pré-história da escrita. O pré-escolar já percorreu um longo caminho de aquisições culturais, e a pré-história da linguagem escrita tem como fundamento a linguagem oral, quando os objetos são substituídos e representados por palavras. A linguagem oral inicia em uma fase pré-linguística, onde linguagem e pensamento estão dissociados, e cada objeto corresponde inicialmente à apenas uma palavra, que é uma extensão do próprio

objeto no campo perceptual da criança. O avanço nesse desenvolvimento acontece mediante processos educativos, onde a palavra deixa de ser mera extensão do objeto, promovendo a conversão da imagem do objeto em signo, onde ela congrega em uma mesma imagem vários elementos que ela tem contato, isso é a gênese dos processos de generalização, início da formação de conceitos. Quando a palavra começa a assumir uma função simbólica, a criança é capaz de começar o processo de alfabetização. Isso ocorre com o uso das palavras que possibilita um salto para a abstração (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

A escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação. A condição mais fundamental exigida para que a criança seja capaz de tomar nota de alguma noção, conceito ou frase é que algum estímulo, ou insinuação particular, que, em si mesmo, nada tem que ver com esta ideia, conceito ou frase, é empregado como um *signo auxiliar* cuja percepção leva a criança a recordar a ideia, etc., à qual ele se refere. (LURIA, 2017, p. 144-145, grifos do autor).

Ainda segundo Luria (2017), o ato de escrever é uma operação auxiliar e mediadora que em si mesmo não tem significado algum. Para uma criança seja capaz de escrever, duas condições devem ser preenchidas. A primeira é que as relações com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas, onde tudo que ela encontrar seja posto em dois grupos: coisas que gosta e tem interesse; ou objetos que são apenas funcionais e satisfaçam uma necessidade. E em segundo a criança deve ser capaz de dominar seu próprio comportamento por meio desses objetos que adquirem capacidade mediadora, quando essas relações se diferenciam, ou seja, que ela desenvolveu uma relação funcional com as coisas é que começa as formas intelectuais e complexas do comportamento humano. Tais atos, pressupõem a mediação de um instrumento para o controle dos processos comportamentais, a escrita é uma dessas técnicas utilizadas de apoio para o psiquismo humano.

A escrita é uma grande conquista do psiquismo humano e não apenas um hábito motor, uma técnica em si mesma, diferentemente da linguagem falada ela requer “o emprego dos significados formais em palavras. Deve ser explícita e com máxima diferenciação sintática, isto é, a linguagem escrita é exigente, tanto em sua estrutura fonêmica quanto semântica” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 45). A educação escolar precisa engendrar a necessidade de escrever em situações volitivas no processo de aprendizagem, isso traz contribuições para o planejamento pedagógico, onde este deve criar motivos para a atividade de escrita, pois são os motivos que orientam a conduta infantil. Nesse sentido, a escrita “[...] se relaciona com a intencionalidade e com a consciência, solicitando o uso de rascunhos tanto materiais quanto

mentais, fato não ocorrido na linguagem oral” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 45). A escrita exige uma atitude consciente, onde a criança se concentre em cada palavra, na ordem das palavras, na semântica e na gramática (LURIA, 2017).

A linguagem escrita difere da falada na mesma proporção que o pensamento abstrato difere do pensamento empírico, é a linguagem mais abstrata possível. É a álgebra da escrita. A escrita surge a partir da necessidade de sistematização da comunicação humana, é preciso que se crie motivos para essa atividade, a linguagem escrita exige um trabalho consciente com os significados das palavras e sua transposição para o signo. A escrita leva a criança agir de maneira mais intelectual e consciente, leva inclusive a ter mais consciência da fala, requalificando a linguagem interior. Ela é diametralmente oposta à linguagem oral, é uma linguagem para outros que desconhece entonação, gestos, contexto, contributos que permitem que a linguagem oral seja melhor compreendida. Em um diálogo, além das palavras, o contexto, entonação, corpo, contribui para a compreensão, por isso a linguagem escrita exige voluntariedade, abstração, concentração, já que para ser compreendida precisa expressar em palavras o que na linguagem falada é preterida. Nas palavras de Vigotski (2014, p. 231), na linguagem escrita:

A situação há de ser reestabelecida em todos os seus detalhes para que se torne compreensível ao interlocutor, está desenvolvida ao máximo. E por isso, o que se omite na linguagem oral deve ser recordado na linguagem escrita. Se trata de uma linguagem orientada no sentido da máxima compreensão por outra pessoa. Nela tudo deve ser dito até o fim.

A criança quando começa a escrever já percorreu um caminho de apropriações e relações que são base para a aquisição da escrita. A pré-história da linguagem escrita é sistematizada em quatro períodos, quais sejam: pré-instrumental, atividade gráfica diferenciada, escrita pictográfica e fase simbólica. Luria (2017) desenvolveu essa sistematização a partir de uma pesquisa realizada com crianças que não sabiam ler e escrever, a metodologia era simples e consistia em pedir a criança escrever alguma palavra ou sentença.

Vigotski (2012a, p. 186, grifo nosso) afirma que a escrita se inicia já com os gestos indicativos da criança, em suas palavras:

A história do desenvolvimento da escrita se inicia quando aparecem os primeiros sinais visuais na criança e se sustenta na mesma história natural do nascimento dos signos dos quais nasceu a linguagem. O gesto, precisamente, é o primeiro signo visual que contém a futura escrita da criança igual a semente que contém o futuro arbusto. *O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se consolida.*

Na fase pré-instrumental do desenvolvimento da linguagem escrita, a criança relaciona-se com a escrita como se ela fosse um brinquedo, a escrita acontece por via imitativa, a criança vê que adultos escrevem e também quer escrever. Desenvolve-se a capacidade de grafar da criança, e esta toma consciência de que há um sistema de escrita utilizado por adultos. Nessa etapa o professor deve instigar que a criança supere a mera imitação, utilizando os registros gráficos como instrumentos mediadores, como recordar algo, utilizando de leituras, convidando as crianças recontarem histórias, para que expliquem brincadeiras, músicas, representar a partir do desenho objetos que conhece, entre outras ações e operações (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Aqui, o ato de escrever é “apenas extremamente associado à tarefa de anotar uma palavra específica; é puramente intuitivo” (LURIA, 2017, p. 149).

O que está escrito e o ato de escrever não tem relação estabelecida nenhuma com uma significação, é uma relação puramente externa da criança com as garatujas, não existe um ato consciente de escrita, se faz rabiscos apenas porque os adultos também o fazem, sem relação nenhuma com aquilo que é pedido para que ela escreva, a criança desconhece as regras de escrita, para ela é apenas rabiscar um papel, pois antecede a utilização do mecanismo da escrita como função mnemônica e mediadora, e considera como uma brincadeira não se relaciona com a escrita em si mesmo (LURIA, 2017).

A partir desses rabiscos sem significação e sentido é que algumas crianças começam a relacionar com uma sentença dada, o que não altera a aparência externa, mas a relação da criança com a escrita. A escrita começa a denotar uma função mnemônica ao relacionar as garatujas com uma sentença ditada, isso não acontece linearmente, mas em todo um processo que pode envolver regressão, esse rabisco não-diferenciado torna-se um signo diferenciado, disso decorre nomear essa fase de atividade gráfica diferenciada, aproximadamente entre os 4 e 5 anos de idade (LURIA, 2017).

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. (LURIA, 2017, p.180).

A escrita adquire funcionalidade, estabelece um vínculo com aquilo que ela representa, ainda muito rudimentar. Nessa fase é importante garantir o conhecimento matemático, pois o aluno começa lidar com quantidades, tamanhos, formas, tornando-se expressão essencial no

desenvolvimento da escrita. Várias atividades de produção, como modelagem, pintura, desenho, são importantes se associadas ao conhecimento das letras, pois agem na zona de desenvolvimento iminente, propiciando o surgimento de outra fase. O ensino com base na fonética propõe que o aluno pronuncie palavras separando seus sons e a fixe por meio dos registros gráficos (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Nessa fase a garatuja aponta para algo que a criança conhece, a partir disso ela começa a utilizar da escrita como signo. O número e a forma são componentes que provocam esse salto para o uso da escrita como registro gráfico, e são a base para a escrita pictográfica. A partir dessa transição seu comportamento se modifica, a criança começa a ter habilidade de lembrar todas sentenças, é capaz de ler sua própria escrita. Essa etapa contribui para a tomada de consciência da possibilidade representar algo a partir de outra coisa (LURIA, 2017; MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

A fase pictográfica baseia-se no conteúdo dos desenhos das crianças, inicialmente como uma brincadeira: “[...] um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro” (LURIA, 2017, p. 174). A criança já consegue desenhar, mas não relaciona o desenho como auxiliar para a escrita. O professor deve direcionar para que o desenho se torne o símbolo do signo e instrumento de seu pensamento, pede-se para que alunos desenhem substantivos abstratos, por exemplo. Ações coletivas são importantes nessa fase, proporcionando ao aluno um processo paralelo à esfera do sistema de escrita, essa fase apresenta-se por volta dos 5, 6 anos. O desenho deve se libertar da ação da criança que o vê como brincadeira em direção ao simbólico, decorre disso a importância da intencionalidade do ato educativo nessa transformação.

As ações coletivas voltam-se ao conhecimento sobre características de diferentes tipos de texto. O intuito é que a criança se liberte do desenho rumo a escrita simbólica. É necessário que ao final dessa fase a criança domine o código escrito, por isso a importância da repetição para que a criança se aproprie desse universo letrado, como ler o alfabeto todos os dias, relacionar nomes de letras a substantivos, etc. O aluno ao pronunciar palavras e fazer sua correspondência gráfica, assume condição de convertê-la em outras. Assim que,

Ao analisar os sons e assimilar sua função diferenciadora de sentido conforme seu caráter sonoro, a criança também avança na compreensão de que palavras com diferentes significados exigem diferenciação na escrita (exemplo: caça e casa). (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 60).

Atribuir uma relação de significação com o desenho, onde este substitui uma coisa ou um signo sonoro, proporciona que a criança tome consciência de que a escrita gráfica possibilita que um símbolo represente outro, a partir disso, a escrita pode ser vista como abstração rumo a última fase, que é a escrita simbólica. Com o domínio das operações da escrita, a criança desenvolve a fase simbólica, contudo ainda é necessário o aperfeiçoamento das operações de escrever, quanto mais interiorizado são as operações, mais desenvolvido será a escrita simbólica. O uso das letras primeiro é externo, sem significado, e depois interiorizado. De início a relação com a escrita é externa (LURIA, 2017).

Dangió e Martins (2018) apontam que entre a escrita pictográfica e a escrita simbólica existam duas subetapas que medeiam essa transição, quais sejam: subetapa pré-gráfica e subetapa do simbolismo gráfico. Na primeira subetapa a criança descobre “[...] que cada palavra corresponde uma representação gráfica”, conforme Dangió e Martins (2018, p. 198), como antes descobriu na linguagem falada que cada objeto é uma palavra, isso significa um avanço na capacidade de abstração da criança. Pressuposto a isso, a criança precisa captar e discriminar os sons que ela emite para que a grafia desse som lhe seja apresentada.

Mesmo com essa tomada de consciência a criança ainda precisa dominar as ações e operações para a escrita, e para isso ela precisa converter o som em signo, o que a conduz à outra subetapa, que “[...] abarca os mecanismos acústicos necessários à organização léxico-semântica e à organização sintática, próprias da etapa da escrita simbólica” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 199). Há, portanto, a criação de uma correspondência entre som e letras, e entre som e palavras. A escrita ainda apresenta vários erros, e escrever para a criança ainda é uma ação, o que consolida a necessidade de se transformar em uma operação a partir da automatização. Na leitura há uma predominância das ações “[...] posto que a consciência da criança, nessa subetapa, subjuga-se à decodificação da relação entre grafema e fonema, o que ocorre, via de regra, em detrimento da significação da palavra” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 199). Somente pelo automatismo que tais ações se transformam em operações libertando a criança da relação entre grafema e fonema para o significado da palavra e para o uso da escrita como signo, a partir disso, inicia-se a escrita simbólica.

A condução do professor deve ser diretiva e ocorrer no sentido de fazer com a criança e não para ela, pois “[...] não é a compreensão que gera o ato, mas muito mais o ato que produz a compreensão” (LURIA, 2017, p. 188). O ensino antecede ao desenvolvimento, nesse

sentido o professor deve complexificar ações para o domínio da escrita, como leituras com maior exigência. O aluno pode receber frases para completar, não mais com o desenho, mas com lacunas, exigindo a compreensão da frase. Isso coloca em evidência o desenvolvimento tanto fonético, quanto semântico da palavra (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

O ensino, portanto, é essencial dentro de um planejamento didático com o intuito de instrumentalizar os alunos para a automatização da escrita, assim que “[...] é fundamental ensinar às crianças a relação direta da escrita com a ideia invocada nas sentenças, desempenhando sua função mnemônica, bem como ensinar os mecanismos fonoarticulatórios e semânticos dessa linguagem” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 55). Libertar a criança dos mecanismos operacionais da escrita, em uma relação apenas exógena com a escrita, rumo às significações é alterar o motivo de ações das crianças que supere sua percepção direta da realidade.

Relacionando-se com os conteúdos que a educação escolar disponibiliza, é o sistema de significados nos conhecimentos e objetivados na linguagem escrita que propiciará a formação da individualidade de cada criança e, por consequência, uma relação com sistemas conceituais que regularão sua própria conduta a partir de um campo simbólico, e o clássico, dentro do processo de alfabetização assume centralidade nesse processo, seja então um:

[...] clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno. Aqui se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. **O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma** e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. (DUARTE, 2016, p. 109, grifo nosso).

A incorporação desses conhecimentos disponibilizados pela escola possibilitam a possibilidade de compreensão do funcionamento da realidade, tanto em seus aspectos naturais (estações do ano, temperatura, etc.) quanto sociais (exploração do trabalhador, relação com o dinheiro, etc.), com o domínio desses instrumentos a pessoa pode se situar dentro da realidade e ser livre mediante e apesar das determinações que tomou consciência. A ciência estabelece relações entre descobertas e visão de mundo, a arte conduz a superação do imediato da cotidianidade conectando subjetividade ao gênero humano e a filosofia “[...] formula e

encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época em que ela se constitui” (DUARTE, 2016, p. 117).

Tais conhecimentos não somente possibilitam o entendimento da realidade externa ao indivíduo, mas com o aprofundamento dessa compreensão se promoverá o autoconhecimento na mesma medida. É controlando aquilo que se tem acesso na realidade que o ser humano controlará a si mesmo, como por exemplo, é pelo controle das operações de escrita, automatizando-as, que a criança se libertará delas como ações e poderá entrar em contato com as significações, é controlando as operações de escrever que se domina o comportamento de escrever.

Os conceitos objetivados nas palavras, portanto, ao serem apropriados são utilizados para orientar a ação na realidade. Contudo, essa modificação no psiquismo acontece a partir de um ensino que incida sobre a zona de desenvolvimento iminente do indivíduo, o que não se difere no ciclo de alfabetização. Vigotski (2014, p.243) evidencia que “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem de forma direta, mas constituem dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento”. É justamente esse o ponto nodal da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, uma relação dialética em que não se espera o desenvolvimento “estar pronto” para propiciar acesso ao conhecimento.

Vigotski (2014) apresenta, a partir de quatro séries de investigações, sua concepção de aprendizagem e desenvolvimento, o autor parte da tese de que são processos interdependentes e com relações complexas entre eles. A primeira série de investigações mostra que no início da aprendizagem, as crianças não tinham desenvolvido as funções psicológicas requeridas para tal processo. O autor exemplifica com aquisição da escrita, em seu ensino a criança ainda não sabe escrever, é justamente escrevendo que ela aprende e isso provoca toda uma série de novas habilidades, é a partir da aprendizagem que se desenvolve a capacidade de escrever.

A segunda série de investigações apresentada por Vigotski (2014) apresenta a relação temporal entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. O autor depreende que a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, sempre o antecede. Ou seja, a criança, primeiro adquire hábitos e habilidades em determinadas áreas só assim para depois generalizar, primeiro de maneira espontânea e depois consciente. O desenvolvimento segue

um ritmo próprio ao da aprendizagem e não se subordina a um programa e currículo escolar, segue sua própria lógica.

Na terceira parte de sua investigação mostra que as diferentes matérias do ensino escolar interagem e contribuem no desenvolvimento psicológico. A base comum do desenvolvimento das funções psicológicas superiores é a tomada de consciência e o autodomínio. A aprendizagem não deve incidir onde ainda não é possível que o sujeito aprenda, por isso a psicologia histórico-cultural afirma a centralidade da ‘Zona de Desenvolvimento Iminente’ para a aprendizagem e sua ligação para com a imitação, caracterizando-se como a quarta parte de sua investigação. Com a clareza de que a aprendizagem interfere e molda o desenvolvimento humano, a imitação não é um conceito mecânico ou passivo, mas uma prática com uma significância que produz formas complexas de conduta. A imitação é a fonte das propriedades da consciência e da vontade, portanto, condição para o autodomínio da conduta (VIGOTSKI, 2018, 2017).

A autonomia da criança ocorre a partir de uma aprendizagem promotora de desenvolvimento, superando aquilo que a criança sabe fazer sozinha e sem auxílio, por isso a reiteração de que o planejamento pedagógico se pautar nos conhecimentos clássicos que por se aproximarem com mais fidedignidade da realidade, exigem maior capacidade de abstração para sua apreensão e análises cada vez mais profundas requisitando do aprendiz esforços maiores do que conhecimentos que estejam pautados naquilo que ele já sabe.

O desenvolvimento da autonomia implica, assim, um caminhar em direção ao funcionamento voluntário, resultado da superação do funcionamento psíquico elementar ou primitivo. Com a introdução de signos culturais, como demonstrou Vygotski (1995), a criança supera a relação imediata e involuntária com a estimulação do entorno, conquistando paulatinamente o autodomínio da conduta. Esse é, para Vigotski, um traço essencial de toda função psicológica superior (percepção semântica, atenção voluntária, memória mediada, pensamento verbal, imaginação, etc.). Nesse sentido, ao promover a autonomia da criança pequena, a escola contribui para que a criança avance em seu processo de humanização. (PASQUALINI, 2010, p. 187).

Atuar na zona de desenvolvimento iminente com o intuito de alfabetizar cada indivíduo é provocar o desenvolvimento do autodomínio da criança, “[...] sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência” (PRESTES, 2010, p. 173). O que determinará o avanço rumo a capacidade de dominar-se é a qualidade da mediação no processo de ensino e aprendizagem, recorrendo à escola o papel central no desenvolvimento dessa capacidade. O professor tem

que ser um observador atento, inclusive com anotações para futuros planejamentos, intervindo sempre que necessário (PASQUALINI, 2010).

A linguagem escrita é um dos primeiros conteúdos como requisito primário para a apropriação da humanidade, inserindo-se como conteúdo objetivo para humanização, para que possam compreender a sociedade e a si mesmo. Tal linguagem, como sistema de signos, se torna, em uma sociedade letrada, pré-requisito para um pleno autodomínio da conduta, visto que, este em seu grau mais elevado acontece mediado pelo pensamento conceitual, resultado final da aprendizagem e objetivo final da atividade de estudo, que é justamente onde ocorre o processo central da leitura e escrita. O alfabetizador tem a responsabilidade de conhecer a lógica do desenvolvimento humano como também de uma sociedade dividida em classes, para conhecer a prática social que está inserido e ter possibilidade de alterá-la (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Na sociedade burguesa não se pode realizar para todos os ideais mais elevados de formação humana, mas ao mesmo tempo não se deve esperar passivamente uma sociedade que propicie isso. Para isso, a educação escolar deve ter como prioridade central a transmissão dos conteúdos como tarefa precípua, é por isso que no ciclo de alfabetização é preciso levar em conta condições históricas, econômicas, sociais e políticas para a organização do trabalho pedagógico, para que a criança supere uma relação externa com a escrita onde ela não vivencia de modo direto e intencional sua função.

Alfabetizar é tarefa essencial para a humanização do indivíduo e precisa realizar-se da maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização do ensino e a exímia formação de seus professores. (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 48).

Há uma contradição que por mais que seja exigido de todos ler e escrever, a sociedade ainda não proporciona o acesso para todos de modo equânime. Não saber ler e escrever torna-se síncrese, o processo de alfabetização como mediação para a possibilidade da síntese, que é justamente saber ler e escrever o que colabora para uma vida mais plena de significações, desencadeando processos psicológicos mais complexos na relação com o mundo. Com a alfabetização “[...] os alunos ascendem ao nível sintético, isto é, capturam a realidade de outras formas e agem nela pela mediação da escrita”. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 68).

A leitura assim com a escrita precisa ser automatizada, isso porque ambas mantêm uma relação dialética de interdependência em que uma contribui para o desenvolvimento da

outra, cada uma em sua particularidade. No início do processo de alfabetização, o processo educativo deve ter como objetivo não a capacidade de interpretar um texto, mas o domínio da ação de ler, para que depois se compreenda o que se lê e assim a capacidade de interpretar. A ação de ler deve ser automatizada em operação para que se adentre ao universo simbólico da leitura. Dangió e Martins (2018, p. 202, grifos das autoras) sobre isso afirmam:

Concluimos que para a automatização da **ação de ler**, ou seja, para a sua conversão em operação de leitura, é necessário o domínio **consciente da ação**, pois nenhuma operação pode constituir-se como tal se não passar previamente por esse processo de conscientização.

A leitura silenciosa e rápida é o fim do processo do ensino de ler, contudo isso perpassa um longo processo de automatização da ação de ler, desde a percepção do som lido até a compreensão simbólica de um texto. A palavra é que congrega como unidade dialética a escrita e a leitura, unifica a face fonética, ou seja, a representação material da palavra, lado verbal e exterior e sua face semântica, simbólica. A representação material é função primária, onde indica dado objeto e representa a imagem mental que se constrói dele, a partir disso o indivíduo se liberta das relações imediatas. A função simbólica dispõe-se à análise dos objetos, suas características e relações. Com a transição de significações mais diretas e imediatas para conceitos mais gerais há o enriquecimento da linguagem e pensamento e, portanto, da ação do sujeito no mundo (LURIA, 1979b).

O ensino da leitura tem que ser uma ação consciente que desenvolva o autodomínio da conduta tanto a partir das ações requeridas para ler, quanto a partir do conteúdo que se dispõe na leitura, desenvolvendo o pensamento por conceitos, que promoverá, na leitura e na escrita, não somente o uso das letras, mas a reprodução do som de acordo com a grafia, o que torna o pensamento mediatizado.

Nesse movimento das ações de ler, os alunos são levados a refletir (tomada de consciência), analisar (aprender o princípio geral do sistema alfabético) e a constituir o plano interno das ações (capacidade de antecipar ações de produção escrita). Esse processo conduz à generalização na efetivação do conceito, representado pela palavra, como instrumento do pensamento, **oportunizando a operação desses conceitos para além das situações particulares ou das ações solicitadas na escola.** (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 219, grifo nosso).

Todo o planejamento de um ciclo de alfabetização deve ser calcado na tríade conteúdo – forma – destinatário, já apresentada e que orienta o processo educativo na pedagogia histórico-crítica. O professor que alfabetiza deve considerar que as tarefas por si só, sem atribuição de sentido não produzem desenvolvimento na mesma medida que atividades

motivadas, para isso, é necessário princípios didáticos que tenha como base essa tríade na orientação para o ciclo de alfabetização.

Dangió e Martins (2018) colocam que a escrita é o primeiro objetivo do processo educativo no Ensino Fundamental, pois a partir dela é que cada indivíduo terá acesso aos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos produzidos pelo gênero humano, exercendo assim uma relação mediada por conceitos com a realidade externa e interna. Nessa lógica, o conteúdo que será utilizado para alfabetizar assume papel central no processo educativo, no qual inclusive a forma de ensinar se submete a estes conhecimentos. O conteúdo da alfabetização é a língua portuguesa que represente as máximas conquistas já alcançadas, portanto,

[...] não limitando o complexo processo de alfabetização à mera codificação e decodificação das palavras que povoam a cotidianidade dos alunos. O ensino almejado deve apoiar-se em textos significativos, especialmente os literários, e não em pseudotextos ou em textos-matraca (cartilhescos). (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 235).

O segundo princípio didático condiz à forma de ensinar, é preciso que a forma de ensinar se submeta ao conteúdo e incida na zona de desenvolvimento iminente da criança.

A atividade educativa partirá da *síncrese* inicial do aluno no que tange à “palavra”, avançará em direção ao *ensino organizado de análise das suas partes* – unidades menores como sílabas e fonemas –, que culminará na aprendizagem da *síntese* da palavra lida e compreendida. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 236, grifos das autoras).

O planejamento deve levar em conta que o ensino se antecede ao desenvolvimento de cada criança, organizar o tempo e espaço para as proposições didáticas com a noção da materialidade do ato educativo conscientizado das condições objetivas, nos quais esse processo está inserido. Para isso, diferenciar o conteúdo essencial do acidental é pressuposto da organização do tempo no processo de ensino. O espaço deve colaborar para atividades coletivas que proporcionem o diálogo e possibilitem o desenvolvimento da linguagem (DANGIÓ; MARTINS, 2018).

Outro ponto defendido pelas autoras é da necessidade de uma continuação de todo trabalho educativo, ou seja, o ensino fundamental deve ser sequência de um mesmo processo iniciado na educação infantil e assim sucessivamente. Corroboram, então, com a afirmação de Saviani (2013) de que quando a educação não atinge o ponto de irreversibilidade, ou seja, não cria a “segunda natureza” nos sujeitos, seus objetivos não são alcançados. Isso exige que o trabalho educacional seja contínuo, um todo desde a educação infantil.

O terceiro princípio didático concerne ao destinatário do processo educativo, à compreensão do papel ativo da criança, ou seja, sua ação sobre o objeto de estudo que também a modifica qualitativamente, com um caráter consciente, que é “produto e regulador da atividade humana, iniciando-se pela atividade prática até a automatização do processo de aprendizagem – quando o objeto passa a ser objeto da consciência” (Idem, *ibidem*, p. 240). O professor alfabetizador se apropria do conhecimento psicológico da criança em processo de alfabetização, que é, como aqui foi elucidado, a criança em transição do ensino infantil para o fundamental.

Contudo, não se deve preterir do ensino que seja anterior a isso, visto que, promove o desenvolvimento da linguagem e atua no processo de pré-escrita aqui também exposto. A partir disso é que o processo de alfabetização deve levar em consideração o aluno concreto ao invés do empírico, visto que aprender a ler e escrever é uma necessidade social latente em uma sociedade letrada (SAVIANI, 2013b).

Concluimos que no processo de aquisição da linguagem escrita e da capacidade de ler é fundamental que o processo de ensino e aprendizagem esteja centralizado nos conhecimentos clássicos da língua portuguesa, como a utilização de literatura condizente à prática social. O professor que utiliza desse escopo teórico tem que ter em vista a tríade aqui mencionada. É a partir do processo de alfabetização com a aquisição de um sistema de signos em sua máxima elaboração que proporcionará que cada indivíduo singular tenha o controle das suas próprias ações, visto que, a relação com a realidade não mais é imediata mas mediada a partir de conceitos cada vez mais abstratos, tornando o autodomínio da conduta síntese de um longo processo educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou correlacionar o conceito de autodomínio da conduta dentro da produção teórica da psicologia histórico-cultural como processo de alfabetização, que aqui entra em cena a partir dos estudos da pedagogia histórico-crítica. A compreensão do objeto de estudo, que é o autodomínio da conduta e sua interlocução com a alfabetização perpassa pela concepção de homem dentro da epistemologia marxiana, que prediz a natureza social do psiquismo, e a humanização como um processo de apropriação das objetivações do gênero humano.

Nessa perspectiva, o que difere o homem e a mulher dos demais animais é o trabalho, que altera objetivamente a realidade e subjetivamente cada sujeito. Além do surgimento da capacidade de reflexão e da intencionalidade a partir da produção de um objeto, antes idealmente projetado. O autodomínio da conduta, ou seja, a capacidade de escolha e de domínio das funções psicológicas não se configura como um processo natural, que se “aflora” ou se desenvolve “espontaneamente” em cada sujeito, mas é dialeticamente determinado pelas relações e apropriações que cada indivíduo tem ao longo de sua história particular.

O objetivo desta pesquisa foi de responder se o desenvolvimento do autodomínio da conduta tem relação com a natureza dos conteúdos disponibilizados na educação escolar e a forma como são transmitidos, particularmente no ciclo de alfabetização, que parte da questão se é possível ser livre com a natureza humana socialmente determinada. Acredita-se que essa pesquisa avança em relação a essa pergunta e oferece subsídios para a compreensão da relação entre natureza determinada socialmente, liberdade e a educação escolar como potencial mediadora dessa interlocução. A lógica dialética é que permite a inicial resposta a essas perguntas e implica em novos questionamentos e problemas de pesquisas: Como avaliar o grau de autodomínio da conduta? Quais processos, além da formação de conceitos estão subjacentes ao autodomínio? Qual a influência do sofrimento psíquico no domínio do próprio comportamento? E das patologias? Será que a não aquisição da linguagem escrita impossibilita o maior grau de autodomínio da conduta?

Muitas perguntas surgem desta pesquisa o que possibilita desdobramentos para novos estudos acerca do objeto aqui contemplado. Evidencia-se também a centralidade do papel do professor na constituição do autodomínio da conduta e a importância de sua autonomia, visto que os apostilamentos a serviço do mercado não possibilitam a produção de formas de ensinar

que melhor transmitam o conhecimento sistematizado e empobrece o trabalho docente, produzindo inclusive sofrimento psíquico, defende-se, portanto, a autonomia do professor no planejamento das aulas. São esses pressupostos que possibilitam pensar a liberdade para todos os seres humanos, contudo, com a noção dos limites que o capital oferece, lutando sempre por uma sociedade que supere o capitalismo e todos possam dominar o próprio comportamento.

Escolheu-se a realização de uma pesquisa teórica pela pouca produção sobre a temática dentro dessa abordagem teórica e a tentativa de oferecer subsídios e questionamentos para novas pesquisas, buscou-se responder à pergunta proposta a partir da relação entre desenvolvimento humano e educação escolar, e é a partir dessa relação, que em nossa sociedade que é possível ser livre apesar do condicionamento que o capital subjuga à maioria, ter consciência disso já é um passo de superação rumo à liberdade.

Afirmar que o autodomínio da conduta é determinado dialeticamente implica a compreensão da matriz filosófica desse objeto de estudo aqui proposto, que é o conceito de liberdade a partir de Espinosa e para a filosofia marxista, onde os autores da psicologia histórico-cultural aqui referenciados têm como ponto de partida em seus estudos. A liberdade nessa concepção é a capacidade de escolha em situações determinadas, não desconsidera a materialidade das possibilidades de escolhas do sujeito, muito menos descarta a responsabilidade de sua opção.

São as apropriações dos signos culturais realizadas pelo sujeito que desenvolvem o processo de domínio de seu comportamento, o comportamento não se conforma mais a uma reação a um estímulo, com os signos, há uma interposição no campo simbólico entre o estímulo e a resposta dada, o que possibilita uma ação livre e que transcende a partir da possibilidade de análise, a situação concreta e perceptual. Como um processo em constante desenvolvimento, e dependente dos signos, o autodomínio da conduta se inicia a partir das primeiras apropriações culturais realizadas pela criança, onde a educação escolar exerce um papel de primazia.

Os signos estão dispostos nas objetivações genéricas humanas, contudo, é necessário a mediação de outros para que se interiorize em cada pessoa tais signos, por isso, a educação escolar assume um papel central nesse processo, além de que, os conteúdos escolares, que são signos, em sua máxima fidedignidade à realidade correspondem em uma maior possibilidade para o desenvolvimento do autodomínio do comportamento. Esse processo se inicia com a

aquisição da linguagem, e neste trabalho, foi dado ênfase à apropriação da linguagem escrita dentro do processo de alfabetização, com a mediação do escopo teórico da pedagogia histórico-crítica.

A linguagem se interpõe entre o psiquismo e o comportamento do sujeito, e a escrita é a linguagem em seu grau mais abstrato, o que demanda maior esforço em sua aquisição, promovendo um melhor desenvolvimento do autodomínio da conduta, é a linguagem escrita também a base para a aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que corroboram para a formação de conceitos. Isso porque, o autodomínio da conduta sempre será um processo e um produto, e em seu grau máximo tem como base o pensamento por conceitos, por isso a importância da apresentação da formação de conceitos como base estruturante para o autodomínio da conduta.

O processo de ensino-aprendizagem intencional a partir da conceituação de trabalho educativo exposta a partir da pedagogia histórico-crítica nessa dissertação é que possibilita a apropriação da linguagem escrita, promovendo um salto na aprendizagem e dando base para a formação de conceitos, que interiorizados como sistema de signos, dão conteúdo à linguagem e a partir de sua significação e sentido pessoal regulam a conduta de cada sujeito.

Dominar o próprio comportamento, portanto, demanda um processo educacional que em sua forma e conteúdo apresente os conhecimentos do gênero humano que mais se aproximem da realidade, pois a partir deles que cada pessoa refletirá sobre os fenômenos da realidade, inclusive os próprios afetos, planejará ações e suas consequências, e apropriado desses conhecimentos é que terá a possibilidade de uma escolha consciente e realmente livre.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução e revisão de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADRIÃO, T.; BORGHI, R.; DOMICIANO, C.A. Educação infantil, ensino fundamental: inúmeras tendências de privatização. *Retratos da Escola*, v. 4, n. 7, 2012.
- AITA, E. B. *O conceito de inconsciente para L. S. Vigotski: primeiras aproximações*. 2014.164f. . Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR.
- ANJOS, R. E. *O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2017. 198f. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara – SP.
- ANJOS, R. E. *O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes*. 2013, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, campus de Araraquara/São Paulo.
- ASBAHR, F.S.F.. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais”. In.: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (orgs). *Periodização Histórico Cultural do Desenvolvimento: do nascimento à velhice*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2016. p.171-192.
- CHAVES, M; FRANCO, A.. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano In: MARTINS, L; ABRANTES, A; FACCI, M. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*. Autores Associados, 2016 p. 109-128.
- CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional. In: MARTINS, L; ABRANTES, A; FACCI, M. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice*.

Autores Associados, 2016 p. 93-108.

DAMASIO, A. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2012.

DANGIÓ, M.C.S.; MARTINS, L. M. *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas*. Campinas: Autores Associados, 2018.

DAVIDOV, V. V. *O que é atividade de estudo*. Revista Escola inicial, n. 07, ano 1999. Tradução do russo (para uso em sala de aula) de Emerlinda Prestes.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, J.; TEIXEIRA, L. AGUDO, M. *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018 p. 65-82.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18. p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cad. Cedes*, Campinas, vol.24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DUARTE, N. Lukács e Savinani: A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 37 – 59.

DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

ENGELS, F. *Anti-Dühring*. Ridendo Castigat Mores, 2001.

FACCI, M. G. D.; EIDT, N. M.; TULESKI, S. C. Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. *Revista Psicologia USP*. 17: 99-124 p. 2006.

- FERREIRA, A.L.A. A atividade de ensino na educação física com fundamento na pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 9, n. 2, p. 108-120, 2017.
- GENTILI, P. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.
- GOMES, C. A. V. *O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural: considerações sobre o papel da educação escolar*. Tese de doutorado, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil. 2008.
- GUREVICH, K. M. Los actos voluntários. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). *Psicología*. México: Grijalbo, 1960. p. 385-403.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Colección Socialismo y Libertad, 2016.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.
- HERCULANO-HOUZEL, S. *O cérebro em transformação*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- JEREBTISOV, S. N. A teoria histórico-cultural e os problemas psicossomáticos da personalidade: estudo sobre o domínio de si mesmo. *Veresk: Cadernos Acadêmicos Internacionais*, v.3, 2017, p. 47 – 61.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.
- LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1978. p. 341-354.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 59-83.
- LIMA, T; MIOTO, R. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007.
- LURIA, A. R. *Introdução evolucionista à psicologia (Curso de Psicologia Geral)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979a.

LURIA, A. R. *Linguagem e pensamento* (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979b.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 15ª ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 143-189.

LURIA, A. R. *Sensações e Percepção* (Curso de Psicologia Geral). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979c.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 18, n. 4, 2018.

MÁRKUS, G. *Marxismo y "antropologia"*. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: tensão histórica entre humanização e alienação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018.

MARTINS, L. M. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. *Psicologia Política*, vol. 11, n. 22, 2011b, p. 345-358.

MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção formação de professores).

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, 2015, p. 44-57, jun. 2015b.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, v. 29, p. 1-17, 2006.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011a, 250f. Tese de Livre-Docência, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru-SP.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 15-26, mar. 2015b.

- MARTINS, L.M. A dinâmica consciente/inconsciente à luz da psicologia histórico-cultural. *VIII Congresso Internacional y XIII Nacional de Psicologia Clínica*. p. 678 – 689. Espanha, 2015c.
- MARTINS, L.M; CARVALHO, B. A Atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, v. 21, n. 4, p. 699-710, 2016.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. *Trabalho assalariado e capital & salário, preço e lucro*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MENCHINSKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A et al. *Psicologia*. México: Grijalbo, 1960. p. 232-276.
- MONTEIRO, P. V. *A unidade afetivo-cognitiva: aspectos metodológicos e conceituais a partir da psicologia histórico-cultural*. 2015. 192f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná – PR.
- PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor*. 268 f., 2010. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara.
- PETROVSKI, A. *Psicologia general: manual didático para los institutos de pedagogia*. Moscú: Progreso, 1985.
- PORTO, K. M. *Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- PRADO, C. Liberdade e não-liberdade em *O capital* de Karl Marx. *Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia*, v. 03, n. 7, p. 112 – 139. 2011.
- PRESTES, Z.R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional*. 2010. 295 f. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- 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, abril 2004.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de Psicologia general*. México: Editorial Grijalbo, 1978.

RUBINSTEIN, S. L. *Princípios de psicologia geral*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973. v. 5.

RUBINSTEIN, S. L. *Problemas de psicología general*. México: Grijalbo, 1976.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. *Gramsci e a Educação no Brasil: Para uma teoria Gramsciana da Educação e da Escola*. 2010. Disponível em: [http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval\\_Saviani.pdf](http://igsbrasil.org/biblioteca/artigos/material/1447190212-Demerval_Saviani.pdf). Acesso em: 17/10/2018.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 13-36.

SILVA, C. R. *Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2017. 263 f. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara – SP.

SHUARE, M. *A psicologia soviética: meu olhar*. São Paulo, SP: Terracota, 2017.

SILVA, E. M. *O trabalho educativo e a natureza humana: Fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica*. 2017. 116f. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara – SP.

TAFFAREL, C. *Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação física*. *Motrivivência*, n. 35, p. 18-40, dez. 2010.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotski: uma síntese*. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: O problema do meio na pedologia In: PRESTES, Z; TUNES, E (Org.). *7 Aulas de L.S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia*. 1 ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2009.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo I, Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L. 2013.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo II, Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L. 2014.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo III, Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L. 2012a.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Tomo IV, Madrid: Machado Grupo de Distribución, S.L. 2012b.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fund. Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. Transformação socialista do homem. Marxists Internet Archive, 1930. Recuperado em 25 de fevereiro de 2019. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.

ZAVERSHNEVA, E.; VAN DER VEER, R. *Vygotsky's Notebooks: A Selection*. Singapore: Springer, 2018.