

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIA SILVIA ROSA SANTANA

**A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento, segundo a
abordagem histórico-cultural.**

MARÍLIA
2008

MARIA SILVIA ROSA SANTANA

A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento, segundo a abordagem histórico-cultural.

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração Ensino na Educação Brasileira).

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Miguel.

MARÍLIA
2008

Santana, Maria Silvia Rosa.

S232c A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento, segundo a abordagem histórico-cultural / Maria Silvia Rosa Santana. – Marília, 2008. 99 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

Bibliografia: f. 98-99.

Orientador: Dr. José Carlos Miguel.

1. Atividade. 2. Aprendizagem. 3. Desenvolvimento. I. Autor. II. Título.

CDD 370.15

MARIA SILVIA ROSA SANTANA

A categoria de atividade e o desenvolvimento do pensamento, segundo a abordagem histórico-cultural.

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração Ensino na Educação Brasileira).

Marília, 05 de maio de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador - _____
Prof. Dr. José Carlos Miguel – UNESP / Marília

Membro Titular - _____
Profa. Dra. Suely Amaral Mello – UNEPS / Marília

Membro Titular - _____
Prof. Dr. Paulo Cesar de Almeida Raboni – UNESP / Presidente Prudente

Dedico este trabalho ao Isael, pelo exemplo de ser humano, por toda força e apoio a mim dedicados em todos esses anos de amor, parceria e companheirismo. E, principalmente, pela alegria de compartilhar minha vida com a sua.

AGRADECIMENTOS

À minha família Rosa, por ter-me propiciado as condições concretas de vida material e espiritual necessárias para desenvolver em mim a esperança e a vontade de construir um mundo diferente, sempre.

À minha família Santana, pelo carinho, orações e apoio, sempre importantes.

À amiga-irmã Maju, parceira cuja prática docente muito me inspirou e que, além de ter sido minha mestra no início da carreira docente, sempre ofereceu apoio incondicional, em todos os sentidos, principalmente nas “práticas pedagógicas alternativas”. Ela, que com sua visão crítica, se constituiu a principal interlocutora de minhas hipóteses e de meus estudos e muito contribuiu para minha reelaboração teórica.

Ao Prof. Dr. José Carlos Miguel, pela orientação para o desenvolvimento deste trabalho e apoio nos momentos difíceis, sempre disponível e paciente com minhas “correrias”, sendo, portanto, co-responsável por esta conquista.

À Profa. Dra. Suely Amaral Mello, com quem iniciei os estudos na teoria histórico-cultural, ainda nos grupos de estudos e com quem sempre conto como referência teórica.

Aos meus alunos e alunas, crianças que muito me fizeram crescer enquanto pessoa e professora, que sempre me mostraram ângulos diferentes sobre os assuntos, ângulos esses nos quais nunca havia pensado, mantendo viva em mim a chama da pesquisa infinita e o prazer em realizá-la.

O pecado original é limitar o Ser. Não o faça.

Richard Bach

RESUMO

O presente trabalho de dissertação tem origem nos estudos dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem dentro da perspectiva teórica construtivista, início da caminhada científica e pedagógica da autora. A prática pedagógica suscitou a busca de um novo referencial teórico, que abrangesse a diversidade encontrada nas salas de aula, assim como o descompasso entre o trabalho escolar e a motivação dos alunos no processo de aprender. O encontro com a teoria histórico-cultural, com seus pressupostos no materialismo histórico-dialético, possibilitou uma nova compreensão dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, assim como uma redefinição do papel da educação. Por meio de revisão bibliográfica, a presente pesquisa tem por objetivo compreender como, dentro do processo de desenvolvimento da criança, se formam os interesses e as necessidades, como se estrutura a atividade humana e quais são as suas implicações pedagógicas para a constituição do pensamento intelectual, voltado para a apropriação dos conceitos presentes na cultura. O estudo do referencial marxista revelou a importância da atividade de trabalho para a formação das funções especificamente humanas. A partir do estudo principalmente dos autores Vygotsky, Leontiev e Davidov, e dentre tantas categorias importantes na teoria histórico-cultural, a categoria de atividade se destacou, ressaltando a importância do trabalho intencional do educador ao propiciar à criança atividades onde o motivo e o produto da ação sejam coincidentes, ambos satisfazendo necessidades da criança, que por sua vez são constituídas por meio das suas relações sociais. Desta forma, torna-se possível criar condições para que a criança objetive-se na atividade e, por meio da relação dinâmica entre apropriação e objetivação, evolua de um pensamento primitivo, espontâneo, empírico, para um pensamento cultural, não-espontâneo e intelectual, capaz de compreender criticamente a natureza e as relações sociais.

Palavras-chave: educação, aprendizagem, desenvolvimento, atividade, intencionalidade.

SUMMARY

This dissertation work has its origins in studies of the developments and apprenticeship concepts within the theoretical perspective of the constructivism, which was the beginning of the author's scientific and pedagogic path. The pedagogic practice gave rise to a searching of a new theoretical referential that could embrace the diversity found inside the classes, such as the disagreement between the scholar work and the students' motivation in the apprenticeship process. Coming across the historical-cultural theory, with its basis in the historical-dialectical materialism, made it possible to reach a new comprehension of development and apprenticeship concepts, as well as a redefinition of the teacher's role. Making use of a bibliographic review, the present research aims at comprehending how, within the process of the child development, the interests and the necessities take shape, how the human activity gets structured and what are its pedagogic implications to the intellectual thinking formation, turned to an appropriation of the existent concepts in the culture. The study of the Marxist referential revealed the importance of the work activity to the formation of the functions particularly humans. Specially from the study of the authors Vygotsky, Leontiev and Davidov, and among so many important categories in the historical-cultural theory, the activity category got outstanding, giving prominence to the importance of the intentional work of the teacher while propitiating to the child activities in which the motive and the action product are coincident, both satisfying the child's necessities, that are formed by his/her social relationships. In this way, it becomes possible to create conditions in order to the child objectifies himself/herself in the activity and, by means of the dynamic relation between appropriation and objectification, evolves from a primitive, spontaneous and empiric thinking to a cultural, not-spontaneous and intellectual one, being capable to comprehend the nature and the social relationships in a critique way.

Key words: teaching, apprenticeship, development, activity, intentionality

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1 Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva construtivista: considerações iniciais a guisa de encaminhamento do problema.....	18
2 Marx e o materialismo histórico-dialético: do caráter sócio-histórico do desenvolvimento humano.....	33
3 Vygotsky e a teoria histórico-cultural: principais conceitos da teoria.....	42
4 A atividade como categoria promotora do desenvolvimento do psiquismo.....	58
4.1 Pressupostos teóricos.....	58
4.2 Estrutura da atividade produtiva humana.....	69
5 A formação do pensamento teórico e suas implicações pedagógicas.....	80
Considerações finais.....	93
Referências bibliográficas.....	98

INTRODUÇÃO

A educação configura-se como um processo instigante, que envolve cada vez mais elementos em um mundo que se torna a cada dia mais complexo, com o avanço tecnológico e suas implicações para as relações sociais.

Tal complexidade educacional se torna ainda mais evidente quando se refere à educação escolar, cujo objetivo é a transmissão dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade e a sua conseqüente apropriação pelas novas gerações, a fim de que seja possível o desenvolvimento dos conhecimentos acumulados na cultura.

A partir desta perspectiva, quem trabalha direta ou indiretamente com esta forma de educação muitas vezes se encontra sem ação ou sem instrumentos para fazer com que ela se efetive realmente, que ela atinja o objetivo enunciado, devido a uma grande variedade de fatores que interfere no processo educacional.

Ao buscar caminhos e alternativas para melhor encaminhamento dos problemas, na certeza de que não há fórmulas nem receitas prontas, a teoria deve apresentar-se como referencial na tentativa de compreender a situação educacional exposta, o nível de desenvolvimento do aluno, suas necessidades e interesses, os conteúdos educacionais a serem trabalhados e a metodologia a ser utilizada.

Este trabalho de pesquisa que ora se apresenta é fruto de um longo processo de busca de amadurecimento teórico e, conseqüentemente, de alternativas para a prática pedagógica.

Ele teve como ponto de partida minha formação universitária na perspectiva construtivista, fundamentada na epistemologia genética de Jean Piaget, e minha prática docente

construída no sentido de respeitar os níveis de estruturação mental das crianças, sua forma de estruturação do raciocínio, seus níveis de desenvolvimento.

Após anos de prática docente junto a crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental e sempre no propósito de trabalhar com conteúdos e atividades que estimulassem os alunos a ter uma participação ativa, curiosa e construtiva junto aos novos conhecimentos a serem descobertos e elaborados, no entanto, tal teoria parecia não produzir mais os frutos esperados, ou pelo menos, não respondia satisfatoriamente às questões que me eram postas pela prática pedagógica.

As crianças não se mostravam tão dispostas a buscar os passos de descoberta e elaboração dos conhecimentos. Nas atividades didáticas propostas, eu sentia falta da curiosidade e da criatividade, da elaboração e da segurança ao se expor, do respeito às diferentes formas de pensar sobre um objeto ou situação prática.

Quando chegavam à então terceira série do Ensino Fundamental, as crianças pareciam moldadas em um esperado “papel de aluno” que desde a Educação Infantil vinha se desenvolvendo.

Sabe-se, no entanto, que o sistema educacional atual é fruto de uma concepção de que ensinar é transmitir conhecimento, onde o sujeito que aprende é passivo ao processo de sua aprendizagem.

Por isso o professor, muitas vezes, assume uma postura de transmitir conceitos já elaborados, sem promover o processo de sua elaboração. Nessa linha, espera-se que o aluno participe dentro dos limites pré-determinados a ele, ou seja, espera-se dele determinadas respostas.

Na prática docente, passei a observar que a necessidade de fornecer respostas adequadas ou corretas em questões previsíveis cerceia a curiosidade, criatividade e imaginação da criança, fazendo com que esta participe apenas pelo elogio do acerto, ou por uma esperada nota. Quando ocorre de uma criança não compreender o que lhe é solicitado, ela simplesmente se omite. Isso limita o envolvimento da criança em um processo que deveria instigá-la cada vez mais: o processo do conhecimento.

Com a preocupação acerca do processo educativo escolar, muitas questões emergiam e me angustiavam: como a escola pode resgatar o interesse das crianças pelos conteúdos acadêmicos, a curiosidade sobre os fenômenos sociais e da natureza, a criatividade na busca de novas soluções para os problemas?

Como a escola pode trabalhar com o conhecimento sistematizado de forma que os alunos se interessem por ele e o busquem de forma prazerosa, tendo a aprovação como consequência do processo real de ensino-aprendizagem, do processo de aquisição/construção de um saber efetivo?

Na tentativa de amenizar os problemas que estas questões suscitam, surgem metodologias alternativas, trazendo o cotidiano para o interior da escola e democratizando o papel dos alunos na decisão dos temas e formas de desenvolvê-los, uma interatividade escolar. Mas, na prática, o que se pode aferir é que tais posturas ou propostas não têm atingido plenamente seus objetivos anunciados.

Parece que a questão passa por outro viés, ou seja, o quê (e como) determina o interesse da criança? Será que a formação do interesse constitui um processo externo ou interno na criança? Qual postura a escola deve ter frente aos interesses manifestos pelos alunos, desde a

mais tenra idade? A escola pode desenvolver (ou estimular) o interesse por determinados assuntos ou deve deixar que o interesse próprio da criança dê as diretrizes para o seu trabalho?

Desse modo, a teoria que antes parecia suprir toda necessidade de embasamento para a prática desejada passou a me causar frustração e desencanto por um processo que se apresentava fragmentado em sua estrutura, não por culpa da teoria, mas por consequência de um sistema educacional não voltado ao desenvolvimento de uma autonomia intelectual e do prazer em aprender e conhecer o mundo.

Em busca de recursos teóricos para compreender a situação posta, voltei aos bancos universitários, quanto então tive os primeiros contatos com a teoria histórico-cultural e seus fundamentos materialista-dialéticos.

Na compreensão de que o presente é constituído por tudo de material e imaterial que foi construído historicamente pelo homem, desde seus primórdios, a teoria histórico-cultural pareceu ter-me aberto um universo novo, redimensionando para mim a importância das relações sociais na formação do indivíduo, que por sua vez passa a ter uma participação diferenciada na formação das relações sociais.

A educação, dentro desse novo panorama que se abria, também passou por um redimensionamento profundo, pois a partir das novas perspectivas na compreensão dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, e de suas inter-relações, a educação, tanto formal quanto informal, passou a ter uma importância muito maior e passou a necessitar de um planejamento maior, que leve mais em conta a forma como a criança aprende e se desenvolve.

O aprofundamento em suas bases teóricas e na nova conceituação proposta pela concepção histórico-cultural se fez necessário. O prazer de compreender como se dá socialmente a transformação da criança recém-nascida em um ser do gênero humano, com todas as

especificidades que esse processo implica, trouxe consigo uma maior responsabilidade para mim, não só como ser humano, mas principalmente para minha atividade docente.

O trabalho de dissertação aqui apresentado retrata o processo de busca de amadurecimento antes relatado.

Nesse sentido, a pesquisa, a princípio, teve como objetivo geral compreender como se formam as necessidades e os interesses na criança, a fim de pensar em uma prática pedagógica voltada à formação de necessidades humanizadoras e do interesse pelo conhecimento científico. Em seu desenvolvimento, no entanto, encontrou na categoria de atividade não só a explicação dentro da teoria histórico-cultural de como se formam as necessidades, como também a possibilidade da criança, por meio das vivências escolares, ir da atividade prática à atividade intelectual. O objetivo específico passou a ser, então, compreender como se estrutura a atividade, para a referida teoria, e como ela contribui para promover o desenvolvimento do pensamento intelectual.

O problema desta pesquisa situa-se, portanto, na identificação e análise da estrutura da categoria de atividade para compreender como ela pode desenvolver necessidades e interesses na criança e, desta forma, promover a formação do pensamento intelectual, a partir da perspectiva histórico-cultural.

A presente pesquisa possui uma abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios. A metodologia utilizada foi a da pesquisa bibliográfica, buscando nas obras de divulgação dos autores trabalhados a referência teórica necessária para a compreensão, ainda que parcial, da categoria de atividade e suas implicações para o desenvolvimento humano.

A dissertação se inicia, em seu primeiro capítulo, com uma explanação dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem sob a ótica da teoria epistemológica de Jean

Piaget, trazendo em seu bojo como a teoria aborda conceitos e processos afins, assim como o seu contraponto feito por Davidov, um pesquisador e autor da escola russa de psicologia. O objetivo deste primeiro capítulo é apresentar a teoria epistemológica genética não só como o marco inicial de minha trajetória acadêmica, mas principalmente como o contraponto à teoria histórico-cultural, contraponto este muitas vezes mal compreendido por aqueles estudiosos que buscam aproximar tais teorias.

No segundo capítulo, o texto traz a compreensão do processo de humanização pelo qual o homem passa desde o seu nascimento de acordo com o materialismo histórico-dialético, trazendo os pensamentos de Marx e Leontiev sobre a questão e considerando que é a partir do materialismo histórico-dialético que incide todo o desenvolvimento da teoria histórico-cultural.

Já o terceiro capítulo se propõe a abordar especificamente a teoria histórico-cultural, a partir do pensamento de Vygotsky, principal expoente da referida teoria, idealizador das categorias que deram início à construção de uma escola de psicologia, cujas pesquisas revolucionaram o entendimento da formação do psiquismo humano.

O capítulo aborda, ainda que de maneira sucinta, conceitos relevantes para a compreensão da relação estabelecida entre aprendizagem e desenvolvimento para a teoria histórico-cultural, conceitos estes que deixam claro a importância das relações sociais e, principalmente, da atuação do adulto ao promover o contato da criança com a cultura.

O quarto capítulo tem por objetivo abordar de maneira mais detalhada a categoria de atividade, uma das categorias primordiais para a teoria por esta considerar que a atividade humana é a responsável por desenvolver características que são especificamente humanas.

Mas não é qualquer atividade que cumpre essa função, então se torna imprescindível entender como esta atividade tipicamente humana se estrutura, como ela é desencadeada, como funcionam seus mecanismos internos.

Essa forma de abordar a atividade se faz necessário para quem está disposto a construir uma prática pedagógica diferenciada, preocupada em desenvolver em seus alunos habilidades e capacidades não somente para a atividade prática como também para a atividade intelectual, que agem movidos por necessidades humanas e visam saber planejar e avaliar suas ações.

Nesse sentido, o quinto capítulo aborda como se formam o pensamento empírico e o pensamento intelectual por meio das atividades propostas às crianças, uma vez que, diferente de Piaget, Vygotsky não usa diretamente o termo raciocínio lógico e não considera o pensamento intelectual como conseqüente do pensamento empírico, mas que ambos se desenvolvem concomitantemente, também diferente de Piaget que considera o raciocínio lógico como conseqüente das operações sensório-motoras.

Certo de que está longe de esgotar a discussão sobre os conceitos da teoria histórico-cultural e especialmente sobre a categoria de atividade, este trabalho tem por escopo uma breve análise e leitura, por meio de revisão bibliográfica, deste expoente do pensamento humano que foi Vygotsky, e de sua teoria.

A aplicação de tal teoria tem demonstrado perspectivas de eficiência na prática docente, conforme mencionado neste trabalho, bem como tem apontado a possibilidade de um trabalho interativo entre docentes e alunos, sem que se abandone o ideal de educação como possibilidade de instrumento transformador da sociedade, obviamente que não o único, mas como parte elementar deste complexo conjunto de transformações necessárias.

As análises comparativas com Piaget não desmerecem a teoria do mesmo, nem tem essa pretensão, tão somente demonstram as diferenças profundas nas convicções de cada pensador e sua forma de intervenção na formação do sujeito-aluno. São aspectos relevantes de uma discussão muito complexa, deveras importante para quem busca a compreensão do problema.

Em outra abordagem entende-se, como se poderá observar no trabalho, a aplicabilidade da teoria histórico-cultural como em antagonismo com a teoria da epistemologia genética piagetiana, e a postura do presente texto como sendo de apresentar a primeira teoria como aquela passível de aplicabilidade com maior probabilidade de sucesso, de acordo com objetivos humanizadores.

Há de se frisar que não são necessárias apenas teorias, mas a formação do sujeito que interage, que se coloca como mediador no processo de desenvolvimento e de acesso à cultura, pois a ausência de formação docente específica submete o processo a equívocos outros, não abordados neste trabalho por não ser o objetivo do mesmo. Assim o foco fica, conforme já mencionado, em breve análise das teorias e sua comparação.

CAPÍTULO I

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA:

considerações iniciais à guisa de encaminhamento do problema.

Para compreender como Jean Piaget procurou explicar o desenvolvimento intelectual e para podermos diferenciar, em sua teoria, os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, torna-se necessário considerar que sua teoria aborda o sujeito epistêmico, cujo conhecimento se forma através de regras e condições universais.

O sujeito epistêmico, foco do estudo realizado por Piaget, se constrói através da sua ação sobre o objeto de conhecimento. Dentro desta perspectiva teórica, a relação entre o sujeito e o objeto é direta, sem influência de fatores externos, e trata-se de uma forma do sujeito exteriorizar as características que são próprias da espécie humana.

Por tratar do sujeito universal e atemporal, as características descritas sobre o desenvolvimento se referem às crianças de qualquer lugar e tempo, e se preocupam com questões epistemológicas acerca da formação, da gênese do pensamento. Os fatores exógenos (condições sociais, econômicas, culturais e, portanto, educacionais), segundo tal teoria, não determinam a forma da estrutura mental, ainda que possam modificar o ritmo da sua construção.

Davidov (1988), ao analisar a teoria de Piaget, afirma que o método de investigação utilizado para a elaboração de tal teoria tende a separar o que provém do desenvolvimento (interno) e o que provém da aprendizagem (externa); tende a considerá-los de forma pura e isolada.

Segundo ainda suas considerações, as investigações de Piaget estavam dirigidas a estudar as regularidades da formação das principais estruturas operatórias, considerando o desenvolvimento da inteligência como uma organização das estruturas operatórias, que ocorre de forma progressiva. Assim, o processo evolutivo do pensamento infantil, através de sucessivos estágios com características próprias, se dá de forma espontânea, subordinada ao nível de coordenação das operações e das estruturas operatórias ao desenvolvimento.

Quatro fatores gerais são considerados por Piaget (1968) como desencadeadores de desenvolvimento, quais sejam:

- Maturação nervosa, responsável pelo funcionamento da percepção e pelo aparecimento de certas condutas indispensáveis para a sucessão dos estágios do desenvolvimento. Apesar de desempenhar papel importante, considera que não é suficiente para determinar o desenvolvimento, uma vez que ela própria é garantida através do seu funcionamento, da sua atividade.
- Experiência, adquirida através da ação sobre os objetos, diferencia-se em experiência empírica (na qual se age para se abstrair as propriedades do objeto) e em experiência lógico-matemática (na qual se age para coordenar as ações às características do objeto). É considerado como fator essencial, mas não suficiente para promover o desenvolvimento.
- Interação social, considerada por Piaget como fator importante de desenvolvimento, mas não sua fonte, uma vez que desde a linguagem até as condutas de trocas sociais pressupõem uma estruturação mental anterior para que possam ser efetivadas. Sobre isso, Piaget e Inhelder (1968, p. 142) afirmam: “Por outro lado, mesmo no caso das transmissões, nas quais o sujeito parece mais receptivo, como a transmissão escolar, a ação é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados”.

- Equilibração, trata-se do fator central da teoria piagetiana, considerado um processo realmente responsável por estruturar todo desenvolvimento mental, uma vez que abarca todos os outros fatores e, ao mesmo tempo, é necessário à existência e aprimoramento destes. Desde o equilíbrio fetal ao equilíbrio das operações formais, ocorre um processo sucessivo de busca do equilíbrio cada vez mais complexo, também denominado de processo de auto - regulação.

Pode-se considerar, portanto, que a teoria interacionista de Piaget, cujo objetivo é explicar como se dá, biológica e epistemologicamente, o desenvolvimento mental da criança, baseia-se no processo de equilíbrio progressiva.

Este processo de equilíbrio refere-se a uma organização cada vez mais complexa do comportamento, ou das ações, tanto no campo intelectual como no afetivo. Assim, segundo essa teoria, o desenvolvimento parte sempre de um estado (estrutura) de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

Dois conceitos são fundamentais para essa teoria: gênese e estrutura. A estrutura constitui-se em um sistema que apresenta leis ou propriedades de totalidade, enquanto sistema. A gênese constitui-se em um processo de construção, que leva o sujeito de uma estrutura para outra, sendo que a estrutura resultante deste processo de construção é mais estável, mais complexa e mais flexível que a estrutura que existia anteriormente.

Sobre essa construção progressiva, Piaget e Inhelder (1968, p. 140) afirmam: “As estruturas de conjunto são integrativas e não se substituem umas às outras; cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde”.

Assim, a passagem de uma estrutura anterior para outra mais complexa pressupõe um processo de construção, que é a gênese. Toda estrutura tem uma gênese, não há estrutura inata.

Piaget considera o desenvolvimento cognitivo como sendo uma evolução de esquemas motores, que vão desde os reflexos até padrões interiorizados de pensamento ou esquema operatório, entendendo-se como operação uma ação executada em pensamento sobre objetos simbólicos, uma ação interiorizada.

Portanto, os esquemas de ação evoluem da ação concreta, ligada à experiência empírica (física) sobre o objeto do conhecimento, para a ação lógico-matemática, ligada à reflexão, ao estabelecimento de relações e propriedades abstratas, à reflexão simbólica.

Vê-se, em Palangana (1994, p.16), a importância dada por Piaget à reflexão simbólica, à generalização no processo de desenvolvimento cognitivo, quando a autora diz:

Piaget afirma que o importante para o desenvolvimento cognitivo não é a seqüência de ações empreendidas pela criança, consideradas isoladamente, mas sim o esquema das ações, isto é, o que nelas é geral e pode ser transposto de uma situação para outra.

Considerando-se que, para Piaget, o processo de construção se dá através da ação física ou lógico-matemática do sujeito no ambiente em que este vive, torna-se necessário que algo desencadeie essa ação, ou seja, que o sujeito sinta necessidade de agir.

Essa necessidade, gerada pelo meio físico ou por uma outra pessoa (meio social), causará um desequilíbrio nas estruturas mentais já estabilizadas e produzirá o surgimento de dois processos: o de assimilação e o de acomodação, que constituem os fatores invariáveis da equilíbrio, uma vez que as estruturas constituem os fatores variáveis.

O processo de assimilação constitui-se na manipulação e incorporação do mundo externo às estruturas mentais já existentes, já construídas anteriormente, ou seja, aos saberes já existentes.

O processo de acomodação refere-se à modificação das estruturas já construídas, a fim de adequá-las à incorporação do mundo exterior.

Esses dois processos estão inter-relacionados e levam à adaptação do sujeito àquela situação que gerou o desequilíbrio, tornando possível que este volte ao estado de equilíbrio, mas com estruturas mentais mais complexas daquelas que possuía anteriormente.

Exemplificando, quando há uma novidade o indivíduo deve buscar recursos em suas estruturas mentais já existentes e adequá-los à situação, de maneira a permitir a sua interação com essa novidade (acomodação).

Essa organização do comportamento sempre prevê uma atividade do indivíduo sobre essa novidade (assimilação), que tornará possível a adaptação deste indivíduo à novidade e à posterior equilibração. Por isso, “somente se adaptando ao real que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura o real” (PALANGANA, 1994, p. 18).

Pode-se concluir, portanto, que a chave para que o processo de equilibração seja desencadeado e para que ocorra desenvolvimento, segundo Piaget, é o surgimento de uma necessidade, pois ela é que causará o desequilíbrio e que criará o interesse do sujeito em agir e construir o seu conhecimento.

Para o autor, “toda ação, isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento, corresponde a uma necessidade. [...] uma necessidade é sempre a manifestação de um desequilíbrio” (PIAGET, 1967, p. 14).

Mas, o que se torna necessidade ou interesse para uma criança?

Segundo Piaget (1967, p. 15): “... os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento, do conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas, já que estas tendem a completá-las em sentido de maior equilíbrio”.

Apesar de defender a concepção interacionista, na qual toda evolução mental e afetiva se dá quando o sujeito interage com o meio que a ele se apresenta, seja esse meio físico ou social, Piaget prioriza o desenvolvimento endógeno, aquele que se dá no interior do sujeito, no nível de suas estruturas mentais.

Considerando o meio físico e social essencial para que haja desenvolvimento, pois sem a interação com o meio ambiente o homem não evoluiria, Piaget se concentra em compreender como o sujeito está estruturado mentalmente para interagir com determinado conhecimento e, dependendo deste nível de estruturação, como esse sujeito elabora essa interação e utiliza os seus esquemas de ações disponíveis (o processo, a assimilação) e qual o produto dessa interação (a adaptação).

Como já explicitado, as estruturas mentais possuem uma gênese e se transformam com as relações entre o sujeito e o objeto, através dos processos de assimilação e de acomodação, em um eterno processo maior de desequilíbrio e de equilibração.

Chiarottino assim se refere a essas transformações:

Ao se construírem em nível exógeno (externo), esses esquemas dão origem a uma transformação em nível endógeno (interno) ou neuronal, que permitirá novas recepções de estímulos do meio. A esses, o organismo ‘responderá’ construindo outros esquemas de ação, provocando, concomitantemente, novas transformações em nível neuronal, que se constituirão nas estruturas mentais. (CHIAROTTINO, 1984, p.67).

Dolle corrobora a explicação sobre o sucessivo processo de assimilação e de acomodação responsável pelo desenvolvimento:

A relação primeira é a de um ser estruturado por seus aportes hereditários e que se adapta assimilando-se inicialmente, acomodando-se em seguida e, fazendo isso, modificando suas estruturas de assimilação para melhor assimilar, e, assim, num círculo sem fim, cujo movimento, porém, é comparável a uma espiral cujas espiras vão sempre se alargando. Eis por que não há começo, nem fim, por que não há gênese sem estrutura, nem estrutura sem gênese, não cessou de repetir PIAGET. Compreender-se-á que não pode haver começo nem fim, se se considerar que o nascimento é apenas um momento de um processo que, do embrião, conduz ao adulto. Ora, do estado de equilíbrio fetal ao estado de equilíbrio do pensamento formal, há, afinal de contas, apenas uma série de etapas que consistem em conquistas sucessivas de estados de equilíbrio mais estáveis que criam meios novos de compensar as perturbações. (DOLLE, 1975, p.72).

Diferente do conceito de desenvolvimento, relacionado ao processo de equilíbrio, sendo por isso um processo interno, há o conceito de aprendizagem.

Para Piaget, a aprendizagem está vinculada “... às aquisições que decorrem, fundamentalmente, das contribuições provenientes do meio externo”. (PALANGANA, 1994, p. 69).

Ocorre que, para que a aprendizagem ocorra, são necessárias estruturas capazes de organizar e elaborar os novos conceitos, e essas estruturas são fornecidas pelo processo (interno) de equilíbrio, ou seja, pelo desenvolvimento.

Dolle (1975, p.71) esclarece melhor as condições para que a aprendizagem ocorra, de acordo com a teoria piagetiana:

Ou ainda, por outras palavras, as aprendizagens escolares só são possíveis e eficazes se se apóiam sobre estruturas anteriormente adquiridas (toda aprendizagem supondo ela própria uma lógica) e se contribuem tanto para reforçá-las pelo exercício quanto para favorecer seu desenvolvimento. De qualquer maneira, para assimilar, são necessárias estruturas de assimilação.

Fica claro, então, que Piaget veicula e condiciona a aprendizagem ao desenvolvimento, sem desconsiderar que as estruturas mentais, ou os esquemas de ações, além de serem condições para que a aprendizagem ocorra, são também produtos dela.

Desta forma, a aprendizagem adquire duas características: ela depende do nível de desenvolvimento das estruturas mentais e ela é um processo individual, uma vez que apesar de ocorrer em cooperação com os outros, ela é construída na mente do sujeito que aprende, de acordo com as estruturas mentais que possui.

Ao diferenciar o que provém da aprendizagem do que provém do desenvolvimento, Palangana (1994, p.70) afirma que “O conteúdo dos esquemas é aprendido, enquanto o caráter generalizável dos mesmos (sua forma) não aparece como consequência das aprendizagens efetuadas, mas decorre, diretamente, do processo de desenvolvimento”.

Assim Piaget, ao condicionar a aprendizagem ao nível de desenvolvimento, considera que a educação e o ensino não acarretam desenvolvimento, pois dependem do domínio pela criança de conceitos e de atitudes.

Palangana (1994, p.71) melhor esclarece:

Como todo conteúdo só pode ser atingido pela mediação de uma forma, não é difícil perceber que, na concepção de Piaget, o processo de aprendizagem é subjugado pelo processo de desenvolvimento, sendo por este condicionado. Ora, admitir que o processo de desenvolvimento antecede a aprendizagem significa priorizar a atividade do sujeito em detrimento das contribuições provenientes do objeto de conhecimento (do meio social).

Numa crítica à concepção de Piaget, Davidov (1988) aponta que dentro da teoria piagetiana a educação e o ensino devem se adaptar ao desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, o ensino deve se estruturar de acordo com o nível de desenvolvimento, de estruturação, da criança, ficando desse modo submetido às leis naturais de maturação.

Segundo esse raciocínio de Davidov ao interpretar a teoria de Piaget, a capacidade da criança compreender e assimilar determinado conteúdo depende das estruturas operatórias formadas previamente. Portanto, não basta manipular os objetos a fim de que a percepção da

criança capte todas as informações sensoriais necessárias para que ela possa elaborar o conceito sobre aquele determinado objeto. Torna-se necessário que a criança execute ações especiais de transformação desse objeto, ações essas que dependem do nível de estruturação operatória na qual a criança se encontra.

Assim o referido autor explicita esse assunto:

Tais ações devem ser interiorizadas, adquirir um grau suficiente de reversibilidade e sistematicidade para converter-se em estruturas operatórias (a interiorização, a reversibilidade e a sistematicidade são as condições para reproduzir as transformações objetivas ao plano mental). A criança pode assimilar verdadeiros conceitos somente na presença destas estruturas; se elas faltam, a assimilação dos conceitos é somente ilusória. (DAVIDOV, 1988, p. 51).

Dessa forma, tal teoria prioriza a atividade interna do sujeito, em detrimento de sua atividade no meio físico ou social. Priorizando o sujeito, Piaget diferencia necessidade de motivação.

Dentro da concepção do autor, necessidade está diretamente relacionada ao nível de estruturação mental do sujeito, às ansiedades ou aspirações internas, aquilo que lhe causa desequilíbrio e o impulsiona a agir, física ou intelectualmente.

Opondo-se a isso, a motivação leva em consideração fatores externos e desqualifica a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, uma vez que um processo de aprendizagem desencadeado por fatores motivacionais valoriza mais as propriedades do objeto do que as ações do sujeito nesse processo.

No que se refere à questão, Palangana (1994, p. 71-72) afirma:

Segundo Piaget, quanto mais uma teoria de aprendizagem se distancia das necessidades do sujeito, mais ela terá de apelar para fatores motivacionais (externos), a fim de explicar o desencadeamento do processo de aprendizagem. Quando ocorre este privilégio da motivação em detrimento das necessidades, o

aspecto cognitivo da aprendizagem aparece como não contendo nenhuma contribuição efetiva por parte do sujeito. Isto equivale a dizer que os conhecimentos adquiridos graças à ação das crianças são vistos como sendo fundamentalmente determinados pela natureza dos objetos aos quais ela se dirige, reduzindo as contribuições do sujeito aos interesses que ativam tais aquisições. Opondo-se a essa postura, Piaget entende que a necessidade e a estrutura cognitiva são dois aspectos indissociáveis da conduta humana: o aparecimento da necessidade é sempre solidário a um determinado nível de organização estrutural, sem o que os desequilíbrios não poderiam ocorrer.

Por isso, para Piaget, a aprendizagem restringe-se a aquisição de novos conteúdos, enquanto que o desenvolvimento constitui as estruturas operatórias do pensamento.

Ao destacar a importância de se trabalhar com a necessidade da criança ao invés de buscar motivações externas a ela, de acordo com a perspectiva piagetiana, Palangana (op. cit., p.72) afirma:

A necessidade é uma das manifestações da dinâmica afetivo-cognitiva da estrutura mental que exprime uma tensão momentânea ou desequilíbrio. É justamente este sistema de organização estrutural que determina a possibilidade de essa necessidade ter sido constituída. Assim, de acordo com o raciocínio piagetiano, é pertinente acreditar que as situações de aprendizagem devem ter em conta a necessidade da criança em vez de se ocupar com as motivações provenientes do meio físico ou social.

Mesmo considerando que a aprendizagem está diretamente relacionada com o nível de desenvolvimento das estruturas mentais, dependendo, portanto, dele, Piaget também não deixa de assinalar que a aprendizagem pode produzir desenvolvimento.

Mas ressalta que não é toda aprendizagem que produz desenvolvimento. Para que isso ocorra, a situação de aprendizagem deve estar calcada nas necessidades da criança, pois somente assim ela será capaz de interessar-se em agir sobre a situação a fim de produzir conhecimento e, agindo, será capaz de retornar ao estado de equilíbrio, com estruturação mais complexa que anteriormente.

De acordo com a complexidade das estruturas mentais, as necessidades e os interesses também se mostrarão mais complexos.

Mais uma vez, Palangana (1994, p.73) ressalta a postura de Piaget:

Percebe-se que, na opinião de Piaget, a aprendizagem tem mais chance de ser efetiva quando pautada sobre as necessidades da criança. Primeiro, porque o interesse parte da própria criança, revelando que seu nível de organização mental está apto a realizar tal aquisição, já que a necessidade traz implícitas as formas ou estruturas cognitivas das quais a criança dispõe. Segundo, porque a aprendizagem passa a ser o meio através do qual a necessidade pode ser satisfeita, a aprendizagem passa a ser necessária.

Além de revelar o nível de estruturação mental da criança, o seu interesse fará com que ela veja a aprendizagem como meio de satisfazer a sua necessidade, revelando e intensificando seu significado.

Com base nos preceitos teóricos de Piaget e destacando que este não se preocupou em estudar ou elaborar uma teoria educacional, torna-se possível fazer uma análise crítica do trabalho pedagógico elaborado a partir desses preceitos, principalmente no que se refere especificamente ao trabalho escolar, e verificar que ele está longe de primar e promover o pleno desenvolvimento mental das crianças.

A esse respeito, diz Jean Marie Dolle (1975, p.71):

(...) a escola consiste mais em fazer repetir, recitar, apreender de uma maneira geral, do que fazer em operar. Dito de outra maneira, o ensino antes veicula um saber, no mais das vezes verbal, do que põe as crianças em condições de exercer suas estruturas e de adquirir outras.

Para realizar um trabalho educacional que prime pelo desencadeamento das necessidades e das ações da criança, torna-se necessário um profundo conhecimento do

desenvolvimento cognitivo pelo qual a criança passa (estágios de desenvolvimento), para que se possa avaliar o nível de estruturação de um sujeito, a fim de se levantar as necessidades deste.

Aqui cabe lembrar novamente a citação de Piaget, em que afirma que o importante não é a seqüência das ações empreendidas pela criança isoladamente, mas sim o esquema das ações.

Assim, ao se avaliar o nível de estruturação mental de uma criança, ou ainda, ao se avaliar se houve mera aprendizagem (memorização de conteúdo) ou real desenvolvimento (novo nível de estruturação mental), não se deve considerar respostas ou ações isoladas, mas sim o esquema, o processo que levou a criança a agir ou responder de um determinado modo.

Desta maneira, torna-se possível verificar se determinado conceito foi assimilado e acomodado de forma a passar por uma reflexão, ser transposto e generalizado para outras situações.

Seguindo esse raciocínio, torna-se possível compreender porque vários educadores que “traduziram” a teoria de Piaget para o trabalho pedagógico buscaram a valorização de erro, ou melhor, uma reconsideração do erro, levantando a possibilidade dele ser construtivo. Uma vez que o processo de elaboração mental ou o conjunto de ações passa a ser considerado, torna-se possível avaliar o nível de estruturação tanto a partir do “acerto” como a partir do “erro”.

Outro aspecto que encontra redimensionamento a partir das idéias de Piaget é o reforço.

O reforço externo está relacionado à motivação, ou seja, à valoração do objeto sobre o sujeito, e só apresenta resultados em atividades meramente empíricas, que não exijam reflexão. Destina-se, portanto, ao processo de aprendizagem, no sentido mais restrito do termo.

O reforço interno, ao contrário, está relacionado à necessidade do sujeito e, por isso, torna-se reforço o prazer em relação a sua atividade ao satisfazer uma necessidade.

A esse respeito, pode-se citar Palangana (1994, p. 73-74):

Ele (Piaget) lembra que a grande maioria das situações de aprendizagem, especialmente com as crianças que já desenvolveram o pensamento operatório, repousa numa estrutura lógico-matemática e, por isso, comporta uma razão necessária. Neste caso, o reforço deve ser sempre interno, fundamentado na necessidade que o sujeito tem de encontrar uma razão explicativa para o fato ou fenômeno e sobre a satisfação de encontrá-la ou até mesmo de entrevê-la.

Desde que a educação formal se inicia, na Educação Infantil, a escola tem o seu trabalho orientado por um currículo, um conjunto de conteúdos programáticos divididos por séries. Esses conteúdos são organizados levando-se em consideração os pré-requisitos para a escolarização propriamente dita, ou seja, a aquisição da linguagem escrita e das operações matemáticas.

Piaget (1980) faz uma crítica à educação formal ao afirmar que o trabalho pedagógico passa a ser, então, norteado por esse conteúdo pré-programado e não pelas necessidades próprias das crianças que estão fazendo parte daquele processo.

Ele continua afirmando que as crianças, para participarem e executarem as atividades, são motivadas a fazê-las por meio de reforços externos, sejam eles materiais (notas, presentes, prêmios, etc.) ou emocionais (atenção, carinho, aceitação social). Agindo sobre interesses que não lhe são intrínsecos, a criança passa a buscar simplesmente a aquisição dos reforços (externos) que lhe são oferecidos, não se interessando mais com a prática reflexiva, com o questionamento, com a sua participação realmente ativa em um processo que se torna de mera aprendizagem, e não mais de desenvolvimento no seu sentido mais amplo.

Davidov (1988) indica três aspectos de divergência entre a teoria psicogenética de Piaget e a teoria elaborada pela escola russa de psicologia a partir dos estudos de Vygotsky. Esses três aspectos constituem-se em divisores entre as duas referidas teorias, impossibilitando tentativas de aproximá-las.

O primeiro ponto se refere à questão do processo de equilíbrio que ocorre entre a criança e as coisas (objetos e mundo social) e promove desenvolvimento, base da teoria piagetiana, que não considera a importância do adulto como mediador, pois destaca que esse processo ocorre de maneira imediata, direta, no contato com o objeto do conhecimento. Para a teoria histórico-cultural, o papel mediador e intencional da pessoa mais experiente é fundamental para a promoção do desenvolvimento.

O segundo aspecto a que se refere o autor centra-se no ponto de partida para a formação das estruturas, que regulam as ações e, portanto, o desenvolvimento, que é o sistema neurológico, desconsiderando o papel da cultura histórico-social. Tal posição naturalista, apesar de considerar as condições sociais, não estabelece sua relação mediadora para o desenvolvimento intelectual. Ou seja, não considera de forma determinante na formação e desenvolvimento do psiquismo a relação com as pessoas e com os objetos “humanizados” pela cultura, assim como faz a teoria de Vygotsky.

Já o terceiro aspecto refere-se ao fato de que apesar de Piaget dar certa importância à comunicação da criança com o adulto, para ele essa comunicação se dá na forma de transmissão de conhecimento, que depende das estruturas intelectuais já formadas e que não garante o desenvolvimento das estruturas operatórias, ou seja, apenas as exercita.

Davidov cita uma crítica feita por Vygotsky a esse respeito:

Para Piaget o indicador do nível de pensamento infantil não é o que a criança sabe, o que é capaz de assimilar, senão como pensa na área onde não tem nenhum conhecimento. Aqui se contrapõem, da maneira mais ostensiva, a aprendizagem e o desenvolvimento, o conhecimento e o pensamento. (VYGOTSKY in DAVIDOV, 1988, p.52).

Davidov aponta que toda teoria de Piaget foi elaborada a partir dos pressupostos de uma prática pedagógica europeia e norte-americana, pressupostos da sociedade burguesa. Ao afirmar que a aprendizagem que se deve propor à criança deve conter somente aqueles conhecimentos que ela possa compreender em seguida, tal teoria propõe uma separação entre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, resultando em

(...) um sistema historicamente limitado de instrução massiva. Ao mesmo tempo esta teoria pareceu consagrar com sua autoridade muitas ações práticas dos pedagogos. Assim, o emprego de testes, usual, por exemplo, nas escolas dos Estados Unidos e Inglaterra se apóia na idéia de um certo coeficiente intelectual invariável e herdado inclusive, em princípio independente da aprendizagem. A contradição entre o desenvolvimento psíquico e a aprendizagem é a base mais profunda desta idéia. (DAVIDOV, 1988, p.54)

O autor relata que na extinta União Soviética, desde a revolução socialista, se criou um sistema de educação e de ensino diferente, mais voltado ao desenvolvimento psíquico, humano. Entre as décadas de 20 a 70, diversos autores russos se dedicaram à elaboração desta nova teoria educacional, cuja tese fundamental é que todo desenvolvimento psíquico, desde o seu início na criança pequena, é mediatizado pela educação e pelo ensino.

É sobre essa teoria educacional que os seguintes capítulos discorrerão.

CAPÍTULO II

MARX E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO: do caráter sócio-histórico do desenvolvimento humano.

A origem da teoria histórico-social elaborada por Vygotsky nos remete às idéias de Karl Marx, fundador do socialismo científico, do materialismo histórico e primeiro a analisar o desenvolvimento sócio-histórico do homem.

Ao criticar a dialética e o idealismo hegeliano, Marx criou as bases de toda a concepção histórico-materialista do mundo.

Hegel, a partir de seu idealismo positivo, afirmava que o mundo real, a vida real dos homens é resultado da realização da consciência pura, ou seja, que as idéias, os pensamentos e os conceitos do homem produziam, determinavam e dominavam a vida real.

Para Hegel, portanto, é o conjunto das idéias, presente na consciência individual, que determina a realidade concreta.

Invertendo essa relação, Marx considerava que é a consciência individual que se forma através da realidade social, das relações sociais e com a natureza que o indivíduo estabelece no decorrer de sua vida. É o conjunto das construções históricas, que formam a materialidade do mundo, que determina a realidade e, portanto a consciência.

Através de sua teoria, afirma ser a essência do Homem formada no conjunto de suas relações sociais e a história, por sua vez, construída por esses homens socialmente formados.

Esta é a base do materialismo histórico: as condições reais (materiais) de vida determinam como são os indivíduos humanos, determinando também o que produzem e a forma como produzem.

Sobre as bases de seu pensamento, Marx (2002, p.14) afirma:

As premissas com que começamos não são arbitrárias, não são dogmas, são premissas reais, e delas só na imaginação se pode abstrair. São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram como as que produziram pela sua própria ação. Estas premissas são, portanto, constatáveis de um modo puramente empírico.

Leontiev, discípulo e colaborador de Vygotsky, assim se refere à evolução humana:

(...) desde o princípio da história humana, os próprios homens e as suas condições de vida não deixaram de se modificar e as aquisições da evolução de se transmitir de geração a geração, o que era a condição necessária da continuidade do progresso histórico. Era preciso, portanto, que estas aquisições se fixassem. Mas como, se – já vimos – elas não podem fixar-se sob o efeito da herança biológica? Foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da *cultura material e intelectual*. Esta forma particular de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução deve o seu aparecimento ao facto, diferentemente dos animais, de os homens terem uma actividade criadora e produtiva. É antes de mais o caso da actividade humana fundamental: *o trabalho*. (LEONTIEV, 1978b, p.265, grifos do autor)

Marx também se refere à atividade produtiva como fator de diferenciação do Homem em relação ao animal, neste trecho da Ideologia Alemã:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a *produzir* os seus meios de vida, passo este que é condicionado pela sua organização física. Ao produzirem os seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (...) Trata-se já, isso sim,

de uma forma determinada da atividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. Como exprimem a sua vida, assim os indivíduos são. Aquilo que eles são, coincide, portanto, com a sua produção, com *o que* produzem e também com *o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais da sua produção. Esta produção só surge com o *aumento da população*. Ela própria pressupõe, por seu turno, um intercâmbio (*Verkehr*) dos indivíduos entre si. A forma deste intercâmbio é, por sua vez, condicionada pela produção. (MARX, 2002, p.15-6, grifos do autor)

Portanto, vê-se que a atividade criadora e produtiva (o trabalho), que possibilitou a fixação das aquisições do desenvolvimento humano sob a forma dos objetos que possuem uma materialidade concreta, é o fator de diferenciação do Homem em relação ao animal.

Leontiev se refere ao processo de formação do Homem como processo de hominização, que trata do desenvolvimento filogenético, ou seja, o desenvolvimento do Homem enquanto espécie humana, ligado à constituição das características físicas, às mudanças anatômicas sofridas pelo Homem.

Num outro nível e outro tempo acontece o processo de humanização, ou seja, o desenvolvimento ontogenético, o desenvolvimento do Homem como gênero humano, resultado das características adquiridas a partir da criação dos instrumentos materiais que constituem a cultura. Paralelo a este, acontece o processo de humanização de cada novo ser humano: processo de reprodução individual das características humanas criadas ao longo da história.

Nesse sentido, é a atividade de trabalho, considerada como atividade intencional de transformação da natureza para responder a uma necessidade humana, que possibilita a objetivação do sujeito, a expressão de sua idéia, de sua concepção, de seu fazer. Mas, ao mesmo tempo em que possibilita a objetivação do indivíduo, é no âmbito da atividade e nas relações sociais a ela vinculadas que a idéia, a concepção e o fazer do Homem se constituem.

Assim Marx se refere à relação dialética que o Homem estabelece com a atividade e com a materialidade advinda dela:

Não tem história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (MARX, 2002, p.23)

Marx reforça o seu pensamento, enfatizando que

A produção das idéias, representações, da consciência a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens; linguagem da vida real. (...) Os homens são os produtores das suas representações, idéias, etc., mas os homens reais, os homens que realizam (*die wirklichen, wirkenden Menschen*) tais como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio a que estas corresponde até às suas formações mais avançadas. (MARX, 2002, p.22, grifos do autor)

Mais uma vez fazendo referência ao pensamento de Hegel, afirma:

Em completa oposição à filosofia alemã, a qual desce do céu à terra, aqui sobe-se da terra ao céu. Isto é, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou se representam, e também não dos homens narrados, pensados, imaginados representados, para daí se chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos, e com base no seu processo real de vida apresenta-se também o desenvolvimento dos reflexos (*Reflexe*) e ecos ideológicos deste processo de vida. (MARX, 2002, p.22, grifo do autor)

Segundo Marx, a produção dos meios para satisfazer as necessidades básicas para a existência da vida, ou seja, a produção das condições materiais de vida, formadas tanto pelas

ações de satisfazê-las quanto pelos instrumentos utilizados para tal, levam á constituição de novas necessidades. Esta realidade desencadeou toda a constituição da nossa sociedade produtiva.

Assim ele se refere à produção dos bens materiais a partir da atividade produtiva do Homem:

Mas da vida fazem parte sobretudo comer e beber, habitação, vestuário e ainda algumas outras coisas. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a História, que ainda hoje, tal como há milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos. (...) O segundo ponto é este: a própria primeira necessidade satisfeita, a ação da satisfação e o instrumento já adquirido da satisfação, conduz a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico.(MARX, 2002, p 31-2))

Marx, através de uma retomada histórica analisando as relações de produção nas diferentes formas de organização social, ressalta a idéia de que, à medida que as necessidades foram aumentando, uma produtividade cada vez maior se fez necessária. Em conseqüência, temos a constituição da propriedade e da divisão do trabalho.

O referido aumento da produtividade, assim como a complexidade resultante da Revolução Industrial e da produção fabril, acarretou não só uma divisão na realização do trabalho, mas acarretou fundamentalmente uma separação entre a concepção e a execução do trabalho.

Dentro da noção de propriedade e da divisão do trabalho, então, cada indivíduo passa a assumir diferentes papéis sociais e diferentes interesses. Ao se atingir o nível de divisão entre produção material e produção intelectual, conflitos se estabelecem, uma vez que o trabalho automático e o trabalho intelectual, o lazer e o trabalho, a produção e o consumo passam a ser destinados a pessoas diferentes.

De resto, é completamente indiferente o que quer que seja que a consciência comece a fazer sozinha; de toda essa porcaria extraímos apenas um resultado – o de que estes três momentos, a força de produção, o estado da sociedade e a consciência, podem e têm de cair em contradição entre si, porque com a ***divisão do trabalho*** está dada a possibilidade, mais, a realidade de a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo caberem a indivíduos diferentes; e a possibilidade de não caírem em contradição reside apenas na superação da divisão do trabalho. (MARX, 2002, p. 36, grifo do autor)

A intensa divisão do trabalho gera uma limitação no desenvolvimento psíquico, uma vez que as funções psíquicas superiores se desenvolvem à medida que são exigidas pelas condições de vida. Assim, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da objetivação do sujeito na sua atividade está diretamente ligado ao papel que o indivíduo desempenha dentro do conjunto das relações sociais de que ele participa e da atividade que ele realiza.

Segundo Oliveira (2006), a atividade exercida pelo sujeito é que possibilita um dinâmico processo dialético de apropriação / objetivação. Tal processo permite o sujeito desenvolver sua capacidade de se apropriar da cultura produzida social e historicamente, fazendo dos instrumentos, que são universais, “órgãos de sua individualidade”. Ao mesmo tempo, dialeticamente, o sujeito desenvolve sua capacidade de se objetivar, de se colocar na atividade exercida, modificando a natureza e a si mesmo.

Assim ela se refere à questão: “(...) é imprescindível estudar a atividade humana e seu produto, já que é através da atividade que o indivíduo não só se apropria do conhecimento já existente, mas ao fazê-lo se objetiva no produto de seu trabalho”. (OLIVEIRA, 2006, p. 11)

Dessa forma, ainda segundo a autora, o produto do trabalho permite conhecer como se deu o trabalho: as capacidades, suas habilidades, sua vontade, sua intencionalidade, como o homem se apropriou das forças da natureza e fez delas órgãos da sua individualidade.

A força de trabalho, quando não usada de modo voluntário pelo Homem acaba sendo-lhe estranha, subjugando-o, dominando-o. A fixação da divisão social da atividade levou o Homem a não ter consciência do produto final do seu trabalho, tornando este trabalho alienado.

O processo de divisão social do trabalho explica as diferenças existentes em relação ao acesso aos bens materiais e culturais. Cada nova geração recebe toda a carga de possibilidades de tudo o que já foi produzido culturalmente, tanto material quanto espiritualmente, durante a história humana. Cabe ao sujeito se apropriar de todo esse acervo, cuja apropriação depende de suas condições reais de vida, portanto de trabalho (atividade).

Desta forma, as aptidões para o uso dos instrumentos, o pensamento e o saber de uma nova geração se formam através da apropriação da riqueza cultural e da atividade cognitiva produzida pelas gerações antecedentes, através do processo de comunicação que acontece nas relações entre as gerações mais velhas e mais novas, processo este que Leontiev (1978b) chama de educação.

Nesse sentido, Leontiev, assim como Marx, afirma que “(...) cada indivíduo aprende a ser um homem” (1978b, p.267). Trata-se do processo de humanização, que se configura como processo de educação.

No momento do nascimento o indivíduo possui um corpo orgânico, lhe conferido pela natureza. Mas esse corpo biológico não é suficiente para que ele viva em sociedade, é necessário que este indivíduo adquira, se aproprie de todo o conjunto do desenvolvimento alcançado historicamente pela humanidade.

O corpo orgânico, então, é necessário, mas não é suficiente para a vida em sociedade, por não ser promotor de desenvolvimento humano. O que promoverá tal

desenvolvimento é a atividade do indivíduo, desde a infância, através da qual ela se apropriará da cultura historicamente construída.

Devemos sublinhar que este processo é sempre activo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objectos ou dos fenómenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma actividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da actividade encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 1978b, 268)

O autor esclarece que cada objeto, ou instrumento, tem em si uma função social, ele foi elaborado a partir de uma necessidade e através da atividade criadora do homem para servir para algo e, portanto, possui características próprias para o seu uso. Quando o indivíduo se apropria desse instrumento através de sua atividade, ele se apropria não somente do uso social para o qual aquele instrumento foi elaborado, mas também se apropria de todas as habilidades, ou aptidões, necessárias para o seu uso.

Assim o autor se refere a esse assunto:

A apropriação dos instrumentos implica, portanto, uma reorganização dos movimentos naturais instintivos do homem e a formação de faculdades motoras superiores. A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação activa de aptidões novas, de funções superiores, “psicomotoras”, que “hominizam” a sua esfera motriz. Isso aplica-se também aos fenómenos da cultura intelectual. (LEONTIEV, 1978b, p.269)

Portanto, diferente dos animais que não incorporam ao objeto a sua função a fim de poder transmiti-la aos filhotes, e por esse motivo cada geração de animais tem que se adaptar ao ambiente, no Homem, o processo de apropriação se dá através da reprodução das ações necessárias para o uso dos instrumentos, tanto materiais quanto intelectuais.

Por se tratar de um processo de reprodução, a apropriação das habilidades exigidas por cada instrumento não pode se dar na relação direta deste com o indivíduo. Desde criança, as suas relações com o mundo são mediadas por outras pessoas mais experientes, pois

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material ou espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978b, p.272, grifos do autor)

Desta forma, é o processo de educação que garante ao indivíduo a apropriação das aptidões que são especificamente humanas, constituindo-se, portanto, no processo de humanização.

A referida citação de Leontiev deixa um legado de diversos e importantes conceitos que serão abordados nos capítulos subseqüentes como atividade, mediação, comunicação, aprendizagem, educação.

Tais conceitos serão tratados à luz da teoria Histórico-cultural, a partir dos estudos de Vygotsky e de colaboradores, especialmente, Leontiev.

CAPÍTULO III

VYGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: principais conceitos da teoria.

Lev Semenovich Vygotsky, ao compartilhar as idéias de Marx de que o Homem possui uma natureza social e de que o próprio Homem é fruto de um processo social construído historicamente, desenvolveu uma teoria que analisa as relações sociais na formação do sujeito, sendo um dos fundadores da Teoria Histórico-Cultural, uma das vertentes da então “escola soviética de Psicologia”.

Para tal teoria, o homem não nasce homem. No momento do nascimento o sujeito possui um corpo orgânico, importante, mas não suficiente para a vida em sociedade. O biológico é necessário, mas não é suficiente para que o Homem desenvolva suas potencialidades humanas, no sentido de que o biológico é o ponto de partida, mas não é promotor de desenvolvimento humano.

Segundo Leontiev (1978b, p.273), ao nascer o Homem possui uma única característica que o diferencia radicalmente dos animais: “(...) a aptidão para formar aptidões especificamente humanas”.

O sujeito, pois, só se tornará homem através do processo de humanização, que torna possível o desenvolvimento das aptidões humanas. O processo de humanização envolve a apropriação individual das características do gênero humano, que são externas ao sujeito e estão postas na cultura material e intelectual.

Porém, esse processo de humanização, apesar de se tratar de uma apropriação individual, só se por meio das relações da criança com os outros, principalmente com o adulto,

uma vez que o adulto ou um parceiro mais experiente é capaz de possibilitar o acesso da criança à cultura acumulada historicamente. Ou seja, a apropriação da cultura pela criança se dá por meio de situações sociais de aprendizagem propiciadas, principalmente, pelo adulto.

Leontiev (1978b) afirma que é impossível pensar que o Homem sozinho, em seu contato direto e individual com os instrumentos culturais, pode desenvolver o uso desses instrumentos e o pensamento lógico abstrato.

Segundo o autor, a apropriação da cultura historicamente acumulada pela humanidade se dá, portanto, através da educação, que assume diferentes formas no decorrer de seu desenvolvimento. No início, com a criança pequena, a educação se dá através da imitação das ações que os membros de sua coletividade executam. Depois tais ações se especificam assumindo o caráter de ensino, através das atividades escolares, que vão se tornando cada vez mais complexas, até se tornarem atividades autodidatas.

Sobre a especificidade do papel da educação para a sociedade, Leontiev escreve:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educacional e inversamente. (LEONTIEV, 1978b, p. 273).

A relação entre o desenvolvimento histórico da sociedade e o aumento da especificidade da educação a que o autor se refere é facilmente notável em nossa sociedade, uma

vez que a educação torna-se um processo progressivamente mais complexo e dependente de um número cada vez maior de fatores.

Tal complexidade da sociedade capitalista e, conseqüentemente, da educação, provoca uma diferença no desenvolvimento das referidas aptidões humanas, de tal forma que não há uma unidade de características nessas aptidões. E isso não se deve às diferenças biológicas naturais, das características internas do Homem, mas sim às condições de vida que propiciam a riqueza (ou não) das atividades produtivas, promotoras do desenvolvimento humano.

Assim Leontiev (1978b, p. 274-5) se refere a esse assunto:

Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico. (...) enquanto *globalmente* a actividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece. (grifos do autor).

A citação do autor deixa bastante clara a origem da diferença no nível de desenvolvimento humano encontrado em nossa sociedade atual, o quanto a “(...) alienação econômica dos meios e dos produtos do trabalho (...)” (op.cit., p.275) determina a alienação das potencialidades humanas, havendo o que ele chama de estratificação não só social, mas também da cultura.

Ao se apropriar da cultura humana e dos significados sociais, o sujeito atribui a estes significados culturais, que são constituídos socialmente, o seu próprio sentido, fruto de sua própria vivência, dando um sentido pessoal ao já estabelecido durante a história da humanidade.

As relações da criança com outros seres humanos, ao mesmo tempo em que são mediadas pela cultura, são, também, mediadoras no processo de apropriação da cultura, sendo que para que essas relações aconteçam, a comunicação é fundamental.

Nesse sentido, Leontiev afirma que o processo de educação é um processo de comunicação entre os seres humanos, que traz a cultura para que o homem possa “... se apropriar destes resultados para fazer deles as suas aptidões, os órgãos de sua individualidade.” (op.cit., p.272)

Desta forma, todos os aspectos da individualidade são adquiridos, ou apropriados, dentro das relações sociais nas quais o sujeito está inserido, ou seja, dentro de um processo de educação. Mas, segundo Leontiev (1978b), a apropriação realmente humanizadora só se dá sob algumas condições:

- a existência concreta do objeto – enquanto instrumento necessário à vida;
- a atividade adequada – aquela que está inserida na realidade social, que propicia situações de re-produção do uso do objeto, de acordo com sua função social. Nela, a relação do sujeito com o objeto é mediada pelo educador, ou seja, pela pessoa mais experiente;
- a garantia de um processo dialógico, fazendo com que o sujeito seja ativo em todo o processo.

Vygotsky desenvolve, então, sua teoria de aprendizagem pautada em como se constitui o processo de apropriação da cultura pelo Homem e como ele determina a formação do psiquismo humano.

Vygotsky encontra como lei geral que o desenvolvimento do psiquismo na criança, que abrange todos os aspectos intelectuais, emocionais e da personalidade, passa por dois momentos: um interpessoal e outro intrapessoal.

O primeiro momento que ocorre é o interpessoal, que se dá quando a criança está em contato com o adulto ou outra criança, momento de contato com o objeto do conhecimento. Portanto, as funções intersíquicas que se desenvolvem nas atividades coletivas, como as

atividades sociais, onde as experiências são vividas coletivamente, constituem o primeiro momento do exercício de uma função.

No segundo momento, o intrapessoal, a criança internaliza as vivências coletivas, sob a forma de funções psíquicas superiores, para se apropriar do objeto do conhecimento, refletindo sobre ele e sendo capaz de emitir uma resposta à situação. É o momento da interiorização da vivência, que se desenvolve nas atividades individuais, como propriedades do psiquismo da criança.

Ressalta-se que os dois momentos supra citados não ocorrem isoladamente, de maneira estanque, mas são concomitantes. Ao vivenciar o momento coletivo, a criança vai criando as bases para o exercício individual, que por sua vez permite vivências coletivas mais aprimoradas, em um permanente movimento promotor de desenvolvimento.

Dessa maneira, a criança aprende nas relações interpessoais e se apropria dessas funções executadas coletivamente e, assim, se torna capaz de se objetivar em um nível cada vez mais elaborado, promovendo assim o seu desenvolvimento.

A aprendizagem que ocorre nas relações interpessoais não é, em si, desenvolvimento, mas ela é responsável por ativar numerosos processos internos de desenvolvimento em conjunto, que não aconteceriam sem a aprendizagem.

A aprendizagem, que ocorre quando o sujeito aprende algo novo, deflagra desenvolvimento, mas não é qualquer aprendizagem que faz isso, senão aquela que se constitui como atividade e que se insere no nível de desenvolvimento próximo, ou seja, aquela atividade em que a criança necessita de parceria para conseguir realizar e se apropria de seu conteúdo, inserindo-se, desta forma, no nível das necessidades da criança, que por sua vez é constituído socialmente juntamente com os parceiros mais experientes que a cercam.

Além da tese de que o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento das funções intelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior, outra tese que norteia os estudos de Vygotsky é a do caráter mediador do educador nessa atividade exterior, na atividade coletiva.

Ao conferir ênfase ao caráter mediador do adulto ou de uma criança mais experiente nas relações que a criança pequena estabelece com a cultura historicamente construída, Vygotsky destaca que essas relações dependem diretamente do nível de relações sociais mantidas pela e com a criança.

Daí vem o destaque dado à ação intencional do adulto nas relações que estabelece com as crianças pequenas. Como intencionalidade entende-se a ação refletida do adulto que sabe, cientificamente ou conscientemente, quais valores humanos, sentimentos, formas de pensamento, capacidades, aptidões quer transmitir à criança e como fazê-lo. A maneira como o adulto reage a uma iniciativa da criança, estabelece um processo de comunicação entre esses sujeitos, que possibilita o processo de desenvolvimento.

A comunicação ou o uso da linguagem (ou do discurso) é uma das questões-chave dos estudos de Vygotsky, pois para ele é por meio da linguagem que a criança adquire seu desenvolvimento cultural, se apropriando da herança cultural construída historicamente. E é exatamente à medida que a criança entra em contato com toda experiência cultural historicamente acumulada, por meio de atividades significativas a ela, é que se dará o desenvolvimento das suas funções superiores, que são: memória voluntária, atenção seletiva, raciocínio lógico, percepção, etc. Importante frisar que todo fazer possui algum sentido, mesmo que ele não esteja no fazer, e que quando isso acontece o fazer não se constitui em atividade.

Lisina, em seu texto “A gênese das formas de comunicação nas crianças” (1987), afirma que a comunicação é uma atividade, pois inclui necessidades e motivos que, por sua vez,

são movidos por um objetivo e objetivados por meios específicos. A atividade comunicativa é uma atividade cujo objeto é uma determinada pessoa, como sujeito, como personalidade, uma vez que alternadamente cada um se converte ora em objeto e ora em sujeito. Dessa maneira, qualquer ação que não possa contar com a percepção e a resposta do outro não é considerada atividade comunicativa.

Ainda segundo a autora, atividade comunicativa é importante fator de desenvolvimento da atividade psíquica de todos os seus participantes, pois exige uma tarefa de todos no sentido de estabelecer relações e reunir esforços para mantê-las. Essa tarefa torna-se importante para o autoconhecimento e o conhecimento das pessoas envolvidas na atividade, supõe uma valorização de si e das outras pessoas, implicando dois componentes: o cognoscitivo (conhecimento das particularidades próprias e do interlocutor) e o afetivo (a valorização destas particularidades).

Ao afirmar que sem a comunicação não teria como as novas gerações adquirirem a herança cultural construída historicamente e que dessa forma ela se perderia, Leontiev (1978b) associa o processo de comunicação ao processo de educação, assim se referindo a esses processos:

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua actividade está sempre inscrita na comunicação. A comunicação, quer se efectue sob a sua forma exterior, inicial, de actividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade.

(...) O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação. (LEONTIEV, 1978b, pp 271- 273).

Segundo Mukhina (1996), o processo educativo se dá por meio da interação da criança com os adultos, no mundo social, e sua qualidade está diretamente relacionada com a intencionalidade do adulto ao propiciar experiências à criança e, também, à situação social de desenvolvimento da criança, ou seja, situação na qual a criança demonstra com que função psíquica superior ela se apresenta frente às situações, como naquele momento ela se apresenta para ver, viver e interpretar suas vivências.

Ao mesmo tempo em que a criança aprende a agir sobre os objetos da cultura, observando, comparando, compreendendo sua constituição e atuando com eles, ao formar suas ações práticas, forma também as ações internas, que são operações de percepção, da razão, da imaginação, da memória, que acompanham e dão articulação e sentido às ações práticas.

Desde a mais tenra idade a criança desenvolve a comunicação com o adulto, dependendo de como este adulto reage a seus sinais. O fato de a criança agir de acordo com as relações sociais que são estabelecidas com ela ressalta a importância do papel intencional que o adulto deve exercer em relação à criança.

Nesse sentido, Lisina (1987) demonstra por meio de seus estudos que a criança não nasce com a necessidade de manter comunicação com as pessoas ao seu redor. Assim a autora se refere ao assunto:

As observações realizadas permitem afirmar que nos primeiros dias depois do nascimento os bebês não demonstram necessidade de comunicação, ainda que requeiram extremamente a ajuda e a atenção dos adultos. No final do primeiro mês começam a estruturar-se alguns componentes da necessidade de comunicação e sua formação definitiva termina aos dois meses. Desde este momento se pode observar no bebê uma atividade dirigida ao adulto como objeto da mesma e que tem todos os aspectos, assinalados por nós, da atividade comunicativa. (LISINA, 1987, p.279).

Dessa forma, o choro dos primeiros dias de vida constitui atos reflexos para a satisfação de necessidades fisiológicas, de sobrevivência da criança. Não possuem, portanto, uma intenção de chamar a atenção do adulto para si mesma, uma intenção de comunicação. Ao defender que as crianças não possuem uma necessidade inata de comunicação, a autora defende também que essa necessidade não surge por si mesma, mas que depende de certas circunstâncias que são sociais, ou seja, somente aparecem no contato com as outras pessoas. Duas condições são apontadas pela autora como fundamentais para o surgimento da necessidade comunicativa:

Trata-se, em primeiro lugar, da necessidade objetiva do bebê de atenção e solicitude por parte dos circundantes. Somente graças à ajuda permanente dos adultos próximos o bebê pode sobreviver quando não possui nenhum tipo adaptativo de atividade e não está em condições de satisfazer por si mesmo nenhuma de suas simplíssimas necessidades orgânicas. (...) A segunda condição, decisiva pelo papel que tem para a formação da comunicação com os adultos é a conduta do interlocutor de mais idade. Desde o começo o adulto se dirige ao bebê como a uma verdadeira pessoa, ainda que seja pequena: fala com ele, o acaricia e incansavelmente busca qualquer sinal nele que se possa deduzir que o pequeno tenha compreendido. (...) Começa a comunicar-se com o bebê quando este ainda não é capaz de realizar uma atividade comunicativa e, precisamente graças a isto, ele vai tomando parte em tal atividade. Não se trata que a criança descubra de quem depende e que estabeleça com esta pessoa relações vantajosas para si. O importante é que o adulto, sendo imprescindível para a criança (por isso se distingue no campo atencional do bebê como objeto especial), o introduz paulatinamente em uma esfera de novas inter-relações donde se converte em sujeito, contactando com aquilo que a criança experimenta como uma alegria especial. (LISINA, 1987, p.280/282).

Fica claro que para tal teoria a ação intencional da pessoa com mais idade que se relaciona com maior intensidade com o bebê é fundamental para o estabelecimento de uma atividade comunicativa nele.

Ainda segundo a autora, a criança não é passiva nesse processo, ela possui potenciais de concentração, de percepção de objeto, da forma e do tamanho, de diferenciação dos sons segundo o timbre e a altura, que determinam o quê e como ela receberá a comunicação do

adulto. O adulto deve observar a reação da criança para reforçá-las com carícias, frases e outras formas que provocam a concentração da criança e satisfazem suas necessidades orgânicas.

A partir dos dois anos de vida, o desenvolvimento da comunicação passa por níveis, cada um caracterizado por uma necessidade, por seu motivo diretor e pelos meios principais com que realiza a atividade comunicativa. Cabe ao adulto estar atento ao surgimento dessas novas necessidades por parte da criança, entendendo-a e propiciando a ela situações que favoreçam o desenvolvimento.

A concepção que o adulto tem de criança e de infância condiciona as expectativas do adulto sobre a criança e os papéis que ela exercerá dentro de seu grupo social, ao longo de todo o seu desenvolvimento psíquico, sob a forma de condições concretas que o adulto propõe para a criança.

Os estudos da referida autora apontam para o fato de que crianças com atividade comunicativa mais complexa mostraram resultados mais altos em testes de memorização e de assimilação. Crianças que dão valor às relações de comunicação com outras pessoas também demonstram um nível de desenvolvimento das ações internas que, por sua vez, revelam o nível de consciência mais alto.

Cada etapa no desenvolvimento da comunicação ocorre de maneira sistêmica com outras funções psíquicas e supera a anterior, sem suprimi-la. Quanto mais velha for a criança, maior habilidade ela terá para usar as diferentes formas de comunicação, dependendo da atividade em que estiver inserida.

A partir das hipóteses de que o desenvolvimento tem sua origem nas relações interpessoais e de que a criança se desenvolve à medida que se apropria da cultura historicamente construída, alguns conceitos assumem um total redimensionamento na teoria histórico-cultural.

É o caso dos conceitos de imitação e de reprodução.

O entendimento destes conceitos dentre as teorias psicológicas é bastante diversificado. Pode-se citar, por exemplo, a teoria do behaviorismo, que considera que a criança aprende imitando sempre o adulto, reproduzindo no sentido de repetir, seguindo uma concepção mecanicista. O adulto funciona como um molde ao qual a criança deve se encaixar.

Já a teoria construtivista, que segue uma concepção intelectualista, mostra-se radicalmente contrária a esses conceitos, abominando-os, defendendo que a criança deve elaborar e comprovar suas próprias hipóteses e que o adulto deve apenas orientá-la nesse processo e não fornecer o modelo.

Por sua vez, para a teoria histórico-cultural, os conceitos de imitação e reprodução são vistos como “reconstrução”, como partir do que já foi construído para ir além. Tais conceitos, quando utilizados em referência aos seres humanos, não possuem o mesmo sentido que em relação aos animais, cujas possibilidades de imitação estão limitadas a transferir mecanicamente o comportamento de um para outro ser. Vygotsky se refere a essa diferenciação da seguinte maneira:

Se admitirmos que a imitação neste caso é de outro gênero, que não se trata de uma simples transferência mecânica de um para outro, senão que está relacionada com um certo entendimento da situação, simplesmente damos interpretação ao comportamento realmente racional dos animais. Com efeito, ninguém jamais observou que as ações complexas puderam ser reproduzidas mediante uma simples imitação reflexa. O próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Com efeito, a criança que não sabe compreender, não saberá imitar ao adulto que escreve. (...) Podemos expor de outro modo essa nova evolução da imitação dizendo que somente é possível na medida e nas formas em que vá acompanhada pelo entendimento. (...) As condições expostas nos impõem a renúncia à idéia que reduz a essência da imitação à simples formação de hábitos e compreender a imitação como um fator essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano. (VYGOTSKY, 1995, p.137/138, tradução minha).

Portanto, vemos que na imitação, a criança não segue literalmente o modelo, muito de si e de sua reflexão são colocados nesses atos. A imitação é usada pela criança para ser aceita socialmente e para ir compreendendo as regras sociais do grupo do qual faz parte.

Mais uma vez se destaca a postura do adulto, desta vez frente aos procedimentos de reprodução e imitação. Primeiro pelo modelo que ele apresenta à criança, tendo a consciência das possíveis conseqüências deste modelo para a formação do sujeito. Depois, por ser necessário ter uma atuação intencional, no sentido de propiciar situações em que a criança transcenda a fase da imitação tranquilamente.

Sobre a imitação, Vygotsky (1993) afirma que:

A criança somente pode imitar o que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias. (...) Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei. (...) A imitação, se a interpretarmos no sentido amplo, é a forma principal na qual se leva a cabo a influência da instrução sobre o desenvolvimento. (Vygotsky, apud DUARTE, 1996, p.94).

Vale salientar, nesta afirmação, um conceito amplamente trabalhado pela teoria histórico-cultural: o da zona de desenvolvimento próximo. Segundo Davidov (1988), Vygotsky introduziu o conceito de zona de desenvolvimento próximo na Psicologia, conceito este que expressa a íntima relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento.

Diferenciando-se do chamado nível de desenvolvimento atual, ou real, que se refere a tudo o que a criança resolve de forma autônoma e independente, a zona de desenvolvimento próximo abrange tudo aquilo que a criança não é capaz de fazer sozinha, mas consegue fazer com o auxílio do parceiro mais experiente.

Até mesmo na imitação, a criança não consegue imitar tudo, mas somente aquilo que está próximo ao nível de desenvolvimento já atingido por ela e que está próximo de ser dominado por ela. Através do ensino e da colaboração do parceiro hoje, amanhã a criança será

capaz de fazer por si mesma. Por isso, o bom ensino defendido pela teoria histórico-cultural é aquele que se adianta ao desenvolvimento, que se encontra na zona de desenvolvimento próximo.

Por isso, Vygotsky alerta para a necessidade de se conhecer o nível de desenvolvimento real, para se ir além dele. Sobre isso ele afirma: “Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como lhe ensinar a fazer o que é capaz de realizar por si mesma” (Vygotsky, apud DUARTE, 1996, p. 96).

Davidov (1988) alerta para a não identificação dos conceitos de aprendizagem e do processo de desenvolvimento psíquico da criança, fazendo uma citação de Vygotsky (1956):

A aprendizagem da criança corretamente organizada conduz através de si ao desenvolvimento mental infantil, desperta para a vida uma série de processos do desenvolvimento que fora da aprendizagem seriam, geralmente, impossíveis. A aprendizagem é, por conseqüência, *o aspecto internamente necessário e universal no processo de desenvolvimento*, na criança, não das particularidades naturais senão históricas do homem. (apud DAVIDOV, 1988, p.55, grifo do autor, tradução minha).

Segundo essa citação fica claro que o desenvolvimento psíquico da criança é um processo que depende diretamente da aprendizagem e da educação que são oportunizadas pelo meio social que a rodeia.

Poddiakóv (1987), outro estudioso desta escola russa de psicologia, afirma que existem duas formas da criança adquirir novos conhecimentos, novas formas de agir sobre os objetos e sobre os fenômenos que a cercam: a criança pode agir sobre os mais diversos objetos ou transformar os conhecimentos que provém do adulto. Nas duas formas o conhecimento não se dá de forma passiva.

Até mesmo quando a criança entra em contato com o conhecimento por meio do adulto, ela não o assimila simplesmente, não se apropria linearmente do conhecimento

transmitido. Ela dá a esse conhecimento um conteúdo próprio, proveniente da sua experiência, que interage com os conhecimentos apropriados por ela, condicionando a generalização de novos conhecimentos que aparecem na forma de conjecturas, suposições.

Esses conhecimentos, segundo o autor, nem sempre são precisos, claros e perfeitamente corretos, mas expressam uma intensa atividade mental da criança. Outras vezes, a criança é capaz de expressar idéias claras e precisas, que até surpreendem os adultos. Isto demonstra que a atividade criadora das crianças se desenvolve por meio de saltos qualitativos e a partir dos novos conhecimentos e de suas ações mentais, o que garante “(...) o caráter multilateral da interação entre os novos conhecimentos adquiridos e os que já existem em sua experiência”. (PODDIÁKOV, 1987, p. 169)

O contato das crianças com as mais diferentes fontes de conhecimentos assegura a flexibilidade e o dinamismo do pensamento infantil, ampliando a possibilidade de adquirir novos conhecimentos e meios para a atividade intelectual. Poddiákov considera que o aproveitamento dessa flexibilidade e do dinamismo do pensamento infantil é mais intenso quando se possibilita à criança condições para o seu autodesenvolvimento, ou para o que ele chama de automovimento do pensamento infantil.

Para ele, tal forma de desenvolvimento se dá a partir da interação entre os conhecimentos já claros e precisos com aqueles que ainda estão em fase de elaboração, sendo ainda imprecisos.

O autor afirma que o desenvolvimento do conhecimento ocorre em dois movimentos: pode ir do não conhecido para o conhecido e também do conhecido para o não conhecido. Ou seja, o objeto que não é conhecido pela criança faz com que ela elabore impressões não claras sobre ele. Quando ela passa a conhecê-lo, torna-se possível a formação de

novas imprecisões, elaboradas agora um passo a frente que anteriormente. Estas novas imprecisões são a continuação natural dos conhecimentos precisos, o resultado mais importante da formação e do desenvolvimento dos conhecimentos claros.

Sobre esse assunto, o autor afirma:

O processo de um pensamento corretamente estruturado se caracteriza pelo surgimento de conhecimentos não claros, de conjecturas, de interrogações, se adianta ao processo de formação de conhecimentos claros. Nisto se encontra a essência da auto-estimulação, do autodesenvolvimento do processo do pensamento. (PODDIÁKOV, 1987, p. 170).

Este é o caminho mais correto para o desenvolvimento do pensamento autônomo, ou para o autodesenvolvimento do pensamento, daí a importância de um trabalho educativo voltado para torná-lo real.

Outra consequência do autodesenvolvimento do pensamento apontada por Poddiákov é a compreensão, por parte da criança, da relatividade dos conhecimentos, ou seja, como ela participa ativamente da formação do seu conhecimento e passa progressivamente a ter mais consciência desse processo, a criança percebe que ela pode sempre conhecer mais sobre algo.

Tal circunstância é essencial para a formação do que o autor chama de “(...) disposição psicológica das crianças sobre a mudança e o desenvolvimento de seus conhecimentos” (PODDIÁKOV, 1987, p. 172), importante fator de formação do pensamento criativo.

As pesquisas realizadas pelo autor demonstram que “(...) no processo de experimentação se formam nos pré-escolares as ações de planejamento de objetivos, a capacidade

de proporem-se finalidades de conhecimentos mais e mais complexos e alcançá-las no curso da atividade de exploração, transformadora”. (PODDIÁKOV, 1987, p.172)

Mas o autor parece lamentar a situação educacional frente à possibilidade de se proporcionar o autodesenvolvimento, quando afirma:

(...) Temos que assinalar que nós, em nossa educação tradicional, com bastante frequência violamos esta lei do desenvolvimento do pensamento, formando os conhecimentos das crianças de tal maneira que no pré-escolar não surjam imprecisões. (PODDIÁKOV, 1987, p. 170).

Dentro desta perspectiva, percebe-se que para que haja uma apropriação da cultura elaborada pelas gerações anteriores de modo que esta apropriação promova o autodesenvolvimento proposto por Poddiákov, torna-se necessário além dos conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento, especificar o conceito de atividade, uma vez que o tipo de atividade proporcionada à criança está diretamente relacionado à possibilidade de autodesenvolvimento do pensamento.

É com o objetivo de detalhar os aspectos que envolvem o conceito de atividade, de acordo com a teoria histórico-cultural, mais especificamente pelos autores Leontiev e Davidov, que se propõe o quarto capítulo.

CAPÍTULO IV

A ATIVIDADE COMO PROMOTORA DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO

4.1 Pressupostos teóricos

A categoria de atividade, segundo a teoria histórico-cultural, possui suas bases teóricas no materialismo dialético, assim como todas as demais categorias que abarcam tal teoria.

Isso significa afirmar que, segundo Davidov (1988), o conceito psicológico de atividade segue a lógica dialética, que trata de uma teoria acerca das leis objetivas, universais e necessárias da natureza, da sociedade e de todo o conjunto de conhecimentos de que dispõe a humanidade. Envolve todo o conjunto do conteúdo concreto do mundo e sua cognição, ou seja, a compreensibilidade que a humanidade dispõe sobre o mundo.

Tal concepção busca superar a psicologia behaviorista, que, segundo Leontiev (1978a), possui uma análise bimembre da relação estabelecida entre o sujeito e meio externo. O autor se refere à análise estímulo – resposta (S-R) proposta pelo behaviorismo, onde o meio externo influencia os sistemas receptores do sujeito (estímulo), que desencadeiam uma série de fenômenos de respostas, objetivas e subjetivas, provocados por essa influência.

Leontiev (1978a) afirma que o esquema estímulo – resposta não considera, na sua investigação, o rico processo desencadeado pelos vínculos do sujeito com o mundo objetivo, não considerando, portanto, a atividade objetivada do sujeito, que necessariamente está relacionada com os motivos que levam tal sujeito à determinada resposta. Quando considera a atividade do sujeito, a considera sob a ótica do idealismo, de forma abstrata e não como verdadeira atividade

sensorial do homem. O autor considera ainda que a investigação proposta pelo behaviorismo só é possível dentro dos limites do laboratório, pois fora dele mostra-se inconsistente.

Dessa maneira, para o autor, a categoria de atividade objetivada é a única proposta capaz de superar o par estímulo – resposta.

Davidov (1988) afirma que, assim como para Marx e sua teoria histórico-materialista-dialética, o que separa o homem da natureza é a consciência, que é construída por meio das categorias lógicas, sejam elas quantidade, qualidade, medida, essência, forma, entre outras, que funcionam como degraus do conhecimento da natureza e do domínio desta.

Essas categorias lógicas se formam por meio da vida concreta, material, e individual do sujeito e da sociedade humana em conjunto.

Assim o autor se refere à tese da lógica materialista dialética:

(...) a forma originária, de partida e universal de existência da figura lógica é a atividade real, sensorial - prática do homem. O pensamento verbal pode ser compreendido cientificamente como forma derivada da atividade prática. Esta tese é, a nosso juízo, inaceitável para a lógica formal tradicional e para a psicologia tradicional do pensamento. Pelo contrário, esta tese é completamente legítima para a lógica materialista dialética e para a psicologia que se apóia consciente e consequentemente em seus princípios. Está claro que lógica e psicologia devem partir de uma compreensão comum da atividade que tende a realizar os objetivos do homem e de seus principais tipos. (DAVIDOV, 1988, p.20, tradução minha).

O que tal lógica propõe é uma compreensão diferenciada da atividade humana, como responsável pela apropriação da cultura acumulada historicamente, pelas condições de objetivação do sujeito e pelo desenvolvimento do psiquismo humano.

Portanto, o homem se desenvolve, enquanto ser do gênero humano, se apropriando dos bens materiais e imateriais elaborados historicamente, de acordo com as condições de vida disponíveis desde os primeiros dias da infância pelo seu meio social.

Leontiev (1978a) afirma que a psicologia do homem está vinculada à atividade dos indivíduos concretos incluídos no sistema de relações da sociedade. Não se pode considerar a atividade desvinculada das relações sociais, pois desta maneira ela não existe. O autor explicita isso ao afirmar:

O homem encontra na sociedade não somente as condições externas as que deve acomodar sua atividade, como essas mesmas condições sociais contêm os motivos e os fins de sua atividade, seus procedimentos e meios. (LEONTIEV, 1978a, p.68, tradução minha).

Segundo Davidov (1988), uma questão que se coloca para a ciência é como o indivíduo se apropria de todas as leis universais, tanto as da prática social como as da cultura espiritual, ou seja, como toda prática social se torna produto da individualidade de cada sujeito.

De acordo com a teoria exposta, para se apropriar de toda cultura material e espiritual produzida e acumulada historicamente pela humanidade a criança precisa, por meio de sua atividade prática com os instrumentos ou conhecimentos, reproduzir toda atividade humana presente nesses instrumentos ou conhecimentos. Davidov explica e cita Leontiev sobre esse assunto:

Tal reprodução das capacidades, da atividade com os instrumentos e com os conhecimentos, pressupõe que “a criança deve realizar em relação com eles uma atividade prática ou de conhecimento que seja adequada (ainda que, se subentende, não idêntica) à atividade humana encarnada neles”. (LEONTIEV apud DAVIDOV, 1988, p. 26, tradução minha).

A partir das condições de vida propiciadas pelo meio social, principalmente das relações estabelecidas com as pessoas mais experientes que estão ao seu redor, a criança não só entra em contato com os instrumentos necessários à sua vida social, mas principalmente ela entra em contato com a forma, o modo de fazer uso de cada instrumento, sendo necessário para isso

reproduzir cada movimento, cada passo criado para se chegar ao uso específico daquele instrumento em especial.

Com isso, a criança revive os passos de desenvolvimento do instrumento ou do conhecimento, desenvolve habilidades físicas e psíquicas adequadas para seu uso e, de acordo com suas experiências de vida, traz para a sua individualidade o patrimônio da humanidade. Dessa forma, as novas gerações não precisam reinventar a cultura humana, podendo, a partir de sua apropriação, aperfeiçoá-la e desenvolvê-la.

Como afirma Davidov (1988), torna-se possível reproduzir na criança capacidades e habilidades historicamente formadas e imprescindíveis ao mundo contemporâneo. Não basta ensinar à criança a função social de determinado objeto, é necessário que ela desenvolva (ou reproduza) as habilidades humanas que são inerentes a esse determinado objeto, a fim de usá-lo adequadamente.

Por exemplo, não basta apresentar à criança uma caneta e ensiná-la que esse objeto serve para escrever. Para que ela se aproprie deste instrumento social e possa fazer dele instrumento de sua objetivação, é necessário que ela também desenvolva as habilidades imprescindíveis para o seu uso, ou seja, coordenação motora fina, a escrita propriamente dita, entre outras.

Assim o autor explicita esta idéia:

As gerações anteriores transmitem às sucessivas não somente as condições materiais da produção, senão também as capacidades para produzir as coisas nessas condições. As capacidades são a memória ativa que a sociedade tem de suas forças produtivas universais. (DAVIDOV, 1988, p. 41, tradução minha).

Ao se apropriar das formas instituídas historicamente para o uso adequado dos objetos e dos conhecimentos, o sujeito se apropria de tudo aquilo que se encontra na esfera da

cultura. É por meio da atividade prática, com objetos da cultura, que se torna possível a formação do que a teoria chama de “ideal”, uma forma interiorizada de sua existência real, material, cuja apropriação é viabilizada graças à comunicação verbal entre as pessoas, isto é, graças à linguagem.

E não haveria outra forma de ocorrer a referida apropriação se a atividade prática não fosse primordialmente fruto da relação social estabelecida entre as gerações, como explicita o autor:

A forma inicial de todos os tipos de atividade das pessoas é a prática histórico-social do gênero humano, ou seja, a atividade de trabalho coletiva, adequada, sensório-objetal, transformadora, das pessoas. Na atividade se descobre a universalidade do sujeito humano. (...) Toda atividade espiritual das pessoas está determinada pela prática social e tem uma estrutura em princípio afim com ela. A atividade é a substância da consciência humana. (DAVIDOV, 1988, p. 27, tradução minha).

Portanto, a atividade é sempre coletiva, mesmo que seja realizada individualmente, pois traz consigo todo o arcabouço de ações apreendidas coletivamente e somente é possível dentro do meio social.

Por ter um caráter coletivo, a atividade torna imprescindível que cada pessoa aja de forma a considerar em suas ações as pessoas que fazem parte do seu entorno. Ao optar por determinadas ações, inclusive no uso da linguagem, a pessoa leva em consideração as demais pessoas envolvidas na situação, seus pontos de vista, suas necessidades, fazendo com que as relações sociais sejam interiorizadas de tal forma que permitam a formação da consciência realmente humana, capaz de fazer do homem um homem social.

Davidov (1988, p.43, tradução minha) assim se refere a esta formação da consciência:

Na consciência do indivíduo, onde se reproduzem idealmente determinadas relações sociais, estão representadas, também idealmente, determinadas necessidades, os interesses e as posições das outras pessoas incluídas nestas relações, aquelas que inicialmente participaram junto com o dado indivíduo na atividade coletiva. Porquanto a atividade própria deste indivíduo, no caso de sua representação ideal, constitui um objeto peculiar de sua consciência, ele pode examinar, valorar e planificar sua atividade como se fora, por assim dizer, com os olhos de outras pessoas, tendo em conta as necessidades, os interesses e as posições destas. Com outras palavras, o dado indivíduo começa a atuar como homem social. Ao mesmo tempo atua em qualidade de representante de determinadas relações sociais.

Desse modo, à medida que o contato com outras pessoas dentro do grupo social, dentro da atividade coletiva, contribui para formar as suas próprias necessidades e interesses, o indivíduo torna-se capaz de, no nível de sua consciência, avaliar sua atividade considerando as necessidades e interesses de outras pessoas.

Essa capacidade de colocar-se na posição do outro para ver um objeto ou analisar uma situação demonstra o nível da atividade perceptiva do homem e pode ser desenvolvida a partir de atividades cujas necessidades sejam humanizadoras e coloquem em pauta as necessidades do gênero humano.

Segundo Leontiev (1978a), o “caráter objetal”, ou seja, a possibilidade de se planejar, projetar a finalidade da ação prática é o ponto central da teoria psicológica da atividade.

Toda a atividade é gerada por uma necessidade, que por sua vez é criada pelas condições concretas de vida, do meio social no qual a criança está inserida. A necessidade geradora da atividade faz com que esta seja adequada aos objetos disponíveis, por isso se afirma que a atividade é determinada pelo mundo externo.

Mas esse processo de adequação da atividade não é mecanicamente determinado pelo mundo externo e sim por meio de uma relação dialética. Nesse processo, o homem interage

ativamente com o objeto, provando-o e selecionando-o de acordo com a sua necessidade. É por meio dessa interação que o homem se objetiva e converte o objeto em motivo de sua atividade.

É nesse sentido que o conceito de atividade proposto pela psicologia marxista se contrapõe ao princípio de reação proposto pela psicologia mecanicista. O homem estabelece uma relação dialética com o meio social e material à medida que este meio lhe propicia a formação da necessidade e o homem age a fim de adequar o meio à sua necessidade. A atividade humana exige, portanto, ação e reflexão.

Sobre esse assunto, Leontiev (1978a, p. 68, tradução minha) afirma: “O homem encontra na sociedade não somente as condições externas às quais deve acomodar sua atividade, como essas mesmas condições sociais contêm os motivos e os fins de sua atividade, seus procedimentos e meios”.

Para ele o que importa, na verdade, não são as influências externas, mas sim os processos que o sujeito estabelece a partir delas, de contatos práticos com o mundo objetivo, que se subordinam às suas propriedades, vínculos e relações independentes.

A necessidade como condição interior é uma premissa da atividade, mas somente no encontro do sujeito com o meio objetivo é que a necessidade orienta e regula a atividade. Leontiev (1978a, p.71) cita o exemplo da fome, que pode provocar diversas reações biológicas, mas somente no encontro com o objeto é que a necessidade pode orientar e regular a atividade, ou melhor, somente frente aos meios disponíveis para saciá-la é que a fome se torna propulsora da atividade do sujeito, de ações que tornarão possível satisfazer a necessidade.

É o que o autor chama de “objetivação da necessidade”, ou seja, a necessidade repleta de conteúdo extraído do mundo circundante. Isso é que transporta a necessidade ao nível psicológico e torna possível o desenvolvimento psíquico.

O desenvolvimento da necessidade está diretamente ligado ao desenvolvimento do seu conteúdo objetivado. Quanto maior é o oferecimento de condições objetivas para que o sujeito atue, maior será o nível de suas necessidades. Em um ambiente estimulador, a vida se desenvolve em estado de crescente complexidade das funções elementares que mantêm sua existência.

Ainda segundo Leontiev (1978a, p. 72, tradução minha) “(...) as necessidades estimulam a atividade e a dirigem por parte do sujeito, mas somente podem cumprir essa função se são objetivas”.

O que fornece à categoria de atividade uma compreensão diferenciada na teoria exposta é o fato dela conceber que a separação entre o psíquico e o material é antinatural, que a atividade integra o objeto da psicologia com a função de situar o homem na realidade objetiva e de transformá-la em uma forma de sua subjetividade.

Vygotsky considera que a atividade psíquica interna se origina na atividade externa. Leontiev explica que a atividade interna é geneticamente secundária, derivada da atividade externa, se forma no processo de internalização da atividade objetual externa, de formação do plano da consciência.

Leontiev (1978a) ressalta que nas etapas iniciais do seu desenvolvimento, a atividade tem necessariamente a forma de processos externos e que, na verdade, a imagem psíquica é um produto desses processos, que ligam o sujeito à sua realidade objetiva. Existe uma capacidade psíquica em seu cérebro que, sob a influência de impulsos externos que atuam sobre os receptores do sujeito, produz uma irradiação de imagens objetivadas pelo sujeito no espaço circundante. Desta forma, o sujeito se apropria do conteúdo cultural que é oportunizado a ele, ao mesmo tempo em que ele se objetiva ao atuar junto a esse mesmo conteúdo cultural.

A diferença existente entre a concepção de internalização da psicologia marxista para a psicologia genética de Piaget é que para esta psicologia a internalização é a transição do que resulta dos processos externos para o plano da consciência. Já para a psicologia marxista, ambas as formas de atividade, externa e interna, possuem um caráter comum, uma vez que o trânsito de influências na formação se dá nas duas direções, havendo transformações mútuas, dialéticas, apesar de ambas possuírem estruturas, meios e procedimentos diferenciados.

Vygotsky propõe a superação da dualidade entre atividade externa e atividade interna, como duas esferas completamente distintas, propondo uma outra diferenciação: a realidade objetiva e suas formas idealizadas (transformadas) e a atividade humana, que inclui tanto os processos internos quanto os externos.

Segundo o autor, a atividade prática com os objetos materiais está se intelectualizando, enquanto que a atividade cognoscitiva, de conhecimento intelectual, exige cada vez mais atividades externas. Dessa forma, a interiorização da atividade exterior deixa de ser a única via de desenvolvimento psíquico, aceitando a direção oposta, da atividade interna à externa.

O autor considera como atividade especificamente humana aquela que é produtiva, que utiliza ferramentas historicamente produzidas pelo homem, e por isso é social desde o seu início, porque se desenvolve somente em cooperação e comunicação entre os homens.

Leontiev (1978a) destaca dois aspectos principais no desenvolvimento da atividade: a estrutura instrumental da atividade do homem (necessidade de ferramentas culturais para efetuar a atividade) e sua entrada no sistema de inter-relações com outros homens (base para a formação dos processos psíquicos).

Toda atividade é deflagrada por uma necessidade. A atividade sempre busca, como finalidade, aquilo que ainda não é real, mas que há possibilidade de ser real – esta é a

principal característica da atividade vital. Assim Davidov (1988, p. 33, tradução minha) se refere ao assunto:

Buscar o que ainda não existe, mas que é possível e que está dado ao sujeito somente como finalidade, mas ainda não feito realidade: esta é a principal característica da atividade vital de qualquer ser sensível e pensante, ou seja, do sujeito. O caráter paradoxal da busca consiste na combinação em si do possível com o real. (...) O sujeito organiza suas ações em dependência do que pode ocorrer no futuro e um futuro que ainda não existe! Aqui a finalidade, como imagem do futuro, como imagem do que deve ser determina o presente, define a ação real e o estado do sujeito.

Temos, então, como condições para a atividade a existência da necessidade e da capacidade de planejar. O planejamento do futuro, de acordo com a finalidade (necessidade), determina as ações realizadas no presente.

A origem do psiquismo humano, como demonstra Davidov (1988) está em uma característica fundamental que o diferencia do psiquismo animal ou do “corpo não pensante”: a capacidade do corpo humano para estruturar seu movimento no espaço de acordo com a situação posta, de acordo com a finalidade, acomodando seu movimento à forma de qualquer outro corpo. Esta é, segundo ele, uma característica universal do “corpo pensante”, concordando com o pensamento de Leontiev ao colocar a capacidade de planejamento como aspecto principal da teoria psicológica da atividade.

Esta característica está diretamente relacionada com o fato da atividade humana se organizar de acordo com a finalidade, com o planejamento do futuro. Dessa forma, os seus movimentos não podem ser considerados como reação a estímulos externos, mas sim ações em busca da solução de uma tarefa – atividade.

Corroborando a idéia, Leontiev (1978a, p.81, tradução minha) afirma:

(...) em rigor, nos ocupamos sempre de atividades particulares, cada uma das quais responde a determinada necessidade do sujeito, tende em direção ao objeto dessa necessidade, desaparece quando essa necessidade é satisfeita e volta a reproduzir-se, talvez já em condições totalmente distintas e modificadas.

Davidov (1988) explica que, de acordo com a necessidade, o homem, por meio da atividade (que é considerada como um processo de trabalho), é capaz de planejar sua finalidade e antever seu produto, como uma representação ideal, no nível da consciência (de acordo com seu psiquismo), que norteará como uma lei todas as ações que serão realizadas.

Essa referida representação ideal é um reflexo do mundo externo, material, interiorizado pelo indivíduo em um nível de consciência construído socialmente, de acordo com as condições histórico-materiais de vida deste indivíduo. Desta forma, o material se converte em ideal, e o ideal, por meio da atividade reprodutiva e produtiva permanente, planeja as ações que produzem o material.

O surgimento do ideal, da consciência, está ligado às condições concretas de vida, ao processo histórico-social em que se dá a apropriação da cultura pelas gerações mais novas, que não ocorre simplesmente por meio da aquisição de seus produtos produzidos historicamente, mas também por meio da aquisição das capacidades e das habilidades para fazer uso destes produtos, como já explicado anteriormente.

O desenvolvimento dessas capacidades e habilidades, assim como a própria apropriação do conhecimento acumulado historicamente só se realiza nas relações sociais, de forma mediatizada pelos contatos sociais que se efetivam ao longo da vida.

Para que a atividade possa ser utilizada de modo intencional e cumprir com sua finalidade de promotora do desenvolvimento humano, é imprescindível que se tenha uma

compreensão consciente de sua estrutura e organização, para que ela possa ser planejada intencionalmente pelo adulto.

4.2 Estrutura da atividade

Davidov (1988) cita os estudos de Leontiev e de sua escola de psicologia para explicar os componentes que formam a estrutura da atividade humana, que são os seguintes:

Necessidade \leftrightarrow Motivo \leftrightarrow Finalidade \leftrightarrow Condições para obter a finalidade

A necessidade possui um caráter histórico, cultural, por isso ela é construída no interior das relações sociais e a partir das condições concretas de vida do sujeito. O motivo, por sua vez, é deflagrado pela necessidade e possui um caráter individualizado, trazendo para a individualidade o que é social. É o motivo que impulsiona o sujeito a agir, a planejar as ações a fim de atingir a finalidade.

Leontiev (1978a, p. 83, tradução minha) ratifica essas funções do motivo: “É certo que a função do impulso se conserva plenamente no motivo. Outra coisa é a função de orientação: as ações que executa a atividade são impulsionadas por seu motivo, mas estão orientadas em direção a um fim”.

A finalidade é o objetivo da atividade, o produto final que se almeja, seja ele material ou cognoscitivo. Faz parte do planejamento e das ações avaliar e fazer uso das condições materiais para a sua execução, a fim de alcançar a finalidade proposta.

Davidov complementa a estrutura da atividade humana integral, afirmando que ela possui ainda componentes correlacionados com os supra citados:

Atividade \leftrightarrow Ação \leftrightarrow Operações

Assim Davidov (1988, p.32, tradução minha) explicita a relação entre os componentes da atividade integral:

Um ou outro motivo estimula o homem a propor-se uma tarefa, a demonstrar a finalidade que, estando representada em determinadas condições, requer o cumprimento da ação encaminhada a criar ou obter o objeto que responde às exigências do motivo e que satisfaz a necessidade. O procedimento e a forma de cumprimento da ação dirigida a resolver a tarefa estão determinados pela finalidade desta, ao mesmo tempo em que suas condições determinam as operações concretas que entram na ação dada.

A atividade integral é formada por um conjunto de ações, cuja seleção é condição para a atividade. O conjunto de ações, por sua vez, é formado por um conjunto de operações, que constitui o como fazer: são os procedimentos, que podem ser automatizados.

Mais uma vez Leontiev (1978a) vem explicar como esses componentes se dividem e se inter-relacionam, tornando mais clara sua estruturação. Segundo ele, a atividade é gerada por motivo, mas, para se efetivar, a atividade é dividida em ações, que por sua vez são geradas por fins parciais. As ações se concretizam por meio das operações e os fins parciais se constituem em tarefas.

Dessa forma, o indivíduo, ao tomar consciência de um motivo, passa a planejar sua atividade. Para isso, ele divide o produto final almejado (finalidade) em etapas, os fins parciais, podendo selecionar ações específicas para atingir cada fim parcial. O autor assim diferencia as ações das operações:

As ações e as operações possuem diferentes origens, distinta dinâmica e distinto destino. A gênese da ação reside nas relações de intercâmbio das atividades; ao contrário, toda operação é o resultado da metamorfose da ação que ocorre porque se inclui em outra ação e sobrevive sua “tecnificação”. (...) O destino das operações em geral é o de converter-se, cedo ou tarde, em função de máquina. (LEONTIEV, 1978a, p.86, tradução minha).

As ações constituem maneiras de atingir um objetivo, um propósito, mas essas maneiras são efetivamente realizadas por meio de operações, que se desenvolvem a partir das ações.

Leontiev (1988, pp.74-75) assim se refere ao desenvolvimento das operações:

Para que as operações conscientes se desenvolvam é típico (estudos experimentais demonstram) que elas se formem primeiramente como ações, e não podem surgir de outra forma. As operações conscientes são formadas inicialmente como um processo dirigido para o alvo, que só mais tarde adquire a forma, em alguns casos, de hábito automático. Como então se converte uma ação em uma operação, e, por conseguinte, em uma habilidade e hábito? Para converter a ação de uma criança em uma operação, é preciso que se apresente à criança um novo propósito com o qual sua ação dada tornar-se-á o meio de realizar outra ação. Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito.

Quando a ação passa a fazer parte de um novo propósito, ela passa a se configurar como operação, uma vez que objetivo correspondente a ela passa a não diferenciado na consciência. A operação torna-se, portanto, uma condição para que a ação, agora com novo propósito, possa realizar-se. A automatização das operações é importante para dar liberdade ao

sujeito para realizar a ação com mais prazer e rapidez, mais focado no produto do que nas operações.

Vale ressaltar que há uma forma adequada de as operações adquirirem a forma de habilidades ou hábitos automatizados, sem perder de vista a atividade integral em que estão inseridas, qual seja, a proposição intencional de novos objetivos, nos quais o que antes configurava-se como uma ação, passa a integrar uma outra tarefa, num âmbito maior, e torna-se uma operação.

Ao objetivar-se em esferas cada vez mais elevadas de complexidade, que exigem novas ações, é que o que se configurava como ação passa a se constituir operação, que pode apresentar um caráter automatizado.

Davidov (1988, p. 32, tradução minha) cita Leontiev para alertar para a possibilidade de ocorrer alteração na estrutura da atividade, o que sugere uma atenção especial para as implicações decorrentes dessa alteração:

A. Leontiev prestou especial atenção à mudança e à transformação da estrutura da atividade como sistema integral no processo de sua realização. Assim, a atividade pode perder seu motivo e se transformar em ação; esta, se se modificar sua finalidade, pode converter-se em operação. O motivo de uma certa atividade pode passar a ser a finalidade da ação, como resultado do qual esta última se converte em outra atividade. (...) A mobilidade dos componentes da atividade também se expressa em que cada um deles pode converter-se em uma fração ou, pelo contrário, incluir unidades que antes eram relativamente independentes (por exemplo, certa ação pode fracionar-se em uma série de ações conseqüentes se certa finalidade se dividir em subfinalidades).

Para que a atividade executada pelo indivíduo tenha o caráter de promover o desenvolvimento, a finalidade da ação (ou seja, seu produto) deve coincidir com o motivo pelo qual essa ação foi praticada. O indivíduo deve ser estimulado a agir não somente por querer ter o

produto da sua ação, mas por se interessar por esse produto, por esse produto da sua ação ter significado para suas necessidades vitais, por envolver-se por inteiro em sua execução.

A atividade envolve a consciência no fazer. Os outros fazeres são alienadores, porque não envolvem a reflexão, o planejamento ao agir, e não conhecem a sua finalidade.

As transformações mútuas que podem ocorrer com as relações entre os componentes da atividade afetam o desenvolvimento psíquico, pois se a atividade se transforma em meras ações, realizadas apenas para cumprir uma tarefa (produto) que não está relacionado com um motivo do sujeito, ela não se torna promotora de aprendizagem e de desenvolvimento.

Para que haja atividade integral, ou seja, para que haja uma aprendizagem que promova desenvolvimento, é essencial que o sujeito esteja totalmente envolvido na situação de atividade, emocional e intelectualmente. Somente desta forma trata-se realmente de um fazer humano, movido por uma necessidade e realizado por meio de reflexão e ação voltadas a uma finalidade especificamente humana.

Mas nem sempre na criança é possível desenvolver diretamente este sentido de atividade. Por isso Leontiev (1988) traz o conceito de “motivos eficazes”, que são aqueles que levam a criança a agir de forma indiretamente interessada, ou seja, na verdade seu interesse não está no produto de sua ação, mas somente no que pode advir dela. Com o tempo e de acordo com as atividades que lhe são propostas, os motivos que são “apenas compreensíveis”, ou seja, aqueles que a criança tem consciência da importância mas que mesmo assim não a impulsionam a agir, passam a atuar como “motivos eficazes”, uma vez que ela já se tornou capaz de agir dentro da atividade movida pelo interesse no próprio produto desta atividade, ou seja, o objetivo de sua ação já passa a coincidir com o motivo que a leva a agir.

Para o autor, a transformação na característica do motivo ocorre, pois “É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu”. (LEONTIEV, 1988, p.70).

Há de se realizar, portanto, um trabalho educativo intencional para propiciar atividades que promovam essa transformação.

Leontiev cita o exemplo de uma criança que, apesar de saber que precisa realizar a tarefa escolar não manifesta vontade ou intenção de realizá-la. Vê-se que o motivo para realizar a tarefa é compreendido pela criança (seja-o saber mais sobre o assunto da tarefa, agradar o professor, os pais ou tirar nota na escola), mas não é suficiente para impulsionar sua ação em direção à realização da tarefa, nas palavras do autor, não é psicologicamente eficaz.

Ao perceber que somente após a realização da tarefa é que poderá sair para brincar, a criança passa então a executá-la. Sair para brincar constitui-se em um motivo eficaz para ela naquele momento, pois a leva a agir. Passado algum tempo, de acordo com as tarefas intencionalmente propostas pela escola no sentido de envolver a criança por inteiro na sua execução, o motivo que promove a sua ação passa a estar contido na própria tarefa, ou seja, o motivo que antes era apenas compreendido, mas não promovia a ação, agora se torna eficaz para que a finalidade da tarefa seja alcançada. A criança passa a perceber que fazer a tarefa também pode ser tão interessante quanto brincar lá fora.

O grande desafio para os educadores da criança é justamente propiciar condições para que necessidades humanizadoras sejam desenvolvidas nela, mesmo que por meio dos motivos eficazes, ao mesmo tempo em que lhe propicia atividades capazes de envolvê-la por completo, transformando os motivos “apenas compreensíveis” em motivos eficazes, ou seja, em motivos que impulsionam a ação consciente da criança, a qual esteja direcionada pela reflexão.

Mais especificamente ao professor cabe o desafio de estabelecer uma relação crítica com as necessidades trazidas pela criança à escola, a fim de desenvolver junto a ela necessidades diferenciadas do seu cotidiano e que as atividades escolares possibilitem a participação ativa da criança desde o seu planejamento, para que seu envolvimento seja completo.

Assim Leontiev (1988, p.83) aborda a questão da educação no que se refere à transformação dos motivos:

A arte da criação e da educação não consiste, em geral, no estabelecimento de uma combinação apropriada de motivos “compreensíveis” e “realmente eficazes” e, ao mesmo tempo, em saber como, em boa hora, atribuir maior significado ao resultado bem-sucedido da atividade, de forma a assegurar uma transição para um tipo mais elevado dos motivos reais que governam a vida do indivíduo?

Para isso é necessário que o educador conheça bem a criança, a fim de saber quais são os motivos eficazes para ela, uma vez que para cada uma pode haver um motivo eficaz diferente, e aja de forma intencional em sua educação, de modo a possibilitar-lhe relações sociais humanizadoras.

Mais que isso, é necessário que o educador tenha conhecimento de que cada etapa do desenvolvimento infantil possui características próprias e está em uma relação direta com a atividade que proporciona as experiências necessárias à formação de novas capacidades e habilidades que levam o indivíduo à próxima etapa do desenvolvimento. Essa atividade é chamada de atividade principal.

Segundo Leontiev (1988), a atividade principal é a forma por meio da qual, naquele momento, a criança consegue se relacionar com o mundo, de acordo com o nível de seu desenvolvimento orgânico e cultural. Em cada etapa da vida há uma forma mais eficaz do sujeito se relacionar com o mundo, que se desenvolve de acordo com suas condições concretas de vida.

É por meio da atividade principal que a criança entra em contato com o mundo físico; organiza e reorganiza os processos psíquicos com levantamento de hipóteses e teorias temporárias, compreende os papéis e as relações sociais.

O autor caracteriza a atividade principal como aquela que dá origem a outros tipos de atividade, mas que se mantém como referência de determinado estágio de desenvolvimento; como aquela responsável pelo desenvolvimento dos processos psíquicos, mesmo que nem sempre ele ocorra diretamente por meio da atividade principal; como aquela responsável pelas “(...) principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período do desenvolvimento”. (LEONTIEV, 1988, p.64).

Desta forma, o autor destaca que a atividade principal muda de acordo com o desenvolvimento psíquico que ela mesma propicia. De uma maneira geral, na idade pré-escolar a atividade principal é a brincadeira, na idade escolar é o estudo e, na fase adulta, é o trabalho, sendo que todas envolvem a aprendizagem. Cada estágio do desenvolvimento possui conteúdo próprio, que depende das condições históricas concretas nas quais está inserido.

O processo de transição para uma nova atividade principal se dá quando a criança se torna consciente das relações sociais que vivencia e quando os motivos antigos perdem a força propulsora para as ações, fazendo com que o conteúdo da atividade atual passe a ocupar um segundo plano. Para que essa transição ocorra é necessário que haja o desenvolvimento de um novo motivo para uma nova atividade e que este motivo corresponda às reais possibilidades de atividade da criança.

Importante ressaltar, para que não fique a falsa impressão de que a referida transição na atividade principal é desencadeada apenas por fatores internos, que, assim como em

todos os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, para a teoria histórico-cultural os fatores externos é que impulsionam o surgimento das novas necessidades.

Assim Leontiev (1988, p.71) explica a transição da atividade principal, exemplificando com a formação da atividade de estudo:

A preparação dessas transições toma, por isso, muito tempo, porque é necessário, para a criança, que ela se torne plenamente consciente de uma esfera de relações que é totalmente nova para ela. Nos casos em que o desenvolvimento de um novo motivo não corresponde às reais possibilidades da atividade da criança, esta atividade pode não surgir como principal e, inicialmente, isto é, neste estágio, vir a se desenvolver, por assim dizer, ao longo de uma linha secundária. (...) É bastante diferente quando o estudo é convertido em atividade independente. Esta atividade, que tem um novo tipo de motivação, e corresponde às reais potencialidades da criança, está agora estabilizada. Ela determina as relações de vida da criança de forma estável e, desenvolvendo-se em velocidade acelerada sob a influência da escola, ultrapassa o desenvolvimento dos outros tipos de atividade da criança. As novas aquisições da criança e seus novos processos psicológicos surgem, então, pela primeira vez exatamente nessa atividade, o que significa que ela começou a desempenhar o papel da atividade principal.

As crises no desenvolvimento, segundo o autor, podem acontecer quando o papel social estipulado à criança passa a não satisfazê-la, os alvos propostos pela prática educativa já estão atingidos, pois ocorreu todo desenvolvimento interior nela que direcionou seus interesses para outras finalidades. A criança precisa, então, de uma redefinição do seu papel social, pois já é consciente das relações sociais que vivencia naquele momento e as interpreta. Ela vai em busca de novos conteúdos, mas encontra as condições objetivas para sua objetivação agora num patamar mais elevado.

Portanto, as crises só ocorrem quando o adulto não percebe a necessidade da mudança na relação da criança que se torna cada vez mais independente, capaz de objetivações em patamares cada vez mais elevados. A instalação da crise ocorre de acordo com a relação com

o adulto: se este agir com intencionalidade, com reflexão, com atenção às demonstrações e expressões da criança, a crise não se instaurará.

Segundo Leontiev (1988, p. 67):

Na realidade, as crises não são absolutamente acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é a prova de que um momento crítico ou uma mudança não se deu em tempo. Não ocorrerão crises se o desenvolvimento psíquico da criança não tomar forma espontaneamente e, sim, se for um processo racionalmente controlado, uma criação controlada.

A atividade da criança, quando bem orientada, intencionalmente pensada pelo educador no sentido de considerar a história de sua infância, as condições sócio-econômicas em que está inserida, propõe necessidades e tarefas que não produzem contradições entre as necessidades próprias da criança e as do processo de educação.

A atividade prática, isto é, a ação refletida da criança sobre situações do cotidiano e sobre os objetos que lhe são propiciados, possibilita as primeiras generalizações da criança. A partir dessas generalizações simples, relações e idéias cada vez mais complexas vão sendo elaboradas.

Quanto mais complexa for a atividade, dentro do nível de desenvolvimento próximo da criança, mais complexas serão as ações e as operações envolvidas na sua execução, que conseqüentemente promoverão o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (perceptiva, linguagem, de memória, entre outras). Quanto mais complexas forem as funções, mais ampliadas estarão as possibilidades do nível de desenvolvimento próximo, portanto, mais complexas serão as necessidades e, conseqüentemente, as atividades.

Como conseqüência desse desenvolvimento, as relações feitas pela criança extrapolam sua atividade prática, pensando e fazendo relações sobre o mundo que a cerca e sobre

as informações obtidas por meio do adulto, chegando à atividade intelectual, chamada de atividade cognoscitiva.

A atividade intelectual caracteriza-se pelo levantamento de hipóteses, de conjecturas sobre fenômenos e objetos, pelo exercício da memória, da imaginação, do pensamento, da linguagem, do controle da conduta, da função simbólica da consciência.

No intuito de compreender como se desenvolve o pensamento científico na criança a fim de pensar uma prática pedagógica que contemple a constituição de uma atividade cognoscitiva é que se apresenta o quinto capítulo.

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

No estudo da teoria histórico-cultural observa-se a abordagem do desenvolvimento da criança de forma sistêmica, ou seja, com o desenvolvimento de todas as funções psíquicas se dando de forma integrada, conjunta.

A abordagem acerca da atividade também segue os mesmos princípios, uma vez que a atividade prática, a atividade de trabalho, é considerada a base de todo o desenvolvimento do conhecimento humano.

Dessa forma, não há na teoria histórico-cultural uma abordagem específica para o desenvolvimento do raciocínio lógico nas crianças, sendo que este tipo de raciocínio é considerado, junto com as demais funções psíquicas superiores, produto do tipo de atividade que é proporcionado à criança desde o início de seu desenvolvimento.

De acordo com o materialismo dialético, a natureza oferece ao homem os objetos e os meios necessários para satisfazer suas necessidades, tanto orgânicas quanto sociais. O homem, por meio da atividade de trabalho, torna-se capaz de produzir instrumentos com os objetos fornecidos pela natureza, tornando-se capaz também de transformá-la de acordo com seus interesses.

Para produzir os instrumentos pressupõe-se que o homem tenha uma finalidade para o seu uso, e a transformação que promove na natureza durante o processo de produção de

seus instrumentos deve estar em acordo com esta finalidade, pressupondo, portanto, uma imagem mental do produto que se propõe a chegar com a transformação e o uso daquele objeto.

Como já visto anteriormente, é por meio da atividade prática, do contato imediato com os objetos da cultura, contato esse mediado pelas relações sociais com pessoas mais experientes, que as características e as propriedades destes objetos passam a ser interiorizadas pelo sujeito, constituindo uma representação mental dos objetos, de acordo com as necessidades do homem social.

Assim Davidov (1988, p. 117, tradução minha) se refere ao assunto:

No desenvolvimento da atividade prática, social por sua origem e procedimentos de realização, as pessoas começam a reproduzir, a princípio, qualquer objeto da natureza e também a criar os que estão incluídos nela somente em potencial. Isto se torna possível graças à relação das pessoas com a natureza desde a posição de toda sua espécie, de toda a humanidade. Um ou outro objeto se “introduz” na prática das pessoas somente sobre a base das necessidades sociais que dele se tem. (...) O caráter universal da prática e também sua encarnação direta na natureza humanizada, a que encontra assim sua medida própria (universalidade), fazem da prática a base para as formas do conhecimento, entre elas, a teórica.

Toda atividade psíquica então é um reflexo da atividade prática, transportando para a atividade subjetiva toda a atividade com objetos realizada no mundo cultural, objetivo. Claro é que este transporte não ocorre de modo mecânico, mas implica a participação ativa do sujeito, processo denominado pela teoria histórico-cultural como objetivação, sempre dependendo das relações sociais em que o sujeito encontra-se envolvido.

A atividade psíquica desenvolve-se à medida que o sujeito planeja e seleciona os objetos (instrumentos) e a maneira de usá-los, de acordo com a finalidade do momento. A habilidade de planejamento, por sua vez, depende do desenvolvimento das necessidades, que são sempre sociais.

Segundo Davidov (1988, p. 123, tradução minha),

(...) a formação das representações gerais, diretamente relacionadas com a atividade prática, cria as condições indispensáveis para realizar a complexa atividade espiritual que habitualmente se chama pensamento. Para isto são características a formação e a utilização das palavras – denominações que permitem dar à experiência sensorial a forma de universalidade abstrata.

Para que essas representações ocorram no nível ideal, a linguagem torna-se essencial, uma vez que ela permite que as características do objeto percebidas por meio da “atividade objetual-sensorial” das pessoas possam se generalizar no nível da abstração.

Por meio da palavra, a abstração pode atingir um caráter universal, podendo ser utilizada em qualquer tempo e situação. Segundo o autor, tal universalidade abstrata, expressa em uma palavra, constitui as formas primárias do pensamento conceitual, formas estas fundamentalmente empíricas, ligadas à percepção sensorial. A linguagem, então, representa a materialidade do pensamento.

Mas o autor alerta que o conhecimento sensorial não está desvinculado do conhecimento racional, que um não se configura em degrau para o alcance do outro, que uma forma de conhecimento não segue a outra. Para a teoria histórico-cultural, as duas formas de conhecimento constituem dois momentos que o tempo todo se interpenetram para a formação do conhecimento. O autor explica:

O procedimento pelo qual as pessoas, possuidoras da linguagem, obtêm e empregam os dados sensoriais foi chamado por nós de esfera do conhecimento empírico. No entanto, o pensamento é racional. Em consequência, na análise da atividade cognoscitiva do homem social não se pode, em geral, utilizar a categoria “conhecimento sensorial” como aspecto isolado e peculiar, precursor do “conhecimento racional”. O conhecimento da humanidade socializada tem, desde o começo mesmo, forma racional. (...) Aqui é necessário subtrair que o fundamento e a fonte de todos os conhecimentos do homem sobre a realidade são as sensações e as percepções, os dados sensoriais. Mas os resultados da atividade dos órgãos dos sentidos do homem são expressos por este em forma

verbal, a que acumula a experiência de outras pessoas. (DAVIDOV, 1988, p.124-5, tradução minha).

E completa:

O “caráter racional” dos dados sensoriais aparece não somente na forma verbal universalmente significativa (ou forma de juízo), senão também no que o indivíduo isolado, guiando-se pelas necessidades sociais, diferencia, desde as posições de todo o gênero, as propriedades objetivas das coisas e também têm em consideração os juízos de outras pessoas. (DAVIDOV, 1988, p.125, tradução minha).

Dessa forma, temos que os conhecimentos sensoriais e racionais acontecem juntos e ambos formam o conhecimento empírico. Eles possuem em sua constituição elementos contraditórios: o externo e o interno, o existente no momento da execução e os mediatizados, o singular e o universal. Mesmo assim formam uma unidade, expressos no movimento da atividade prática.

A representação crescente dos aspectos universais das coisas no plano da idealização caracteriza o processo de formação do pensamento teórico, que também se dá na atividade de trabalho das pessoas.

O pensamento teórico difere do pensamento empírico em seu conteúdo, pois nele o conteúdo é a existência mediatizada, refletida. Segundo Davidov (1988, p. 129, tradução minha) “(...) o pensamento teórico tem seu conteúdo peculiar, diferente do pensamento empírico; é a área dos fenômenos objetivamente inter-relacionados, que formam um sistema integral, sem o qual e fora do qual estes fenômenos somente podem ser objeto de exame empírico”.

Assim, o pensamento teórico se caracteriza pela construção mental do seu conteúdo, não somente com representações da realidade, mas fazendo uso dos conceitos. Na construção dos conceitos, o homem

(...) descobre e recria as propriedades dos objetos através de suas relações e enlaces mútuos. Uma coisa se converte em meio para encarnar as propriedades das outras coisas, atuando como seu padrão e medida. (...) A descoberta e a expressão nos símbolos da existência mediatizada das coisas, de sua universalidade, não é outra coisa que a passagem à representação teórica da realidade. É necessário ter em conta que os símbolos, que expressam o universal nos objetos, são formas da atividade humana. (DAVIDOV, 1988, p. 127, tradução minha).

A possibilidade de utilizar mentalmente, por meio de sua representação simbólica, os objetos, as pessoas, as situações, de acordo com seus aspectos universais, para planejar ações visando uma finalidade específica, é que caracteriza o pensamento teórico.

O conhecimento empírico pode ser relatado verbalmente a partir das observações sensoriais, que permitem a diferenciação e a classificação das coisas. Portanto, o conhecimento empírico está relacionado a todas as manifestações externas da realidade.

Em contraposição a esse conhecimento, o pensamento teórico relaciona-se com as manifestações internas da realidade, aos enlaces mútuos entre suas propriedades, como se refere a citação acima, aquelas que não podem ser observadas diretamente, mas são descobertas por meio da mediatização do seu conteúdo dentro de um todo, de um sistema. É o conhecimento que permite as inter-relações de objetos isolados dentro do todo, as conexões internas dentro de um sistema e as relações entre o singular e o universal.

Ao passar de uma operação externa, de uma atividade prática, para uma operação interna, uma atividade intelectual, dá-se um processo denominado pela teoria histórico-cultural como arraigo.

O processo de arraigo é aquele que propicia o desenvolvimento da operação, no sentido de automatizá-la, uma vez que é por meio deste processo que a operação externa passa a ser interna, devido à apropriação de um conhecimento. Segundo Vygotsky (1995), ocorrem três tipos de arraigos neste processo de apropriação do conhecimento: o primeiro é quando a

apropriação se dá fazendo uso de um mediador entre o conhecimento e a operação; o segundo tipo de arraigo é quando se faz uso interno do instrumento mediador; por fim, o terceiro tipo constitui-se em uma operação interna, sem necessidade de nenhum instrumento mediador.

A mesma espécie de processo de arraigo, que faz uso de um mediador, ocorre na evolução da atividade prática à atividade intelectual.

Vygotsky (1995) afirma que o desenvolvimento da linguagem, da escrita ou da aritmética tem como ponto de partida uma etapa natural, determinada por leis naturais (quase instintivas), aquela na qual a criança responde a perguntas ou situações sem saber ao certo por que, depois passa por uma etapa de uso externo dos mediadores até chegar ao uso interno dos seus signos. Assim ele explicita:

Na fase natural ou primitiva, a criança resolve a tarefa proposta por via direta. Uma vez resolvidas as tarefas mais simples, a criança passa à etapa do emprego dos signos, sem ser consciente ainda de como atuam. Se segue a etapa de utilização dos signos externos e, finalmente, a dos signos internos. (VYGOTSKY, 1995, p.165, tradução minha).

De acordo com Davidov (1988, p.128, tradução minha), as crianças se apropriam dos conceitos, que foram historicamente elaborados pela humanidade e existem de forma objetiva, por meio de suas relações sociais e, muitas vezes, o fazem “(...) antes mesmo de aprender a atuar com suas manifestações empíricas particulares”. Segundo o autor, atuando e produzindo as coisas segundo os conceitos, as crianças se apropriam das particularidades destas coisas, podendo criar novos usos para elas. O conceito funciona, então, como regente da atividade humana, servindo à aprendizagem, à apropriação do conhecimento.

Assim Davidov (1988, p. 129, tradução minha) explica o desenvolvimento dos conceitos:

Dentro do todo natural em desenvolvimento as coisas constantemente mudam, passam a ser outras, desaparecem. Mas cada coisa não muda e desaparece, senão que passa a ser outra, a que dentro de certa interação mais ampla das coisas aparece como a consequência indispensável da existência da coisa desaparecida, que conserva dela o positivo (nos limites de toda natureza isto constitui a relação universal). (...) No entanto, tal trânsito conserva todo o positivo da primeira coisa, indispensável para este sistema mais amplo e integral de interação. Isto já será um exame teórico da formação mesma das coisas, de sua mediatização mútua.

Para que esse processo de desenvolvimento do conceito se realize efetivamente torna-se necessário que desde a primeira infância a criança viva situações de atividade prática que lhe permitam a apropriação dos conceitos. Mas como a apropriação dos conceitos se dá?

Vygotsky (1995, p.281, tradução minha) assim explica a formação dos conceitos:

Os experimentos têm demonstrado que, primeiro, os conceitos não se formam por via puramente mecânica, que nosso cérebro não faz fotografias coletivas, ou seja, não sobrepõe à imagem de um cachorro, por exemplo, a outra imagem canina conseguindo uma espécie de “matilha”, senão que o conceito se configura por uma reelaboração das imagens a cargo da própria criança. Portanto, nem sequer o pensamento natural configura o conceito mediante a simples mescla de aspectos isolados dentre os mais repetidos; o conceito se forma através das complexas mudanças que se produzem ao transformar-se a imagem no momento dinâmico da composição atribuída de sentido, ou seja, da eleição de alguns aspectos significativos; tudo isso não é fruto de uma simples mescla de elementos de imagens isoladas.

Portanto, tem-se que, quando Vygotsky aponta a criança como responsável pela reelaboração das imagens para a formação do conceito, ele se refere ao fato da criança selecionar, no momento da vivência, os aspectos que lhe são mais significativos, lembrando que o sentido atribuído pela criança é produto de suas condições concretas de vida e das relações sociais de que participa.

Ou seja, cada criança seleciona os atributos do objeto que lhe são mais significativos e que, juntamente com os atributos que são universais e que não dependem de

referida seleção, contribuirão de forma efetiva para a formação do conceito, de uma idéia racional acerca do objeto, fazendo de todos estes atributos um todo só, fruto de sua subjetividade.

Nesse mesmo sentido, Vygotsky (2005, p. 107) aborda o desenvolvimento do conceito espontâneo e do conceito não-espontâneo, este considerado como conceito científico:

(...) o desenvolvimento dos conceitos não-espontâneos tem que possuir todos os traços peculiares ao pensamento da criança em cada nível do desenvolvimento, porque esses conceitos não são aprendidos mecanicamente, mas evoluem com a ajuda de uma vigorosa atividade mental por parte da criança. Acreditamos que os dois processos – o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não-espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um mesmo processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas.

Mesmo fazendo parte de um mesmo processo unitário de formação de conceitos, Vygotsky (2005, p.108) apresenta características próprias de cada tipo de conceito, demonstrando suas diferenças:

Em primeiro lugar, com base na simples observação, sabemos que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança. Mesmo os motivos que induzem a criança a formar os dois tipos de conceitos não são os mesmos. A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos-lhe muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança, e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final.

O desenvolvimento da já referida subjetividade na formação do conceito se dá por meio do processo de comunicação entre as gerações mais novas com as mais velhas, o que Leontiev (1978b) chama de educação.

Davidov (1988, p.132, tradução minha) também se refere, ainda que indiretamente, à importância da educação na formação do pensamento teórico:

As fontes do pensamento teórico se encontram no processo mesmo de trabalho produtivo. Tal pensamento sempre está internamente ligado com a realidade dada em forma sensorial. Mais ainda, justamente o pensamento teórico (e, de nenhuma maneira o empírico) realiza em plena medida as possibilidades de conhecimento que a prática objetual-sensorial, recriadora em sua essência experimental de seus enlaces universais da realidade, abre diante do homem. O pensamento teórico idealiza os aspectos experimentais da produção, dando-lhes inicialmente a forma de experimento cognoscitivo objetual-sensorial e logo de experimento mental, realizado em forma de conceito e por meio deste. É verdade que se requer um tempo considerável para que no processo de desenvolvimento histórico da produção material e espiritual o pensamento teórico adquira soberania e sua forma atual.

Por meio das atividades produtivas, a criança entra em contato com os objetos, momento em que se torna possível a percepção sensorial das suas características, possibilitando, por sua vez, a formação do conhecimento empírico. Esta forma de conhecimento permite uma gama imensa de relações que a criança é capaz de fazer, dentro de suas atividades.

As relações e as conexões realizadas pela criança a partir de seu conhecimento empírico permitem que ela produza, no seio de suas atividades, hipóteses e conjecturas sobre os objetos de seu conhecimento (pensamento espontâneo), ensejando dessa forma uma intensa atividade mental, psíquica, que no início é realizada utilizando as representações mentais e, posteriormente, é realizada por meio dos conceitos teóricos.

A transição do conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, teórico, normalmente não acontece nas vivências realizadas no âmbito das experiências cotidianas. A

especificidade do trabalho escolar, pedagógica por natureza, encontra-se no desenvolvimento de conceitos científicos, por meio de atividades intencionalmente planejadas para isso.

Ao exigir uma atitude diferenciada da criança frente ao objeto do conhecimento, o uso diferenciado das suas funções psíquicas superiores, ao permitir a possibilidade de atribuir sentidos ao que antes poderia passar despercebido à criança, o professor permite que ela elabore conexões diferenciadas, em um nível de compreensão mais elevado, principalmente por trabalhar com conteúdos com os quais não pode estabelecer uma relação “sensório-objetal”, ou seja, não pode estabelecer uma relação direta com o objeto do conhecimento.

Ressalta-se, assim, a importância do trabalho do professor, não só ao mediar o processo de apropriação da cultura pela criança, mas principalmente ao se pensar no como ele faz essa mediação, por meio de quais instrumentos ele efetiva esse processo, qual a qualidade dos momentos de objetivação ele proporciona e qual a importância atribuída a esses momentos. Essas questões se fazem importantes ao se considerar que não é toda mediação que promove desenvolvimento.

O professor é o construtor de situações de mediação, mas a qualidade dessa mediação depende de diversos fatores, entre eles o processo de apropriação da cultura vivenciado pelo professor, os conceitos que ele possui a respeito da criança, de ensino e aprendizagem, o conhecimento que possui em relação aos seus alunos. Existem formas de colaboração promovidas pelo professor que não promovem o fazer e o pensar autônomos da criança, com o objetivo de que ela possa transpor as barreiras impostas pela situação de aprendizagem.

Há de se pensar se o professor trabalha intencionalmente no sentido de promover o pleno envolvimento de seus alunos nas atividades desenvolvidas, a fim de avaliar não só a

qualidade do desenvolvimento as funções psíquicas superiores, mas também de possibilitar a formação de uma postura diferenciada, na criança, frente ao desenvolvimento do conhecimento científico e do seu pensamento intelectual.

Aqui vale lembrar as idéias de Poddiákov (1987) que, ao ressaltar a importância da formação dos conhecimentos imprecisos na criança, como parte do caminho a ser traçado para a construção do conhecimento teórico, resalta também a importância de uma prática educativa, de um sistema de ensino que privilegie desde a Educação Infantil atividades produtivas, aquelas em que a criança se envolve por inteiro por conhecer a finalidade daquela atividade, por prever o seu produto, por sentir necessidade de fazer parte dela, por ter motivos próprios para fazer parte dela.

Esta participação deve ser profundamente ativa, pois deve colocar a criança em posição de planejar objetivos e ações, de selecionar instrumentos, de avaliar procedimentos, a fim de proporcionar, como afirma o autor, o autodesenvolvimento do pensamento infantil, permitindo a referida transição do pensamento espontâneo para o pensamento científico.

A percepção sensorial é a base para todos os outros comportamentos, por isso a importância do seu trabalho. Dependendo de como a criança percebe seu ambiente, será sua interação com ele ou sua ação sobre ele, ou seja, será o seu desenvolvimento integral. A imprecisão nessa percepção será uma desvantagem evidente.

O desenvolvimento da percepção, acompanhado por atividades produtivas que permitam a participação ativa da criança em todos os momentos da atividade permitem a flexibilidade e o dinamismo do pensamento infantil a que se refere Poddiákov (1987).

É dessa forma que se torna possível a transição do pensamento primitivo ao pensamento cultural, assim como afirma Vygotsky (1995, p. 309, tradução minha):

Se trata, como temos visto, de um procedimento metodológico geral para a educação da conduta cultural da criança, ou seja, devemos contar com o apoio da função primitiva para superá-la e fazer com que a criança avance. (...) Em todo procedimento metodológico deve haver sempre um elemento de contradição, de superação interna, não se pode ignorar que na educação a passagem das formas primitivas de comportamento às culturais signifique uma mudança no próprio tipo de desenvolvimento infantil.

Em outro trecho, o autor explica que a superação das formas primitivas não acontece de forma natural, linear, seqüencialmente como um movimento gradual, mas sim por meio de viradas, rupturas, de saltos qualitativos: “(...) Aqui não existe uma linha reta no desenvolvimento da criança, há ruptura, revezamento de funções, deslocamento e luta de dois sistemas”. (VYGOTSKY, 1995, p.309, tradução minha).

A educação passa, portanto, a ter uma nova relação com o desenvolvimento das condutas, uma vez que deve buscar o apoio das condições concretas e dos fatores emocionais que mediatizam a apropriação da cultura, mas na intenção de superá-los, a fim de que a criança não permaneça em uma etapa de desenvolvimento.

O processo educativo deve fornecer condições para que a criança supere a base firmada no concreto e no emocional, deve problematizar a apropriação da cultura, criar obstáculos para a criança saltá-los e buscar novos horizontes de aprendizagem.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança somente é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural, tanto se se trata de dominar os meios externos da cultura tais como a linguagem, a escrita e a aritmética, como pelo aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, ou seja, a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio. (VYGOTSKY, 1995, p.313, tradução minha).

É a crença na possibilidade da construção de um processo educativo que contemple a apropriação do conhecimento da maneira explicitada acima que justifica a nossa pesquisa na área e a permanência no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa aqui apresentado partiu de uma necessidade concreta, sentida na prática docente com crianças das séries escolares iniciais. Tal necessidade surgiu a partir do pouco entusiasmo demonstrado pelas crianças em relação ao trabalho escolar realizado, do pouco prazer em explorar e conhecer o mundo a sua volta, em construir e reconstruir o conhecimento.

A busca de uma melhor compreensão teórica acerca do papel desempenhado pela escola, e diretamente por mim, professora, na reversão do referido quadro, no sentido de desenvolver nos alunos a necessidade e o interesse pelo conhecimento científico, tornou-se essencial.

O entendimento de que toda nossa constituição enquanto seres humanos, com habilidades e capacidades que são específicas do gênero humano, se faz com base nas relações sociais vivenciadas desde a infância e em como essa constituição ocorre reafirmou a convicção de que é possível intencionalmente oportunizar situações em que a criança se interesse, nas quais ela se envolva com vontade.

A categoria de atividade, entendida pela teoria histórico-cultural como aquela por meio da qual o indivíduo entra em contato com a cultura, dela se apropria e nela se objetiva, tornou-se o foco dos estudos, com o objetivo de compreender como ela se estrutura e de que modo ela desencadeia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Foi possível, dessa forma, compreender que para que tal desenvolvimento se dê de modo efetivo e pleno, o indivíduo deve estar totalmente envolvido na realização da atividade e que o motivo que o impulsiona a agir deve coincidir com o seu produto final.

Entender que uma atividade divide-se em ações, cada uma visando uma finalidade, e que estas ações podem se subdividir em operações, também cada uma com uma meta específica, me fez refletir na importância de se pensar em toda essa estruturação ao propor um trabalho pedagógico em sala de aula.

Primar pelo envolvimento completo da criança em uma atividade escolar significa dar-lhe vez e voz, dar-lhe funções ativas desde o planejamento do trabalho a ser realizado. Significa oportunizar-lhe condições para a apropriação da cultura, mas principalmente de objetivar-se na realização da atividade, pois somente primar pela apropriação não basta.

A objetivação constitui-se em um rico momento para se compreender o processo de pensamento elaborado pela criança, para se verificar o seu nível de desenvolvimento real e problematizar situações que abranjam a sua zona de desenvolvimento próximo, problematizações que possibilitarão a ocorrência dos saltos qualitativos no desenvolvimento do pensamento.

A objetivação, como parte indissociável da apropriação, é que possibilita apropriações em níveis cada vez mais complexos.

O que propicia a transição do que Vygotsky chama de pensamento primitivo, ou espontâneo, ao pensamento cultural, ou não-espontâneo, é exatamente esse processo de apropriação / objetivação em esferas cada vez mais complexas.

Processo esse que, principalmente, é desenvolvimento a partir das relações sociais e atividades propiciadas pela escola, sendo ela, portanto, a maior responsável pela transição do pensamento primitivo em pensamento cultural.

Ao tomar consciência teoricamente de que o desenvolvimento do pensamento ocorre de forma sistêmica com todas as outras funções psíquicas superiores, que o pensamento empírico não é pré-requisito para o pensamento teórico uma vez que ambos se desenvolvem

concomitantemente e que, principalmente, nenhum desses processos ocorre naturalmente, mas sim dependem das relações sociais e do tipo de atividade que é proporcionado à criança, o compromisso com uma prática docente diferenciada, intencional, que leva todos esses aspectos em consideração, é de uma construção permanente, que sempre exigirá maior aprofundamento teórico.

Como demonstrado pela teoria, cada etapa do desenvolvimento possui uma atividade principal, etapa essa que não depende de idade cronológica, mas sim das condições concretas de vida. Na idade pré-escolar, a atividade principal da criança é a brincadeira, atividade esta que a auxilia a compreender o mundo, as relações sociais e a fazer parte delas.

Cabe à Educação Infantil usar as brincadeiras com uma forma de ação intencional, proporcionando tempo livre e condições materiais concretas para que a brincadeira se efetive. Brincar significa usar o tempo livre para vivenciar experiências mais significativas e o faz-de-conta, momentos que permitem à criança uma compreensão cada vez mais elaborada das relações sociais que vive e de seu papel nelas.

Claro é que a Educação Infantil também deve proporcionar atividades visam a estimulação do desenvolvimento das necessidades humanizadoras, por ser esta a essência da educação, do desenvolvimento de atitudes de questionamento e de busca da compreensão dos fenômenos naturais e sociais. Desta maneira, pode-se desenvolver na criança a disposição psicológica para o surgimento das imprecisões e do levantamento das hipóteses, para a exteriorização de seu pensamento espontâneo, para a experimentação que permite confirmar ou refutar as hipóteses levantadas e construir o pensamento cultural, explorando, ao máximo, as habilidades e capacidades dessa etapa.

Já na idade escolar, a atividade principal passa a ser o estudo, que para se constituir como atividade, no sentido histórico-cultural da palavra, precisa dar continuidade ao processo supra citado, em uma esfera mais complexa, já visando de forma mais sistematizada à formação dos conceitos, o desenvolvimento do pensamento intelectual.

Saber propor atividades humanizadoras, que desenvolvam a necessidade de conhecer e explicar cientificamente o mundo, envolver a criança desde o planejamento das ações, trabalhar com conteúdos e formas que se encontram na zona de desenvolvimento próximo, que se torna possível transformar motivos compreensíveis em motivos eficazes, fazendo com que a criança seja motivada a agir pela valorização do produto de sua ação, é a finalidade do estudo teórico que visa uma prática pedagógica diferenciada.

Para que esta prática pedagógica se concretize, torna-se necessário um entendimento crítico por parte dos educadores acerca da teoria histórico-cultural, de seus pressupostos teóricos e de suas implicações pedagógicas.

Segundo Oliveira (2006), a categoria de atividade humana é a que possibilita a concretização da relação entre a teoria e a prática de forma mais direta, uma vez que esta categoria abarca em seu conteúdo todos os conceitos e fundamentos da teoria histórico-cultural, ao mesmo tempo em que dá o exato sentido das necessidades e possibilidades da sua aplicação no trabalho pedagógico.

Sem a pretensão de esgotar o estudo em uma teoria tão abrangente e profunda quanto a histórico-cultural e todas as reflexões delas advindas, esta dissertação possibilitou uma compreensão maior sobre tal teoria e, mais especificamente, sobre a categoria de atividade humana e suas implicações pedagógicas.

O desenvolvimento deste trabalho abre perspectivas de continuação dos estudos, não só na necessidade de aprofundar os estudos teóricos acerca da atividade e do desenvolvimento do pensamento intelectual, mas também no sentido de verificar na prática de sala de aula como a estruturação da atividade se daria.

Trata-se de considerar de forma efetiva o desenvolvimento da capacidade de conhecer, ouvir e sentir as necessidades da criança, o comprometimento e o desenvolvimento da habilidade por parte dos professores em propiciar situações de planejamento da atividade junto com as crianças, o desenvolvimento de cada etapa da atividade, o aprimoramento de uma avaliação que contemple o conhecimento da zona de desenvolvimento próximo da criança, cujo objetivo deve estar na mediação intencional do adulto a fim de promover possibilidades para os saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico da criança.

Todos esses aspectos da prática pedagógica suscitam interesse de estudo, visando à constituição de uma práxis que prime pela apropriação da atividade como meio para formarmos uma geração mais interessada nos conhecimentos e nas necessidades humanas.

A sensação, com a conclusão da dissertação, é que o trabalho, de fato, começa agora!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIAROTTINO, Z.R. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DOLLE, J.M. *Para compreender Jean Piaget: uma iniciação a psicologia genética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

DUARTE, N. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados, 1996. Cap.V

LEONTIEV, A.N. *Actividade, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre, 1978 a.

_____. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978 b.

_____. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In VYGOTSKY, L.S. e outros – *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. SP: Ícone/Edusp, 1988.

LÍSINA, M. A gênese das formas de comunicação nas crianças. In DAVIDOV, V. e SHUARE, M.(orgs.) – *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

MARX, K. *A ideologia alemã*, trad. Silvio Donizete Chagas, São Paulo: Centauro, 2002.

MUKHINA, V. *Psicologia na idade ré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OLIVEIRA, B.A. Fundamentos filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S.G.L. e MILLER, S. (orgs.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*, Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006.

PALANGANA, I.C. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*, São Paulo: Plexus, 1994.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*, Rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____, J. *Para onde vai a educação?*, trad. Ivete Braga, 7ª ed., Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1980.

PIAGET, J. e INHELDER, B. *A psicologia da criança*, trad. Octavio Mendes Cajado, São Paulo: Editora Difusão Européia do Livro, 1968.

PODDIÁKOV, N. Sobre o Problema do desenvolvimento do pensamento nos pré-escolares. in DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs.) – *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escojidas*, vol. III, Madri: Visor, 1995.

_____. *Pensamento e linguagem*, trad. Jefferson Luiz Camargo, 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.