

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS

**O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE NA
ADOLESCÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:**

Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica



ARARAQUARA – S.P.
2017

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS

O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE NA ADOLESCÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:

Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.

2017

Anjos, Ricardo Eleutério dos

O desenvolvimento da personalidade na
adolescência e a educação escolar: aportes teóricos da
psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-
crítica / Ricardo Eleutério dos Anjos - 2017
197 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Newton Duarte

1. Educação escolar. 2. Adolescência. 3.
Personalidade para si. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS

O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE NA ADOLESCÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:

Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Newton Duarte
Bolsa: CAPES

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professor Doutor Newton Duarte
UNESP/Araraquara

Membro Titular: Professora Doutora Lígia Márcia Martins
UNESP/Araraquara

Membro Titular: Professora Doutora Marilda Gonçalves Dias Facci
UEM/Maringá

Membro Titular: Professor Doutor Francisco José Carvalho Mazzeu
UNESP/Araraquara

Membro Titular: Professor Doutor Ângelo Antônio Abrantes
UNESP/Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho só foi possível graças à contribuição de muitas pessoas que estiveram ao meu lado, participando de diferentes formas. Assim, meu agradecimento...

Ao professor doutor Newton Duarte, pelo privilégio de tê-lo como orientador desta pesquisa e amigo em todos os momentos. Minha referência de professor, pesquisador e escritor.

À minha família, por estar sempre ao meu lado. Obrigado pelo apoio!

À professora doutora Lígia Márcia Martins, minha referência de psicólogo militante pela causa da educação.

Aos professores Marilda Gonçalves Dias Facci, Ângelo Antônio Abrantes, Lígia Márcia Martins, Francisco José Carvalho Mazzeu, Silvana Calvo Tuleski, Marilene Proença Rabello de Souza, Juliana Campregher Pasqualini e Cláudio Eduardo Felix dos Santos, integrantes da Banca Examinadora.

Aos membros do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, pela contribuição teórica e companheirismo.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas. (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente utilizaremos a tese de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele dizia que todas as coisas existem no começo em si, por com isto a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto “em si”, mas em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional. Pois bem, essa transformação da criança do ser humano em si em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição. (VYGOTSKI, 1996, p. 200).

[...] a personalidade para-si encarna as possibilidades existentes *dentro da vida do particular* de desenvolver livremente as capacidades humanas. O campo de ação da personalidade para-si (quer dizer, da individualidade) não é, portanto, só a vida cotidiana, senão a vida em quanto tal, da que a vida cotidiana, como sabemos, é fundamento e (em parte) espelho. A partir do momento em que a individualidade constitui a concepção de mundo que guia a vida cotidiana no âmbito da relação consciente com a genericidade, é evidente que nenhum indivíduo tire suas motivações exclusivamente das objetivações genéricas em-si. Pois bem, os valores em maior ou menor grau para-si (que, por sinal, não são constituídos nas atividades cotidianas) são postos por ele numa relação retroativa com sua relação para o em-si. (HELLER, 1991, p. 413).

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “particular” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...], ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (GRAMSCI, 1991, p. 12).

RESUMO

A presente tese de doutoramento, a partir de uma pesquisa bibliográfica, une-se a outros trabalhos que contribuem para a edificação dos fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica, enfocando as contribuições da educação escolar para o desenvolvimento da personalidade na adolescência. A tese deste trabalho é a de que o papel da educação escolar, no desenvolvimento da personalidade do adolescente, gira em torno de dois aspectos. O primeiro deles é constituído pelo ensino e pela aprendizagem dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas. O segundo é a relação entre o modelo adulto de ser humano e o ser em desenvolvimento, o adolescente. O primeiro aspecto carrega a ideia de que não é qualquer conteúdo que promove o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades e, no caso do segundo aspecto, trata-se do fato de que o adolescente necessita de um modelo adulto de ser humano para o desenvolvimento de sua personalidade. Com base no pressuposto de que o pensamento por conceitos é condição para a formação da concepção de mundo e da personalidade e, ao mesmo tempo, produto da apropriação das objetivações genéricas para si como a ciência, a arte e a filosofia, esta pesquisa destaca a importância da educação escolar de adolescentes no processo de formação da personalidade para si.

Palavras-chave: Educação escolar. Adolescência. Personalidade para si.

ABSTRACT

This doctoral thesis, based on a bibliographic research, unites with other studies that contribute to edify the psychological foundations of the Historical-Critical Pedagogy, focusing on the contributions that school education offers to the personality development in adolescence. The thesis of this study defends that the role of school education in the adolescent personality development is based on two aspects. The first one is composed by the teaching and learning of scientific, artistic and philosophical knowledge in their richest forms. The second one is the relation between the adult model of human being and the being in development, the adolescent. The first aspect carries the idea that not all contents promote human development in all its possibilities and the second aspect is the fact that the adolescent needs an adult model of human being to his personality development. Based on the presupposition that the thought by concepts is a condition for the construction of the world conception and the personality and, at the same time, a product of the appropriation of the generic objectivations for itself, as science, art and philosophy, this research emphasizes the importance of school education for adolescents in the process of forming the personality for itself.

Keywords: School education; Adolescence; Personality for itself.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - A ATIVIDADE SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE NA ADOLESCÊNCIA.....	15
1.1 A atividade consciente do ser humano	17
1.2 A estrutura da atividade, a adolescência e o momento da viragem	37
1.3 A atividade-guia na adolescência e o desenvolvimento da personalidade	45
1.3.1 A atividade de comunicação íntima pessoal e a necessidade do modelo adulto para o desenvolvimento da personalidade na adolescência.....	51
1.3.2 A atividade profissional/de estudo e o desenvolvimento da personalidade na adolescência	57
CAPÍTULO 2 - A ESTRUTURA E A DINÂMICA DA PERSONALIDADE NA ADOLESCÊNCIA: As funções psíquicas superiores e a forma ativa das manifestações da personalidade	68
2.1 A estrutura da personalidade na adolescência.....	70
2.1.1 O cérebro adolescente e o processo biológico historicamente condicionado	71
2.1.2 O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na adolescência.....	87
2.1.3 A conversão das atrações em interesses e a orientação da personalidade na adolescência	96
2.1.4 A formação do pensamento por conceitos.....	101
2.1.5 A imaginação e seu desenvolvimento na adolescência	114
2.2 A dinâmica da personalidade na adolescência.....	123
CAPÍTULO 3 - O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE NA ADOLESCÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	129
3.1 O processo de personalização na adolescência: o processo de transição do estágio espontâneo ao autoconsciente.....	129
3.1.1 A adolescência e a formação da personalidade para si	131
3.1.2 A adolescência e a formação da autoconsciência como centro organizador da personalidade	156
3.2 O papel da educação escolar no processo de personalização na adolescência.....	164
3.2.1 Educação escolar e formação de conceitos: a qualidade da mediação determina a qualidade do desenvolvimento	164
3.2.1.1 A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos	177
3.2.2 O pensamento por conceitos e a formação de sínteses superiores: a concepção de mundo e a personalidade na adolescência.....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS.....	191

INTRODUÇÃO

A relação entre educação escolar e desenvolvimento da personalidade tem sido tema de meu interesse desde a graduação em psicologia. No quarto ano do curso apresentei meu trabalho de conclusão, onde foram analisadas algumas contribuições da teoria dos tipos psicológicos de C. G. Jung à relação professor-aluno. Porém, no quinto ano do curso, ao realizar os estágios obrigatórios, dentre eles, o de psicologia escolar, deparei-me com os aportes teóricos da psicologia histórico-cultural à psicologia escolar/educacional. Os estudos dos professores Newton Duarte e Lígia Márcia Martins remeteram-me às obras de Vigotski, Luria e Leontiev, o que me motivou a pensar, dentre outras coisas, sobre a necessidade de superação da visão idealista de ser humano.

No início do ano de 2010 entrei no Programa de Mestrado em Educação Escolar da UNESP, *Campus* de Araraquara, sob a orientação do professor Newton Duarte e coorientação da professora Lígia Márcia Martins. Iniciei, então, um estudo mais aprofundado dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, os quais serviram de base para a realização de uma aproximação entre a psicologia histórico-cultural e a formação da individualidade para si como referências para a análise da adolescência.

A presente tese de doutoramento, a partir de uma pesquisa bibliográfica, une-se a outros trabalhos que contribuem para a edificação dos fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica, enfocando as contribuições da educação escolar para o desenvolvimento da personalidade na adolescência. Além de dar continuidade à pesquisa de mestrado, meu interesse por esse tema está ligado à experiência como docente e supervisor de estágio em psicologia escolar/educacional no curso de graduação em psicologia desde o ano de 2012, trabalho este, realizado junto aos professores e alunos dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio.

Este trabalho é um novo desafio, visto que a relação entre educação escolar e desenvolvimento da personalidade na adolescência não tem sido tema recorrente das pesquisas brasileiras em educação, tampouco em psicologia. Ao consultar bases de dados tais como BVS-psi, Periódicos Capes/MEC, Scielo, Index psi, Lilacs, Pepsic, entre outros – bem como teses e dissertações – a partir dos descritores “adolescência

and personalidade *and* educação escolar”, não encontrei, até a presente data, pesquisas que abordem a questão atinente ao tema desta tese.

Destarte, podemos ensaiar uma possível hipótese que explique qual a razão de não encontrarmos pesquisas que relacionem a educação escolar com o desenvolvimento da personalidade na adolescência: se partirmos das pesquisas hegemônicas sobre a personalidade do adolescente, compreenderemos que elas têm como base concepções que parecem negar o papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade. A personalidade do adolescente é explicada a partir de manifestações de conflitos inconscientes devido à perda do corpo infantil e, em alguns casos, tais conflitos são atrelados a uma “conduta *patológica* [...] inerente à evolução *normal* desta etapa da vida” (KNOBEL, 2011, p. 27, itálicos no original); bem como por concepções biologicistas, que concebem essa fase do desenvolvimento humano a partir de perturbações vinculadas à sexualidade, influenciadas por manifestações hormonais, entre outras pesquisas que explicam o comportamento adolescente a partir das mudanças naturais do cérebro (GRIFFA; MORENO, 2010; HERCULANO-HOUZEL, 2005).

Escrever sobre adolescência e, mais especificamente, sobre a educação escolar de adolescentes, é um desafio porque estamos diante de várias opiniões, mitos e preconceitos largamente difundidos em livros, revistas, na mídia etc. sobre essa época do desenvolvimento humano. Quem nunca ouviu ou leu alguma matéria afirmando, por exemplo, que a adolescência é uma fase problemática do desenvolvimento humano, a fase da “*aborrecência*”, um período do desenvolvimento onde os hormônios estão “*à flor da pele*” e que o adolescente, por isso, não conseguiria controlar suas emoções, sua conduta, sua sexualidade etc.? Ou, por outro lado, quem nunca ouviu ou leu alguma reportagem na qual afirmasse que todas as manifestações de comportamentos problemáticos são fenômenos esperados e normais na adolescência, visto que são produtos da maturação cerebral?

As ideias supracitadas não se referem apenas às visões contemporâneas, uma vez que, ao longo da história, encontramos muitas declarações semelhantes a essas acerca da adolescência. Um exemplo é a maneira pela qual Shakespeare, em sua peça “*Conto do Inverno*”, escrita entre os anos de 1610 e 1611, descreveu a adolescência: “Desejara que não houvesse idade entre dezesseis e vinte e três anos, ou que a mocidade dormisse todo esse tempo, que só é ocupado em deixar com filhos as raparigas, aborrecer os velhos, roubar e provocar brigas”. (Ato III, Cena III).

Tais concepções metafísicas, biologicistas e patologizantes sobre a adolescência têm influenciado o trabalho de boa parte dos educadores dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio, justamente porque a concepção de ser humano determina a maneira pela qual o trabalho educativo se efetiva. Diante de tais concepções, o que pode a educação escolar fazer, a não ser acompanhar de forma passiva o desenvolvimento natural e inerente da personalidade adolescente?

Portanto, este trabalho volta-se para a seguinte questão de pesquisa: qual o papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente, segundo a perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica? A tese desta pesquisa é a de que o papel da educação escolar, no desenvolvimento da personalidade do adolescente, gira em torno de dois aspectos umbilicalmente unidos, quais sejam: a transmissão e a apropriação dos conhecimentos sistematizados e a relação entre o ser mais desenvolvido (o modelo adulto de ser humano) e o ser em desenvolvimento (o adolescente). O leitor não encontrará um tópico isolado e dedicado para cada um desses aspectos acima citados. Procurei inseri-los em todo o trabalho de forma inseparável, corroborando a dialeticidade que há nesse processo.

Dessa tese se desdobram, pelo menos, dois aspectos. O primeiro diz respeito à ideia de que não é qualquer conteúdo que promove o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. Defendo, portanto, que os conteúdos sistematizados, os conteúdos clássicos, ao serem internalizados pelo aluno, possibilitam o desenvolvimento do pensamento por conceitos, base sobre a qual se formam as sínteses superiores da personalidade e da concepção de mundo. Vygotski (1996, p. 113), com a finalidade de expressar o papel central da educação escolar no desenvolvimento da personalidade, afirmou que “[...] a aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente”.

O segundo aspecto é o de que o adolescente necessita de um modelo¹ adulto de ser humano para o desenvolvimento da personalidade, do sentido da vida e da

¹ Com base em Vigotski (2010), Davidov (1988), Elkonin (1960) e Snyders (1974), utilizo a palavra modelo no sentido de referência, ou, como diz Vigotski (2010, p. 693), a forma ideal ou final de desenvolvimento “[...] ideal no sentido de que ela [a forma ideal] consiste num modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final do desenvolvimento, alcançará”. Decorre, entretanto, dessa premissa, o questionamento sobre o que se caracteriza esse desenvolvimento, isto é, o que é um ser humano plenamente desenvolvido. Já de partida esclarece-se que a resposta a essa pergunta não deverá ser encontrada num modelo

concepção de mundo. Diante de tal necessidade, o que pode acontecer se a educação escolar apenas apresentar aos adolescentes seu cotidiano e não um modelo de ser humano mais desenvolvido? Se a adolescência é uma fase menos desenvolvida do que a fase adulta, que referência terá o adolescente para o seu desenvolvimento se o adulto não lhe apresentar esse modelo?

Ocorre que a escola pública brasileira contemporânea, na qual a luta de classes se mostra das mais diversas e intensas formas, parece distanciar-se cada vez mais daquilo que constitui a especificidade da educação escolar, ou seja, a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2011). Justamente por ser uma realidade marcada pela luta de classes, ela é contraditória. A compreensão das contradições que movem se faz necessária para que sejam detectadas as possibilidades de sua superação e traçadas as estratégias de ação direcionadas a esse objetivo. Mas esse tipo de análise da realidade requer, necessariamente, o apoio da teoria, terreno no qual se coloca a presente tese.

A escolha por analisar o papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente não foi arbitrária. O processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre pela passagem das relações sociais externas ao interior do indivíduo, constituindo, assim, a base fundamental da formação da personalidade, e essa internalização configura o conteúdo principal do desenvolvimento das funções psíquicas na adolescência. Esse processo não ocorre de forma espontânea e natural, visto que, de acordo com Vygotski (1996, p. 63), na adolescência – devido ao pensamento por conceitos – “[...] tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior [...]”. Por sua vez, a formação do pensamento por conceitos também não ocorre de forma natural, mas sim, por meio da internalização dos conceitos científicos, conceitos não cotidianos, produtos da educação escolar. Daí radica a importância do tema deste trabalho.

O leitor perceberá que, ao longo de toda a pesquisa, destaquei a relação entre educação escolar e desenvolvimento do pensamento por conceitos, visto que essa

metafísico de ser humano, mas na perspectiva do materialismo histórico-dialético, ou seja, na concepção marxista da história humana. Nada disso faz sentido na perspectiva do relativismo pós-moderno no qual perde todo o significado a própria ideia de desenvolvimento.

nova forma de pensamento na adolescência, notadamente engendrada no processo de educação escolar, é o fator principal do desenvolvimento da personalidade (VYGOTSKI, 1996, p. 73).

Ademais, esta pesquisa pauta-se no entendimento de que há uma unidade dialética entre as seguintes afirmações: a de Leontiev (1978a) sobre a categoria atividade como fundamento da personalidade e a tese de Vygotski (1996; 2001; 2012; 2013) sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores como núcleo fundamental da personalidade. É na atividade que as funções psíquicas superiores se desenvolvem e estas, constituindo um sistema complexo funcional integrado, tornam-se condições indispensáveis à atividade consciente humana. Portanto, não se pode perder de vista o aspecto dialético existente entre atividade e funções psíquicas superiores e estas como conteúdo psíquico da personalidade. Tais proposições vêm ao encontro dos estudos realizados por Duarte (1996), que defende que a obra de Vigotski deve ser estudada como parte de um todo maior formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela psicologia histórico-cultural.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo elaborar abstrações teóricas que permitam uma compreensão da relação entre educação escolar e a formação histórico-cultural da personalidade do adolescente em sua concretude, indo além das aparências. Isso não significa, entretanto, que considero que o conhecimento da adolescência e, especificamente, da personalidade do adolescente, possa ser alcançado somente pelos estudos de natureza teórica. Também não defendo que o ensino escolar com adolescentes não necessite de conhecimentos produzidos por pesquisas de campo ou experimentais. A escolha pela realização de um estudo de natureza teórica deve-se a uma avaliação sobre a carência de estudos dessa natureza nesse momento da educação escolar brasileira (ANJOS, 2013; MASCAGNA, 2009).

Para tanto, esta pesquisa apresentam-se em três capítulos. No primeiro, analiso o conceito de atividade social e o desenvolvimento da personalidade na adolescência. O capítulo é dividido em três itens: o primeiro apresenta a diferença entre a atividade consciente do ser humano e a atividade adaptativa dos demais animais. O segundo discute o conceito de estrutura da atividade consciente, compreendendo os motivos da atividade, ações e operações e colocando a adolescência em destaque, como um momento de transição e viragem no desenvolvimento humano. O terceiro item analisa o conceito de atividade-guia e o desenvolvimento da personalidade na

adolescência, enfocando a atividade de comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo.

No segundo capítulo analiso a relação dialética entre atividade, desenvolvimento das funções psíquicas superiores e desenvolvimento da personalidade na adolescência. O capítulo foi dividido em dois itens: no primeiro, analiso a estrutura da personalidade na adolescência e, no segundo, as leis da dinâmica de sua personalidade, ou seja, como se forma e se desenvolve a estrutura da personalidade na idade de transição.

Por fim, considerando-se o pressuposto metodológico do movimento do pensamento científico, do abstrato ao concreto, no terceiro capítulo é produzida uma síntese a partir da análise realizada nos capítulos anteriores. Nesse sentido, discuto o papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. O capítulo é dividido em dois itens: no primeiro, a adolescência é concebida como uma época do desenvolvimento humano onde é possível a transição entre o estágio espontâneo e o autoconsciente da personalidade. Esse item é dividido em dois subitens: no primeiro analiso a adolescência e a formação da personalidade para si, como a máxima possibilidade de desenvolvimento da personalidade. No segundo subitem analiso a adolescência e a formação da autoconsciência como centro organizador da personalidade.

No segundo item do capítulo, analiso o papel da educação escolar no processo de personalização na adolescência a partir de dois subitens. No primeiro é analisada a relação entre educação escolar e a formação do pensamento por conceitos, destacando que a qualidade da mediação determina a qualidade do desenvolvimento da personalidade para si. No segundo subitem é analisada a relação entre o desenvolvimento do pensamento por conceitos a formação de sínteses superiores como a concepção de mundo e a personalidade na adolescência, corroborando, assim, a tese central deste trabalho.

CAPÍTULO 1

A ATIVIDADE SOCIAL E O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

A personalidade é processo resultante da síntese de aspectos objetivos e subjetivos, produto da atividade individual condicionada pela totalidade social, constituindo-se como autoconstrução da individualidade graças à atividade e consciência historicamente construídas. (MARTINS, 2007, p. 91 - 92).

Uma das particularidades fundamentais das teorias psicológicas da personalidade analisadas por Vigotski, no início dos anos de 1930, é a concepção de “descoberta do próprio eu”. No entanto, o autor não concorda com a ideia de um *descobrimento* da personalidade e defende a noção de *desenvolvimento* da personalidade, que teria, segundo seus pressupostos, a adolescência como um momento privilegiado no qual esse processo passaria por um salto qualitativo (VYGOTSKI, 1996).

A noção de descoberta da personalidade, como um processo de “dentro para fora”, é encontrada, em tempos hodiernos, em teorias largamente difundidas sobre a adolescência. Em minha pesquisa de mestrado (ANJOS, 2013), por exemplo, foram analisados cinco artigos² direcionados à formação de professores de adolescentes onde foi constatado, dentre outros aspectos, o predomínio de concepções idealistas e biologicistas sobre essa etapa do desenvolvimento humano.

A personalidade é considerada, na perspectiva histórico-cultural, no sentido da totalidade do ser individual que se manifesta naquilo que a pessoa sente, pensa e faz em distintas situações sociais de seu desenvolvimento. Nesse caso, “[...] a personalidade não nasce, a personalidade se faz”. (LEONTIEV, 1978a, p. 137). Portanto, não há uma personalidade pronta do neonato ou do lactante, posto que a formação da personalidade é resultado de um processo, no desenvolvimento humano, produzido nas relações sociais que a pessoa estabelece ao longo de sua história, constituindo-se, assim, como produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-cultural.

² Artigos publicados pela revista intitulada *Nova Escola*, entre os anos de 2004 a 2010.

Dentro das discussões sobre as diversidades teóricas e a crise da psicologia tradicional (VYGOTSKI, 2013, p. 257-407), podemos inferir que o tema da personalidade e, mais especificamente, da personalidade na adolescência, tem sido um dos principais problemas. Para Rubinstein (1976, p. 44), “[...] a psicologia perdeu a personalidade”. Por um lado, a psicologia idealista concebe a personalidade como uma manifestação intrínseca ao ser humano, uma força de dentro para fora. Por outro, a psicologia do comportamento reduz a personalidade humana a acúmulos de habilidades, enquanto que a psicologia aliada aos pressupostos biologizantes e evolucionistas entende a personalidade como produto da maturação fisiológica. “Cada uma destas concepções psicológicas dividiu a personalidade, separando primeiro uma da outra sua consciência e sua atividade, e decompondo depois a consciência em processos e funções impessoais, e o comportamento em hábitos e reações isolados”. (Idem).

Considerando que a psicologia histórico-cultural apresenta importantes contribuições para a superação das concepções psicológicas não historicizadoras³ e acríticas que dicotomizam a personalidade, entendo que o ponto de partida para a compreensão científica sobre a personalidade radica na concepção marxista de atividade humana. A personalidade, portanto, é produto da atividade individual condicionada pela totalidade social (MARTINS, 2011). Por meio da atividade do indivíduo pode-se compreender a gênese e o desenvolvimento da personalidade, para Leontiev (1978a, p. 145),

[...] não é possível obter nenhuma “estrutura da personalidade” a partir de uma seleção de algumas peculiaridades psíquicas ou psicossociais do homem; a base real da personalidade do homem não está em programas genéticos postos nele, nem profundezas de seus dotes e inclinações inatas, tampouco nos hábitos, conhecimentos e habilidades que adquire, incluídos os profissionais; **mas no sistema de atividades que cristaliza esses conhecimentos e habilidades.** (Negritos meus).

A personalidade humana não é fruto da herança genética, tampouco manifestação puramente subjetiva, mas sim, resultado das relações do indivíduo com

³ Em uma das supervisões com o professor Dr. Newton Duarte (orientador desta tese), foi discutido o problema da utilização do termo “anistórica” ou “não histórica” nesse contexto. Optamos pelo uso do termo “não historicizadora” porque entendemos que toda concepção é, em si mesma, uma produção histórica, embora em suas ideias fundamentais não adote uma perspectiva historicizadora dos fenômenos.

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

O modo de vida do ser humano, que como inseparável unidade implica em si determinadas condições históricas, as bases materiais de sua existência e a atividade que está orientada à modificação destas bases, condiciona a psique da personalidade, a qual, por sua vez, imprime seu selo individual a seu modo de vida. (RUBINSTEIN, 1967, p. 684).

Por meio da análise da atividade do ser humano podemos compreender as forças motrizes da personalidade, ou seja, as necessidades e motivos da atividade; podemos entender a formação e o desenvolvimento das características relativamente constantes da personalidade tais como as aptidões, temperamentos e traços de caráter (RUBINSTEIN, 1977b, p. 55-118); bem como a formação dos processos psíquicos, das funções psíquicas especificamente humanas que se caracterizam como a forma ativa das manifestações da personalidade (VYGOTSKI, 1996).

Este capítulo versa sobre a categoria atividade, entendida como “o meio/modo pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir ou reproduzir as condições necessárias a sua sobrevivência física ou psíquica”. (ARCE; MARTINS, 2013, p. 49). Para tanto, foi dividido em três itens: O primeiro apresenta o conceito de atividade consciente, o segundo analisa a estrutura da atividade, compreendendo os motivos da atividade, ações e operações, colocando a adolescência em destaque, como um momento de transição e viragem no desenvolvimento humano. Por fim, analisa o conceito de atividade dominante ou atividade-guia na adolescência, caracterizada por duas esferas, quais sejam: a atividade de comunicação íntima pessoal e a atividade profissional/de estudo.

1.1 A ATIVIDADE CONSCIENTE DO SER HUMANO

A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. (MARX, 2015, p. 84).

Diferentemente das concepções idealistas e biologicistas, a teoria histórico-cultural concebe a atividade consciente dos indivíduos humanos como parte inseparável da totalidade da prática social. Por um lado, a complexidade da atividade consciente do ser humano é entendida, pela psicologia idealista, como manifestação de sua alma, de seu espírito puro, uma consciência no plano metapsicológico, um estado primário cuja origem está nas profundezas da mente. Por outro lado, a psicologia de cunho filosófico positivista evolucionista, defende que tal complexidade humana poderia ser explicada unicamente como resultado da evolução das espécies, visto que a atividade consciente humana já se encontraria, com todos os seus traços fundamentais, ainda que de forma embrionária, nos demais animais. Como superação dessas concepções não historicizadoras de desenvolvimento do ser humano, a teoria histórico-cultural postula que a atividade consciente é uma atividade especificamente humana engendrada por sua atividade vital, qual seja: o trabalho. Isso não significa, de forma alguma, que a psicologia histórico-cultural despreze os antecedentes da atividade humana na evolução das espécies. E, na verdade, não poderia desprezar, pois o materialismo de Marx e Engels sempre situou o gênero humano no interior do campo mais amplo que é o da natureza. Como explica Markus:

O que é o homem? Marx começa a responder a essa antiga questão filosófica partindo da premissa de um naturalismo materialista: “o homem é uma parte da natureza”, ou seja, ele é um ser sensorial, físico, natural, trazido à existência por processos da natureza causais e não conscientes. (MARKUS, 2015, p. 21).

Duarte (2013) nos remete aos *Manuscritos econômico-filosóficos* onde Marx (2015) faz a distinção entre o ser humano e os demais animais por meio da diversidade de suas atividades vitais. A atividade vital é aquela que assegura a vida de toda espécie animal e, no caso dos seres humanos, assegura também a existência do gênero humano, da cultura. Na atividade vital é possível, portanto, que o animal garanta a existência própria e da sua prole. Em outras palavras, a atividade vital possibilita que o membro de uma espécie reproduza a si mesmo como ser singular e, conseqüentemente, reproduza sua própria espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, o trabalho, garante não só a existência da espécie humana (sua base biológica), mas também garante a produção e reprodução do gênero humano (cultura), ou seja, o trabalho assegura a existência da sociedade.

A atividade dos demais animais é, segundo Márkus (2015, p. 24-25), uma atividade limitada, já que se trata de uma atividade adaptativa e geneticamente fixada, de acordo com o padrão e necessidade de cada espécie, limitando-se a “aproveitar e consumir os objetos naturalmente dados de suas necessidades: *coincide imediatamente com o processo de satisfação ativa da necessidade dada*”. A atividade animal pode também ser entendida não só a partir de seus aspectos hereditários, inatos, mas igualmente como resultado de experiências individuais, “uma vez que são sobrepostos por uma teia de hábitos e respostas adquiridas de forma adaptativa e individual durante a história de vida de certo organismo”.

Enquanto a atividade dos demais animais é caracterizada pela busca de satisfação de suas necessidades, a atividade vital do ser humano caracteriza-se pela produção dos meios de satisfação de suas necessidades. O trabalho, portanto, é uma **atividade consciente** onde o ser humano antecipa mentalmente os objetivos de suas ações. O trabalho é a atividade vital humana onde, diferentemente da atividade adaptativa dos demais animais, o ser humano modifica a natureza a fim de suprir suas necessidades. Trata-se de uma atividade que não tem uma relação direta com a satisfação de necessidades, mas sim, uma relação mediada, a partir da produção e utilização de ferramentas de trabalho e da linguagem ou, como diz Vigotski, dos instrumentos técnicos e dos instrumentos psicológicos. A transformação objetiva da natureza engendrou no ser humano uma transformação subjetiva, posto que, a cada necessidade suprida, surgem novas e mais complexas necessidades, exigindo do ser humano um psiquismo mais complexo. Nesse sentido podemos afirmar que “o trabalho formou o ser humano e também sua consciência”. (RUBINSTEIN, 1972, p. 128). Essa mesma complexidade psíquica será exigida àqueles que se apropriarem da cultura produzida por gerações precedentes.

Os pressupostos supracitados são analisados por Duarte (2013) como o processo dialético entre apropriação e objetivação, que outra coisa não é, senão, o processo que constitui a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos. O ser humano transforma a natureza impondo-lhe características humanas, ajusta a natureza aos seus objetivos e atribui aos objetos naturais significados e funções sociais (processo de objetivação), que serão apropriadas por outros seres humanos (processo de apropriação). A partir do momento em que o ser humano passa a apropriar-se não mais da natureza diretamente, mas da matéria

transformada pelo próprio homem, o processo de objetivação pode ser caracterizado pela produção e reprodução⁴ da cultura da humanidade.

Destarte, as características da forma superior de atividade, ou seja, da atividade consciente, atividade própria dos seres humanos, devem ser explicadas cientificamente, ancoradas no materialismo histórico e dialético. A gênese da complexidade da atividade psíquica do ser humano deve ser explicada a partir de sua atividade vital, o trabalho, e da conseqüente produção e utilização dos instrumentos de trabalho e da linguagem. Essa forma de vida não existe no mundo dos demais animais e, ao contrário das concepções tradicionais em psicologia, *“as raízes do surgimento da atividade do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas”*. (LURIA, 1979, p. 75).

A partir do que foi exposto até o momento, podemos destacar três principais características da atividade consciente do ser humano que a distingue da atividade adaptativa dos demais animais. A primeira, é que a atividade consciente do ser humano não é determinada apenas por necessidades biológicas, mas, sobretudo, por necessidades superiores, formadas a partir da complexidade da atividade social. A segunda característica é que a atividade humana outra coisa não é, senão, uma atividade mediada, ao contrário da atividade imediata dos demais animais⁵. Por fim, a terceira, refere-se ao fato de que a maioria de nossas atividades não é produzida pela hereditariedade, tampouco somente por experiências individuais, mas sim, pela experiência de toda a humanidade, a partir do processo de apropriação das riquezas humanas objetivadas ao longo do percurso histórico, e isso só pode ocorrer por meio do processo de educação. Analisemos mais de perto essas características acima mencionadas.

⁴ Sobre o conceito dialético de reprodução, vide o capítulo 1 do livro *Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos* (DUARTE, 2016).

⁵ Aqui empreguei a análise feita por Luria (dos três traços definidores da atividade consciente humana), no entanto, fiz uma pequena alteração no segundo traço, que Luria caracteriza como sendo a capacidade de lidar com a realidade de forma não imediata, ou seja, indo além do esquema estímulo-resposta. No caso do segundo traço da atividade consciente humana, interpreto a análise feita por Luria nessa perspectiva do caráter sempre mediado da atividade humana. Na verdade, essa perspectiva está contida na análise que ele faz, mas quero explicitar para o leitor que esse traço psíquico-comportamental do ser humano (o de ser capaz de agir para além do esquema estímulo-resposta), é parte da realidade mais ampla, a de que a vida social é constituída fundamentalmente por mediações.

A **primeira característica** parte do pressuposto de que a atividade consciente do ser humano não está obrigatoriamente vinculada às necessidades biológicas. Duarte e Saviani (2012, p. 20-21), afirmam que a atividade vital humana,

[...] distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, **ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais**. (negritos meus).

Ao criar necessidades superiores, necessidades propriamente sociais, o ser humano rompe com a antiga relação entre necessidades biológicas e atividade, num ciclo que poderia ser representado da seguinte maneira: “necessidade – atividade – necessidade”. Ao criar novas necessidades, necessidades especificamente humanas, a relação se inverteu, podendo agora ser representada como: “atividade – necessidade – atividade” (LEONTIEV, 1978a, p. 150; SÈVE, 1979, p. 53). Dessa forma, corroborando os apontamentos de Martins (2011), no princípio do desenvolvimento, as necessidades eram condição para a atividade, porém, na complexificação da atividade humana, o processo se inverteu e as necessidades tornaram-se seu resultado e, conseqüentemente, suscitaram novas atividades⁶.

Segundo Marx e Engels (2007, p. 32-33), o ser humano cria a história por meio de sua atividade vital, porquanto modifica a natureza a fim de suprir suas necessidades e, conseqüentemente, surgem novas necessidades. Tal processo constitui o que os autores chamaram de “o primeiro ato histórico”:

[...] devemos começar por constatar o primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm que estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

⁶ É nesse contexto que devemos entender a forma dialética na qual Vygotski (1996, p. 11-12) defende que as necessidades apresentam-se como força motriz da personalidade. Assunto discutido no próximo capítulo.

[...] O segundo ponto é que a satisfação dessa primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades constitui o primeiro ato histórico.

Duarte (2013) explica que “o primeiro ato histórico” deve ser observado de forma dialética. Ele é constituído por dois aspectos, quais sejam: a produção dos meios de satisfação das necessidades humanas e, ao mesmo tempo, a produção de novas necessidades. No entanto, na sociedade de classes, o processo de formação de novas necessidades se dá de forma contraditória. Enquanto que alguns poucos indivíduos detém a propriedade da maior parte da riqueza humana, a maioria da humanidade não tem acesso aos meios materiais e ideativos necessários tanto à satisfação de necessidades básicas como à formação de necessidades superiores. A contradição reside no fato de que a riqueza que se concentra nas mãos de poucos é produzida pelo trabalho de muitos. Esse quadro caracteriza-se como alienação, posto que o desenvolvimento das necessidades humanas contradiz o desenvolvimento da personalidade da grande maioria dos indivíduos. Daí decorre a necessidade de uma sociedade mais equânime, onde cada indivíduo tenha acesso aos bens materiais e ideativos com vistas ao seu desenvolvimento omnilateral.

A força motriz da atividade consciente do ser humano caracteriza-se pelas novas necessidades superiores, necessidades culturais, engendradas na complexidade da atividade social. Tais necessidades sociais modificam, inclusive, as necessidades naturais, como é o caso da necessidade de alimentação, por exemplo. A fome que é saciada a partir do ataque de um predador que abocanha sua presa com unhas e dentes é distinta da fome saciada por um alimento levado ao fogo e ingerido por meio de garfo e faca (MÁRKUS, 2015).

As necessidades superiores ou intelectuais, as necessidades engendradas pela atividade consciente do ser humano, são, por exemplo, necessidades cognitivas, as quais incitam o indivíduo a se apropriar de conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos. São necessidades de comunicação, necessidades de ser útil à sociedade etc. (LURIA, 1979). No entanto, tais necessidades não são de cunho biológico, não são frutos da hereditariedade biológica, mas sim, produzidas socialmente. Isso quer dizer que, para que o indivíduo tenha necessidades de tais objetivações do gênero humano, faz-se necessário que ele seja inserido em atividades que reproduzam os aspectos essenciais dessas objetivações. Mais adiante, neste trabalho, discutirei o

papel precípua da educação escolar na criação de necessidades superiores nos alunos.

Dada à complexidade de sua atividade, o ser humano, movido por necessidades superiores, produziu meios mais desenvolvidos para se relacionar com a realidade a fim de satisfazer suas necessidades mais complexas. Tal asserção nos remete à **segunda característica** da atividade consciente do ser humano, qual seja: trata-se de uma atividade mediada pela cultura e não imediata como é a dos demais animais. Luria (1979, p. 72) afirma que a atividade humana não toma como orientação “[...] a impressão imediata da situação exterior e sim um conhecimento mais profundo das leis interiores dessa situação, razão por que há todo fundamento para afirmar-se que o comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade, é *livre*”.

A atividade vital humana e a conseqüente produção e utilização dos instrumentos de trabalho e da linguagem, possibilitou aos indivíduos não se limitarem às percepções imediatas, emergindo daí, a consciência, o uso de mediações para se chegar a determinados fins. O ser humano, portanto, antecipa mentalmente os objetivos de suas ações de maneira que, ao final do processo de trabalho, há um produto que já existia na mente do indivíduo. Como afirma Saviani (2015, p. 34), diante dos objetos (do latim: *ob-jectus*, lançado diante), na atividade consciente, o ser humano define-se como projeto (*pro-jectus*, lançado Adiante). Em suma, a atividade consciente é uma antecipação mental que configura o projeto.

Dessa forma, entendemos que não é a consciência que determina a atividade humana, mas a atividade determina a consciência. Porém, esse processo deve ser compreendido em sua dialeticidade, o que se pode afirmar que a consciência é resultado da atividade e, conseqüentemente, condição específica para a forma humana de atividade, de trabalho. Além disso, abro um parêntese para afirmar que a consciência, na perspectiva marxiana, é um atributo do psiquismo humano engendrado pela complexidade da atividade social. Portanto, não significa uma entidade alheia ao indivíduo, já que ela não é outra coisa, senão, o ser consciente.

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Destarte, a atividade consciente é uma relação mediada entre sujeito e objeto. O ser humano criou meios artificiais para superar suas formas imediatas de relação com a natureza. Esses meios artificiais podem ser instrumentos de trabalho (as ferramentas) ou instrumentos psíquicos (os signos, na expressão de Vigotski)⁷, o que lhe proporcionou o desenvolvimento de formas complexas de conduta, formas de comportamentos especificamente humanos como a memória lógica, a atenção voluntária e o pensamento abstrato. Como resultado de tal complexidade, o ser humano começou a dominar tanto a natureza externa, quanto sua própria natureza.

A atividade vital humana, o trabalho, portanto, é “[...] uma atividade que não visa diretamente, mas somente *através de mediações*, à satisfação de necessidades”. (MÁRKUS, 2015, p. 27). De início, o ser humano foi criando meios para satisfação de suas necessidades cotidianas e, no processo de complexificação das novas necessidades criadas pela prática social, foi também produzindo meios mais sofisticados e desenvolvidos para conhecer, dominar e transformar a realidade externa e, conseqüentemente, a realidade interna, sua subjetividade.

As produções do gênero humano ou objetivações genéricas que visam atender às necessidades cotidianas e pragmáticas são denominadas “objetivações genéricas em si” (DUARTE, 2013), dentre as quais destaco a linguagem falada, os usos e costumes de determinadas sociedades e os utensílios e instrumentos ali produzidos e utilizados. Esse nível é considerado um “em si” porque as pessoas se relacionam espontaneamente com essas objetivações na cotidianidade, delas se apropriando de maneira pragmática, em decorrência do convívio social. São objetivações das esferas cotidianas do gênero humano que não exigem reflexão sistematizada por parte daqueles que delas se apropriam. Um exemplo desse tipo de objetivação é a linguagem. Os adultos ensinam a linguagem falada às crianças no objetivo de se comunicarem como elas, porém, as crianças se apropriam de tais objetivações de forma espontânea, visto que não lhes são ensinadas, a princípio, as análises sintáticas da língua, as regras gramaticais etc.

O nível das “objetivações genéricas para si” é mais desenvolvido e não é imprescindível às finalidades pragmáticas da vida cotidiana. Pertencem a esse grupo a ciência, a arte e a filosofia. Diferentemente das objetivações do primeiro grupo, essas requerem a superação da espontaneidade e do imediatismo da cotidianidade.

⁷ No segundo capítulo desta tese, analisei o conceito vigotskiano de signo, bem como o conceito de funções psíquicas superiores.

Se por meio dos objetos, da linguagem e dos costumes os seres humanos constituem o gênero humano em si, por meio da ciência, da arte e da filosofia constituem o gênero humano para si. Disso decorrem também os níveis da personalidade em si e da personalidade para si.

Assim como o gênero humano ascendeu das esferas das objetivações genéricas em si às esferas das objetivações genéricas para si, importa que o indivíduo supere por incorporação, sua individualidade em si com vistas à formação da individualidade para si, concebida como a máxima possibilidade da formação do indivíduo⁸. O indivíduo para si dirige sua vida cotidiana, ele hierarquiza de maneira consciente as atividades da cotidianidade, tem a possibilidade de conduzir a vida cotidiana a partir da mediação da relação consciente que tem com as esferas de objetivações genéricas para si. Portanto, segundo Duarte (2013), o indivíduo para si é capaz de distanciar-se de sua individualidade em si, ele é capaz de não considerá-la como definitiva e natural e, sobretudo, ele é capaz de transformá-la.

As objetivações genéricas são meios criados pelos seres humanos com o intuito de satisfazerem suas necessidades. São mediações pelas quais os seres humanos se relacionam com a realidade externa e interna e, no caso das objetivações genéricas para si, se relacionam com a realidade para além de sua manifestação aparente, superficial. Por isso essa segunda característica destaca a diferença entre a atividade mediada do ser humano e a atividade imediata dos demais animais. De acordo com Luria (1979, p. 72),

Sabe-se que o homem pode refletir as condições do meio de modo imediatamente **mais profundo** do que o animal. Ele pode abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e **dependências profundas** das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões exteriores, porém leis **mais profundas**. Assim, ao sair a passeio num claro dia de outono, o homem pode levar guarda-chuva, pois sabe que o tempo é instável no outono. Aqui ele obedece a um **profundo conhecimento** das leis da natureza e não à impressão imediata de um tempo de sol e céu claro. Sabendo que a água do poço está envenenada, o homem nunca irá bebê-la, mesmo que esteja com muita sede; neste caso, seu comportamento não é orientado pela

⁸ Vale ressaltar, com base na análise de Duarte (2013), que a passagem do cotidiano ao não cotidiano na vida dos seres humanos, bem como o controle do para si sobre o em si é um processo dialético de superação por incorporação. Não há como considerar uma separação rígida entre o em si e o para si, pois ambas as esferas de objetivações genéricas não possuem uma existência isolada. O ser humano, ao superar sua cotidianidade, incorpora-a e avança às esferas não cotidianas, num processo de síntese dialética entre ambas as esferas.

impressão imediata da água que o atrai, mas por um conhecimento **mais profundo** que ele tem da situação. (Negritos meus).

A citação acima nos remete ao pressuposto marxista de que a realidade existe fora e independentemente da consciência dos indivíduos e que cabe a estes, representarem a realidade, ou melhor, representarem idealmente o movimento da realidade objetiva. Como podemos observar no excerto supracitado, Luria, várias vezes, repete a ideia de que o ser humano, diferentemente dos demais animais, pode chegar ao conhecimento da realidade de forma aprofundada, para além da aparência fenomênica, indo a sua essência. Porém, a essência do fenômeno ou a apreensão do objeto para além de sua aparência, não está acessível imediatamente ao sujeito do conhecimento. Nesse contexto, Kosik (2011) afirma que a essência do fenômeno não se manifesta imediatamente, daí a necessidade de uma atividade peculiar por meio da qual o fundamento oculto das coisas seja descoberto, ou seja, o autor defende a existência da ciência e da filosofia e assevera, parafraseando Marx que: “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (p. 17). Esse autor explicita que, para se conhecer a essência das coisas, é também necessário que haja a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da visão incorreta ou incompleta da realidade que se atém às aparências, à superfície da realidade. Sua destruição é necessária para a produção do concreto no pensamento, ou seja, para a elaboração de um correto conhecimento da realidade. Em suas palavras:

O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 2011, p. 20, grifo no original).

Fica claro, portanto, que não é qualquer tipo de mediação que promove um conhecimento mais profundo do objeto ou do fenômeno dado. Para conhecer a realidade para além de sua aparência, é necessária a mediação das objetivações genéricas para si, das objetivações das esferas não cotidianas do gênero humano, como a ciência, a arte e a filosofia.

Marx (1978, p. 116-123) em *O método da economia política*, ao analisar o método científico de conhecimento, afirma que o pensamento parte da representação caótica do todo para chegar às abstrações. Em seguida, faz o caminho inverso, ou seja, ascende das abstrações mais simples à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica. O pensamento afasta-se momentaneamente do concreto (captado pelo pensamento, inicialmente, como um todo caótico) por meio das abstrações para, em última instância, voltar ao concreto, porém, agora, representando suas múltiplas determinações (concreto pensado), ou seja, o reflexo subjetivo da realidade avança na direção de um progressivo aprofundamento da explicitação racional do movimento da realidade.

Para Marx, o concreto só pode ser captado pelo pensamento científico como ponto de chegada e não de partida. Ou seja, só pode ser captado adequadamente como síntese:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 1978, p. 116).

O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo dos fenômenos da realidade, já que seu conteúdo não é o imediatamente observável, mas sim a síntese de múltiplas determinações que só é possível a partir das abstrações.

A análise crítica da dinâmica do capital que Marx desenvolve em suas várias obras é um modelo do movimento do pensamento científico, que atinge o concreto por meio das abstrações. Mas esse método de elevação do abstrato ao concreto não se aplica apenas à análise da reprodução social regida pela lógica do capital. Trata-se de um método necessário às ciências de maneira geral. O passo, no pensamento, do concreto em sua forma caótica ao concreto pensado, por meio das abstrações, constitui, segundo Kopnin (1966), a **lei universal do desenvolvimento dos conhecimentos humanos** e ocupa um lugar especial na dialética materialista. Nas palavras do autor:

Esta lei nos permite demonstrar as leis que regem o desenvolvimento da imagem cognoscitiva, sua dinâmica do simples ao complexo, do inferior ao superior, o processo de formação das categorias. Sobre

esta lei se edifica a teoria das formas de pensar e sua subordinação no processo de obtenção do verdadeiro conhecimento. Por ele, esta lei constitui o princípio básico da lógica dialética, ao que estão sujeitas, em última instância, todas as demais leis que regulam a dinâmica do pensamento. Graças à argumentação materialista deste princípio se supera o enfoque metafísico, puramente empírico do pensamento e se esclarece seu papel no conhecimento. (KOPNIN, 1966, p. 157).

De acordo com o autor supracitado, a dinâmica do conhecimento, que por meio das abstrações passa do sensorial-concreto (forma caótica) ao concreto racional, reproduzindo o objeto no conjunto das abstrações, expressa a lei da negação da negação. A abstração é a negação do sensorial-concreto e o concreto no pensamento vem a ser a negação do abstrato. No entanto,

[...] não é o retorno ao concreto inicial, senão o passo essencial ao concreto novo. O passo ascendente do abstrato ao concreto não é um simples processo de adição no qual as abstrações se amarram umas nas outras, mas uma síntese delas que concorda com as relações e os nexos internos do objeto. É errôneo supor que o trânsito do abstrato ao concreto se verifica do seguinte modo: primeiro aparecem abstrações, independentes umas das outras, e depois se unificam. Neste caso, o concreto não seria mais que a soma mecânica de abstrações soltas, não unidas intimamente entre si. Porém, na vida real, no *processo de formação do concreto, cada abstração surge como continuação e complemento de outra*. O vínculo entre elas está determinado pelos vínculos do objeto e seu agrupamento num certo conjunto, melhor dizendo, integridade, se produz a base da ideia que expressa a lei fundamental que regula a dinâmica do objeto. (KOPNIN, 1966, p. 156-7, grifos no original).

Para evitarmos uma interpretação idealista, é necessário compreendermos que “o caminho das categorias mais simples, abstratas e unilaterais para a complexidade e concreticidade do todo é o caminho do pensamento e não o da realidade, pois nela as categorias simples só têm existência no interior de um todo já existente”. (DUARTE, 2008, p. 59). Tal observação é importante porque previne, em primeiro lugar, contra as ilusões idealistas as quais identificam o percurso do pensamento com os percursos da realidade que deve ser conhecida. Em segundo lugar, previne contra o reducionismo epistemológico, porquanto que o conhecimento científico da realidade “não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no pensamento, das múltiplas relações das quais o todo é composto”. (Idem, p. 59). Portanto, o pensamento e o conhecimento não prescindem a realidade objetiva, pelo contrário, o conhecimento é a reprodução, é o

reflexo subjetivo ou a representação mental do movimento do objeto do conhecimento. Assim, o sujeito do conhecimento extrai, da realidade objetiva, as categorias de análise, a fim de conhecer a realidade para além de sua aparência superficial.

Outro caminho para a superação da aparência fetichista do fenômeno é o da arte. Enquanto que na ciência e na filosofia se faz necessário um “*detour* para conhecer as coisas e a sua estrutura” (KOSIK, 2011, p. 27), um afastamento em relação à aparência do fenômeno, no objetivo de analisar suas múltiplas determinações, a arte mostra a aparência do fenômeno de outra forma, numa fusão com a essência, revelando ao sujeito a realidade constituída por suas contradições intensificadas, com a acentuação de sua dramaticidade (DUARTE, 2016).

A arte trabalha com imagens da realidade, entendendo aqui o termo imagem num sentido amplo, uma representação mental, ou seja, não limitado ao sentido da visão. Outro ponto importante que deve ser ressaltado é que a relação do indivíduo receptor com essas imagens artísticas da realidade é imediata. Porém, não se trata de uma relação imediata como ocorre na vida cotidiana, visto que a imediatez da vida cotidiana se resume no pragmatismo e satisfação imediata de necessidades. Na arte, a relação imediata é uma prática suspensa, as necessidades imediatas ficam em segundo plano e prevalece à entrega ao mundo da arte (DUARTE, 2016).

O papel educativo da arte, portanto, é provocar um salto qualitativo do em si ao para si, o salto da experiência cotidiana à experiência não cotidiana, seja ele no artista seja no receptor da obra de arte. Deixando claro que tal papel também é especificidade da ciência e da filosofia, porém, como demonstrado, por caminhos distintos. O indivíduo, por meio da obra de arte, pode reviver tramas humanas vividas num tempo e espaço muito distantes, como se fossem parte de sua própria história. Pode produzir no sujeito receptor emoções mais fortes do que experimenta na maior parte de sua vida cotidiana. A arte, portanto, liga o percurso da vida individual ao percurso histórico da humanidade (DUARTE, 2016).

O papel da arte é produzir nas pessoas um efeito que as distancie de sua cotidianidade, que possibilite o indivíduo experimentar algo que está além de suas experiências diárias. Vigotski (1999) enfatiza tal assunto ao fazer uma comparação entre duas histórias bíblicas. A primeira história é a do milagre da multiplicação dos pães e peixes. O autor utiliza esse exemplo para argumentar que o papel da arte não deveria se limitar a contagiar os indivíduos receptores com os sentimentos do artista. Também a arte não deveria ser reduzida à produção daquilo que é comum na vida

das pessoas. O primeiro conto bíblico é uma expressão de algo quantitativo: mil pessoas que se alimentaram e se saciaram com pães e peixes, ou seja, se alimentaram com o mesmo alimento que cada uma delas comia em sua vida diária. O outro milagre bíblico lembrado pelo autor é o da transformação da água em vinho. A maravilha da arte deve ser comparada a este último milagre. A arte deve promover transformação, deve promover superação do sentimento comum e das experiências da vida cotidiana. “A arte está para a vida como o vinho para a uva [...] a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VIGOTSKI, 1999, p. 307-308).

A arte, como objetivação genérica para si, promove transformação na conduta do indivíduo, promovendo o salto qualitativo dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos, processo indispensável para a inteligibilidade do real e à superação do imediatismo pragmático tão evidente na vida cotidiana (DUARTE, 2016).

Sob pressão imediata das condições externas, o homem, em sua luta ativa com o mundo exterior, aprendeu a não usar diretamente suas capacidades naturais na luta pela existência, mas a desenvolver primeiro métodos mais ou menos complexos para ajudá-lo nessa luta. No processo da evolução, o homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial⁹ cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento, que tomaram o lugar das formas primitivas. Gradativamente, o ser humano aprende a usar racionalmente as capacidades naturais. A influência do ambiente resulta no surgimento de novos mecanismos sem precedentes no animal; por assim dizer, o ambiente se torna interiorizado; o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios [...] Muito embora as funções naturais, inatas, sejam semelhantes no homem primitivo e no homem cultural ou, em alguns casos, possam até deteriorar-se no decorrer da evolução, o homem cultural difere enormemente do homem primitivo pelo fato de que um enorme repertório de mecanismos psicológicos – habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais – evoluíram no correr do processo de desenvolvimento cultural, como também pelo fato de que toda a sua mente se alterou sob a influência das condições complexas que o criaram. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 179-180).

No campo da psicologia científica, notadamente a partir da psicologia histórico-cultural, os pressupostos marxistas aqui explicitados servem, dentre outros fatores, de aportes teóricos para conceituar seu objeto de estudo, o psiquismo que, outra coisa

⁹ Aqui os autores usam a palavra “industrial” com o significado mais amplo de “laboral”, isto é, aquilo que é fruto do trabalho e não com o significado especificamente associado ao trabalho realizado nas indústrias.

não é, senão, o reflexo subjetivo ou a representação mental da realidade objetiva. Essa representação mental da realidade é formada por meio de um sistema funcional complexo, constituído de funções psíquicas afetivo-cognitivas, como a sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimento¹⁰ (MARTINS, 2013). A internalização dos signos, ou seja, do universo simbólico objetivado ao longo do percurso histórico e cultural, proporciona o salto qualitativo das formas elementares de comportamento, configuradas no sistema “estímulo-resposta”, às formas complexas de comportamento socialmente instituídas, ou seja, a transformação das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores, funções especificamente humanas como a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento abstrato etc.

A representação mental da realidade torna-se mais fidedigna devido ao desenvolvimento do pensamento por conceitos, a nova forma de pensamento possível a partir da adolescência, forma esta, que capacita ao indivíduo conhecer a realidade para além de sua aparência. Esse assunto será abordado com mais detalhes nos capítulos subsequentes, porém, para compreendermos suas implicações pedagógicas e psicológicas, adianto que o pensamento por conceitos se forma a partir da apropriação dos conteúdos escolares e é o meio pelo qual o indivíduo pode conhecer a essência da realidade, “[...] já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa inclui-lo no complexo sistema dos fenômenos”. (VYGOTSKI, 1996, p. 78-9).

As produções dos seres humanos são objetivações de suas capacidades e somente a partir da apropriação de tais objetivações genéricas, o indivíduo singular pode alcançar a complexidade psíquica a que tenha chegado o gênero humano até aquele momento histórico. Duarte (2013) denomina tal processo de “humanização”, ou seja, a conquista histórica da liberdade humana pelo indivíduo, a começar pela transformação da natureza por meio do trabalho até às escolhas conscientes mediadas pelas objetivações genéricas, de acordo com a realidade concreta de cada um. Nesse contexto,

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do

¹⁰ Com base em Vygotski (2012, p. 88-89), no segundo capítulo defendo a tese de que essas funções psíquicas superiores representam a forma ativa das manifestações da personalidade.

desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1978b, p. 267, *itálicos no original*).

A existência humana, como uma conquista histórica que vai além da simples existência biológica, não é uma dádiva da natureza, portanto, o indivíduo precisa aprender a ser um ser humano. A citação acima pode ser compreendida a partir da distinção que Duarte (2013) faz entre as categorias “espécie humana” e “gênero humano”. Todo ser vivo faz parte de uma espécie, no caso dos seres humanos, a espécie *Homo Sapiens*. Nossa espécie, o *Homo Sapiens*, é caracterizada pelos aspectos biológicos que diferenciam o ser humano dos demais animais e que são transmitidos a cada indivíduo humano por meio da herança genética. Por outro lado, gênero humano é uma categoria constituída pelas características culturais formadas na história social e não são transmitidas pela herança genética, mas sim por meio da apropriação das objetivações genéricas. Segundo o autor, esse processo de objetivação e apropriação na formação do indivíduo ocorre de forma dialética, uma vez que o indivíduo se forma a partir de um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, compreendendo a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado.

Segundo Leontiev (1978b, p. 283), os seres humanos são de natureza essencialmente social e tudo o que neles há de propriamente humano provém da sua vida em sociedade, por meio da apropriação da cultura objetivada ao longo da história dessa sociedade. Porém, na sociedade de classes antagônicas, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, “[...] estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação dessas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis”. (Idem).

No interior das relações sociais de dominação, o processo de desenvolvimento da personalidade se mostra de maneira contraditória, pois, ao mesmo tempo em que as objetivações genéricas oferecem condições para a humanização, isso não garante

que o indivíduo se aproprie delas. O processo que possibilita a humanização é o mesmo que possibilita a alienação, colocando o indivíduo numa posição aquém da alcançada pelo gênero humano. Nesse caso, a maioria dos indivíduos permanece no âmbito da genericidade¹¹ cotidiana, da genericidade em si.

[...] Em certas épocas históricas, e para determinadas classes de indivíduos – e esta é uma tendência geral durante todo o período da alienação –, as condições sociais e as formas de vida por elas determinadas realmente apresentam-se aos indivíduos como barreiras externas e acidentais. Poderes alheios que inibem e deformam a manifestação de sua personalidade. Mas, isto se dá tão somente, porque as condições sociais dadas, a forma específica de existência histórica e de participação ativa desenvolve nos indivíduos certas carências, objetivos, habilidades e potenciais de realização e consecução os quais lhe são vedados (ou permitidos apenas unilateralmente) pelas mesmas condições. (MÁRKUS, 2015, p. 62).

Os processos de apropriação e objetivação possibilitam o desenvolvimento histórico do ser humano. Tais processos geram, na atividade e na consciência do indivíduo, novas necessidades, faculdades e capacidades. Porém, na sociedade de classes, na propriedade privada, cada nova necessidade, que poderia ser uma fonte de riqueza da personalidade humana, gera uma nova dependência. E, nesse processo de alienação,

[...] cada faculdade, ao engendrar novas necessidades como resultado de sua realização, multiplica estas dependências, e o homem, como resultado, vem a alienar incessantemente seu conteúdo interno próprio, vem a esvaziar-se, encontrando-se continuamente com novas dependências externas. (RUBINSTEIN, 1976, p. 52).

Nesse sentido, somente pela superação da alienação, ou seja, pela superação da sociedade capitalista e a implantação do socialismo, com vistas ao comunismo, o ser humano poderá alcançar, efetivamente, sua condição de um ser livre e universal.

Além da categoria “humanização”, devemos considerar, portanto, seu oposto, a “alienação” (DUARTE, 2013), já que numa sociedade dividida em classes sociais como é a capitalista, somente uma pequena parte dos seres humanos tem acesso às riquezas materiais e ideativas, enquanto a grande maioria dos indivíduos vive aquém do que já alcançou o gênero humano. Alienação, portanto, ocorre quando os

¹¹ Por genericidade entende-se a qualidade de pertencimento ao gênero humano.

indivíduos são impedidos de se apropriarem das objetivações que possibilitam a universalidade e liberdade humanas. Sendo a alienação um fenômeno social – decorrente da divisão da sociedade em classes e da apropriação privada da riqueza humana – uma de suas consequências para a formação humana é a da limitação da apropriação da cultura à reprodução da divisão social do trabalho. Nessas circunstâncias o indivíduo não é formado como representante do gênero humano, mas sim, como integrante de uma classe social. Na contradição típica da sociedade de classes, aquilo que humaniza, ao mesmo tempo, desumaniza aqueles indivíduos que não se apropriarem das objetivações humanas mais desenvolvidas.

O fato de o indivíduo pertencer à espécie humana não lhe garante as características do gênero humano, isso porque a objetividade do ser humano é externa ao organismo, diferentemente dos demais animais cuja objetividade de sua espécie é herdada geneticamente (MARX, 2015; DUARTE, 2013). O gênero humano é externo ao corpo do indivíduo, o gênero humano é o “corpo inorgânico” do ser humano e isso quer dizer que seu desenvolvimento (desenvolvimento do gênero humano) não está limitado aos aspectos do corpo orgânico, aos aspectos biológicos, o que é uma vantagem em relação aos demais animais. Porém, no cerceamento da apropriação das objetivações genéricas, o ser humano regride a uma situação aquém do mundo animal, pois sua “[...] vantagem com relação ao animal” é transformada em “desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico [...]”. (MARX, 2015, p. 85).

Portanto, as produções materiais e ideativas do gênero humano não são dadas biologicamente, estão apenas postas. O ser humano deve se apropriar de tais produções humanas por meio de outros seres humanos, “[...] Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*”. (LEONTIEV, 1978b, p. 272).

A asserção acima nos remete à **terceira característica** da atividade consciente do ser humano: De acordo com Luria (1979, p. 73), “[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem”. Nos demais animais, o comportamento é caracterizado apenas por duas fontes, quais sejam: a hereditariedade e os resultados da experiência individual. No caso do ser humano “[...] surge uma terceira fonte formadora da atividade: a transmissão e assimilação da experiência de toda a humanidade.” (Idem, p. 75).

A atividade consciente não é algo inato e inerente ao ser humano, pois se trata de um processo de apropriação e objetivação das riquezas humanas, por meio do processo de educação. Daí, também, desponta a necessidade da educação em sua forma escolar, visto que, em sua especificidade (de acordo com a pedagogia histórico-crítica), trata-se da transmissão-assimilação dos conteúdos clássicos, não cotidianos, dos conteúdos mais desenvolvidos que fazem parte das esferas de objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia.

Por mais rica que seja a experiência individual do ser humano, não seria possível a formação de um pensamento abstrato, de uma memória lógica ou do domínio da atenção. De acordo com Leontiev (1978b, p. 266), “[...] Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes”. Uma aprendizagem espontânea, com base numa experiência direta com o fenômeno ou objeto, limitaria o desenvolvimento do ser humano, por isso afirmamos a necessidade de um ensino escolar sistematizado, direto e intencional.

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das várias ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente. (LURIA, 2013, p. 110).

Esse processo de aquisição da experiência da humanidade deve ser um processo ativo do ponto de vista do indivíduo, ou seja, ele exige do ser humano uma atividade efetiva e adequada em relação às objetivações genéricas. Portanto, “[...] para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.” (LEONTIEV, 1978b, p. 268). Nesse mesmo contexto, Duarte (2013) salienta que essa atividade encarnada no objeto a que se refere Leontiev, não necessariamente diz respeito à atividade de produção desse objeto, mas também de sua utilização. Uma utilização adequada do objeto seja ele material – a utilização de uma ferramenta – seja ele ideativo, como a utilização da linguagem, por exemplo.

Todos os objetos - tanto naturais como artificiais - podem ser utilizados, é claro, em uma infinidade de formas e maneiras, de acordo com as exigências da situação concreta. Pode-se beber em um copo, mas também se pode jogá-lo em alguém ou usá-lo como um peso de papel, até mesmo para prender uma borboleta. Mas, enquanto os objetos da natureza são, por assim dizer, "neutros" em relação ao modo de sua utilização, os produtos do trabalho humano, enquanto objetivações, não o são: no contexto real da vida social, eles têm uma *utilização "adequada"* que não pode ser sistematicamente violada sem invocar algum tipo de sanção social. Um copo é destinado para beber e, grosso modo, algo se torna um copo quando é normal e sistematicamente utilizado nessa função. Produtos humanos existem em uma *rede de normas, de regras sociais de uso* (genericamente com características de "costumes"), por meio da qual eles adquirem sua identidade, seu "significado" e que se circunscreve à sua finalidade e ao modo de seu emprego. E uma vez que o objeto é efetivamente criado para este uso e materialmente adaptado a ele e só a ele, a norma é, por assim dizer, incorporada à sua estrutura física. É nesse sentido que os objetos feitos pelo homem são *objetivações* das capacidades humanas: eles materialmente representam modos e formas de ação que cada indivíduo deve se "apropriar" (no sentido de interiorizar as regras de utilização correspondentes), pelo menos em relação aos elementos mais comuns de seu ambiente, para poder levar (em sociedade) uma vida humana normal. (MÁRKUS, 2015, p. 31-32).

A apropriação, de maneira adequada, do objeto material ou ideativo produzido por gerações precedentes provoca a formação de novos órgãos funcionais. Esses órgãos funcionais ou "neoformações" (LEONTIEV, 1978b) não significa a maturação de novos órgãos morfológicos do cérebro, mas sim, novos sistemas funcionais, resultado da complexidade da atividade humana que, ao mesmo tempo, configuram-se como condição para novas atividades. Assim, devido à apropriação da cultura, o córtex cerebral humano se tornou um órgão capaz de formar órgãos funcionais. Podemos, então, afirmar que "[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento." (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 34). Essas neoformações se formam em decorrência da atividade humana e tais estruturas podem não se formar se certas atividades não existirem para uma determinada pessoa.

O adequado emprego do instrumento em determinadas atividades, a apropriação dos produtos materiais e não materiais produzidos por gerações anteriores, bem como a formação de novas funções psíquicas oriundas da relação dialética entre objetivação e apropriação, não podem se formar a partir do contato

direto, imediato e espontâneo com os objetos da cultura. Tal processo só ocorrerá de forma efetiva a partir da transmissão precedente, a partir do processo de educação. Daí recorrermos às palavras do professor Dermeval Saviani que, de forma clara, nos apresenta a especificidade da educação:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13).

A citação acima nos remete, pelo menos, a três aspectos atinentes à educação escolar de adolescentes sobre os quais me dedicarei ao longo deste trabalho. Em primeiro lugar, a necessidade de superação da naturalização da etapa da adolescência. Em segundo, o papel da educação escolar no processo de humanização dos adolescentes. E, por fim, a necessidade de se considerar o conteúdo e a forma de ensino na educação escolar de adolescentes. Mais adiante voltarei a essa discussão.

Até o momento, minha intenção foi salientar que a atividade vital humana, o trabalho, é o que diferencia o ser humano dos demais animais. Para analisar a formação da personalidade e, mais especificamente, da personalidade na adolescência, devemos avançar no estudo de sua unidade de análise, a categoria atividade, observando, no item abaixo, sua estrutura, que inclui o estudo de suas unidades: as ações e operações. Além disso, faz-se necessário analisar a adolescência como um período no desenvolvimento humano onde o indivíduo tem a possibilidade de ser o sujeito de suas ações, processo esse que, com base em Vygotski (1996), o denominei de **o momento da viragem**.

1.2 A ESTRUTURA DA ATIVIDADE, A ADOLESCÊNCIA E O MOMENTO DA VIRAGEM

[...] no fluxo geral de atividade que configura a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, a análise delimita, primeiramente, algumas **atividades** (especiais), segundo o

critério dos motivos que as impulsionam. Logo se delimitam as **ações** ou processos que obedecem a fins conscientes. Finalmente, estão as **operações** que dependem diretamente das condições requeridas para alcançar o fim específico. (LEONTIEV, 1978a, p. 87, negritos meus).

As necessidades do ser humano apresentam-se como desejos e tendências que indicam que se formou ou foi satisfeita uma necessidade e, ademais, regulam a atividade com vistas à satisfação de tal necessidade. Porém, a existência de uma necessidade, bem como sua manifestação como desejos e tendências, não é o suficiente para a realização de uma atividade. É necessário que haja um objeto que, ligado à necessidade, seja o estímulo pelo qual a atuação tenha uma direção efetiva, concreta. De acordo com Leontiev (1978a), aquilo que reflete no cérebro do ser humano, excitando-o a atuar e dirigir essa atuação a fim de satisfazer determinada necessidade, denomina-se **motivo**.

Por trás do motivo há sempre uma ou outra necessidade, seja ela uma necessidade biológica ou social, superior. Além disso, não há atividade sem motivo. O conceito de atividade está ligado ao conceito de motivo e mesmo quando falamos de atividade não motivada, isso não pode ser considerado uma atividade sem motivo, mas sim, uma atividade cujo motivo não é consciente. Leontiev (1960, p. 348) ressalta a importância de o indivíduo conhecer os motivos de sua conduta, pois o motivo sendo consciente permite o indivíduo intensificar e valorar seus atos que causam uma atitude positiva e, ao contrário, rechaçar e modificar sua conduta que causa aspectos negativos em relação às suas necessidades. “O grande conhecedor dos homens, Gorki, dizia: ‘Não há nada mais importante e curioso na vida que os motivos dos atos humanos’”. (LEONTIEV, 1960, p. 348). Mais adiante, no capítulo três desta tese retornarei a esse assunto, onde abordarei a relação entre a adolescência e a possibilidade da formação da autoconsciência.

Na estrutura da atividade dos demais animais encontra-se uma fusão entre o objeto e o motivo da atividade, devido à existência de uma relação imediata entre o objeto da atividade e a necessidade que o leva a agir sobre aquele objeto. Portanto, “[...] o resultado imediato da atividade do animal, se esta for bem-sucedida, é a satisfação da necessidade que a gerou.” (DUARTE, 2013, p. 88).

O trabalho, como atividade humana materialmente mediada, não é mais caracterizado pela coincidência direta entre o motivo e o objeto

da ação. Uma vez que o ato de trabalho não é idêntico à satisfação direta de uma necessidade, pois não significa a apreensão de um objeto natural previamente dado e adequado para o consumo, mas visa transformá-lo (muitas vezes através de inúmeras mediações); o trabalho, portanto, por necessidade, desenvolve e pressupõe a *separação* da necessidade e de seu objeto, *do sujeito e objeto*, ou seja, engendra o surgimento da *consciência* e da *autoconsciência*. (MÁRKUS, 2015, p. 69, itálicos no original).

Assim como na atividade animal, a atividade do ser humano também possui um motivo. Porém, a estrutura da atividade do ser humano, devido à complexidade cultural, foi se dividindo em certas “unidades” ou “componentes” que Leontiev (1978a, p. 81-97) denominou “ações” e “operações”. Com efeito, a atividade humana deixou de ser uma relação imediata entre o objeto sobre o qual o ser humano age e o motivo que o incita a agir. Devido à complexidade da produção e utilização dos instrumentos técnicos (as ferramentas) e dos instrumentos psicológicos (os signos)¹², a decomposição da atividade em ações e operações tornou-se, também, cada vez mais complexa.

Entende-se por **ações**, o “processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. (LEONTIEV, 2014, p. 69). Ou seja, ação é o processo subordinado a um fim consciente. Assim como o conceito de motivo se relaciona com o de atividade, o conceito de fim se relaciona com o conceito de ação. Portanto, o fim de uma ação não coincide com o motivo da atividade. Por exemplo: Uma pessoa está com fome e acende a chama de seu fogão para cozinhar. O motivo da atividade é a necessidade de alimentação. Acender o fogo é uma ação que não coincide diretamente com o motivo da atividade, mas se trata de um processo cujo fim é consciente, um processo teleológico. Na ação, “[...] o motivo que a subordina não é dado nela mesma, mas na atividade da qual ela é parte integrante”. (MARTINS, 2011, p. 72).

A atividade humana existe como ação ou um sistema de ações e não há atividade que não esteja relacionada com uma ação ou conjunto de ações. A atividade de estudo, por exemplo, sem a ação de ler textos e livros, fazer anotações, listar dúvidas etc., não pode ser considerada uma atividade de estudo. Uma atividade de comunicação sem o ato, a ação, de falar, escrever etc., não pode ser considerada uma atividade.

¹² No próximo capítulo, a partir das proposições de Vygotski (2013, p. 65-70), discuto o conceito de instrumentos técnicos (ferramentas de trabalho) e instrumentos psicológicos (signos).

Já afirmamos que a atividade não pode ser analisada em separado das ações, no entanto, é preciso asseverar, também, que as ações não podem ser analisadas em separado das **operações**, ou seja, da maneira de executar uma ação, maneira essa que depende das condições concretas nas quais a ação é realizada.

Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (LEONTIEV, 2014, p. 74).

A ação de escrever um texto, por exemplo, necessita de várias operações como sentar-se na cadeira, aproximar-se à mesa, pegar a caneta, papel e escrever. Essa mesma ação pode ser realizada por meio de outras operações, tais como ligar o computador e digitar o texto. Portanto, uma mesma ação pode ser efetivada por diferentes modos de execução, ou seja, diferentes operações. Porém, uma mesma operação pode realizar diferentes ações. Sentar-se à mesa pode ser uma operação que visa escrever um texto, alimentar-se, assistir uma aula ou participar de uma reunião docente.

No entanto, se uma pessoa não domina uma operação necessária para a efetivação de uma determinada ação, tal operação se transforma numa ação que, conseqüentemente, necessitará de outras operações para tornar possível sua realização. Por outro lado, uma ação pode se transformar em operação quando se torna uma condição à realização de uma ação mais complexa, ou seja, a transformação de ações em operações possibilita a realização de ações mais complexas e, por consequência, atividades mais complexas. O mesmo pode-se dizer da transformação de uma atividade em ação, ou seja, quando esta primeira torna-se parte da realização de uma atividade mais complexa. Essa transformação é importante porque é o processo pelo qual são geradas novas atividades, ou seja, novos motivos. E, por fim, uma ação pode se transformar em atividade quando seus resultados satisfazem novas necessidades humanas, engendradas no processo sócio histórico.

Os processos acima descritos não ocorrem se não houver, na consciência do indivíduo, uma relação entre objetivo da ação e motivo da atividade. “Essa relação

entre o motivo da atividade e o objetivo ou objeto da ação é definida por Leontiev como o **sentido da ação**” (DUARTE, 2013, p. 90, negritos meus). Toda ação é orientada pela consciência por meio da relação entre sentido e significado. “O **significado de uma ação** é formado por seu conteúdo concreto, pelas operações por meio das quais ela se realiza e por seu objetivo, isto é, por aquilo que deve resultar dessa ação”. (Idem). Voltemos ao exemplo da pessoa que está com fome e acende o fogo para cozinhar: o **significado** da ação de acender o fogo é formado pelas operações que a pessoa utilizou, de forma consciente, para acender o fogo. O **sentido** dessa ação é constituído pela relação entre o objetivo da ação (acender o fogo) e o motivo da atividade (satisfazer sua necessidade de alimentação).

O desenvolvimento dessa estrutura complexa da consciência e de sua especificidade na mediação no interior da atividade humana acima descrita, só foi possível pela mediação da linguagem. Nesse contexto, corroboro a asserção de Martins e Eidt (2010) de que a criança recém-nascida é um ser operante e só no processo de desenvolvimento mediado pelo significado da palavra¹³ terá condições de antecipar mentalmente os objetivos de suas ações, pois as ações da criança pequena não são dirigidas a um fim determinado.

[...] para compreender uma criança em seu processo inicial de desenvolvimento faz-se necessário inverter a estrutura da atividade e, ao invés de começar pelo seu elemento mais complexo (a atividade devidamente estruturada), é preciso fazê-lo por meio do elemento mais simples que compõe a estrutura da atividade, qual seja: a operação. Uma criança recém-nascida é um ser “operante”, cujo comportamento se caracteriza, essencialmente, por reflexos incondicionados. Apenas gradativamente e por associações às experiências sociais essa condição elementar de vida vai sendo superada, ou seja, o mundo deve ser “apresentado” à criança para que nele ela se insira. (MARTINS; EIDT, 2010, p. 679).

Desse modo sintetizo esse processo dizendo que a atividade é realizada por uma cadeia de ações, cujos fins estão relacionados de forma indireta com o motivo da atividade. As ações, por sua vez, são constituídas por operações, as maneiras de executar uma ação. Nesse caso, atividade, **para a criança**, caracteriza-se como conquista do processo de desenvolvimento psíquico, caracteriza-se, portanto, como ponto de chegada e não de partida. A capacidade de o indivíduo agir de forma

¹³ Sobre esse assunto, vide o próximo capítulo, onde analiso a periodização do desenvolvimento do pensamento por conceitos.

teleológica, onde o objetivo de suas ações esteja indiretamente ligado ao motivo geral da atividade **requer abstração**, ou seja, requer que o indivíduo supere o sensorial imediato e antecipe mentalmente o produto de suas ações. Essa capacidade é condição para, e corolário da atividade consciente.

Para que isso ocorra na vida da criança é necessário que suas ações e operações sejam organizadas e dirigidas a partir da atividade do adulto, isso quer dizer que, no desenvolvimento cultural do indivíduo, a interação do ser mais desenvolvido com o ser em desenvolvimento é fundamental. Na contradição da relação entre o ser mais desenvolvido e o ser menos desenvolvido, encontra-se a condição fulcral para o desenvolvimento deste (DUARTE, 2016). Por isso a educação e, em especial, a educação escolar tem um papel fundamental nesse processo.

Ademais, a adolescência pode ser o **momento da viragem**, ou seja, a época do desenvolvimento humano na qual o indivíduo desenvolveria de forma particularmente intensiva a capacidade de estabelecer a orientação da própria atividade, onde cada vez mais se efetivaria o aspecto interno da personalidade: “a personalidade é o social em nós” (VYGOTSKI, 2012, p. 337).

Enquanto a estrutura da atividade da criança é representada pelo esquema **operação – ação – atividade** (MARTINS; EIDT, 2010), a estrutura da atividade do adolescente (dada às condições concretas de apropriação dos conteúdos escolares e o consequente desenvolvimento do pensamento por conceitos), seria representada como **atividade – ação – operação**, devido à possibilidade que este teria de antecipar mentalmente o produto de suas ações.

A adolescência, dentre outros aspectos, é caracterizada pela possibilidade da formação da capacidade de pensar por conceitos, **a forma de pensamento indispensável à realização da atividade consciente**.

Tão só na idade de transição, devido ao surgimento do pensamento verbal por conceitos, se faz possível resolver a tarefa verbalmente e realiza-la na prática: a atividade já está subordinada a um plano, a um propósito único regido pela vontade que determina, como uma lei, o modo e o caráter da ação. O caminho para o pensamento se abre através da linguagem de maneira gradual e na idade de transição salta à vista o duplo caráter da situação. Por um lado, o adolescente, pela primeira vez, domina o pensamento por conceitos, que é absolutamente independente das ações concretas e, por outro, em virtude precisamente do pensamento por conceitos aparecem, pela primeira vez, as formas superiores de relações específicas para o ser humano entre o pensamento e a ação, processo que se distingue pela

complexa síntese hierárquica de uma e outra forma. (VYGOTSKI, 1996, p. 162).

Evidentemente que tais capacidades humanas não têm início somente na adolescência. Pensar dessa forma seria adotar uma atitude que desconsidera o processo de formação, o que seria profundamente oposto à atitude metodológica preconizada pela psicologia histórico-cultural. Na adolescência ocorre um salto qualitativo nas transformações que se iniciam na infância. Em suas pesquisas, Vygotski (2001, p. 130) constatou que a formação do pensamento por conceitos é produto de um longo processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade e que culmina na adolescência. Isso significa que, no caso do cerceamento ao acesso às riquezas materiais e ideativas produzidas pelo conjunto dos homens, o pensamento por conceitos, não se formará na adolescência ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano.

O pensamento por conceitos, portanto, se desenvolve na atividade que o requeira, aliás, “[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza”. (LEONTIEV, 2014, p. 77). A complexificação da atividade social promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades e “[...] o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente”. (Idem, p. 78).

A asserção acima descrita é imprescindível à discussão sobre a educação escolar e o desenvolvimento da personalidade. Indica que a condição para a atividade consciente é o desenvolvimento do pensamento conceitual e, conseqüentemente, tal forma de pensamento não se desenvolve fora de uma atividade que engendre tal complexidade. O pensamento teórico se forma pela apropriação do sistema de conhecimentos teóricos, produto da educação escolar. Considerando essa relação dialética, pode-se dizer que o intelecto humano é condição prévia e, ao mesmo tempo, resultado de sua atividade intelectual. Quando tal atividade não é exercida, não existem condições para o desenvolvimento do intelecto. Retomo a citação de Leontiev que afirma o seguinte:

Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da

apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes. (LEONTIEV, 1978b, p. 266).

A educação escolar, ao socializar a riqueza intelectual produzida ao longo da história da humanidade, cumpre o seu papel no desenvolvimento da personalidade do aluno. Na atividade de estudo, por exemplo, por meio da apropriação e objetivação dela decorrente, é que se desenvolve a forma de pensamento necessária para o processo de formação da estrutura da atividade que se desenvolve na adolescência, ou seja, o pensamento por conceitos, o qual está **“relacionado com a liberdade e a intencionalidade da ação”** (VYGOTSKI, 1996, p. 207, negritos meus).

O desenvolvimento psicológico está ligado às condições objetivas de organização social. Leontiev (2014a) afirma que a vida da criança é o fator determinante de seu desenvolvimento psíquico. Isso quer dizer que, no decurso de seu desenvolvimento, o lugar que a criança ocupa no sistema das relações humanas se altera devido à influência das circunstâncias concretas de sua vida. Para esse autor, o vínculo que se estabelece entre criança-sociedade realiza-se mediante a atividade da criança. Portanto, urge analisar o conteúdo da atividade da criança e como tal atividade é constituída nas condições de vida.

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2014a, p. 63).

A asserção acima destaca o papel diretivo do trabalho do professor na promoção do desenvolvimento da personalidade, pois, conforme apontou Martins (2006, p. 30), o papel da educação escolar no desenvolvimento humano radica na análise do conteúdo da atividade do aluno, o que possibilita a compreensão da formação de seu psiquismo e de sua personalidade. Para essa autora, a qualidade da construção dessa atividade é uma consequência social e, portanto, profundamente marcada pelas condições de aprendizagens educacionais.

Essa análise não se refere à atividade geral do indivíduo, mas a determinados tipos de atividade que se apresentam como mais importantes para o desenvolvimento

em determinados períodos. Trata-se, portanto, do conceito **de atividade dominante, ou atividade-guia**¹⁴, assunto do próximo item.

1.3 A ATIVIDADE-GUIA NA ADOLESCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

Leontiev (2014b, p. 122) assevera que a atividade-guia não é, necessariamente, a atividade que ocupa o maior tempo na vida do indivíduo, mas é aquela dentro da qual “[...] se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. De acordo com o autor, a atividade-guia é caracterizada por três importantes aspectos, quais sejam: é a atividade que gera outras atividades, ou seja, gera novos motivos; é a atividade que engendra a organização e a reorganização dos processos psíquicos e, por fim; é a atividade da qual dependem as principais mudanças na personalidade do indivíduo.

Elkonin (1987; 2012), com base nos estudos de Vigotski e Leontiev, apontou três épocas do desenvolvimento humano, a primeira infância, a infância e a adolescência¹⁵. Em cada época há dois períodos interligados: no primeiro período encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, nas quais tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; o segundo período caracteriza-se pelas atividades no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, a assimilação de procedimento de ação com os objetos. Cada um desses períodos apresenta uma atividade-guia (ou dominante): no **primeiro ano de vida**: a atividade de comunicação emocional direta; **primeira infância**: atividade objetual manipulatória; **idade pré-escolar**: atividade de jogos de papéis; **idade escolar**: atividade de estudo; **adolescência inicial**: atividade de comunicação íntima pessoal; **adolescência**: atividade profissional/de estudo. A tabela abaixo sintetiza o que foi acima apresentado:

¹⁴ Nas traduções para o português encontram-se os termos “atividade principal”, “atividade dominante” e “atividade-guia”. De minha parte penso que as três opções são válidas. Cada uma destaca um aspecto importante desse tipo de atividade.

¹⁵ Para um profundo estudo sobre a periodização do desenvolvimento humano, indicamos a leitura da obra: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

Periodização do desenvolvimento psíquico segundo Elkonin¹⁶:

Épocas	Primeiro Período: Sistema criança-adulto social	Segundo Período: Sistema criança-objeto social
PRIMEIRA INFÂNCIA	PRIMEIRO ANO DE VIDA: <i>Comunicação emocional direta</i>	PRIMEIRA INFÂNCIA: <i>Atividade manipulatória-objetal</i>
INFÂNCIA	IDADE PRÉ-ESCOLAR: <i>Jogo de papéis</i>	IDADE ESCOLAR: <i>Atividade de estudo</i>
ADOLESCÊNCIA	ADOLESCÊNCIA INICIAL: <i>Comunicação íntima pessoal</i>	ADOLESCÊNCIA: <i>Atividade profissional/de estudo</i>

As atividades são dominantes em determinados períodos e em outros não. Na vida surgem novos tipos de atividade e seu surgimento e conversão em atividades-guia não elimina as atividades anteriores, mas sim, muda seu lugar nas relações que a criança tem com a realidade (ELKONIN, 1987).

O processo acima descrito deve ser compreendido em sua dialeticidade, o que implica reconhecer que o desenvolvimento psíquico está ligado às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo. Implica reconhecer a presença de contradições entre os velhos e os novos interesses da criança, além da indispensável relação entre o ser mais desenvolvido, o adulto, e o ser em desenvolvimento, a criança.

[...] cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pelo anterior, por tudo aquilo que surgiu e se formou na etapa anterior. Isso significa, claro está, que o desenvolvimento se compreende como um processo no qual cada mudança sucessiva está vinculada à anterior e ao presente, de onde as peculiaridades pessoais antes formadas se manifestam e atuam agora. [...] a reestruturação de necessidades e motivos, a revisão dos valores é o momento essencial no salto de uma idade a outra. Ao mesmo tempo se modifica também o meio, quer dizer, a atividade da criança ante o meio. Coisas novas começam a interessar-lhe, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com o meio. (VYGOTSKI, 1996, p. 385-386).

Um período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente (PASQUALINI, 2016), por isso pode-se afirmar que o adolescente não se forma na

¹⁶ Este quadro foi organizado para melhor visualização didática.

adolescência, mas sim, no processo de desenvolvimento que se inicia em épocas precedentes.

Outro ponto importante é que a teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento humano não é uma classificação para identificarmos em qual período a criança está, mas sim, um projeto de formação humana (Idem, 2016) que tem como meta a atividade de trabalho e o desenvolvimento do ser humano em suas máximas possibilidades. O trabalho, portanto, é a atividade adulta que serve de referência para a análise do desenvolvimento da atividade infantil e adolescente. Portanto,

[...] as vicissitudes psicológicas do processo de desenvolvimento da criança e/ou do jovem só podem ser captadas se não os desligarmos das vicissitudes psicológicas do homem adulto, visto que, se a criança/jovem é o adulto em processo de formação, o adulto é a expressão do alcance deste processo. (EIDT; MARTINS, 2010, p. 682).

Desse modo, o desenvolvimento psíquico no primeiro ano de vida da criança é caracterizado pelo acesso à atividade-guia de comunicação emocional direta. Trata-se de um contato emocional com o adulto do qual depende sua sobrevivência. Nesse período o adulto organiza o contato da criança com a realidade concreta, estimula a manipulação dos objetos que são apresentados a ela e, dessa maneira, promove as condições necessárias para a formação de ações sensório-motoras de manipulação (PASQUALINI, 2016).

A partir do primeiro ano de vida, o acúmulo de aprendizagem sensório motora cria condições para a efetivação da atividade manipulatória objetual. Essa atividade requalifica a relação da criança com os objetos do entorno e, de acordo com Pasqualini (2016), as propriedades externas dos objetos perdem seu destaque, cedendo lugar à função social e o modo de utilização do objeto historicamente desenvolvido pela sociedade.

Abro aqui um parêntese para afirmar que na atual fase do capitalismo, que inclui todas as fases da vida, do nascimento à morte, na esfera do consumo de mercadorias, esse momento da infância mostra-se bastante propício ao consumismo por parte dos adultos. E como no caso de qualquer mercadoria, também no que se refere às mercadorias destinadas às crianças pequenas, é importante não nos esquecermos da contradição entre valor de uso e valor de troca. Muitas vezes

prevalece o valor de troca em detrimento de um efetivo valor de uso. E para esse tipo de mercadorias a obsolescência programada é praticada de forma escancarada, pois os objetos são produzidos para serem descartados num curtíssimo intervalo de tempo. Fechado o parêntese.

Durante a primeira infância, a atividade objetual promove o desenvolvimento do psiquismo infantil, nele produzindo novas capacidades. No interior dessa atividade se produzem as premissas para a formação da próxima atividade-guia, o jogo de papéis, uma vez que “[...] todas as premissas fundamentais do jogo se apresentam durante o desenvolvimento da atividade da criança com os objetos sob os auspícios de adultos e em atividade conjunta com estes”. (ELKONIN, 1998, p. 231).

Embora o mundo da atividade, do trabalho e das relações sociais esteja ante a criança, ela ainda não pode atuar diretamente na atividade dos adultos. A criança, nesse período de desenvolvimento, tenta “integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto.” (LEONTIEV, 2014b, p. 121). Dessa forma, é por meio do jogo de papéis que a criança procura reproduzir as mesmas atividades que as pessoas que a cercam. “O jogo é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza este mundo. Precisamente ele reflete a realidade que rodeia a criança [...]” (ELKONIN, 1960, p. 501).

Como alertou Duarte (2006) em seu texto *Vamos brincar de alienação?: a brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada*, essa atividade-guia também está sujeita ao processo de reprodução da alienação, nesse caso, na forma de reprodução de papéis sociais alienados. Há necessidade de especial atenção por parte dos educadores para esse problema, pouco mencionado pelos estudos sobre a infância. Se o jogo de papéis reflete a realidade que rodeia a criança, é óbvio que ele refletirá relações sociais alienadas que se façam presentes nessa realidade. Cabe aos educadores elaborarem estratégias de intervenção educativa que promovam a reprodução de papéis sociais humanizadores e o questionamento dos papéis sociais alienantes.

Devido à atividade de jogos de papéis sociais humanizadores, a personalidade infantil amplia-se, enriquece-se e aprofunda-se. No jogo formam-se as características necessárias para a atividade de estudo. Os adultos, ao orientarem os jogos da criança, preparam-na para a vida, “[...] mas a criança, naturalmente, *não* joga para se preparar

para a vida. O jogo converte-se em preparação para a vida *porque* os adultos o organizam adequadamente”¹⁷. (RUBINSTEIN, 1977, p. 122-123).

Daí Pasqualini (2013) afirmar que o jogo de papéis é uma oficina do autodomínio da conduta.

O jogo de papéis inaugura, portanto, uma nova época do desenvolvimento. Mas a transição ao período seguinte, a idade escolar, significa a passagem a um período que ainda pertence a essa mesma época. Não há, portanto, uma ruptura entre esses períodos. Ao contrário. Ambos os períodos estão ligados pelo motivo de *penetrar no mundo adulto*. O que marca a transição à idade escolar é o movimento entre o desejo de "fazer o que o adulto faz" para "saber o que o adulto sabe". Do ponto de vista psicológico, podemos dizer que é justamente esse o mote da *atividade de estudo*. (PASQUALINI, 2013, p. 92).

A atividade de estudo é caracterizada pela apropriação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia. A alienação da atividade de estudo pode ocorrer tanto pela via do empobrecimento dos conteúdos estudados – que se verifica com nitidez nas orientações curriculares que aprisionam o conhecimento escolar aos limites do cotidiano naturalizado – como pela via das estratégias educativas adotadas, que na maioria dos casos são inspiradas pelas pedagogias do aprender a aprender, com seu forte acento de negatividade em relação às ações de ensino sistemático.

Dadas as condições materiais propícias à apropriação das objetivações genéricas para si, estas servirão de mediações às relações que o adolescente estabelece com seus coetâneos, efetivando, assim, a atividade de comunicação íntima pessoal, como veremos ainda neste capítulo. De acordo com Elkonin (1987, p. 121), a atividade de comunicação íntima pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como sobre as relações entre as pessoas. Em suma, “[...] se estrutura o sentido pessoal da vida”. Na comunicação íntima pessoal, portanto, se forma a autoconsciência como consciência social transladada ao interior.

Também aqui é necessário fundamentar a psicologia do desenvolvimento nas análises das contradições entre humanização e alienação. Na era do neoliberalismo

¹⁷ Vemos, portanto, a necessidade de diretividade por parte do adulto e, no âmbito da educação escolar, do professor.

disseminou-se uma atitude imediatista, presenteísta e individualista. Nesse ambiente torna-se muito problemática a questão do sentido pessoal da vida. O desemprego generalizado, o acirramento da crise do capitalismo, o aumento da violência nas relações entre os países e na cotidianidade das pessoas, a difusão da mentalidade de que não há uma viável alternativa social ao capitalismo, a universalização da referência monetária como padrão de avaliação das ações humanas etc., levam a que os próprios adultos não tenham clareza quanto ao sentido pessoal de suas vidas, o que acaba por se refletir também nas relações entre os adolescentes. As chamadas “redes sociais” são uma demonstração do caráter empobrecido dos conteúdos da comunicação entre as pessoas. O volume crescente das ações de comunicação entre os indivíduos não tem significado um crescimento da qualidade do que é comunicado.

Por outro lado Elkonin afirma que, a partir da comunicação íntima pessoal, é possível o surgimento de novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro, adquirindo o caráter de atividade profissional/de estudo. A atividade profissional/de estudo consiste na preparação para a futura atividade do trabalho que, de acordo com Rubinstein (1977, p. 131), “[...] o meio mais importante e significativo é a apropriação dos resultados gerais do que foi criado pela precedente atividade humana”. O indivíduo, ao apropriar-se dos resultados do trabalho social, prepara-se para a sua própria atividade de trabalho.

Uma atividade-guia, portanto, é gestada no interior da atividade precedente e isso não poderia ser diferente na etapa da adolescência. **Na adolescência se forma a adultez.** Trata-se de uma etapa de transição entre a infância e a vida adulta, uma transição para formas mais desenvolvidas de conduta, num processo de superação por incorporação e não como uma **simples recapitulação do vivido na infância.**

Diferentemente das concepções idealistas, a psicologia histórico-cultural entende a adolescência como, “[...] uma etapa de grande auge vital e pessoal, de sínteses superiores da personalidade”, uma etapa do desenvolvimento humano que não pode ser reduzida a uma “[...] ‘patologia normal’ e a uma profunda crise interna”. (VYGOTSKI, 1996, p. 261). As teorias idealistas ignoram o fato de que os aspectos sociais e históricos são o ponto de partida para todas as mudanças que ocorrem na adolescência ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano. Ignoram, portanto, o fato de que tais aspectos são a verdadeira fonte do desenvolvimento, como vimos no início deste capítulo.

Assim como nas épocas da primeira infância e da infância¹⁸, a adolescência, segundo Elkonin (2012, p. 169) apresenta dois períodos regularmente conectados: a adolescência inicial e a adolescência tardia¹⁹. No primeiro período há um predomínio do desenvolvimento da esfera das necessidades emocionais, caracterizado principalmente pela assimilação de objetivos, motivos e normas das relações humanas. Trata-se da relação “criança-adulto social” que, nesse período, é denominada de **atividade de comunicação íntima pessoal**. O segundo período da etapa da adolescência é caracterizado pela aquisição de modos socialmente desenvolvidos de ação com os objetos sociais, na qual se desenvolvem as capacidades humanas (operacionais e técnicas), em suas máximas possibilidades. Trata-se da relação “criança-objeto social” que, nesse período, é denominada de **atividade profissional/de estudo**. Assuntos analisados nos subitens abaixo.

1.3.1 A atividade de comunicação íntima pessoal e a necessidade do modelo adulto para o desenvolvimento da personalidade na adolescência

A identificação da atividade-guia na adolescência apresenta grandes dificuldades, pois a atividade do adolescente continua sendo o estudo escolar. Na adolescência não ocorrem mudanças substanciais em seu aspecto externo²⁰, salvo as mudanças externas e visíveis de seu corpo. Porém, as mudanças nos processos psíquicos são, em sua maioria, mudanças internas e não visíveis ao observador. Embora, à primeira vista, não há essencialmente diferenças com respeito às condições de vida da infância – pelo fato do adolescente continuar sendo escolar e sua atividade-guia, o estudo – **suas condições pessoais de desenvolvimento se diferenciam muito das do escolar de menor idade**.

A atividade-guia no período da adolescência inicial²¹ é caracterizada pelo estabelecimento de relações sociais entre os adolescentes, pelo respeito mútuo e

¹⁸ Para a realização de uma pesquisa aprofundada sobre a periodização do desenvolvimento psíquico, indico a leitura de Elkonin (1960; 1987) e de Martins, Abrantes e Facci (2016).

¹⁹ Ou poderíamos, ainda, denominar “idade escolar juvenil” (ELKONIN, 1960, p. 549).

²⁰ Elkonin (1987) afirma que a ausência de mudanças visíveis nas condições gerais de vida e de atividade do adolescente, teria levado muitos pesquisadores a explicarem as causas da passagem a essa fase como consequência de mudanças do próprio organismo. Frequentemente, tais explicações encontram-se amparadas na maturação sexual que transcorre neste período. Pode-se dizer que tais dificuldades em identificar as mudanças na adolescência incitaram a produção de muitas pesquisas que acabaram por naturalizar essa fase.

²¹ Para Elkonin (1960, p. 536), esse período “abarca desde os 11-12 anos até os 15. Esse é o período do desenvolvimento em que se tem lugar o salto da infância à juventude, por isso essa idade com frequência é denominada de idade de transição”.

confiança. A formação das relações sociais na adolescência também é caracterizada pelo “código de companheirismo” e esse código tem, para Elkonin (1987, p. 120), grande importância para a formação da personalidade do adolescente. Para o autor, “o ‘código de companheirismo’ reproduz por seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada”.

Portanto, as condições pessoais de desenvolvimento que diferenciam a etapa da adolescência da etapa da infância, caracterizam-se pela forma de reproduzir, com outros adolescentes, as relações existentes entre os adultos. Essas relações são estabelecidas sobre a base de normas morais e éticas encontradas nas relações entre os adultos, e servem como mediadoras do comportamento dos adolescentes. Daí Elkonin afirmar que a atividade de comunicação íntima pessoal é a atividade pela qual “[...] se estrutura o sentido pessoal da vida” e a “autoconsciência como ‘consciência social transladada ao interior’” (L. Vigotski). (ELKONIN, 1987, p. 121).

O adolescente, junto com seus coetâneos, tende, em grande parte, a imitar os adultos, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira de proceder. O surgimento do sentimento de maturidade, como forma de expressão da autoconsciência, permite aos adolescentes “comparar-se e identificar-se com os adultos e com os companheiros, encontrar modelos para a imitação, construir, segundo esses modelos, suas relações com as pessoas”. (DAVIDOV, 1988, p. 83).

Diante dessa busca que tem o adolescente por um modelo ideal de ser humano, ou seja, por uma referência adulta, o que pode acontecer se a educação escolar de adolescentes, por exemplo, apenas apresentar a eles seu cotidiano e não um modelo de ser humano mais desenvolvido? Se a adolescência é uma fase menos desenvolvida do que a fase adulta, que referência terá o adolescente para o seu desenvolvimento se o adulto não lhe apresentar esse modelo? (ANJOS, 2013, p. 140).

Uma das principais características da atividade de comunicação íntima pessoal é a busca, que faz o adolescente, por um modelo de ser humano mais desenvolvido, a fim de imitá-lo²². Para Elkonin (1960, p. 544), o adolescente busca esse modelo “nos heróis das obras literárias, nos grandes homens da atualidade e do passado histórico e nas pessoas que os rodeiam (os professores, os pais). Os adolescentes

²² Uma análise sobre a importância da *imitação* na teoria histórico-cultural pode ser encontrada na leitura de Vygotski (2001, p. 238-246), para quem a imitação é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência e umas das principais formas onde se realiza a influência do ensino sobre o desenvolvimento.

vêm na vida e na conduta dessas pessoas imagens concretas para a imitação”. No entanto, que modelo de grandes obras literárias ou do passado histórico terá o adolescente, se as grandes obras literárias e históricas não forem acessíveis a ele? Que modelo de ser humano adulto terá o adolescente, se os adultos apresentarem a ele somente seu cotidiano, reduzindo o trabalho pedagógico, por exemplo, ao “mundo do adolescente”?

O adolescente não é mais considerado uma criança, muito menos considerado um adulto. A adolescência é uma etapa em desenvolvimento, em transição, e isso quer dizer que existe (ou deveria existir) um ser mais desenvolvido que o adolescente, o adulto. No contexto da educação escolar, cabe a esta, apresentar ao adolescente, o modelo ou a forma ideal (ou final) de desenvolvimento, “[...] ideal no sentido de que ela [a forma] consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final do desenvolvimento, alcançará”. (VIGOTSKI, 2010, p. 693).

O modelo, a forma ideal, além de servir de base para o desenvolvimento do adolescente, serve, também, e concomitantemente, de base para a diretividade e a intencionalidade do ato pedagógico, pois um “[...] universo pedagógico que pretende dispensar os modelos condena-se ao empobrecimento e à instabilidade”. (SNYDERS, 1974, p. 107-108). O modelo, para o aluno, é caracterizado como meta a ser atingida, pois o adolescente não o domina no ponto de partida da aprendizagem. Ao passo que o modelo, por parte do professor, deve ser subsídio para um trabalho pedagógico direto e intencional, o que o configura como conteúdo precípua no ponto de partida e no ponto de chegada da atividade pedagógica.

De acordo com Saviani (2011), a educação é um trabalho não material, que diz respeito à produção de conceitos, valores, normas, hábitos, símbolos, atitudes, habilidades que devem ser apropriadas pelos indivíduos, a ponto de tais elementos se tornarem uma segunda natureza. Esses elementos são mediadores que se interpõem na relação sujeito-objeto, e provocam mudanças ou exigem mudanças no comportamento do sujeito. E, no caso da educação escolar, devemos nos atentar ao fato de que a qualidade da mediação determinará a qualidade do desenvolvimento psíquico (MARTINS, 2013).

O pressuposto supracitado tem uma aplicabilidade importante na educação escolar de adolescentes, visto que, nessa etapa, sua atividade-guia, a comunicação íntima pessoal, outra coisa não é, senão, a relação, entre os adolescentes, mediada

pelas normas morais e éticas estabelecidas entre os adultos, ou seja, uma relação mediada por objetivações não materiais. A partir de tais elementos, estruturam-se, de acordo com Elkonin (1987, p. 121), o sentido pessoal da vida e a autoconsciência do adolescente.

Porém, as normas morais e éticas que medeiam as relações estabelecidas entre os adolescentes só podem ser apropriadas por estes, a partir da transmissão de tais objetivações. Rubinstein (1973, p. 145-161) afirma, a partir de suas pesquisas, que a transmissão do conteúdo pelo professor é uma das bases mais importantes e indispensáveis à apropriação permanente do conhecimento pelo aluno.

A pedagogia histórico-crítica confirma tal asserção e não coaduna com as pedagogias hegemônicas embasadas no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2011), as quais descaracterizam o papel do professor, bem como apresentam uma visão negativa sobre a transmissão dos conhecimentos clássicos e não cotidianos. Nesse contexto Duarte (2008, p. 210) assevera que,

É necessário definir mais claramente o que significa transmissão de conhecimentos indo além da visão negativa sobre essa transmissão, visão essa criada e difundida por construtivistas e escolanovistas. Até mesmo do ponto de vista antropológico essa negativa em relação ao ato de ensinar é algo questionável, pois uma das características que distinguem os seres humanos das demais espécies animais é a capacidade de produção/reprodução da cultura por meio de sua transmissão contínua às novas gerações [...].

Para a pedagogia histórico-crítica, o saber elaborado é um meio de produção social e, portanto, deve ser socializado. Em última instância, transmitir ou socializar os meios de produção é a proposta de uma pedagogia marxista, o que se contrapõe aos pressupostos hegemônicos em educação ligados à lógica do capital.

Outro aspecto atinente à educação escolar de adolescentes, intimamente ligado ao que já foi exposto, é a tese de que há critérios para seleção do conhecimento a ser transmitido (DUARTE, 2016; MALANCHEN, 2016). A educação escolar que pretende promover o desenvolvimento psíquico do adolescente deve transmitir um conhecimento que esteja além do cotidiano e das necessidades pragmáticas do aluno. Essa é a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2011).

De acordo com Saviani (2008, p. 234), uma educação de nível fundamental deve superar a contradição entre o ser humano e a sociedade e garantir uma formação tal, que possibilite o desenvolvimento de um ser genérico e ativamente partícipe da

vida da sociedade. Nesse ínterim, o adolescente pode vir a ser um representante do gênero humano e não apenas um representante de seu cotidiano ou do “mundo adolescente”.

A frase de J. J. Rousseau referente ao período de maturação sexual, de que o homem nasce duas vezes, primeiro para existir e depois para continuar a espécie, pode aplicar-se também ao desenvolvimento psicológico e cultural do adolescente. Tão somente então, ao chegar a esse ponto de viragem, começa o adolescente a prosseguir a vida da humanidade, a vida do gênero humano. (VYGOTSKI, 1996, p. 200).

Para que o adolescente seja um participante ativo e criativo nas diversas esferas da vida cultural, portanto, um ser genérico, é necessário que este se aproprie dos conteúdos sistematizados, dos conteúdos clássicos, ou seja, das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia em suas formas mais desenvolvidas. Porém, só poderá se apropriar de tais conteúdos por meio do pensamento por conceitos.

Nesse contexto, fica claro que, para a concepção histórico-cultural de adolescência, a transmissão dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos é totalmente distinta da forma espontânea, passiva e não-diretiva, encontrada nas visões idealistas e biologicistas. Para Vygotski (2001, p. 242), “[...] só é boa a instrução que passa à frente do desenvolvimento e o conduz”.

Considerando a atividade de comunicação íntima pessoal, o trabalho pedagógico deve se pautar no grupo adolescente e não apenas no indivíduo isoladamente, pois a opinião dos adolescentes sobre si mesmos e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, do que pensam seus pais ou professores. A importância de se trabalhar sobre o grupo deve-se ao fato de o adolescente agir conforme o grupo, e a opinião social da coletividade escolar adquire uma importância significativa para ele. A princípio, o adolescente se vê “com os olhos dos outros”. Portanto, se o processo educativo estiver bem organizado pelo professor, será um potente meio para uma educação desenvolvente.

Mas, é importante dizer que o trabalho pedagógico com o grupo de adolescentes justifica-se pela possibilidade de desenvolvimento de relações que se constituam em germens de uma sociabilidade que seja o oposto do individualismo egoísta, imediatista e competitivo que é fomentado pela visão de mundo neoliberal.

Portanto, não estou aqui defendendo uma adoção de formas de ensinar que se voltem para o coletivo, tampouco um trabalho educativo que se deixa dirigir pela subjetividade do adolescente.

Outro ponto que destaco aqui é que a atividade em grupo com os adolescentes não pode ser interpretada simplesmente como uma atividade entre os coetâneos. A relação estabelecida entre os adolescentes escolares deve ser uma relação mediada pelas formas de comportamento mais desenvolvidas objetivadas pelo gênero humano. Se a atividade entre os adolescentes for reduzida apenas às experiências entre seus coetâneos, o desenvolvimento destes ficará aquém do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano, os adolescentes não atingirão um nível de desenvolvimento que alcançariam se tais atividades fossem mediadas pelo modelo ideal de ser humano, ou melhor, pelas máximas possibilidades do desenvolvimento humano. No capitalismo contemporâneo essa questão mostra-se de forma bastante contraditória e altamente problemática, pois os modelos de comportamento difundidos pelas diversas formas de mídia são, em boa parte dos casos, próprios à visão capitalista da sociedade e da vida humana, ou seja, a valoração das formas de comportamento, das atitudes e das personalidades toma como referência o quanto de dinheiro a pessoa venha a possuir. Um jogador de futebol, por exemplo, torna-se um modelo por causa da quantidade de dinheiro que ganha e não por causa do seu estilo de jogo ou suas atitudes como profissional e como pessoa.

O trabalho sobre o grupo não pode ser confundido com atividades que dicotomizam teoria e prática, reduzindo tal trabalho a uma atividade esvaziada de conteúdos sistematizados. Saviani (2009, p. 42-43) salienta que “ensino não é pesquisa” e que o aluno deve se apropriar de tudo aquilo que foi produzido sobre o tema que deseja pesquisar, pois, “sem o domínio do conhecido é impossível incursionar no desconhecido”. Daí que o ensino de adolescentes não pode ser também confundido com a prevalência de atividades extracurriculares que acabam por preterir as atividades nucleares da escola, sua especificidade, qual seja: a transmissão-assimilação dos conteúdos sistematizados, dos conteúdos clássicos (SAVIANI, 2011).

A ênfase aqui dada à atividade de comunicação íntima pessoal demanda, pelo menos, duas explicações. Em primeiro lugar, entendo que o adolescente **não está** na atividade de comunicação íntima pessoal. Não se trata, portanto, de uma manifestação natural dessa atividade pelo simples fato de o indivíduo chegar à

adolescência. Essa é a atividade que tem um papel mais decisivo que outras no desenvolvimento psíquico no período da adolescência inicial, e são as relações sociais entre os adultos que engendram a necessidade de tal atividade no adolescente. Se tais condições não forem garantidas ou se elas se apresentarem de forma limitada e fragmentada (como se apresentam, por exemplo, numa sociedade de classes), o desenvolvimento psíquico do adolescente se edificará numa relação espontânea e irreflexiva.

O segundo destaque, diretamente ligado ao primeiro, é que a atividade de comunicação íntima pessoal não pode ser analisada fora de um sistema de atividades, ou de “tipos coletivos de atividade” (DAVIDOV, 1988, p. 83) onde a comunicação se efetiva. A atividade de estudo é um desses tipos coletivos de atividade. Desse modo, a apropriação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia, possibilita (mas não garante) o desenvolvimento de uma concepção de mundo para si, a qual mediará às relações entre os adolescentes para além do cotidiano, promovendo o desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades.

Desse modo, Elkonin (1987) afirma que surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro, adquirindo o caráter de atividade profissional de estudo. Esse é o objeto de análise do próximo item.

1.3.2 A atividade profissional/de estudo e o desenvolvimento da personalidade na adolescência

O segundo período da adolescência, ou idade escolar juvenil²³, é caracterizado pela esfera da atividade profissional/de estudo, ou seja, pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. O adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos. Ou seja, o adolescente tem a possibilidade de manter uma relação mais direta entre trabalho e conhecimentos científicos. Elkonin observou que, nesse período, a atitude seletiva dos adolescentes é dirigida para determinados campos de conhecimento como, por exemplo, para as ciências sociais, técnicas ou

²³ “A idade escolar juvenil, ou primeira juventude, abarca desde os 15 até os 17-18 anos” (ELKONIN, 1960, p. 549). Diferentemente de Elkonin, Vygotski (1996, p. 261) utiliza o termo juventude para indicar a idade compreendida entre os dezoitos e vinte e cinco anos.

biológicas. Os adolescentes manifestam uma relação entre os interesses cognoscitivos e a escolha por uma profissão:

O interesse por determinado ramo de conhecimento estimula a escolher uma profissão que se apoia nos dados desta ciência. Por outro lado, a escolha da profissão influi na atitude frente os objetos de estudo: motiva interesses para os que correspondem à profissão escolhida e obriga a ocuparem-se destes de maneira mais séria. (ELKONIN, 1960, p. 552).

Porém, não podemos nos esquecer de que Elkonin desenvolveu seus estudos no contexto histórico da União Soviética, ou seja, de uma sociedade que buscava concretizar um projeto sociopolítico socialista²⁴. Tratava-se, portanto, de um contexto bastante distinto da realidade brasileira contemporânea, com diferenças igualmente grandes no que se refere ao ingresso do indivíduo no mundo do trabalho.

A fim de não adotar uma visão idealista no debate sobre a importância da educação escolar no escopo da escolha profissional, é preciso chamar a atenção para a seguinte questão: boa parte dos adolescentes brasileiros ingressa no mundo do trabalho não tanto em decorrência de um processo de escolha profissional, mas muito mais em função da necessidade de obter um emprego, e das alternativas concretas de emprego que se lhe apresentam.

Nessa perspectiva, por meio da educação escolar, mesmo nas condições objetivas que impedem um desenvolvimento mais amplo da formação humana, os educadores comprometidos com uma educação transformadora devem oportunizar reflexões críticas diante do tema da escolha da profissão, considerando as múltiplas determinações envolvidas nessas escolhas. A educação escolar, portanto, deve favorecer ao adolescente uma análise histórico-social das escolhas profissionais, deve apresentar-lhes as contradições da sociedade capitalista e conscientizá-los dos graus de alienação do trabalho. Tal processo ajudaria na desfetichização de ideias cristalizadas oriundas da ideologia capitalista sobre o referido tema.

Para tanto, o papel da educação escolar seria a transmissão dos conhecimentos sistematizados, pois tais conhecimentos contribuem, decisivamente,

²⁴ Elkonin, assim como os demais autores soviéticos da psicologia histórico-cultural, não aborda em seus textos o problema de que a sociedade soviética não tenha conseguido superar efetivamente a alienação do trabalho. Foge, porém, às possibilidades deste estudo, a realização de uma análise de possíveis limitações que isso possa ter trazido às considerações que esses autores fazem sobre a formação para o trabalho.

para uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade. A mediação das objetivações genéricas para si é fator necessário à estruturação da concepção de mundo do adolescente. Porém, não se trata de um processo tão simples, posto que uma das particularidades dos interesses do adolescente, segundo Elkonin (1960), é seu caráter ativo que o leva, muitas vezes, ao desprezo dos conhecimentos científicos e técnicos, por considerá-los sem significado prático. A escola, desse modo, como aponta Duarte (2013), deve produzir nos alunos necessidades superiores, necessidades de conhecimentos não cotidianos que foram engendradas pela complexidade da atividade social no decurso da história do gênero humano. Para que isso seja feito, o trabalho educativo deve superar o conhecimento tácito e pautar-se na premissa de que o conhecimento, no início da atividade humana, foi produzido a partir de necessidades práticas e cotidianas, porém, libertou-se de uma dependência imediata desse cotidiano, por meio das objetivações genéricas para si.

Dessa forma,

A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano. (DUARTE, 2013, p. 213).

A prática pedagógica deve produzir, no indivíduo, necessidades não cotidianas como a necessidade de conhecimento científico, da fruição estética e da filosofia. Deve, portanto, promover a superação da satisfação das necessidades cotidianas, imediatas e adaptativas. A pedagogia histórico-crítica defende tal pressuposto. Defende uma produção direta e intencional de necessidades mais ricas, mais desenvolvidas, opondo-se a uma educação que acompanhe as necessidades empíricas do aluno.

Para Saviani (2011, p. 71), o objetivo da educação escolar é a promoção do desenvolvimento do aluno e isso implica considerar seus interesses. Porém, o autor questiona: “[...] quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? [...]”. O aluno empírico é aquele indivíduo cujas necessidades e interesses são determinados por sua condição imediata, empírica. Tais aspirações, necessariamente, não dizem respeito aos seus interesses reais, ou seja, interesses determinados pelas condições sociais que o legitimam enquanto

indivíduo concreto. O aluno concreto é aquele indivíduo inserido na realidade histórico-social concreta. Um indivíduo que se manifesta em suas múltiplas determinações, para além de seus interesses imediatos. Porém, nem sempre o adolescente manifesta interesses de um indivíduo concreto e acaba por rechaçar, devido aos interesses cotidianos, conteúdos de interesse enquanto adolescente concreto.

No entanto, ao considerarmos as pedagogias hegemônicas em nosso país, bem como as atuais discussões sobre as reformas no ensino médio, encontramos uma posição totalmente diferente dessa acima apresentada. Trata-se de teorias pedagógicas e de leis que defendem o cotidiano do aluno, que defendem as satisfações das necessidades e interesses imediatos do adolescente (aluno empírico). Tais proposições são defendidas, inclusive, em artigos remetidos a professores dos últimos anos do ensino fundamental e do ensino médio, nos quais se encontra uma apologia ao esvaziamento do conteúdo sistematizado ao proporem aos educadores uma adaptação do ensino ao “mundo adolescente” (ANJOS, 2013).

Ademais, estamos diante um ensino médio voltado não só às necessidades pragmáticas do adolescente, mas, sobretudo, às necessidades e aos interesses do capital. Martins (2004) chama a atenção de que as políticas educacionais têm se centrado no treinamento de indivíduos a fim de satisfazer os interesses do mercado. Obviamente que o assunto sobre a inserção do indivíduo no mundo do trabalho deve estar na pauta da educação escolar, mas o problema reside na forma que a educação escolar vem tomando em relação a essa questão. A redução da educação à formação de competências deve ser objeto premente de análise crítica, “posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital”. (MARTINS, 2004, p. 53).

O maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação a esse mercado, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Limitar a educação do adolescente a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação. Uma educação voltada aos interesses do adolescente concreto deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital

e criar nos alunos a necessidade de apropriação dos conteúdos artísticos, filosóficos e científicos em suas formas mais desenvolvidas (ANJOS, 2013).

O adolescente pode não entender qual a razão de aprender determinados conteúdos escolares. Por vezes, devido ao pensamento pragmático que impera na educação escolar de adolescentes, os motivos para o estudo fundamentam-se na preparação da inserção no mercado de trabalho ou no ingresso na faculdade. Como afirmei, nesse período do desenvolvimento humano pode ocorrer uma descoberta do significado do conhecimento científico e, conseqüentemente, desenvolver interesses cognoscitivos científicos. No entanto, as disciplinas ministradas na escola são valorizadas conforme a futura profissão. “Quando se perguntam quais são as matérias mais interessantes, se recebem as seguintes respostas: ‘gosto, sobretudo, das matemáticas, e o que menos gosto é a anatomia, porque nunca serei médico’, ‘depende do que penso ser na vida’ [...]” (LEONTIEV, 1960, p. 353). Tal valorização é uma produção social que é reproduzida tanto no conteúdo do trabalho educativo, quanto na educação exercida pelos pais ou responsáveis. Não pode, portanto, ser considerada apenas como um conteúdo inerente ao adolescente.

Quando corroboro a importância da transmissão-apropriação dos conteúdos filosóficos, artísticos e científicos em suas formas mais desenvolvidas, não limito esse assunto à ideia da inserção do adolescente no mundo do trabalho. Em outras palavras, com base em Duarte (2013) defendo a transmissão e apropriação das objetivações genéricas para si, com o objetivo de formar um indivíduo que tenha uma relação consciente com a sua vida cotidiana, mediada pela genericidade para si.

Gramsci (1991, p. 133), ao analisar a pedagogia da Escola Tradicional, asseverou que o estudo do latim ou do grego não tinha o objetivo de formar “camareiros, interpretes ou correspondentes comerciais”. Aprendia-se latim e grego para conhecer a cultura dos dois povos e formar, no aluno, uma concepção de mundo que superasse o folclore, a concepção religiosa e o senso comum. Além disso, tal concepção de mundo seria indispensável para o autodomínio e à autoconsciência²⁵. De acordo com o autor:

As noções singulares não eram aprendidas visando-se a uma imediata finalidade prático-profissional: esta finalidade não se revelava, pois o que contava era o desenvolvimento interior da personalidade, a

²⁵ Não há desenvolvimento da personalidade se não houver o autodomínio da conduta e autoconsciência (VYGOTSKI, 1996).

formação do caráter através da absorção e da assimilação de todo o passado cultural da civilização europeia moderna. (Idem).

A finalidade da inserção do adolescente no mundo do trabalho deve ser mediada e não imediata. A educação escolar, ao se apresentar como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano do aluno (DUARTE, 2013), possibilita a formação da personalidade e da concepção de mundo do adolescente para além das esferas da genericidade em si. A educação escolar de adolescente que tem a imediata finalidade prático-profissional, quando satisfaz as necessidades imediatas e pragmáticas do aluno (aluno empírico), tende ao esvaziamento dos conteúdos sistematizados e, conseqüentemente, à formação de uma personalidade em si, cotidiana e mais propensa a adaptar-se à lógica do capital.

Criar necessidades de conhecimentos sistematizados não significa apenas colocar os alunos em contato com tais saberes. Deve-se, portanto, produzir nos alunos a necessidade de apropriação das objetivações genéricas para si de forma permanente. A partir da mediação das objetivações genéricas para si, o adolescente poderá hierarquizar²⁶, de forma consciente, as atividades de sua vida cotidiana. Mas, é importante dizer que se trata de um processo de ação recíproca. A formação da capacidade de hierarquizar conscientemente as atividades que fazem parte da vida do indivíduo é necessária à aquisição do saber sistematizado e, por sua vez, essa aquisição, ao contribuir para uma compreensão mais aprofundada do mundo e da vida, ajuda nessa hierarquização.

A educação escolar, ao transmitir de forma direta e intencional os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, possibilitará o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do aluno, a fim de que este possa chegar, tal como afirmou Gramsci (1991, p. 132): “[...] aos umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Daí a relevância da educação escolar na produção de necessidades e interesses não cotidianos.

Diferentemente das necessidades dos demais animais, cuja dependência está ancorada na ampliação do conjunto de objetos naturais que estes podem consumir, as necessidades humanas são criadas pelo desenvolvimento da **produção social**. De acordo com Vygotski (1996, p. 38), em relação aos interesses e necessidades

²⁶ Esse assunto é trabalhado com mais detalhes, no capítulo três desta tese.

culturais, “[...] não se pode considerar a natureza como uma condutora confiável para os ideais da educação. Por esta razão, podemos e devemos modificar os interesses, alterando-os de uma esfera para outra, devemos educar e formar novos interesses”. No contexto da educação escolar, o saber elaborado é um meio de produção social. De acordo com Saviani (2011, p. 72), “[...] a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, também se trata de socializar o saber elaborado, pois este é um meio de produção”. Em última instância, essa é a proposta de uma pedagogia socialista.

Destarte, partindo de uma concepção socialista de educação, Saviani (2008, p. 237-246) propõe uma educação de ensino médio que permita a superação da dicotomia entre educação e trabalho, teoria e prática. Para tanto, com base em Marx, o autor defende uma educação de ensino médio centrada na ideia de politecnia. “O conceito de politecnia está no centro da concepção socialista de educação. Implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. É dessa forma que essa questão é abordada por Marx”. (Idem, p. 238). Dado o contexto atual das discussões sobre o ensino médio, é importante ressaltar que essa concepção de educação politécnica situa-se na perspectiva da formação integral do indivíduo e, portanto, na direção oposta à reforma do Ensino Médio imposta pelo Ministério da Educação em 2016, na forma de Medida Provisória, aprovada pelo Congresso Nacional, que fragmenta o currículo do Ensino Médio em cinco diferentes trajetórias, das quais o aluno supostamente terá a “liberdade” de escolher uma, sendo que entre as cinco uma é a de formação profissional, ou seja, ensino profissionalizante.

Para Saviani, se, no ensino fundamental, a relação que se estabelece entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática se apresenta de modo implícito e indireto, no ensino médio tal relação deveria ser tratada de maneira explícita e direta. O autor defende que o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina e “[...] o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”. (Idem, p. 235).

A proposta de Saviani para uma educação de nível médio seria, portanto, explicitar como o conhecimento, ou seja, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Para tanto, não basta

apenas o domínio teórico, mas também o prático, possibilitando, assim, a compreensão de como o saber se articula com o processo produtivo.

A transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano, de acordo com Saviani, seria um exemplo de como tal atividade prática poderia contribuir para explicar a relação entre ciência e produção. De acordo com o autor,

No trabalho prático com a madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo. (SAVIANI, 2008, p. 235).

Hoje, essas técnicas são, fundamentalmente, de caráter eletrônico. Não obstante, o uso de aparelhos celulares, computadores, aplicativos etc., não significa que os adolescentes e adultos que os utilizam conheçam os fundamentos científicos de tais ferramentas. Com isso, o indivíduo torna-se dependente da tecnologia, ou seja, torna-se presa fácil da fetichização e do antropomorfismo tecnológico.

Para se efetivar um trabalho educativo que forme um indivíduo omnilateral, Saviani defende que o ensino médio deveria envolver o recurso às oficinas onde os alunos pudessem manipular os processos práticos básicos da produção, mas ressalta que tal processo não significa reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. “O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”. (Idem, p. 236). Não se refere, portanto, a formação de técnicos especialistas, mas de politécnicos. Nesse sentido, o conceito de politecnia compreende o domínio dos fundamentos das diferentes técnicas que são utilizadas na produção moderna e a educação de nível médio teria como foco “[...] as modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes”. (Idem).

O leitor poderia se perguntar o que difere o processo acima descrito do ensino médio profissionalizante. Pois bem, o que Saviani defende, com base nos pressupostos marxistas, é uma concepção totalmente distinta do ensino profissionalizante, visto que tal forma de ensino é entendida como um adestramento em uma ou outra habilidade, visto que falta-lhe o conhecimento dos fundamentos

dessa habilidade, além da articulação de tal habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Nessa mesma linha de pensamento – de acordo com Vigotski – Krupskaya formula tal ideia da seguinte maneira:

Uma escola politécnica pode ser distinguida de uma escola de comércio [escola profissionalizante] pelo fato de centrar-se na interpretação de processos de trabalho, no desenvolvimento da habilidade para unificar teoria e prática e na habilidade para entender a interdependência de certos fenômenos, enquanto em uma escola de comércio o centro de gravidade está em proporcionar para os alunos habilidades para o trabalho. (KRUPSKAYA, s/d. apud VYGOTSKY, 2004, p. 6).

Vigotski também defende uma educação politécnica, uma vez que a considera como uma tentativa de superação da divisão entre trabalho físico e intelectual, uma possibilidade de reunir pensamento e trabalho, outrora abstraídos durante o processo de desenvolvimento capitalista.

De acordo com Elkonin (1960, p. 550), os adolescentes escolares projetam perspectivas concretas para seu trabalho ulterior, porém, para que se formem interesses profissionais, o autor assevera que é muito importante que o escolar tome parte nos trabalhos práticos que incluem em si, elementos de um trabalho profissional, como por exemplo, “[...] que cumpra as funções de técnico químico, que intervenha nos trabalhos de construção, utilizando os conhecimentos teóricos de física etc. [...]”. Elkonin defende que o ensino politécnico é muito importante para a formação de tais interesses profissionais, visto que os conhecimentos teóricos, que são a base da produção, possibilitam que os estudantes compreendam com maior profundidade a relação existente entre os conhecimentos recebidos e a produção e, conseqüentemente, “[...] se garante a possibilidade de orientar-se em várias profissões e se desperta afeição e respeito pelo trabalho criador”. (Idem, p. 551).

Para a pedagogia histórico-crítica, a “[...] concepção acima formulada implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade”. (SAVIANI, 2008, p. 236). É claro que, em nossa sociedade brasileira, dentre outros fatores, devemos discutir, ainda, sobre a materialidade do ato pedagógico (SAVIANI, 2011, p. 89-109) e as concretas possibilidades de implantação de uma educação politécnica. Além disso, não podemos perder de vista que o esvaziamento dos

conteúdos sistematizados e o descaso para com o trabalho docente (DUARTE, 2011) na educação fundamental, é um processo que impediria a objetivação de um ensino politécnico no nível médio.

Fica claro o lugar que ocupa o conhecimento científico na proposta de uma educação politécnica, no entanto, onde entra a Filosofia, a Sociologia, a Música, as Artes Visuais, as Artes Cênicas no ensino politécnico? No dicionário da Formação Profissional em Saúde, da Fiocruz²⁷, no verbete Educação Politécnica, com base em Marx, a formulação parece-me ser a de união da educação tecnológica à educação intelectual e à educação física. Se educação tecnológica for entendida como sinônimo de educação politécnica, tal como defende Saviani (2008, p. 237-239), então, as humanidades e as artes entrariam na qualidade de educação intelectual.

Para a psicologia histórico-cultural, a proposta de uma educação politécnica de adolescentes vem ao encontro dos pressupostos sobre a atividade profissional/de estudo. Trata-se de uma possibilidade de formação omnilateral do indivíduo, da formação de uma personalidade para si.

Neste capítulo, apresentei aportes teóricos que possibilitam a superação da dicotomia encontrada nas concepções sobre a personalidade na adolescência. A personalidade do adolescente não pode ser entendida como uma manifestação *a priori* de seus conflitos inconscientes devido ao luto da perda do corpo infantil, tampouco pode ser considerada um fenômeno biológico, cuja maturação do cérebro explicaria e justificaria por si só a maneira de agir, sentir e pensar do adolescente. Defendi, portanto, que a gênese da formação da personalidade deve ser encontrada na atividade social. O ser humano, por meio de sua atividade vital, o trabalho, não mais se adaptou à natureza, mas, a partir da produção de ferramentas de trabalho e da linguagem, modificou a natureza a fim de suprir suas necessidades. Esse processo possibilitou a produção de necessidades superiores que exigiram do ser humano um psiquismo mais complexo. Assim, a atividade social engendrou a consciência humana, o desenvolvimento psíquico, bem como a formação da personalidade. O processo dialético entre apropriação e objetivação possibilita o indivíduo apropriar-se das produções do gênero humano a fim de que se humanize, e por isso é que lutamos por uma educação escolar pública que socialize as riquezas materiais e ideativas produzidas ao longo da história da humanidade. A apropriação dos resultados da

²⁷ <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>

atividade das gerações precedentes promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em máximas possibilidades e estas, por sua vez, configuram-se na forma ativa das manifestações da personalidade. Esse é o objeto de análise do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

A ESTRUTURA E A DINÂMICA DA PERSONALIDADE NA ADOLESCÊNCIA: As funções psíquicas superiores e a forma ativa das manifestações da personalidade

Vinham nos acusando de esquecer do conceito de personalidade e, no entanto, este está presente em todas as explicações que damos das funções psicológicas. (VYGOTSKI, 2013, p. 72).

Como vimos no capítulo anterior, por meio de sua atividade vital (o trabalho), o ser humano tem modificado a natureza, produziu meios para suprir suas necessidades e, ao mesmo tempo, tal atividade modificou sua própria natureza. As novas necessidades engendradas pela atividade social exigiram e exigem do ser humano diferentes níveis de desenvolvimento psíquico, mais complexo, possibilitando a formação de funções psíquicas especificamente humanas, funções psíquicas superiores, que se tornarão condição para atividades mais complexas, atividades conscientes, as quais possibilitarão o desenvolvimento das funções psíquicas em suas máximas possibilidades e, assim, sucessivamente. Pode-se inferir, portanto, que a atividade consciente do ser humano é, ao mesmo tempo, condição e produto do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Ao afirmarmos que a atividade humana é uma unidade de análise da personalidade (LEONTIEV, 1978a), não podemos perder de vista o aspecto dialético existente entre atividade e funções psíquicas superiores e estas, como conteúdo psíquico da personalidade, como manifestações da personalidade (RUBINSTEIN, 1977)²⁸. É nesse contexto que Vygotski (1996) assevera que o sistema funcional complexo, constituído por funções psíquicas superiores, é o núcleo fundamental da personalidade.

Para Vygotski (2012, p. 88-89), as funções psíquicas superiores representam a forma ativa das manifestações da personalidade. Essa forma ativa das manifestações da personalidade diz respeito às formas conscientes de ação, pensamento e sentimento. Mas tal afirmação deve ser entendida em sua dialeticidade, uma vez que

²⁸ “Em virtude dos processos psíquicos dos seres humanos serem manifestações da sua personalidade, não persistem no ser humano apenas os processos que decorrem espontaneamente, mas convertem-se conscientemente em atos ou operações reguladas, que são dominadas pela pessoa e que esta orienta para a solução dos problemas e tarefas que a vida lhe impõe. [...] Todos os processos psíquicos formam o conteúdo psíquico da personalidade” (RUBINSTEIN, 1977, p. 12-13).

a personalidade é, ao mesmo tempo, a subjetivação da objetividade e a objetivação da subjetividade humana.

Destarte, as funções psíquicas caracterizam-se por uma relação especial com a personalidade que, ao estudá-las, não devemos concebê-las de forma isolada, pois todas as funções psíquicas superiores, umbilicalmente unidas, representam formas culturais de conduta, são relações sociais internalizadas e, conseqüentemente, são o fundamento da estrutura social da personalidade.

Porém, faz-se necessário ressaltar que o estudo das funções psíquicas superiores de forma isolada, a fim de compreender o desenvolvimento da personalidade em sua totalidade, pode ser possível somente quando tal estudo for concebido como uma análise da parte que compõe o todo. “Só convencionalmente e para os fins de análise científica podemos abstrair um ou outro aspecto de seu desenvolvimento”. Desse modo, “[...] o desenvolvimento de cada função específica se deriva do desenvolvimento global da personalidade, ao estudar separadamente o desenvolvimento de cada função, estudamos também o desenvolvimento da personalidade”. (VYGOTSKI, 2012, p. 329).

A conduta social da personalidade é orientada pela mediação de sistemas de signos, o que possibilita o indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento. Foi a partir de tal pressuposto que Vigotski afirmou a relação dialética entre as funções psíquicas superiores e a personalidade:

Como vocês sabem, o traço principal de nosso enfoque do estudo das funções superiores é que atribuímos a estas um papel distinto do das funções psicológicas primitivas no desenvolvimento da personalidade. Quando dizemos que o homem é dono de seu comportamento e que o dirige, estamos explicando coisas simples (como a atenção voluntária ou a memória lógica) através de outras mais complexas, como a personalidade. Vinham nos acusando de esquecer do conceito de personalidade e, no entanto, este está presente em todas as explicações que damos das funções psicológicas. (VYGOTSKI, 2013, p. 71-72).

Na personalidade são sintetizadas formas de comportamento que antes estavam divididas entre as pessoas. Uma criança pode dominar sua conduta tão somente quando ocorrer o processo da internalização das funções psíquicas superiores que, a princípio, se encontram num plano social, entre os seres humanos, numa categoria intersíquica. No processo de desenvolvimento cultural da criança

podemos observar o processo de desenvolvimento da personalidade, ou seja, “a personalidade é o social em nós” (VYGOTSKI, 2012, p. 337).

Todos os processos psicológicos formam o conteúdo psíquico da personalidade. Nesse sentido foi que Vigotski, no *Manuscrito de 1929*, definiu personalidade como o “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)”. (VIGOTSKI, 2000, p. 33).

Neste capítulo, portanto, asseveramos que não se pode estudar a personalidade e os processos psíquicos separadamente, como também afirma Rubinstein (1976, p. 267):

[...] a ideia de uma psicologia da personalidade isolada do estudo dos processos psíquicos, e a ideia dos processos psíquicos como funções abstratas, isoladas da personalidade, são duas facetas de uma mesma concepção errônea. Na realidade, não é possível construir nem a doutrina das qualidades psíquicas do homem separado da doutrina de sua atividade psíquica, nem a doutrina da atividade psíquica, a doutrina das leis do discurso dos processos psíquicos, sem levar em conta sua dependência com respeito às qualidades psíquicas da personalidade. Qualquer contraposição entre a psicologia geral (os processos psíquicos, suas leis) e uma psicologia da personalidade separada da primeira, coisa que sucede às vezes em nosso país [a Rússia], é radicalmente errônea. (RUBINSTEIN, 1976, p. 267).

Com base nos pressupostos vigotskianos, defendemos que o estudo sobre o desenvolvimento da personalidade na adolescência deve considerar uma relação dialética entre desenvolvimento das funções psíquicas superiores e desenvolvimento da personalidade. Desse modo, o presente capítulo foi dividido em dois itens, quais sejam: A estrutura da personalidade na adolescência e; as leis da dinâmica da personalidade na adolescência, ou seja, como se forma e se desenvolve a estrutura da personalidade na idade de transição.

2.1 A ESTRUTURA DA PERSONALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

Chegamos ao fim de nossa investigação, iniciada com a análise das mudanças que se produzem na estrutura do organismo e em suas mais importantes funções no período da maturação sexual. Seguimos à complexa reestruturação de todo o sistema interno e externo da atividade do organismo, à mudança radical de sua formação e da nova estrutura de sua atividade orgânica que surge na relação com a maturação sexual. Vimos a seguir vários estádios, passando das atrações aos interesses, dos interesses às funções psíquicas e destas, ao conteúdo do pensamento e da imaginação criativa, como se forma

a nova estrutura da personalidade do adolescente tão distinta da personalidade infantil. (VYGOTSKI, 1996, p. 225).

Vigotski, ao final de sua obra "*Paidología del adolescente*" (1930-1931), no capítulo destinado ao estudo da dinâmica e estrutura da personalidade na adolescência, considera que o conteúdo dos capítulos precedentes corroboraram sua análise sobre a peculiar e nova estrutura da personalidade do adolescente.

No entanto, não encontramos, até a presente data, nenhuma literatura sobre a personalidade na adolescência, na concepção histórico-cultural, que aborde questões atinentes a esses "estágios", tampouco sobre a relação entre a educação escolar e a estrutura da personalidade nessa etapa do desenvolvimento humano. Faz-se necessária, portanto, uma análise da interdependência desses estágios, bem como a análise de sua relação com a formação e o desenvolvimento da personalidade, a fim de superarmos a simples descrição do fenômeno, buscando compreender o processo e as múltiplas determinações do desenvolvimento da personalidade do adolescente.

Divido este item em cinco subitens. O primeiro versa sobre o cérebro adolescente e o processo biológico historicamente condicionado. O segundo analisa o processo de formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores na adolescência. O terceiro subitem trata sobre as forças motrizes das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, da personalidade, notadamente a partir da análise das atrações e interesses na adolescência. O quarto subitem analisa o desenvolvimento do pensamento por conceitos como eixo central que intelectualiza todas demais funções psíquicas, organizando a imagem subjetiva da realidade objetiva. E, por fim, no quinto subitem é analisada a imaginação e seu desenvolvimento na adolescência, considerada por Davidov (1988) como a essência da personalidade, pelo fato de ligar-se às possibilidades criadoras, ou seja, à capacidade de criar novas formas de vida social.

2.1.1 O cérebro adolescente e o processo biológico historicamente condicionado

Embora as bases fisiológicas na adolescência tenha sido um campo de grande interesse de Vigotski, esse tema não foi publicado nos volumes de suas obras completas. Nas notas da edição russa, de acordo com os editores da obra espanhola (VYGOTSKI, 1996, p. 43) consta que tal tema foi publicado com os títulos:

“Peculiaridades anatômicas e fisiológicas do adolescente”, “Maturação Sexual” e “Psicologia da maturação sexual” que, juntamente com outros títulos destinados aos centros de ensino à distância, foram publicados em 1930 sob a rubrica: *“Sessão de ensino à distância junto à faculdade de pedagogia da 2.a Universidade Estadual de Moscou”*.

O não acesso aos conteúdos supracitados não seria motivo, em minha opinião, de ocultar o tema das bases fisiológicas²⁹ na adolescência, o que me motivou, em primeiro lugar, buscar nas atuais pesquisas da neurociência, primeiras aproximações dos estudos sobre a fisiologia do cérebro os quais denominei **a fenomenologia³⁰ do cérebro adolescente**. Num segundo momento desse estudo, busco a compreensão para além da aparência fenomênica do cérebro adolescente por meio da análise da **atividade social e a unidade dialética dos processos psíquicos e fisiológicos**.

a) A fenomenologia do cérebro adolescente

Para a concepção biologicista, os caracteres sexuais seriam as principais causas do comportamento adolescente. Nessa fase ocorrem várias mudanças corporais denominadas caracteres sexuais primários, como hormônios-estímulos (hormônios gonadotróficos da hipófise anterior ou hormônios sexuais como a testosterona, estrógenos e progesterona produzidos pelas gônadas sexuais), produzindo óvulos ou espermatozoides, bem como o aumento do pênis e dos testículos ou o aumento do útero e da vagina. Além dos caracteres sexuais primários, ocorre também o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários que se constituem no aumento das mamas por conta do desenvolvimento glandular e

²⁹ De acordo com Luria (1979, p. 8-9), “A fisiologia trata dos mecanismos que exercem diferentes funções no organismo, ocupando-se da atividade nervosa superior dos mecanismos de trabalho do sistema nervoso que concretizam o ‘equilíbrio’ do organismo com o meio. [...] Desconhecer as leis da fisiologia implicaria privar a psicologia de uma das fontes mais importantes de conhecimento científico”. Porém, como veremos no decorrer desta tese, faz-se necessário uma análise que vai além da descrição fenomênica do objeto, pois, “[...] para explicar por via causal as funções psíquicas superiores do homem, é necessário *ir além dos limites do organismo e procurar-lhes as fontes não no recôndito da alma ou nas peculiaridades do cérebro, mas na história social da humanidade*, nas formas de linguagem e trabalho social que se constituíram ao longo da história da sociedade e trouxeram para a vida tipos mais aperfeiçoados de comunicação e novas formas de atividade consciente.” (Idem, p. 6, *itálicos no original*). Portanto, não é o cérebro por si só que proporciona a complexidade psíquica do ser humano, mas sim, seu modo de vida, sua atividade.

³⁰ Com base em Márkus (2015, p. 71), entendo o conceito de fenômeno no sentido marxiano da palavra, ou seja, uma aparência, “[...] uma característica superficial que se se fixa ou cristaliza unilateralmente, obscurece o ser profundo e a determinação dos próprios fenômenos”.

distribuição de gorduras, mudanças da voz, crescimento de pelos no púbis e nas axilas incluindo, também, o aparecimento da barba (GRIFFA; MORENO, 2010).

Porém, pesquisas recentes produzidas pela neurociência têm provado que as grandes mudanças ocorridas na etapa da adolescência não decorrem da produção de hormônios, mas sim, em consequência da maturação cerebral. Herculano-Houzel (2005, p. 13) afirma que a adolescência é coisa do cérebro e não de hormônios. “Na verdade”, diz a autora, os hormônios “[...] são meros executores de um programa de desenvolvimento que começa mais acima: no cérebro”. Nesse contexto, o comportamento irresponsável, agressivo, às vezes desengonçado, impulsivo etc. do adolescente é algo esperado e normal, pois se trata de um indivíduo que possui um cérebro ainda não amadurecido. Portanto, “[...] à pergunta ‘Adolescentes *precisam* mesmo se comportar assim?’, a neurociência só tem uma resposta a oferecer: *Precisam*, sim – mesmo porque não seriam capazes de fazer diferente. O comportamento adolescente é resultado de um cérebro adolescente. Nada mais, nada menos”. (Idem, p. 12).

Até pouco tempo atrás, a neurociência considerava que as principais mudanças no cérebro humano ocorriam ao final da infância, mais ou menos aos dez anos de idade, sendo que os primeiros três anos de vida seriam decisivos, posto que a influência dos pais, da escola e da sociedade como um todo, promoveria as maiores mudanças no cérebro infantil. Alguns cientistas defendiam posições mais drásticas e afirmavam que, após os três anos de idade, haveria poucas possibilidades de influenciar a formação do cérebro da criança. Tal posicionamento fortaleceu a ideia de que, na adolescência, o cérebro já estaria pronto e os comportamentos por vezes problemáticos nessa etapa do desenvolvimento seriam frutos dos hormônios que estariam “*à flor da pele*”. Porém, diante das novas pesquisas sobre o cérebro adolescente, isso não pode mais ser considerado verdade (BLAKEMORE, 2010; CHOUDHURY, S., CHARMAN, T., BLAKEMORE, 2008; HERCULANO-HOUZEL, 2005; JENSEN, NUTT, 2015).

Por meio da obtenção de imagens por ressonância magnética, estudos têm mostrado que o cérebro adolescente passa por grandes mudanças em seu desenvolvimento. O volume da substância cinzenta, onde estão localizados os corpos celulares dos neurônios, aumenta durante a infância e chega ao pico no início da

adolescência. Esse período é conhecido como **exuberância sináptica**, isto é, quando é atingido o número máximo de sinapses no córtex³¹ cerebral.

Antes de prosseguirmos no assunto, faz-se necessário assinalar que “sinapses” são as menores unidades funcionais do sistema nervoso, são as conexões entre os neurônios. Para Damásio (2000, p. 410), sinapses “[...] consistem em um axônio fazendo contato com os dendritos de outro neurônio”. Para facilitar a compreensão de tal asserção, a figura abaixo demonstra os principais componentes anatômicos de um neurônio:

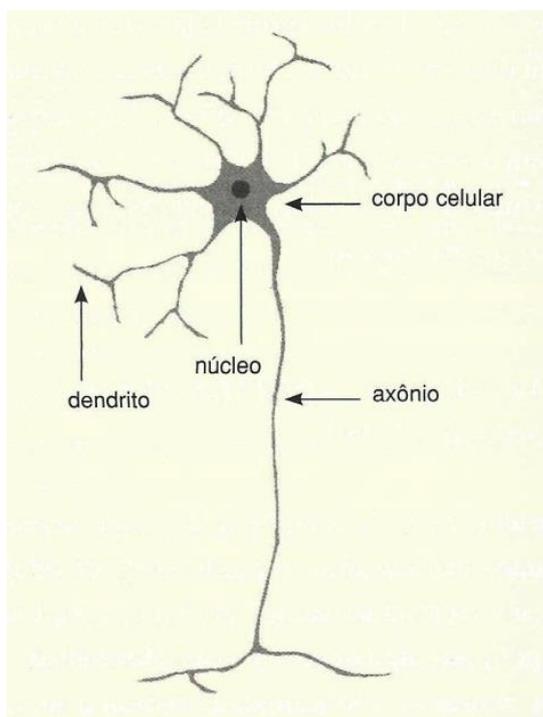


Figura 1: Um neurônio e seus principais componentes anatômicos.

Fonte: Damásio (2000, p. 210).

O maior número de sinapses no cérebro significa maiores possibilidades de processamento de informação pelos neurônios. Herculano-Houzel (2005, p. 65) assevera que “é natural, portanto, supor que quanto mais sinapses o cérebro possuir, mais capaz ele será”. Porém, o excesso de sinapses no cérebro adolescente ou adulto, segundo a autora, é sinal de imaturidade. O importante não é bem o número de sinapses no córtex cerebral, mas sim, a existência de sinapses “corretas”.

31 Termo que em latim quer dizer “casca”. Trata-se de uma fina camada mais externa do cérebro, uma camada de substância cinzenta que reveste todo o cérebro. Damásio (2000, p. 413) conceitua córtex cerebral como “[...] um manto abrangente para o cérebro, cobrindo as superfícies do hemisfério cerebral, incluindo as que se localizam nas profundezas das fissuras e sulcos, fendas que dão ao cérebro a aparência amarrotada que lhe é característica”.

Portanto, a partir da adolescência, ocorre um declínio da substância cinzenta e isso, a primeira vista, pode ser considerado algo ruim, mas não é. Tal declínio é denominado de **poda sináptica**, ou seja, a eliminação das sinapses excedentes, pouco utilizadas, não desejadas, que se enfraqueceram por falta de uso e, concomitantemente, o fortalecimento das sinapses mais utilizadas, devido à aprendizagem³². Tal processo inicia-se na adolescência e vai até aos 30 ou 40 anos de idade. Assim como numa roseira, podam-se os galhos mais fracos para que os outros possam crescer mais fortes (BLAKEMORE, 2010; CHOUDHURY, S., CHARMAN, T., BLAKEMORE, 2008; HERCULANO-HOUZEL, 2005; JENSEN, NUTT, 2015).

Conforme foi dito, as sinapses excedentes, ao serem eliminadas por meio da poda sináptica, provoca a diminuição da substância cinzenta do cérebro. Além disso, outro fenômeno ocorre a partir da adolescência: a substância branca, localizada abaixo da substância cinzenta, aumenta. Isso porque, enquanto na substância cinzenta estão localizados os corpos celulares dos neurônios, na substância branca localizam-se os axônios, as fibras nervosas que emanam dos corpos celulares, e que agora são isoladas por uma capa de gordura chamada mielina. Esse é o processo conhecido como **mielinização** (DAMÁSIO, 2000; HERCULANO-HOUZEL, 2005).

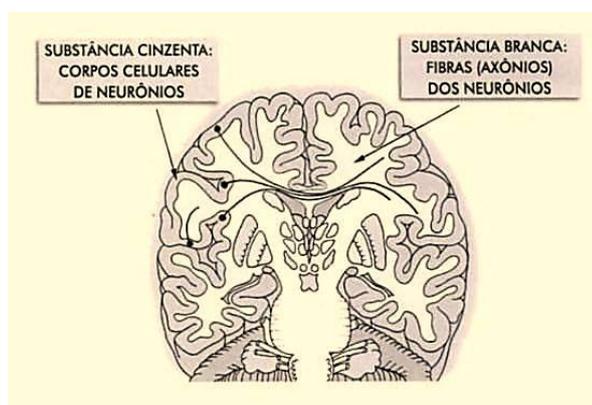


Figura 2: Substância cinzenta e branca.

Fonte: Herculano-Houzel (2005, p. 72).

³² “[...] use suas sinapses ou perca-as”. (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 67). Podemos abrir, neste momento, um parêntese e ressaltar a importância da atividade social não só na adolescência, pois, ao que parece, a poda sináptica fortalecerá sinapses correspondentes às atividades que precedem a adolescência. Nesse contexto, “[...] a ciência já demonstrou que os setores do cérebro que não são excitados interrompem seu desenvolvimento normal e chegam a se atrofiar. Isso ocorre, sobretudo, nas etapas precoces do desenvolvimento”. (MUKHINA, 1996, p. 42). Sendo a educação um processo que não se constitui de fases estanques, separadas umas das outras, existem relações entre a educação ofertada na infância e as potencialidades e dificuldades que o indivíduo apresenta na adolescência. Não se trata da adoção de uma perspectiva determinista, linear que justificaria a renúncia a se educar o adolescente, mas sim, do reconhecimento de que a educação precisa, desde a mais tenra idade, estar pautada numa visão do processo de desenvolvimento no seu todo.

O processo de mielinização permite a condução de impulsos elétricos com vezes mais rápidos e mais fidedignos do que na fibra sem mielina,

E fidelidade e rapidez são quesitos importantíssimos quando se trata de interligar regiões distantes por até 20 centímetros no cérebro. À velocidade de 2 metros por segundo – ou cerca de 7 km/h – de condução de impulsos elétricos por uma fibra sem mielina, o sinal de um neurônio levaria cerca de 0,1 segundo para atravessar o cérebro de um lado ao outro, ou de trás para a frente. Com a mielina, essa velocidade pode subir para 100 metros por segundo – ou cerca de 360 km/h –, o que garante que um sinal atravesse o cérebro em 0,002 segundos. Para uma criança, pode ser a diferença entre conseguir dedilhar uma sonata ao piano ou apenas batucar com a mão inteira. Para um adolescente, pode ser o que faltava para permitir a integração funcional no córtex pré-frontal que torna possível o raciocínio abstrato. (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 72-73).

O processo acima descrito inicia-se nas regiões posteriores do cérebro que têm função sensorial, prosseguindo para o córtex parietal (responsável, dentre outras coisas, pelos ajustes do mapa do corpo), até as regiões anteriores como o córtex pré-frontal. Esse **amadurecimento cerebral** provoca, no adolescente, o interesse pelo sexo, ajustes dos mapas do corpo, o tédio devido à perda do sistema de recompensa³³, a busca por riscos e novidades. E, ao final dessa etapa – devido à mielinização do córtex pré-frontal – o desenvolvimento da capacidade de controlar os impulsos, de antecipar as consequências dos atos, a empatia e a capacidade de intuir o que a outra pessoa esteja pensando ou sentindo (BLAKEMORE, 2010; CHOUDHURY, S., CHARMAN, T., BLAKEMORE, 2008; HERCULANO-HOUZEL, 2005; JENSEN, NUTT, 2015).

³³ O sistema de recompensa do cérebro é um conjunto de estruturas que engendra uma sensação de prazer que motiva o indivíduo a buscar, cada vez mais, aquilo que lhe agrada ou aquilo que dá certo em sua vida. No caso da adolescência, todas as atividades infantis que antes eram prazerosas perdem o atrativo, ou seja, ocorre um embotamento do sistema de recompensa. “Ao tornar-se mais difícil de ser ativado pelos prazeres antigos, o sistema de recompensa recém-embotado do adolescente faz com que o jovem abandone seus velhos hábitos, subitamente tornados insatisfatórios, em busca de novos prazeres. Isso acontece simultaneamente em vários níveis”. (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 91). Tal asserção legitima as palavras de Vygotski (1996) quando este afirma que os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem, na adolescência, novos interesses que são a força motriz das funções psíquicas, a força que põem em movimento a sua conduta. Abordo esse assunto ainda neste capítulo.

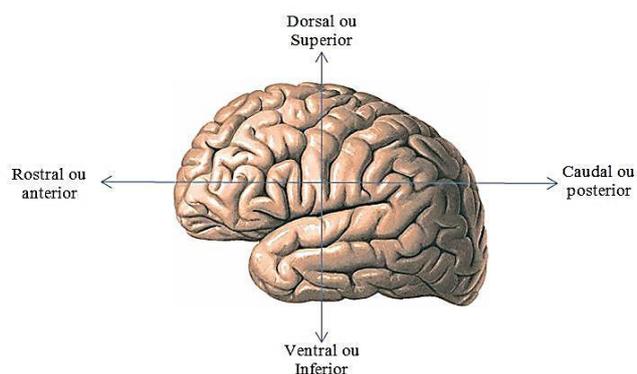


Figura 3: Eixos de referência utilizados em neuroanatomia
 Fonte: Adaptado de Sabotta (2000, p. 290).

O córtex pré-frontal, localizado na região anterior do cérebro, é uma das últimas regiões cerebrais onde ocorre a poda sináptica e, conseqüentemente, atinge o volume máximo de substância branca. Trata-se de uma região que, por meio de seus circuitos e conexões, coordena as funções executivas, ou seja, as capacidades de determinar objetivos, estabelecer uma estratégia comportamental, escolher prioridades e inibir ações desnecessárias. De acordo com Blakmore (2010), o desenvolvimento do córtex pré-frontal promove mudanças significativas no cérebro adolescente, pois é onde se processam funções cognitivas de alto nível, tais como a tomada de decisões, planejamento, pensamento abstrato, controle da conduta, além de estar relacionado à interação social, empatia e autoconsciência.

Diante do exposto, uma concepção histórico-cultural de adolescência busca a superação das visões biologicistas, principalmente no que tange às concepções que rechaçam a historicidade do fenômeno. A adolescência não pode ser vista apenas como um momento de crises emocionais devido aos hormônios que estão à flor da pele. Tampouco a gênese do comportamento adolescente pode ser reduzida à maturação cerebral como afirmam concepções biologizantes, sobre as quais Vygotski (1996, p. 36) afirmou que os cientistas biologicistas equivocam-se, com grande frequência, ao considerar o adolescente um ser apenas biológico, natural.

No entanto, as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano não podem ser negadas, pois as relações entre o biológico e o social no ser humano são de incorporação daquele por este e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Portanto, discordar das concepções biologicistas não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. O caráter histórico e social do psiquismo

humano estrutura-se sobre a base dos processos neurofisiológicos e qualquer psicologia que desconsidere esse fato estará fora do campo científico. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para uma correta compreensão desses fenômenos.

O que defendemos aqui é a superação de concepções que reduzem a adolescência às mudanças biológicas. Tais concepções provocam sérias complicações à educação escolar, como podemos observar na citação abaixo, por exemplo:

Tudo o que pode parecer estranho no comportamento dos adolescentes tem explicação neurológica. A falta de interesse pelas aulas, por exemplo, é consequência de uma revolução nas sinapses (conexões entre as células cerebrais os neurônios). Nessa etapa da vida, uma série de alterações ocorre nas estruturas mentais do córtex pré-frontal área responsável pelo planejamento de longo prazo e pelo controle das emoções, daí a explicação para ações intempestivas e às vezes irresponsáveis. (CAVALCANTE, 2004, p. 5-6).

O pensamento acima descrito contém duas ideias problemáticas. A primeira é a de que todo adolescente não se interessa pelos conhecimentos ensinados na escola. A segunda é a de que tal desinteresse é causa inevitável de processos orgânicos, o que pode levar à patologização desse fenômeno.

Por outro lado, tanto a pedagogia histórico-crítica, quanto a psicologia histórico-cultural, defendem a ideia de que a escola deve criar necessidades de apropriação das objetivações genéricas para si. Essas necessidades não decorrem de maneira espontânea de um processo natural de maturação do aluno. A prática pedagógica deve produzir no indivíduo necessidades não cotidianas como a necessidade do pensamento científico, da fruição estética, da reflexão filosofia e do questionamento ético-político.

O desenvolvimento psicológico está ligado às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo. Daí a importância do estudo da categoria **atividade**, realizada no capítulo anterior desta tese. Destarte, no item abaixo analisaremos a relação da atividade social e a unidade dialética dos processos psíquicos e fisiológicos, superando, portanto, o paralelismo psicofísico tão recorrente na psicologia e em especial, na psicologia da educação.

b) A atividade social e a unidade dialética dos processos psíquicos e fisiológicos

Em seu método instrumental, Vygotski (2012), autor considerado, no campo da psicologia, um “metodólogo” ou metodologista³⁴ preconizava: 1) a análise do processo e não do objeto; 2) a análise explicativa e não descritiva e; 3) a análise do comportamento fossilizado. A análise do processo e não do objeto é aquela que descobre o nexos dinâmico causal do fenômeno, pois é preciso investigar e compreender como determinado fenômeno desenvolve-se na história social dos indivíduos. A análise deve ser explicativa e não descritiva, ou seja, não deve ser reduzida a uma simples descrição da manifestação superficial do fenômeno. Explicar “[...] significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é fazer referência a uma série de fenômenos à outra, explicar significa para a ciência definir em termos causais”. (VYGOTSKI, 2013, p. 268). A análise do comportamento fossilizado busca compreender aqueles comportamentos que foram automatizados e, conseqüentemente, não revelam sua natureza interna, por isso dão a impressão de comportamentos naturais, inatos.

De acordo com Vigotski, os três momentos de análise dos fenômenos psicológicos deveriam ser considerados em conjunto. Nesse contexto, entendo que a descrição do funcionamento cerebral do adolescente realizada no item anterior é um **fóssil**³⁵ e para compreender esse fenômeno para além de sua aparência é necessário **explicar** sua origem e seus nexos causais, é necessário, portanto, transformar o objeto em **processo**. Esse foi o esforço empregado no presente item.

O cérebro, à margem do desenvolvimento cultural da personalidade, deixado ao seu próprio arbítrio, não chegaria jamais a tal combinação de funcionamento. [...] Não foi o cérebro o que por si só originou o pensamento lógico, o cérebro foi o que assimilou o pensamento lógico no processo de desenvolvimento histórico do ser humano. Para que isso se produza, não se precisa reconhecer a existência de uma principal função específica no cérebro. Basta apenas admitir que na estrutura do cérebro e no sistema de suas funções essenciais há

³⁴ (ELKONIN, 1996, p. 387).

³⁵ Não quero, aqui, modificar o conceito de fóssil em Vigotski, o qual defende que os comportamentos fossilizados seriam aqueles comportamentos que se originaram há muito tempo na história da humanidade e estão incorporados à vida social, aos comportamentos reproduzidos cotidianamente de forma espontânea, dando a impressão de coisas inatas. No entanto, entendo que, da mesma forma que o pesquisador precisa fazer um conjunto de relações a partir dos fósseis que encontra, precisamos fazer um conjunto de relações a partir dessas constatações sobre o cérebro dos adolescentes, indo da descrição à explicação.

possibilidades e condições para que surjam e se formem sínteses superiores. (VYGOTSKI, 1996, p. 181).

As formas de comportamentos elementares do ser humano, as funções psíquicas elementares, tal como veremos no próximo item, são funções biológicas, comuns aos seres humanos e aos demais mamíferos e são indubitavelmente funções do tecido nervoso. Porém, as funções psíquicas superiores, como a memória lógica, a atenção voluntária ou o pensamento abstrato, por exemplo, não podem ser reduzidas a um produto orgânico, uma vez que a origem dessas formas complexas de comportamento está nas condições sociais de vida.

As atividades psíquicas dos animais formam-se nas condições de vida de cada espécie. No ser humano tal pressuposto não é diferente. Porém, o que caracteriza as formas de vida que diferenciam a atividade consciente do ser humano da atividade adaptativa dos demais animais – e que assegura a formação de comportamentos complexos instituídos socialmente – são as formas histórico-culturais de atividade, ou seja, o trabalho e a conseqüente produção dos instrumentos de trabalho e da linguagem. A cultura, portanto, “[...] origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano no desenvolvimento”. (VYGOTSKI, 2012, p. 34).

A cada etapa determinada no domínio das forças da natureza corresponde sempre uma determinada etapa no domínio da conduta, na subordinação dos processos psíquicos ao poder do homem. A adaptação ativa do homem ao meio, isto é, a transformação da natureza pelo ser humano não pode estar baseada na sinalização que reflete passivamente os vínculos naturais de toda sorte de agentes. A adaptação ativa exige o fechamento ativo daquele tipo de vínculo, que é impossível quando a conduta é puramente natural – isto é, baseada na combinação natural dos agentes. O homem introduz estímulos artificiais, confere significado a sua conduta e cria, com a ajuda dos signos externos, novas conexões no cérebro. Partindo dessa tese, introduzimos como curso na nossa investigação um novo princípio regulador da conduta, uma nova ideia sobre a determinação das reações humanas – o princípio da significação, segundo o qual é o homem quem forma externamente as conexões no cérebro, o dirige e, através dele, governa seu próprio corpo. (VYGOTSKI, 2012, p. 85).

Dessa forma, podemos inferir que o ser humano é o sujeito da atividade, o cérebro é tão somente o órgão dessa atividade psíquica. De acordo com Rubinstein (1972), tanto os sentimentos quanto os pensamentos surgem na atividade do cérebro, mas é o ser humano quem ama ou odeia, é ele quem pode conhecer a realidade e

transformá-la, não o cérebro. Para entender tal processo devemos analisá-lo de forma dialética, concebendo a atividade do ser humano como “[...] uma autêntica unidade psicofísica”. (Idem, 1972, p. 42).

Porém, a psicologia tradicional, de acordo com Vygotski (2012) e Rubinstein (1972), não conseguiu (e não consegue até os dias de hoje) explicar a relação dialética entre os processos orgânicos e culturais do comportamento humano, pois considera que a evolução do homem primitivo até o homem cultural é uma simples continuação do desenvolvimento dos animais aos seres humanos e reduz o desenvolvimento cultural da conduta à maturação biológica. Dessa forma, não resolve o problema psicofísico e reduz o desenvolvimento humano, pelo menos, em três aspectos: “[...] o estudo das funções psíquicas superiores a partir da faceta dos processos naturais que as integram; a redução dos processos superiores e complexos a elementares e; o desprezo das peculiaridades e leis específicas do desenvolvimento cultural da conduta”. (VYGOTSKI, 2012, p. 15). Por outro lado, a psicologia de cunho idealista defende a primazia do aspecto subjetivo, reduzindo o desenvolvimento humano às ideias, ao intelecto, ao psíquico, desconectado de sua materialidade orgânica.

Dessas duas linhas de pensamento, a mecanicista organicista e a idealista, decorrem teorias como a do **paralelismo psicofísico**, que concebe os fenômenos psíquicos e físicos como dois conjuntos de fenômenos estranhos, duas linhas paralelas e externas entre si; e a **teoria da identidade** que ora identifica o psíquico ao físico (numa epistemologia materialista mecanicista), ora o físico ao psíquico (numa epistemologia idealista). Porém, nenhuma dessas linhas de pensamento superou o dualismo cartesiano entre corpo e mente (RUBINSTEIN, 1972, p. 34-44), tampouco considerou os aspectos históricos e sociais como determinantes do processo de desenvolvimento humano.

Tudo se considera à margem de sua faceta histórica. Supõe-se que a ideia que tem uma criança europeia de família culta de hoje em dia acerca do mundo e da causalidade e a ideia que uma mesma criança de alguma tribo primitiva tem; a concepção de mundo da criança da Idade da Pedra, da Idade Média ou do século XX – tudo isto é idêntico e igual em princípio a si mesmo. Diria que o desenvolvimento cultural se separa da história, como se se tratasse de um processo independente, autossuficiente, regido por forças internas existentes no mesmo, subordinado a sua lógica imanente. O desenvolvimento cultural se considera como autodesenvolvimento. (VYGOTSKI, 2012, p. 22).

Para superar tais concepções não historicizadoras do desenvolvimento a psicologia histórico-cultural concebe o psiquismo humano na sua totalidade, ou seja, parte da unidade dialética dos processos psíquicos e fisiológicos. Para Vygotski (2013, p. 100), o estudo dos processos psíquicos e fisiológicos não deve ser realizado de forma separada “[...] posto que desgarrados do conjunto se nos fazem totalmente incompreensíveis; devemos abordar, pois o processo em sua totalidade, o que implica considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos [nesse caso o autor está se referindo aos substratos biológicos]”. Essa é, de acordo com o autor, a originalidade da psicologia dialética cujo objeto de estudo outra coisa não é, senão, “[...] o processo integral do comportamento. Este se caracteriza por contar tanto com componentes psíquicos como fisiológicos, embora a psicologia deva estudá-los como um processo único e integral [...]”. (Idem, p. 101).

A concepção dialética não pode ser confundida com a teoria da identidade dos processos fisiológicos e psíquicos. A psicologia histórico-cultural reconhece a singularidade qualitativa da psique e defende que os processos psicológicos são únicos. Aqui cabe uma explicação sobre o conceito de **processos psicológicos**. Vygotski utilizou esse termo para identificar as formas superiores de comportamento do ser humano constituídas pela unidade dialética entre os processos fisiológicos e psíquicos³⁶.

[...] chamá-los psicológicos implica uma opção metodológica para abordar aqueles processos que a psicologia estuda e com o qual estamos ressaltando a possibilidade e necessidade de um objetivo único e integral da psicologia como ciência. Junto a isto e sem que coincida com isto, pode existir também o estudo psicofisiológico: a fisiologia psicológica ou a psicologia fisiológica, que considera como tarefa específica estabelecer as conexões e dependências que existem entre um e outro gênero de fenômenos. (VYGOTSKI, 2013, p. 101).

Além de superar a dicotomia da teoria da identidade dos processos psíquicos e fisiológicos, a psicologia histórico-cultural não concebe tais processos como uma inter-relação, como defende a teoria do paralelismo psicofísico. Para Vygotski (2013, p. 102),

³⁶ O mesmo termo “processos psicológicos” foi utilizado por Rubinstein (1976, p. 103-113) para diferir do conceito de “funções psicológicas” que, para esse autor, este último significaria o substrato biológico do psiquismo.

Já a própria posição da questão encerra a falsa suposição de que os fenômenos psíquicos podem influir nos cerebrais. É absurdo perguntar se esta qualidade pode atuar sobre um objeto de que é qualidade. A própria hipótese de que entre os processos psíquicos e cerebrais podem existir inter-relações admite de antemão a ideia da psique como uma força mecânica especial, que na opinião de uns é capaz de atuar nos processos cerebrais e, na opinião de outros, pode fazê-lo tão só paralelamente a estes. Tanto a doutrina do paralelismo como a da ação recíproca encerra esta falsa premissa. Só o conceito monista da psique permite colocar de forma totalmente distinta a questão de seu significado biológico.

Dessa forma, a psicologia histórico-cultural considera o processo psíquico em conexão orgânica no marco de um processo integral e complexo. Os processos psíquicos são produzidos pela atividade e podem, em determinados momentos e circunstâncias, modificar o cérebro, ou seja, os fenômenos psíquicos agem sobre os processos cerebrais. Da mesma forma que o substrato orgânico é condição para o desenvolvimento dos processos psíquicos. No entanto, essa perspectiva teórica busca superar, por um lado, a identificação do biológico e psíquico e, por outro, o paralelismo psicofísico, ou seja, a concepção segundo a qual o biológico e o psíquico seriam duas linhas distintas (ora o biológico teria a primazia, ora o cultural).

Vygotski (2012, p. 29) parte do pressuposto de que na **filogênese**, as duas linhas de desenvolvimento, a biológica e a cultural, estão separadas entre si, são duas linhas independentes do desenvolvimento caracterizadas por um processo de sucessão e continuidade. O autor afirma que, por um lado “[...] é o processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição da espécie *Homo Sapiens*; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser cultural”. A especificidade do desenvolvimento das formas complexas de conduta humana, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, radica na tese de que, na **ontogênese**, os processos fisiológicos e psíquicos aparecem unidos e formam um **processo único**.

O processo acima descrito não pode ser confundido com o argumento biogenético de que a filogênese repete-se na ontogênese. W. Stanley Hall (1844-1924) foi um dos principais representantes da lei biogenética e precursor, no campo da psicologia, na pesquisa sobre adolescência. Este pesquisador denomina este período que, para ele compreende dos 12 aos 24 anos, de “segundo nascimento”, por se tratar do período em que se manifestam os traços mais desenvolvidos essencialmente humanos. Hall defendia a ideia de que a ontogênese repete a

filogênese e, no caso da adolescência, tal fase representaria o período em que a espécie humana encontrava-se em transição e turbulência. Isso explicaria as tensões e crises psicológicas que sofrem os adolescentes. Segundo Griffa e Moreno (2010) e também Palacios e Oliva (2004), Hall teria afirmado, em sua obra *Adolescence*, de 1904, que a adolescência corresponde ao momento da evolução da espécie humana que representa a passagem da selvageria ao mundo civilizado.

Vygotski (2012, p. 35), pelo contrário, refere-se a “[...] algo completamente distinto que tão só uma mente ociosa pode considerar como o retorno à argumentação da lei biogenética”.

Já desde o princípio nos vimos obrigado a repudiar de maneira radical a lei biogenética posto que ambos os processos, que se apresentam separadamente na filogênese e que aparecem nela por uma relação de sucessão, de continuidade, constituem ao contrário na ontogênese um só processo único. Consideramos esse fato como a peculiaridade mais importante e fundamental do desenvolvimento psíquico da criança humana devido ao qual resulta impossível compara-lo, por sua estrutura, com nenhum outro semelhante processo; é radicalmente distinto do paralelismo biogenético. Neste, precisamente estriba a principal dificuldade de todo o problema. (VYGOTSKI, 2012, p. 36).

Na ontogênese, portanto, o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de desenvolvimento orgânico do indivíduo, formando um todo. As mudanças que ocorrem constituem “[...] um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança. Na medida em que o desenvolvimento orgânico se produz em um meio cultural, **passa a ser um processo biológico historicamente condicionado**”. (Idem, p. 36, negritos meus).

Podemos inferir que o desenvolvimento psicológico do ser humano não pode ser estudado apenas por um polo, seja ele o fisiológico ou o psíquico, subjetivo. Vigotski propôs o método de análise por unidades ao contrapor-se aos pesquisadores em psicologia que buscavam compreender os fenômenos por meio da análise que decompõe o objeto em elementos isolados e atomizados. Para Vygotski (1996, p. 99-100), a tarefa precípua da análise em psicologia “[...] não é decompor o todo psicológico em partes ou fragmentos, mas destacar do conjunto psicológico integral, determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo”. Esse autor compara o pesquisador que recorre ao método de análise dos elementos, “[...] com o indivíduo que para explicar porque a água apaga o fogo, analise separadamente as propriedades do oxigênio e do hidrogênio e observe surpreso que o hidrogênio é

inflamável e o oxigênio mantém combustão”. (VYGOTSKI, 2001, p. 288). Diferentemente da análise dos elementos, a análise das unidades não substitui a compreensão da totalidade. Duarte (2000, p. 89) diz que a unidade “é objetivamente parte de um todo e o processo de conhecimento deve caminhar da análise abstrata dessa unidade para a síntese concreta do todo no pensamento”.

Esse pensamento pode ser também aplicado na análise integral do comportamento humano. Podemos utilizar a mesma analogia com a fórmula da água (H₂O). Se um pesquisador analisar apenas o elemento oxigênio separadamente do todo, ou analisar somente uma molécula de hidrogênio, ele não estará estudando a totalidade “água”, mas sim, o oxigênio ou o hidrogênio, respectivamente. Da mesma forma, se analisarmos apenas o elemento fisiológico, destituído da totalidade dos processos psicológicos, não estaremos analisando o comportamento integral do ser humano. Tomando como referência o método de análise por unidades, podemos afirmar, portanto, que a unidade de análise entre processos psíquicos e fisiológicos é o conceito de **processos psicológicos**.

Conforme Rubinstein (1972, p. 127), o cérebro é, ao mesmo tempo, condição e produto da atividade sócio-histórica. “O primeiro requisito da consciência humana foi o desenvolvimento do cérebro. Mas o cérebro do homem e, em geral, as suas características *naturais* resultam da evolução *histórica*.” Nessa mesma linha de pensamento, Elkonin (1960, p. 538, negritos meus), assevera que a adolescência é uma época de:

[...] grandes mudanças no desenvolvimento do sistema nervoso central, sobretudo no córtex cerebral. Embora as dimensões e a massa total do encéfalo aumentam muito pouco, no entanto, **há um importante desenvolvimento funcional do cérebro que está ligado ao salto qualitativo de novas condições de vida mais complexas**. Aumenta muito a quantidade de fibras nervosas associadas que conectam entre si distintas partes do cérebro. As células cerebrais alcançam o nível de diferenciação que é típico dos adultos.

O leitor pode observar que Elkonin não rechaçou as mudanças orgânicas que ocorrem na adolescência e, mesmo dentro dos limites tecnológicos de sua época, identificou mudanças cerebrais na adolescência que só nos últimos anos a neurociência tem estudado. Na citação acima se pode observar o destaque que dá o autor às mudanças no córtex cerebral na adolescência, bem como o consequente desenvolvimento funcional do cérebro devido às fibras nervosas (axônios) que

conectam entre si distintas partes do cérebro, alcançando o nível de complexidade do comportamento adulto (processo de mielinização, por exemplo).

Porém, Elkonin observou que tais mudanças, em última instância, são **produtos de um processo sócio-histórico**, produtos das novas condições de vida, ou seja, da atividade social. A poda sináptica é um fenômeno natural, biológico e esperado, no entanto, a eliminação de sinapses e o fortalecimento de outras dependerá das atividades concretas do indivíduo. Nas particularidades psicológicas do adolescente não são derivadas da maturação sexual ou da cerebral, mas, sobretudo, das mudanças nas situações sociais, pela complexidade da atividade escolar, pelo aprofundamento das relações com os demais, pela crescente independência, pelas novas exigências que os adultos fazem, bem como pelo relativo aumento de suas responsabilidades e de suas possibilidades morais e volitivas. Assim, “[...] vemos que a personalidade abarca toda a realidade biológica, psicológica e social do indivíduo, e como dimensão de sua estruturação psíquica faz-se segundo circunstâncias históricas”. (MARTINS, 2011, p. 91).

Vygotski (2012, p. 133) afirma que, se o meio não apresenta nenhuma dessas tarefas ao adolescente, não lhes faz novas exigências e não estimula o seu intelecto mediante novas metas, o seu psiquismo não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso. As exigências do meio social impostas ao adolescente, bem como as novas responsabilidades a ele confiadas, são fatores determinantes no desenvolvimento psíquico nessa idade. O nível alcançado pelas possibilidades físicas, intelectuais, volitivas e morais cria as premissas necessárias para que mude fundamentalmente a situação do adolescente na sociedade.

Quando os adultos exigem iniciativa e responsabilidade aos adolescentes, isso possibilita maior independência que, segundo Elkonin, constitui fator determinante para o desenvolvimento da personalidade. O aumento da independência “desenvolve os aspectos positivos da personalidade (tendência a um fim determinado, constância, organização, disciplina).” (ELKONIN, 1960, p. 540). E isso só ocorre quando, ao mesmo tempo, se aumentam as exigências e suas responsabilidades. Quando não há exigências elevadas e a responsabilidade pelo trabalho é insuficiente, prossegue o autor, “a independência do adolescente conduz à formação de aspectos negativos da personalidade (a inconstância, a desorganização, a falta de responsabilidade, a falta de disciplina, etc.)”.

Portanto, o desenvolvimento humano não se dá de forma natural, e aquilo que é muitas vezes chamado de “natureza humana” outra coisa não é, senão, o resultado da objetivação histórica da cultura e sua apropriação pelas novas gerações, as quais também produzem novas objetivações, num processo que só pode ter fim com o desaparecimento da espécie humana. Por meio da atividade de trabalho, isto é, da produção dos meios necessários à existência social, ocorre o processo de humanização da natureza e do próprio ser humano.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na idade de transição revela com extraordinária clareza e precisão as leis fundamentais que caracterizam os processos de desenvolvimento do sistema nervoso e da conduta. Uma das leis básicas que regem o desenvolvimento do sistema nervoso e da conduta consiste em que à medida que se desenvolvem os centros ou estruturas superiores, os centros ou estruturas inferiores cedem uma parte essencial de suas antigas funções às formações novas, as transformam em instâncias superiores, graças aos quais as tarefas de adaptação, que nas etapas mais inferiores de desenvolvimento correspondem aos centros ou funções inferiores passam a ser desempenhadas, nas etapas superiores, pelas funções superiores. No entanto, disse Kretschmer, os centros inferiores não desaparecem à medida que se formam os superiores, se não que vão funcionando como instâncias subordinadas a outras superiores (que são mais jovens na história do desenvolvimento) e se o sistema nervoso não se encontra danificado não podem, habitualmente, ser estudados separadamente. (VYGOTSKI, 1996, p. 117).

Não obstante o que foi até aqui estudado, o objeto de análise do próximo item é o desenvolvimento dessas formas complexas de comportamento, o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas, notadamente na época da adolescência.

2.1.2 O desenvolvimento das funções psíquicas superiores na adolescência

Como já foi dito no decorrer deste trabalho, o desenvolvimento psíquico do ser humano não ocorre de forma natural e espontânea. Vigotski asseverou que a psicologia tradicional não resolveu o problema do desenvolvimento das formas complexas de comportamento, pois associou tal desenvolvimento humano ora como maturação biológica das funções psíquicas (psicologia materialista mecanicista), ora como manifestação do espírito, da alma humana (psicologia idealista). Desse modo,

tais concepções rechaçam a historicidade do fenômeno, pois ressaltam, por um lado, o caráter puramente natural, e, por outro, o caráter puramente espiritual, metafísico.

Para Vygotski (2012, p. 12),

[...] a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda.

Para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico é caracterizado pela apropriação dos meios externos de desenvolvimento cultural tais como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e o conseqüente desenvolvimento das funções psíquicas superiores, funções especificamente humanas como a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento abstrato etc. A esses dois aspectos tomados em conjunto Vygotski (2012, p. 29) denominou “processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança”.

Devido à complexidade da atividade social, o ser humano criou estímulos-meio que lhe possibilitaram o rompimento da relação natural e direta que estabelecia com o objeto ou fenômeno dado. Essa relação natural, ou seja, as formas de comportamento naturais denominadas funções psíquicas elementares, é caracterizada por um processo de estímulo-resposta, comuns aos seres humanos e aos demais animais. A criação dos estímulos-meio, ou seja, dos signos, imprime formas de comportamento artificiais e mediadas, com as quais o ser humano controla seus próprios comportamentos. A essas novas propriedades psicofísicas, resultados e condições para o trabalho social, Vygotski (2012) denominou funções psíquicas superiores.

Todavia, quais são as funções psíquicas elementares e quais são as superiores? Para responder tal questão é preciso salientar os equívocos recorrentes na compreensão desse tema. Martins (2013) afirmou que tais equívocos radicam na concepção dicotômica que existe sobre esse contexto. A referida autora analisa que não se trata da existência de duas colunas de funções psíquicas (uma natural e outra social), nas quais se edifica o psiquismo. Não se deve considerar a existência de funções psíquicas superiores de um lado e elementares de outro. Trata-se, portanto,

de uma concepção dialética de superação por incorporação, onde a vida social engendra, do ponto de vista filo e ontogenético, dadas propriedades no psiquismo que, objetivamente, retroagem na própria vida social, ou seja, na produção da cultura humana.

Portanto, as funções psíquicas são sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, sentimentos e emoções³⁷, que, umbilicalmente unidas, constituindo um sistema funcional complexo, corroboram a formação da imagem subjetiva, no cérebro, da realidade objetiva, ou seja, a formação do psiquismo. Tais funções tornam-se superiores, voluntárias, à medida que o ser humano vai dominando o universo simbólico objetivado ao longo da história da humanidade.

Na base da formação das funções psíquicas superiores estão os signos ou, como também denominados por Vigotski, os instrumentos psicológicos. Os signos, ou o sistema de signos são estímulos artificiais criados pelos seres humanos a fim de servirem como princípios reguladores da própria conduta ou da conduta alheia. Como exemplo de signos ou instrumentos psicológicos pode-se citar a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos etc. (VYGOTSKI, 2013, p. 65).

O domínio dos sistemas de signos possibilita o domínio dos processos psíquicos, configurando, portanto, o salto qualitativo das funções psíquicas elementares às superiores. O comportamento elementar (biológico) passa por sistemas psicológicos de transição e se transforma em comportamento sócio cultural. Tal transição não anula o comportamento elementar, mas é caracterizado pelo aspecto biológico intervencido ao que foi adquirido culturalmente, ou seja, por meio do processo de superação por incorporação. De acordo com Vygotski (2012, p. 132), “[...] do mesmo modo que não desaparecem os instintos, mas que se superam nos reflexos condicionados, ou que os hábitos seguem presentes na reação intelectual, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais”. Em outra passagem, o autor destaca que:

O domínio de um instrumento psicológico e, por seu intermédio, da correspondente função psíquica natural, eleva esta última a um nível superior, aumenta e amplia sua atividade e recria sua estrutura e seu

³⁷ Para um estudo sobre o sistema funcional complexo, constituído por funções psíquicas afetivo-cognitivas, indicamos a leitura de Martins (2013).

mecanismo. Os processos psíquicos naturais não são eliminados com isso, mas entram em combinação com o ato instrumental e dependem funcionalmente, em sua estrutura, do instrumento utilizado. (VYGOTSKI, 2013, p. 70).

O autor supracitado comparou os signos (instrumentos psíquicos), com as ferramentas (instrumentos técnicos). Primeiramente salientou a semelhança entre ferramentas e signos, qual seja: ambos possuem função mediadora. A diferença entre eles também foi ressaltada ao afirmar que as ferramentas modificam a natureza externa, ao passo que o signo, a natureza interna. A relação dialética entre ferramentas e signos foi outro ponto destacado. No uso de ferramentas, ao modificar a natureza externa, o ser humano também modifica sua natureza interna, ao passo que o sistema de signos é condição para que ocorram mudanças na natureza externa (VYGOTSKI, 2012, p. 93-95)³⁸.

A partir do ato instrumental, ou seja, do ato mediado por signos, o ser humano pode dominar sua conduta, pois tais estímulos externos conferem significado ao seu comportamento e criam novas conexões no cérebro. Esse novo princípio regulador da conduta denomina-se **princípio da significação**, ou seja, a criação artificial e o emprego de signos.

Os instrumentos psicológicos são estímulos auxiliares externos, culturais, artificiais e não naturais. Os signos não são conteúdos inerentes ao ser humano, tampouco elementos biológicos que podem ser transmitidos às futuras gerações pelo código genético. Sua apropriação pelo indivíduo implica, necessariamente, a transmissão precedente, isto é, implica educação. Vygotski (2012, p. 313) afirma que:

[...] o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural. Tanto que se trata de dominar os meios externos da cultura, tais como a linguagem, a escrita, a aritmética, como do aperfeiçoamento interno

³⁸ No entanto, é importante ressaltar que Vygotski esclarece que o conceito de atividade mediadora não abarca somente o uso de ferramentas e de signos: "O emprego dos signos, no nosso entender, deve também ser incluído na atividade mediadora, já que o homem influi sobre a conduta por meio dos signos ou, dito de outra maneira, estímulos, permitindo que atuem de acordo com sua natureza psicológica. Tanto em um caso como em outro, a função mediadora passa a primeiro plano. Não desejamos precisar no momento com maior detalhe a relação recíproca entre esses conceitos subordinados ou sua relação com o conceito genérico comum. Gostaríamos tão somente de assinalar que não podem ser considerados em nenhum caso como iguais por sua significação e importância, pela função que realizam; que não esgotam, ademais, todas as dimensões do conceito de atividade mediadora. Muitas outras atividades mediadoras poderiam ser enumeradas juntamente com essas, já que o emprego das ferramentas e dos signos não esgota a atividade da razão". (VYGOTSKI, 2012, p. 94).

das próprias funções psíquicas, isto é, a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio etc.

Esse processo é explicado por Vigotski a partir do que denominou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural”. Ou seja,

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. (VYGOTSKI, 2012, p. 150).

A apropriação, pelo indivíduo, do universo cultural objetivado no percurso da história do gênero humano amplia as possibilidades da formação do comportamento complexo, pois põe ao alcance do sujeito as riquezas materiais e ideativas engendradas pela atividade social.

Os signos, portanto, são mediadores semióticos que se interpõem na relação sujeito-objeto, ocasionando ou exigindo transformações na pessoa. Para Martins (2013), isso significa que o conceito de mediação implica finalidade, intencionalidade. Portanto, não se pode utilizar o conceito de mediação se o objeto ou o signo interposto não promover mudança na relação do sujeito. Eis aí a importância da educação escolar para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do autodomínio da conduta, da personalidade e da concepção de mundo do aluno³⁹.

É na adolescência que o processo de internalização das funções psíquicas superiores, como categoria intrapsíquica, tem seu auge formativo. Para Vygotski (1996, p. 63), “[...] tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior”, devido ao pensamento por conceitos.

O pensamento conceitual caracteriza-se pela mudança no conteúdo e na forma do pensamento do adolescente, um fenômeno sem precedentes no desenvolvimento infantil. O pensamento conceitual possibilita ao adolescente conhecer a realidade, interna e externa, para além de sua aparência, compreendendo as múltiplas determinações do fenômeno. Essa nova forma de pensamento, o pensamento por

³⁹ No último capítulo desta tese volto a esse tema, onde defendo o pressuposto de que a qualidade da mediação determina a qualidade do desenvolvimento psíquico.

conceitos, guia todo o desenvolvimento psíquico, desempenhando uma função central. Vigotski explica como, sobre a base dos conceitos,

[...] aparece uma série de funções psíquicas novas, como se reestruturam sobre esta nova base: a percepção, a memória, a atenção e a atividade prática do adolescente e, sobretudo, como se unem em uma nova estrutura, como, pouco a pouco, vão se alicerçando os fundamentos das sínteses superiores da personalidade, da concepção de mundo. (VYGOTSKI, 1996, p. 223).

É na primeira infância que se encontra a raiz do desenvolvimento dos processos que possibilitam a formação dos conceitos, porém, as funções psíquicas necessárias à formação do pensamento conceitual, desenvolvem-se de maneira plena somente na fase de transição, ou seja, na adolescência. Na verdade, há, nesse processo, uma relação dialética onde o desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores possibilita a formação do pensamento conceitual e, ao mesmo tempo, tal desenvolvimento das funções psíquicas é engendrado pelo pensamento por conceitos (Idem, p. 139).

Na adolescência, por meio do pensamento conceitual, ocorre uma fusão entre as funções, uma relação entre elas, principalmente com o pensamento. As mudanças ocorridas nas funções psíquicas na adolescência não se caracterizam por um desenvolvimento isolado de cada função, mas sim, na formação de um sistema funcional complexo, que se subordina a uma lei única que procede da função central e reitora do psiquismo: o pensamento por conceitos.

Como resultado de tais mudanças engendradas pelo pensamento por conceitos, todas as demais funções psíquicas superiores se intelectualizam, tornam-se lógicas. Nesse sentido é que Vigotski afirmou que as funções psíquicas, na adolescência, convertem-se em funções do pensamento, diferentemente da idade infantil, onde o pensamento é função da percepção, da memória, da atenção e da atividade prática. Portanto, as relações estabelecidas entre o pensamento e as demais funções psíquicas se invertem na adolescência:

Se na idade infantil o pensamento é função da memória, na idade de transição a memória é função do pensamento. Poderíamos dizer o mesmo, e com idêntico fundamento, sobre a percepção e a ação da criança. Na fase inicial do desenvolvimento infantil, o pensamento é a função da percepção do campo visual. Pensar significa discernir, entender as próprias percepções. Perceber na idade de transição

significa pensar o que se vê em conceitos, sintetizar o concreto e o geral. A percepção se converte em função do pensamento. (VYGOTSKI, 1996, p. 166).

Ao serem regidas pelo pensamento conceitual, as funções psíquicas convertem-se em lógicas e livres, independentes em relação às leis naturais e elementares, pois agora são dirigidas por um pensamento consciente e tornam-se voluntárias. Na adolescência manifesta-se a possibilidade do indivíduo dirigir sua própria conduta, dominar suas emoções, sua atenção, seu pensamento, sua memória etc., e antecipar mentalmente os objetivos de suas ações. Esse é novo que ocorre no processo de desenvolvimento das funções psíquicas nessa idade de transição.

Portanto, a novidade no desenvolvimento de todas as funções psíquicas nesta idade é a vontade dirigida a um fim que domina o afeto, o domínio da própria conduta, de si mesmo, a capacidade de planejar a própria conduta e alcançar o que foi planejado. Assim, o saber planejar os objetivos e dominar a própria conduta exige, como já vimos, uma série de premissas, a mais importante entre elas é o pensamento por conceitos. A vontade dirigida a um fim se forma unicamente à base do pensamento por conceitos [...]. (VYGOTSKI, 1996, p. 171-172).

O domínio da conduta, ou seja, o domínio das funções psíquicas não é um atributo natural e biológico, mas sim artificial, pois é engendrado pela mediação de um sistema de signos. Os signos, por sua vez, também não se manifestam naturalmente, pois são estímulos de segunda ordem criados no processo histórico-social e que devem ser socializados às futuras gerações. O domínio da conduta, portanto, pode não ocorrer se o indivíduo não se apropriar das objetivações humanas que servem de mediação para a condução de sua vida. Em outras palavras, o indivíduo não pode dirigir, de maneira consciente, as atividades de sua vida cotidiana sem a mediação das produções culturais que favoreçam tal domínio da conduta.

De acordo com Vigotski, o traço característico que marca a diferença entre a criança e o adolescente é o salto do domínio externo ao interno das funções psíquicas superiores, ou seja, na criança predomina o domínio externo das funções psíquicas, enquanto que no adolescente, o domínio interno. A princípio outras pessoas guiam as funções psíquicas da criança, por meio da linguagem e, paulatinamente, o comportamento adolescente poderá ser regido por fatores internos, endógenos. Na adolescência ainda permanece a necessidade do adulto dirigir, orientar, exigir etc.

Mas, aos poucos, tudo isso vai sendo substituído pela autodireção. Embora isso ocorra, até certo ponto, também na infância, o que estou afirmando, aqui, é a formação da capacidade de autodomínio da conduta por meio do pensamento conceitual, como abordei logo acima e também no capítulo anterior.

Tal processo consiste no salto do domínio das funções psíquicas de fora para dentro, no qual Vygotski (1996, p. 143) denominou metaforicamente como “processo de arraigo”. Esse processo de fixação caracteriza-se pela forma superior de conduta instituída socialmente e internalizada pelo indivíduo.

O pensamento por conceitos é a função responsável pelo domínio da conduta e pela antecipação mental dos objetivos de nossas ações. De acordo com Vygotski (2001, p. 134),

A formação de conceitos pressupõe, como componente principal e central do processo, aprender a dominar o curso dos próprios processos psíquicos mediante palavras ou signos. A capacidade de dominar os próprios comportamentos com a ajuda de meios auxiliares só se desenvolve por completo na adolescência.

Porém, não é qualquer produção cultural que possibilita o desenvolvimento do pensamento conceitual. O pensamento por conceitos é um pensamento mediado por signos que exigem uma nova e superior forma de pensar. Mais adiante abordaremos a questão da formação dos conceitos espontâneos e científicos. Por ora, ressaltamos que a educação escolar deve possibilitar, ao aluno, a apropriação de um conteúdo que permita a formação desse tipo de pensamento, a escola deve transmitir os conhecimentos não cotidianos, cuja complexidade confirma, também, a complexidade do próprio pensamento.

Podemos inferir que o trabalho educativo, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011), caracterizado pela transmissão-assimilação dos saberes clássicos, não cotidianos, possibilita o desenvolvimento do pensamento conceitual que, por seu intermédio, o indivíduo pode dominar a própria conduta para além das esferas em si da vida cotidiana.

Portanto, o domínio da conduta para si, apresenta-se apenas como possibilidade para o adolescente. No cerceamento da apropriação de conteúdos e atividades que requeiram o desenvolvimento do pensamento conceitual e, por consequência, o domínio das funções psíquicas superiores, o comportamento adolescente pode manifestar-se de forma espontânea, involuntária, sem domínio das

emoções, ocasionando comportamentos não livres e desorientados. Não seriam esses os sintomas “naturais” e “normais” da adolescência, tão difundidos pelas psicologias biologicistas e idealistas?

Tais concepções não historicizadoras do desenvolvimento psíquico naturalizam o comportamento adolescente e nos remetem, pelo menos, a dois problemas. O primeiro, é que o comportamento involuntário, espontâneo e incontrolável do adolescente, seria algo natural, normal nessa idade e, devido à maturação biológica, um dia cessaria. O segundo, é que a não manifestação de tais sintomas “semipatológicos” é que seria preocupante. Ou seja, de um jeito ou de outro o adolescente sempre é concebido, nessas abordagens, como portador de uma espécie de “doença” ou “problema” inerente à idade.

A partir de uma concepção materialista histórico-dialética, portanto, científica, entendemos que a falta de domínio da conduta, ou a falta de domínio das funções psíquicas na adolescência seria tão somente o objeto, ou seja, o produto final de um processo que engendrou tal fenômeno. Numa sociedade onde predomina o domínio do homem sobre outros seres humanos, não é interessante que os indivíduos de tal sociedade tenham domínio de seus comportamentos. A educação escolar que pretere a transmissão de conhecimentos sistematizados, cuja internalização e manejo de tais conhecimentos podem promover o autodomínio da conduta, corrobora a alienação e a desumanização do ser humano. Destarte, os conflitos ocorrentes na adolescência, outra coisa não é, senão, o reflexo de conflitos decorrentes de uma sociedade alienada.

Cabe, então, à educação escolar, transmitir os conhecimentos clássicos, pois tais conteúdos são mediações imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do autodomínio da conduta e da autoconsciência. O pensamento por conceitos possibilita a apropriação de tais objetivações de forma adequada e engendra um psiquismo mais desenvolvido, formando sínteses superiores, quais sejam: a personalidade e a concepção de mundo na adolescência, questões as quais nos dedicaremos no decorrer desta pesquisa.

Antes, é necessário esclarecer que os processos psicológicos não operam de forma isolada e autônoma: não é o pensamento que pensa, mas sim, uma pessoa que pensa; não é a memória que memoriza, mas sim um indivíduo que memoriza algo. As

funções psíquicas são regidas dentro de um sistema de atrações e interesses que são as forças motrizes da conduta humana. Este é o assunto do próximo item.

2.1.3 A conversão das atrações em interesses e a orientação da personalidade na adolescência

Vigotski se preocupou em elaborar uma periodização que não estivesse relacionada simplesmente com sintomas, mas sim com a análise da essência interna do processo.

Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil isso significa que devemos renunciar a todo intento de classificar as idades por sintomas e passar, como o fizeram em seu tempo outras ciências, a uma periodização embasada na essência interna do processo estudado. (VYGOTSKI, 1996, p. 253).

Para o autor, a análise puramente formal e isolada das funções psíquicas do adolescente nada poderia contribuir à compreensão da diferença entre o adolescente e uma criança de três anos de idade, por exemplo.

As teorias criticadas por Vigotski analisavam a memória, a atenção ou o pensamento do adolescente, de uma forma isolada e quantitativa. Tal processo impossibilitava os cientistas daquela época a encontrarem diferenças entre o psiquismo adolescente e o psiquismo de uma criança de tenra idade. A diferença radicava-se, simplesmente, no incremento de um ou outro processo psíquico, mas não na mudança de estrutura interna.

É nesse contexto que Vygotski (1996, p. 11) asseverou que o problema dos interesses seria a chave para se compreender o desenvolvimento psíquico do adolescente. Os processos psicológicos não operam de forma isolada e autônoma, mas são regidos dentro de um sistema de atrações e interesses que são as forças motrizes da conduta humana.

Essas forças motrizes variam em cada etapa do desenvolvimento e também mediante a realidade concreta de cada indivíduo. Vygotski (1996, p. 12) afirma que a psicologia tradicional, por não considerar esse aspecto, não identificava nenhuma diferença entre a percepção da criança e a percepção do adulto, nem puderam indicar “o conteúdo dos processos do desenvolvimento nesta esfera”.

Os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem novos interesses que são a força motriz das funções psíquicas, a força que põe em movimento a conduta humana. Para Vigotski, o processo de extinção dos velhos interesses e o desenvolvimento dos novos é, particularmente, um processo longo, sensível e doloroso. Para o autor, existem períodos de crise no desenvolvimento humano e a perda dos interesses que antes orientavam a atividade do indivíduo provoca a necessidade de uma viragem. Porém, por trás de cada crise se oculta um conteúdo positivo, caracterizado por um salto qualitativo a uma nova e superior forma de vida. No caso da adolescência, como veremos no próximo item, as crises enfrentadas nessa etapa do desenvolvimento marcam o surgimento de uma nova forma de pensar, qual seja: o pensamento por conceitos, que é base para a estruturação da personalidade e da concepção de mundo.

De acordo com Vygotski (1996), a transição de uma etapa de desenvolvimento para outra é marcada por crises. Essas crises surgem entre duas idades, sinalizando o fim de uma etapa e o começo de uma nova. Ao sintetizar o processo em que os períodos de crise se intercalam entre os períodos estáveis, o autor afirma o seguinte:

A crise pós-natal separa o período embrional do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância. A crise dos três anos é o passo da primeira infância à idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o elo entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar à puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético donde o passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, senão revolucionária. (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

Esse processo não é algo estático, invariável e imóvel. À medida que a criança se desenvolve, a estrutura de cada idade anterior se transforma e surge uma nova estrutura. Para Vigotski, essa dinâmica do desenvolvimento é o conjunto de todas as leis que regulam a formação, a mudança e o nexos das novas formações de estrutura em cada idade.

Vygotski (1996) inclui a adolescência nas idades estáveis e não nas críticas. O autor considerou a adolescência como uma etapa de grande auge onde se manifestam sínteses superiores da personalidade. Tal etapa do desenvolvimento

humano não poderia ser comparada e reduzida à crise dos treze anos, como fazia (e até hoje o faz) a psicologia tradicional, que concebe a adolescência como “uma patologia normal e a uma profunda crise interna” (p. 261). Não consideravam (e não consideram) o fator histórico-cultural da crise, porém, para Vygotski (1996, p. 202), “a própria cultura é a primeira causa da crise”.

O equívoco da psicologia tradicional identificado por Vygotski (1996, p. 12-21), foi o fato de não considerar a natureza sócio-histórica dos interesses humanos. Para a psicologia idealista, os interesses humanos partem de “estruturas do desejo”, como algo inerente à natureza humana. A psicologia biologicista, por outro lado, parte do pressuposto de que os interesses superiores humanos se originam sobre base biológica. Na concepção idealista, portanto, as atividades humanas são explicadas de forma *a priori*, a partir de um ato de pensamento “puro” e não das necessidades produzidas historicamente pelo conjunto dos seres humanos. Enquanto que na concepção biologicista, as forças que movem a atividade humana não passam de inclinações instintivas, fixas e invariáveis, ou seja, trata-se de uma concepção não historicizadora, pois não reconhece o fator histórico-social como fonte de produção de necessidades superiores, necessidades culturais.

A teoria estruturalista – embora apresente a diferença entre necessidades instintivas e interesses – não superou a concepção biologicista. Apenas apontou que, junto com as necessidades instintivas, inatas, outras necessidades temporais brotam e, diferentemente das primeiras que são necessidades autênticas, são consideradas interesses humanos, mas sua origem é biológica, orgânica (VYGOTSKI, 1996).

Ao contrário das concepções supracitadas, Vygotski (1996, p. 21) propõem uma visão dialética das atrações e interesses humanos:

[...] só o homem no processo de seu desenvolvimento histórico consegue criar novas forças motrizes da conduta, tão só ao longo do processo histórico-social do ser humano surgiram, formaram e desenvolveram suas novas necessidades, enquanto que as próprias necessidades naturais experimentaram uma profunda mudança no desenvolvimento histórico do homem.

Na citação acima podemos identificar dois aspectos importantes no desenvolvimento do ser humano. O primeiro é que, por meio de sua atividade vital – o trabalho – o ser humano modifica a natureza para suprir suas necessidades. A cada necessidade suprida, surgem novas necessidades e estas, são, por sua vez, mais

complexas e exigem do ser humano um psiquismo mais complexo, uma atividade mais complexa. O segundo aspecto, concomitante ao primeiro, é que na busca por suprir as novas necessidades ocorre uma mudança no próprio indivíduo, devido ao desenvolvimento de funções psíquicas especificamente humanas.

Vygotski (1996) afirma, portanto, que as próprias necessidades naturais, também chamadas atrações (necessidades biológicas), sofrem uma profunda mudança, se convertem em interesses, ou “necessidades culturais superiores” (p. 24). Daí o autor recorrer às palavras de Marx asseverando que “a necessidade do homem se converte em necessidade humana” (p. 21).

Condicionadas pelas relações sociais, as necessidades superiores (ou, na expressão de Vigotski, os interesses) não são formações fisiológicas, produtos da filogênese como os instintos, mas são produtos da história, formações ontogênicas. A maioria dos atos humanos não tem como base inclinações ou necessidades biológicas. A atividade consciente do ser humano é regida por complexas necessidades culturais, entre elas, as “necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição etc.” (LURIA, 1979, p. 71-72).

Como vimos neste capítulo, não podemos negar a existência das várias transformações biológicas decorrentes do período da maturação sexual. Vygotski (1996, p. 36) afirmou que essas novas atrações constituem a base biológica para a reestruturação do novo sistema de interesses. Porém, os interesses não aparecem naturalmente, mas “se reestruturam e se formam a partir de cima, a partir da personalidade em seu processo de desenvolvimento e da concepção de mundo do adolescente”.

Destarte, a formação psíquica do adolescente não é oriunda diretamente do processo de maturação sexual, mas sim, de várias outras influências como a situação social que o rodeia, a complexidade da atividade escolar, a ampliação das relações sociais, a crescente independência, bem como as novas exigências feitas a ele pelos adultos.

Para entendermos o desenvolvimento da personalidade do adolescente numa visão histórico-cultural, não nos basta compreender somente as mudanças biológicas que ocorrem nessa etapa do desenvolvimento humano. Não nos basta, também, considerarmos apenas as mudanças no conteúdo do pensamento e nos mecanismos

superiores da conduta humana. Falta-nos, portanto, entender que o próprio processo de formação das forças motrizes da atividade, os interesses, também sofre uma complexa mudança, um desenvolvimento sócio histórico.

Para Vygotski (1996, p. 22), os interesses são necessidades especificamente humanas, são produtos do desenvolvimento cultural e psíquico do adolescente, “os interesses em sua forma superior, ao fazerem-se conscientes e livres, se apresentam ante nós como uma aspiração consciente, **uma atração para si, diferentemente do impulso instintivo que é uma atração em si.**” (Negritos meus).

Porém, em uma sociedade onde imperam as relações de luta de classes e onde a educação pública se apresenta como defensora da superficialidade dos conhecimentos sistematizados, dificilmente os interesses ou orientações da personalidade do adolescente se configurarão em uma **atração para si**, ou seja, numa força motriz consciente da conduta.

No entanto, Vigotski (2004, p. 4), afirma que “[...] a fonte da degradação da personalidade na forma capitalista de produção, também contém em si mesma o potencial para um crescimento infinito da personalidade”. Nesse contexto, a educação escolar, mesmo não podendo formar plenamente um indivíduo livre e universal, dada as condições atuais promovidas pela lógica do capital, ela, a educação escolar, pode fazer com que os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, em suas formas mais desenvolvidas, se tornem necessários para os indivíduos. Com efeito, o trabalho pedagógico se torna uma possibilidade de promover a superação dos limites da vida cotidiana.

A apropriação das objetivações genéricas para si gera a formação da concepção de mundo, isto é, uma concepção de mundo para si que, conseqüentemente, possibilitará o indivíduo construir uma hierarquia consciente das atividades da vida cotidiana. Essa orientação consciente da personalidade, por sua vez, possibilita uma relação cada vez mais consciente com a genericidade para si, gerando uma reformulação na concepção de mundo e assim, sucessivamente. Ou seja, tal processo engendra a necessidade de novas apropriações e novas objetivações, possibilitando o desenvolvimento das capacidades humanas em suas máximas possibilidades.

A adolescência é uma etapa propícia à internalização das objetivações genéricas para si, devido ao pensamento por conceitos, possibilitando, assim, a formação dos interesses do adolescente como uma **atração para si**, ou seja, como

uma força motriz consciente da conduta humana, uma possibilidade de dirigir sua personalidade a um fim determinado. Porém, o desenvolvimento do pensamento por conceitos não se dá de forma espontânea e natural. Ele é produto e, ao mesmo tempo, condição para a apropriação dos conteúdos sistematizados. A escola deve criar, portanto, o interesse pela apropriação dos conhecimentos necessários à formação do pensamento por conceitos, responsável pela estruturação da personalidade e da concepção de mundo.

Qual a relação entre necessidades superiores e desenvolvimento da personalidade na adolescência? Vimos em Vygotski (1996, p. 11-12) que os interesses, as necessidades culturais, são forças motrizes dos processos psicológicos, ou seja, do sistema funcional constituído por funções psíquicas. Tais funções, de acordo com o autor (Idem, 2012, p. 88-89), representam a forma ativa das manifestações da personalidade. As novas necessidades engendradas pela sociedade e, especificamente pela educação escolar, promovem o desenvolvimento do pensamento por conceitos, que é a base onde todo o sistema funcional se reestruturará. Essa é a diferença essencial entre o psiquismo da criança e as possibilidades de desenvolvimento do psiquismo do adolescente: o pensamento por conceitos torna-se o centro único por onde as funções psicológicas superiores se intelectualizam e, paulatinamente, estruturam-se as sínteses superiores da personalidade e da concepção de mundo. Assunto abordado no próximo subitem.

2.1.4 A formação do pensamento por conceitos

O pensamento por conceitos é a nova forma de atividade intelectual cujo auge formativo ocorre a partir da adolescência. Obviamente que esse fenômeno é produto de um processo que tem suas raízes na primeira infância e, como veremos mais adiante, de acordo com Vygotski (2001, p. 130-136), “[...] o processo de formação dos conceitos começa desde que surgem as primeiras palavras da criança”, no entanto “[...] só quando a criança se converte em adolescente se faz possível a transição decisiva ao pensamento por conceitos”.

Vygotski identificou que as teorias psicológicas de sua época defendiam a ideia de que as mudanças psíquicas que ocorrem na adolescência são, fundamentalmente, mudanças emocionais e tais mudanças constituiriam o núcleo central e o conteúdo básico de toda a crise adolescente. Para essas teorias, o ímpeto emocional do

adolescente ocorreria tão logo terminasse a fase da idade escolar primária, considerada, portanto, uma fase intelectual. Para Vygotski (1996, p. 49), conceber a adolescência como uma fase de manifestações emocionais e a infância, uma fase intelectual, significaria olhar o fenômeno de cabeça para baixo, pois, para o autor, a criança é o ser mais emocional, enquanto que o adolescente, sobretudo, é “um ser pensante”.

O desenvolvimento de tal ponto de vista conduz à banal concepção que propõe reduzir todo o desenvolvimento psíquico do adolescente a uma elevada emoção, a impulsos, imaginações e demais produtos semivisionários da vida emocional. O fato de que o período da maturação sexual seja um período de potente auge no desenvolvimento intelectual, que pela primeira vez o pensamento ocupe o primeiro plano, não só passa despercebido como que parece até misterioso e inexplicável. (Idem, p. 49).

Além de relacionarem o período da adolescência como uma etapa de impulsos emocionais exacerbados, as teorias psicológicas analisadas por Vigotski consideravam o desenvolvimento do intelecto do adolescente como algo secundário e, até mesmo, insignificante. Tais teorias rechaçavam o fato de que, nessa idade, haveria uma mudança na forma e no conteúdo do pensamento, cuja complexidade intelectual reestruturaria todo o sistema da personalidade e da concepção de mundo do adolescente.

Essas teorias, representadas por autores como Ch. Bühler, por exemplo, defendiam a ideia de que tanto no adolescente quanto na criança de tenra idade, a forma de pensar era a mesma, havendo mudanças apenas no conteúdo do pensamento. Defendiam que todas as mudanças no pensamento do adolescente resumiam-se a um avanço ulterior pelas vias já traçadas no pensamento da criança. Os novos conteúdos da vida do adolescente – por mais importantes e revolucionários que sejam – em nada alterariam as formas de pensar e seriam como um recipiente no qual novos conteúdos fossem introduzidos sem provocar modificação do próprio recipiente. Estabelecia-se, dessa maneira, uma ruptura entre forma e conteúdo do pensamento. Em suma, diante dessa visão dualista, a psicologia tradicional defendia que a diferença entre o pensamento do adolescente e o da criança resumia-se ao fato de que as mesmas formas do pensamento passavam a ter conteúdos diferentes.

A dicotomia entre a forma e o conteúdo do pensamento que foi acima descrita ainda tem dominado os campos psicológicos e pedagógicos. O caráter mecânico da

concepção segundo a qual as formas não se alteram perante novos conteúdos podem ser tomadas como ponto de apoio para a crítica à teorias como as de Piaget e de Dewey: para as quais o desenvolvimento do pensamento não sofre influência do processo de aquisição de novos conteúdos. Como afirmei em Anjos (2013), a diferença é que as teorias de Piaget e Dewey não consideram as formas de pensamento como imutáveis, mas, de qualquer maneira, consideram que tais formas são independentes dos conteúdos. É curioso que tais concepções servem de base para teorias pedagógicas contemporâneas, fato este que, em seu tempo, Vigotski também observou ao analisar a teoria de Piaget:

Um fato surpreendente, e até hoje desprezado, é que as pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento no estudante costumam partir justamente do princípio fundamental desta teoria, ou seja, de que este processo de desenvolvimento é independente daquele que a criança aprende realmente na escola. A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, suas interpretações das causas físicas, seu domínio das formas lógicas do pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos eruditos como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar. (VIGOTSKII, 2014, p. 103-104).

A dicotomia entre forma e conteúdo do pensamento radica na incompreensão da natureza das funções psíquicas superiores. Em sua análise, Vygotski (1996, p. 57) afirmou que a psicologia tradicional reconhecera que o conteúdo do pensamento seria um produto cultural, porém, a forma do pensamento, um processo biológico. Daí a defesa de que a forma de pensar do adolescente seria a mesma de uma criança de três anos de idade, por exemplo. A negação de um sistema qualitativamente novo no desenvolvimento intelectual do adolescente se deu a partir da não diferenciação entre a evolução das funções psíquicas elementares e o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores não se caracteriza pela continuação ou maturação das elementares, tampouco por uma evolução de novas partes cerebrais ou crescimento destas. Como vimos no item anterior, as funções psíquicas superiores caracterizam-se por uma formação psíquica qualitativamente nova, uma nova e superior forma de comportamento, devido a internalização de signos. Portanto, para uma concepção verdadeiramente científica, é necessário compreender que um novo conteúdo engendra novas formas de pensamento que, conseqüentemente, será condição para a apropriação de novos conteúdos e, assim, sucessivamente. Portanto,

[...] podemos afirmar que o defeito metodológico fundamental da teoria tradicional radica na flagrante contradição interna: por um lado reconhece a existência das profundas mudanças no conteúdo do pensamento do adolescente e nega, por outro, toda mudança essencial no desenvolvimento de suas operações intelectuais, a impossibilidade de correlacionar as mudanças no desenvolvimento do conteúdo com a forma do pensamento. Como intentamos demonstrar, essa ruptura se deve a que não sabem diferenciar as duas linhas no desenvolvimento: a do desenvolvimento das funções psíquicas elementares e a das funções psíquicas superiores. (VYGOTSKI, 1996, p. 57).

Vigotski propõe, então, uma concepção dialética entre forma e conteúdo do pensamento. Diante da complexidade da atividade humana, não só o conteúdo, mas também a forma do pensamento se complexifica, ou seja, a apropriação do conteúdo cultural promove o desenvolvimento de neoformações que possibilitarão o indivíduo a apropriar-se de novos conteúdos.

Um determinado conteúdo só pode ser representado de maneira adequada a partir de uma determinada forma. O conteúdo de um sonho, por exemplo, não pode ser representado a partir de formas lógicas do pensamento, visto que tal conteúdo está ligado às formas arcaicas e primitivas de pensamento e qualquer tentativa de explicar os sonhos a partir de nexos e relações lógicas, resultaria numa deformação de seu conteúdo. O contrário também é verdadeiro, ou seja, o conteúdo de produções culturais mais desenvolvidas como a ciência, a arte e a filosofia, não pode ser assimilado de maneira adequada a partir daquelas formas de pensamento de uma criança de três anos de idade. Vygotski (1996, p. 54) afirma que “[...] um conteúdo novo não pode surgir sem formas novas”. As objetivações genéricas para si só podem ser assimiladas de forma adequada a partir da nova forma de pensamento que surge na adolescência, qual seja: o pensamento por conceitos que, por sua vez, se desenvolve somente a partir da apropriação de conteúdos que requeiram tal forma de pensamento.

Destarte, para compreendermos a relação dialética entre conteúdo e forma do pensamento, faz-se necessário compreendermos a relação que se estabelece entre **linguagem e pensamento**. No desenvolvimento ontogenético, pensamento e linguagem têm raízes distintas, onde se constata, no desenvolvimento da linguagem infantil, um estágio pré-intelectual e no desenvolvimento do pensamento, um estágio pré-verbal. Mais ou menos aos dois anos de idade, as linhas de desenvolvimento do

pensamento e da linguagem – até então separadas – se cruzam e coincidem, caracterizando-se, então, numa forma de comportamento especificamente humana: o pensamento se torna verbal e a linguagem, intelectual (VYGOTSKI, 2001).

Ao analisar a relação dialética acima descrita, Vygotski (2001, p. 288-289) conclui que a unidade indivisível de análise do pensamento e linguagem é o **significado da palavra**. Atrelado a esse pressuposto, o autor reconheceu que sua principal descoberta foi que **os significados das palavras se desenvolvem**. O significado da palavra é inconstante, ele se modifica no processo de desenvolvimento da criança, ele quer dizer coisas diferentes em distintos estágios do desenvolvimento do pensamento. Portanto, a relação entre pensamento e linguagem, o significado da palavra, não é algo natural, mas surge no desenvolvimento histórico-cultural do indivíduo. O significado da palavra outra coisa não é, senão, uma generalização, um conceito. “Toda generalização, toda formação de um conceito constitui o mais específico, mais autêntico e mais indubitável ato de pensamento. Por conseguinte, temos o direito de considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento”. (VYGOTSKI, 2001, p. 289).

Um mesmo fenômeno pode ser compreendido e vivenciado de maneira distinta, devido ao significado que tal fenômeno tem para a pessoa. O significado da palavra, portanto, não só se modifica em seu aspecto semântico, mas também em seu aspecto sistêmico, ou seja, modifica sua estrutura sistêmica psicológica. Isso quer dizer que a questão do desenvolvimento do significado da palavra tem relação direta com o desenvolvimento da consciência e da personalidade.

A nova forma de pensamento do adolescente, o pensamento por conceitos, é o reflexo generalizado da realidade, é a capacidade de conhecer o fenômeno para além de sua aparência, indo a sua essência. Porém, reiterando, todo significado da palavra, por ser uma generalização, é produto da atividade intelectual do indivíduo e se apresenta de maneira distinta no decurso do desenvolvimento humano.

Ao longo do desenvolvimento do indivíduo, as estruturas de generalização assumem diferentes formas qualitativas, conferindo características específicas à formação de conceitos que, de acordo com Vygotski (2001), conforma três fases principais no desenvolvimento do pensamento, quais sejam: **pensamento sincrético**, **pensamento por complexos** e **pensamento por conceitos**⁴⁰. Na primeira infância

⁴⁰ O marco da divisão entre as diversas fases do desenvolvimento do pensamento por conceitos é a generalização, “[...] a quem compete a identificação de propriedades gerais existentes entre objetos,

até o início da idade escolar, a criança opera cognitivamente com agrupamentos sincréticos, pensamento por complexos e com pseudoconceitos. Como já foi dito, a forma superior de pensamento conceitual torna-se possível apenas na adolescência.

O ser humano pode representar a realidade de forma sincrética (difusa, portanto, sem significado da palavra, por parte da criança), representá-la de forma concreta e dependente das impressões sensoriais imediatas, ou de forma conceitual, alcançando a compreensão das múltiplas determinações do fenômeno. No início da vida da criança não há significado da palavra, por isso a imagem psíquica da realidade se torna difusa. Nessa fase o “significado” possui um caráter afetivo e está entrelaçado com a situação, o gesto, a mímica e a entonação e, a partir dessas condições, posteriormente adquire sua referência objetual. Ao finalizar a idade pré-escolar e no começo da escolar, o significado da palavra relaciona-se com a experiência direta e prática. Porém, devido ao seu estreito vínculo com a situação prática, a criança pode perder facilmente sua referência objetual e adquirir um novo significado em correspondência com outro aspecto do objeto. A partir da adolescência há a possibilidade de existir, por trás das palavras, sistemas complexos e relações abstratas, onde a palavra introduz o objeto em categorias de sistemas conceituais hierarquicamente organizados (VYGOTSKI, 2001).

Por que só na adolescência se chega a dominar esse processo? De acordo com Vygotski (2001, p. 133), tal processo se dá na adolescência não por razões etárias e maturacionais. Ocorre em função do desenvolvimento social do adolescente que influi não só no conteúdo, mas também na forma de seu pensamento, pois: “o novo uso significativo da palavra, quer dizer, sua utilização como meio de formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da radical mudança intelectual que tem lugar na transição entre a idade infantil e a adolescência”.

A fase do **pensamento sincrético** é própria aos anos iniciais de vida. Essa fase é caracterizada pela ausência do significado da palavra, o que resulta numa imagem subjetiva indiferenciada, num agrupamento sincrético mental. Em outras palavras, a imagem subjetiva da realidade objetiva não é nítida nessa fase, justamente

fenômenos e situações e, sobretudo, de quais são seus aspectos comuns essenciais. A generalização cumpre um papel fundamental na formulação de conceitos e juízos, na descoberta de vinculações comuns aos objetos, à luz das quais possam ser identificados os princípios que regulam sua existência concreta. Por meio dessa operação, na qual análise, síntese e comparação têm participação imprescindível, se colocam a descoberto as regularidades presentes na realidade, viabilizando o acesso às suas conexões internas, às suas determinações essenciais”. (MARTINS, 2013, p. 199).

por conta da ausência do significado da palavra. A criança vai, gradativamente, apropriando-se da linguagem, mas, nesse início, a palavra apresenta um significado vago, impreciso e instável, por isso a realidade para a criança está fundamentada nas suas percepções sensíveis. Quando, nessa fase, a criança chega a apresentar um desenvolvimento compreensível da fala, quando o significado de uma mesma palavra para a criança e para o adulto se encontra no mesmo objeto concreto, isso é o suficiente para que haja compreensão mútua. Porém, esse ponto de intersecção do pensamento do adulto com o da criança não pode ser compreendido como um mesmo processo psíquico. São operações totalmente distintas, pois, no caso das crianças, o domínio sonoro da palavra não significa o domínio de seu aspecto interno. Não é sua fala que é sincrética, mas sim seu pensamento (VYGOTSKI, 2001).

A fase sincrética do pensamento compreende três etapas. Para Vigotski, a primeira etapa da formação da imagem sincrética caracteriza-se pelo período de ensaio e erro no pensamento infantil. Na segunda etapa aparecem os primeiros sinais de organização do campo perceptual, mas essa organização limita-se a fatores acidentais que exerçam alguma influência imediata sobre a percepção da criança, como a contiguidade espacial e temporal ou o mero contato físico. “Nesta etapa o importante é que a criança continua sendo regida não pelas relações objetivas implícitas nas coisas, mas sim pelas conexões subjetivas criadas por sua própria percepção.” (VYGOTSKI, 2001, p. 136). Os agrupamentos permanecem sincréticos, porém, já consideram a contiguidade espacial e temporal entre seus elementos. Na terceira etapa formam-se, conforme Martins (2013, p. 217), “subagrupamentos na imagem difusa inicial, que também ocorrem na base de conexões sincréticas”. Embora se trate do início de uma “coerência ainda bastante incoerente”, o significado da palavra avança significativamente, o que marca a transição para a próxima fase do desenvolvimento do pensamento.

A segunda fase do desenvolvimento do pensamento conceitual é o **pensamento por complexos**, fase esta que se estende desde o término da primeira infância até o início da adolescência. As generalizações, enquanto estrutura, são elementos agrupados não somente sobre a base de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, mas sim, fundadas por relações objetivas entre os objetos. O pensamento sincrético, caracterizado pela prevalência das conexões subjetivas, cede lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas. Desse modo, o pensamento por complexos adquire um maior grau de coerência e

objetividade. Vygotski (2001, p. 139) postulou que o complexo se funda nos vínculos reais manifestados na experiência imediata, são agrupamentos de um conjunto de objetos concretos sobre a base do vínculo entre eles. O autor também afirma que “os complexos não pertencem ao plano do pensamento lógico-abstrato, mas sim do real-concreto, e por isso tanto as conexões que lhe servem de base com a que se estabelecem com sua ajuda carecem de uniformidade”. Diante das sucessivas generalizações ocorrentes nesta fase do desenvolvimento do pensamento da criança, Vygotski apresenta cinco tipos principais de complexos, quais sejam: o complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos.

No primeiro tipo de complexo, o complexo associativo, as palavras não designam objetos isolados, elas não expressam os nomes próprios dos objetos, mas sim, os nomes da família do objeto. Denominar o objeto concreto com o nome correspondente significa incluí-lo em um determinado complexo concreto com o que guarda relação. Por exemplo, ela pode nomear um pássaro de avião, pelo fato de ambos voarem. “Qualquer relação concreta descoberta pela criança, qualquer conexão associativa entre o núcleo e outro elemento do complexo é razão suficiente para que a criança o inclua no grupo e o chame pelo nome familiar”. (VYGOTSKI, 2001, p. 140). No complexo associativo as conexões entre elementos isolados se estabelecem por meio de certo elemento comum que constitui o núcleo do complexo.

Complexo-coleção é o segundo tipo de complexo, caracterizado pela generalização com base na afinidade funcional entre diferentes objetos. Ao contrário do tipo anterior (que se baseia na semelhança dos atributos de distintos objetos), o complexo-coleção tem como base as conexões e relações entre os objetos presentes na ação prática e na experiência visual da criança. Trata-se de uma generalização de coisas de acordo com algum atributo funcional relevante na prática, como por exemplo, copo, prato, colher, garfo etc. “Por isso, resulta natural e compreensível que a criança construa este tipo de complexos-coleções também em seu pensamento verbal, reunindo objetos em grupos concretos segundo o princípio de complementariedade funcional”. (VYGOTSKI, 2001, p. 142).

O terceiro tipo é o do complexo em cadeia, caracterizado por se construir na base da união dinâmica e sequencial de elaborações individuais em uma única cadeia e a partir da transferência de significados por meio de vínculos da cadeia. Sendo assim, o final de cada cadeia pode não ter nada em comum com o início dela. Por exemplo: brincadeira, rua, poste, fio, pássaro etc. O significado das palavras se

modifica durante os vínculos da cadeia do complexo. Cada elemento participa do conjunto tão somente por se ligar a algum aspecto do elemento anterior na cadeia, portanto, o centro estrutural nesse tipo de complexo não é encontrado. Tal como uma corrente, cada elo liga-se ao anterior e ao subsequente, “[...] o primeiro elemento e o terceiro podem não guardar relação alguma entre si, exceto que ambos, segundo seu atributo, estão relacionados com o segundo”. (VYGOTSKI, 2001, p. 143).

O quarto tipo de complexo é denominado complexos difusos. Para Vygotski (2001, p. 145), o desenvolvimento do pensamento, nessa fase, caracteriza-se por generalizações que a criança cria no âmbito das esferas não verificáveis na prática. São “esferas do pensamento não visual e não prático”. A criança entra num mundo de generalizações difusas, porém, ainda permanece dentro dos limites das relações visuais e concretas. Diferentemente dos outros complexos, no complexo difuso são associadas coisas alheias ao conhecimento prático da criança, o que pode ocasionar relações apoiadas em aspectos errôneos, indeterminados e vagos. Martins (2013) ressalta que as manifestações do pensamento por complexo difuso podem ser equivocadamente interpretadas como uma rica imaginação da criança⁴¹.

O quinto tipo de complexo é denominado pseudoconceitos, caracterizado pela transição do pensamento por complexo para o pensamento conceitual. É denominado de pseudoconceito porque, segundo Vygotski (2001, p. 146), em seu aspecto exterior, é semelhante ao conceito, porém, no interior, é um complexo, pois sua estrutura lógica não está fundamentada em um sistema lógico abstrato. Os pseudoconceitos representam a forma mais ampla do pensamento por complexo e equivale funcionalmente ao conceito. Isso pode ser observado na comunicação verbal da criança com o adulto, ou seja, a diferença entre o complexo e o conceito aparentemente não existe. A criança demonstra domínio de termos de conceitos, mas isso não significa o pleno exercício do pensamento conceitual. A lógica interna dos pseudoconceitos ainda reside nos traços concretos do objeto e as generalizações que existem não ultrapassam a fusão com os objetos que a criança tem acesso.

Na análise das relações entre a linguagem e o pensamento da criança, há que se ter o cuidado de não se interpretar o fato da criança empregar certas palavras que os adultos também empregam como se isso expressasse uma identidade das significações. O fato de a criança utilizar-se de palavras abstratas não significa, de

⁴¹ Para um estudo da questão da criatividade e imaginação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, vide Saccomani (2016).

forma alguma, que ela tenha um pensamento abstrato. A criança utiliza as mesmas palavras que o adulto, relacionando-as ao mesmo repertório de objetos que os adultos, mas pensa esses objetos de forma distinta. E não só a criança pequena, mas, inclusive, o adolescente, que pode usar a palavra como um conceito e defini-la como um complexo. É o que Vygotski (2001, p. 172) denomina de “oscilação entre o pensamento por complexos e o pensamento conceitual”. A educação escolar, portanto, pode e deve posicionar-se como mediação entre o cotidiano e o não cotidiano dos alunos, entre os pseudoconceitos e os verdadeiros conceitos.

A terceira e última fase é a do **pensamento por conceitos**. A adolescência é um momento onde pode ocorrer um salto na direção do pensamento conceitual, porém, o adolescente pode não chegar a este nível intelectual se as condições sociais, especialmente aquelas relacionadas à educação escolar, não se mostrarem favoráveis a esse processo. O domínio da abstração, que pode ter início na adolescência, permite a passagem para a formação dos conceitos propriamente ditos.

O desenvolvimento do pensamento por conceitos não ocorre fora do desenvolvimento do significado da palavra. O processo de formação de conceitos pressupõe, portanto, o domínio dos nexos externos e internos da palavra e, conseqüentemente, assegura o domínio dos próprios processos psicológicos, e é na adolescência que surge tal possibilidade. Quando uma criança utiliza uma palavra a fim de comunicar-se com o adulto, não há o mesmo significado no seu pensamento, pois a linguagem infantil pode coincidir com as palavras do adulto, por meio de sua expressão concreta, mas sua forma de pensamento é totalmente diferente da forma do adulto. Por isso não se pode atribuir às palavras abstratas que a criança utiliza como produto de seu suposto pensamento abstrato. Mas essa questão não se esgota no que se refere à forma de pensamento da criança. Até mesmo o adolescente, mesmo depois de ter aprendido a operar com a forma superior de pensamento, o pensamento por conceitos, não abandona as formas elementares de pensamento. Portanto, para Vygotski (2001, p. 170-178), a adolescência não é o período de conclusão, mas de transição e desenvolvimento do pensamento.

Vygotski (2001) afirma que uma das características do pensamento do adolescente é a oscilação entre os pensamentos por complexos e por conceitos. Por isso, recorrentemente, o adolescente utiliza a palavra como conceito, mas a define como complexo. Isso ocorre também na fase adulta do desenvolvimento que, isenta de condições concretas de vida, está longe de pensar por conceitos. De acordo com

Vygotski, é muito frequente o pensamento adulto se manifestar no nível do pensamento por complexo e, inclusive, em alguns casos, descer às formas sincréticas do pensamento⁴².

Em condições de experiência cotidiana de vida, os próprios conceitos do adolescente e do adulto não se desenvolvem acima do nível dos pseudoconceitos, quando muito, não ultrapassam o nível dos conceitos cotidianos. No último capítulo desta tese voltaremos no assunto sobre a distinção que Vygotski (2001) faz entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, onde os primeiros são considerados produtos da experiência cotidiana, espontânea, enquanto que os últimos caracterizam-se como o corolário da apropriação dos conteúdos sistematizados, transmitidos pela educação escolar. Por ora, ressaltamos que o pensamento por conceitos organiza a imagem subjetiva da realidade objetiva em níveis qualitativamente diferentes, em decorrência de sua formação a partir das esferas de objetivações genéricas cotidianas e não cotidianas.

O trabalho educativo deve possibilitar ao indivíduo ir além dos limites dos conceitos cotidianos, ir além da aparência do fenômeno. Tais conceitos são superados por incorporação pelos conceitos científicos e, como tenho ressaltado neste trabalho, de acordo Vygotski (1996, p. 200), o pensamento por conceitos produz o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do adolescente.

O pensamento por conceitos é a forma de pensamento que reflete a realidade com maior nitidez. Por meio das palavras – que são os “signos dos conceitos” (VYGOTSKI, 1996, p. 71) – o indivíduo conhece a realidade objetiva para além de sua aparência imediata. Em sua expressão fenomênica, em sua aparência, a abstração pode ser considerada um afastamento da realidade concreta, porém, na verdade, ela é o caminho para o conhecimento mais profundo da realidade, pois penetra em sua essência.

Pensar por conceitos é dominar os atributos dos objetos e fenômenos refletidos no cérebro. Não podemos dizer que conhecemos o conceito de animal, por exemplo, sem conhecer as distintas espécies de animais. Pensar em conceitos significa dominar um conjunto de conhecimentos sobre os objetos a que o conceito se refere. Conceito, portanto, é o reflexo ativo da realidade objetiva no pensamento, é o

⁴² Como veremos no próximo capítulo, esse processo não deve ser interpretado apenas no contexto da psicopatologia, pois o caminho do conhecimento do objeto também passa da síntese à síntese e não só no pensamento da criança, mas também no processo de aprendizagem do adulto.

mediador do processo de apropriação do concreto pelo pensamento. “Por isso equivocava-se quem considera que o pensamento abstrato está separado da realidade” (VYGOTSKI, 1996, p. 70).

A imagem subjetiva da realidade objetiva só poderá alcançar maior fidedignidade a partir do pensamento conceitual. Um ponto que não se pode perder de vista é que a realidade objetiva não é estática, e por isso, somente por conceitos é que ela pode ser compreendida em sua totalidade, historicidade e movimento. Por meio dos conceitos e, principalmente, dos conceitos científicos, é possível formar a inteligibilidade do real uma vez que “[...] **o pensamento por conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos**”. (VYGOTSKI, 1996, p. 78-9, negritos meus).

A linguagem do homem lhe permite desligar-se pela primeira vez da experiência imediata e assegura o surgimento da imaginação, processo que não existe entre os demais animais e serve de base à criação orientada e dirigida (teleologia). O ser humano não conseguiria dominar os processos mais complexos e profundos da realidade sem o pensamento conceitual. Segundo Vygotski (1996, p. 71) “o pensamento por conceitos revela os profundos nexos da realidade, revela as leis que a regem [...]”. O desenvolvimento do pensamento conceitual permite também que o adolescente tenha o profundo conhecimento da realidade interna, ou seja, o mundo de suas próprias vivências.

Vygotski (1996, p. 73) afirma que “[...] graças ao pensamento por conceitos chegamos a compreender a realidade, a dos demais e a nossa própria”. Para o autor, o pensamento por conceitos é a “revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente”. Porém, essa revolução não acontece naturalmente, espontaneamente, não é fruto de maturação biológica, mas sim da apropriação de objetivações genéricas mais elaboradas, ou seja, das objetivações genéricas para si (DUARTE, 2013a), como a ciência, a arte e a filosofia.

Embora o pensamento cotidiano forneça as bases da compreensão da realidade natural e social, constatam-se nele os limites decorrentes das próprias características das atividades cotidianas. Se, por um lado, a luta diária pela sobrevivência, que caracteriza a vida da maior parte da humanidade, exige a formação de um relativo senso de realidade⁴³, sem o qual não se obtém êxito nas ações, por

⁴³ Lukács (1966) chama essa característica da vida e do pensamento cotidiano como “materialismo espontâneo”.

outro lado esse objetivo de êxito imediato da ação não requer, muitas vezes, mais do que uma visão correta de uma parcela bastante restrita da realidade, podendo pautar-se, em termos de visão de mundo, em premissas totalmente irreais.

Na sociedade capitalista, por exemplo, o fetichismo da mercadoria é um componente necessário da dinâmica social cotidiana. Assim, o realismo pragmático que muitas vezes acompanha as atividades cotidianas não necessariamente se opõe a concepções acentuadamente idealistas que podem ser opostas à essência de processos naturais e sociais. O pensamento e o conhecimento cotidianos não são necessariamente alienados, mas quando as pessoas não têm oportunidade de transcender os limites da visão de mundo espontaneamente formada na vida cotidiana, cria-se inevitavelmente uma situação de alienação (DUARTE, 2013).

No cerne da discussão sobre a estrutura da personalidade do adolescente – tão distinta da personalidade infantil – reside o assunto sobre a formação do pensamento por conceitos. Todos os estágios da nova estrutura da personalidade do adolescente sofrem um salto qualitativo a partir da formação e desenvolvimento do pensamento conceitual.

As novas necessidades engendradas pela sociedade e, especificamente pela educação escolar, promovem o desenvolvimento do pensamento por conceitos, que é a base onde todo o sistema funcional se reestruturará. Devido ao pensamento por conceitos, todas as demais funções psicológicas se intelectualizam, possibilitando o salto qualitativo das funções espontâneas às voluntárias e a consequente autoconsciência e o autodomínio da conduta, processos indispensáveis ao desenvolvimento da personalidade. Além disso, o pensamento por conceitos possibilita a liberdade e a intencionalidade da ação, premissas indispensáveis ao desenvolvimento da imaginação criativa. A imaginação criativa, por sua vez, como assinala Davidov (1988), é a essência da personalidade do ser humano, pois está ligada às suas possibilidades criadoras, sua capacidade de criar novas formas de vida social. De acordo com o autor, “o nível da personalidade, na organização psicológica do indivíduo, é o procedimento para dominar o próprio futuro com a ajuda das ações criadoras”. (p. 97). Esse é o objeto da análise a seguir.

2.1.5 A imaginação e seu desenvolvimento na adolescência

Meu objetivo, neste item, não é fazer um estudo específico sobre o processo funcional imaginação⁴⁴, mas tão somente situa-lo na estrutura da personalidade do adolescente conforme aponta Vygotski (1996, p. 205-223; 225). Para tanto, apresento o conceito de imaginação, seu desenvolvimento na adolescência, bem como o papel da educação escolar no desenvolvimento da imaginação do adolescente.

Conforme exposto nesta pesquisa, psiquismo é entendido como a imagem⁴⁵ subjetiva da realidade objetiva. Essa representação mental da realidade é formada no cérebro por meio de um sistema funcional complexo, constituído por funções psíquicas afetivo-cognitivas tais como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimento (MARTINS, 2013).

Por meio da complexidade da atividade social, da produção de instrumentos de trabalho e da linguagem, a representação mental da realidade apresentou-se para além de um sistema de estímulos e respostas, e do imediatamente percebido. A atividade mediada confere atributo consciente ao psiquismo humano, o que torna o indivíduo capaz de antecipar mentalmente o produto de suas ações. Dessa forma, o psiquismo não apenas se apresenta como reflexo subjetivo da realidade, mas também como possibilidade do ser humano criar novas imagens, novas representações mentais. Essa é a singularidade da imaginação que, de acordo com Ignatiev (1960, p. 308), trata-se da “[...] *criação de imagens com forma nova, é a representação de ideias que depois se transformam em coisas materiais ou em atos práticos do homem*”.

As novas imagens mentais orientam o ser humano na atividade teleológica, com vistas, inclusive, à mudança da própria realidade. Para transformar a realidade objetiva faz-se necessário saber muda-la mentalmente, “[...] essa exigência é cumprida pela imaginação”. (RUBINSTEIN, 1973, p. 97). Não obstante a isso, a imaginação não prescinde da atividade humana, pelo contrário, a imaginação é produto ou resultado do desenvolvimento da atividade criadora e, a partir dos vínculos daí estabelecidos, a imaginação torna-se, também, condição para a atividade consciente.

⁴⁴ Para um profundo estudo sobre o processo funcional imaginação vide Martins (2013) e Saccomani (2016).

⁴⁵ A expressão imagem deve ser aqui entendida como uma representação mental, isso quer dizer que tal imagem pode ser visual, tátil, olfativa, sonora etc.

Se o homem se visse privado por completo da capacidade de sonhar, se de vez em quando não pudesse adiantar-se a ver, através da sua imaginação, em toda a sua perfeita beleza, a obra que justamente se está formando sob as suas mãos, decididamente eu não poderia imaginar que razão pudesse induzir o homem a empreender e levar a cabo os grandiosos e esgotantes trabalhos no campo da arte, da ciência e da prática. (LENINE⁴⁶, 1949, p. 352 apud RUBINSTEIN, 1973, p. 106).

Os vínculos que se estabelecem entre atividade e imaginação remete-nos a discussão sobre dois tipos de imaginação, quais sejam: a imaginação passiva e a ativa. A imaginação passiva é aquela cujas representações não são acompanhadas de ações e que, por vezes, se apresentam como substitutas das ações. Trata-se de uma fuga do real, de meros sonhos “[...] com os quais muita gente se escusa pondo assim uma cortina entre o mundo real e a necessidade de modificá-lo”. (RUBINSTEIN, 1973, p. 106). Nesses casos, o indivíduo se mostra como um hóspede temporário da realidade, pois está envolvido demais em suas fantasias sem, no entanto, motivos para a ação. A imaginação ativa, pelo contrário, apresenta-se como força motriz à ação, caracterizada por seus atributos reprodutivos e criativos.

Em seus atributos reprodutivos, a imaginação está diretamente ligada à memória⁴⁷, por se tratar da reprodução de imagens relacionadas às experiências do anteriormente percebido. De acordo com Vigotski (2009, p. 9), “[...] a sua essência reside no fato de o homem reproduzir ou repetir normas de conduta já criadas e elaboradas ou ressuscitar traços de impressões antigas”. Porém, o autor salienta que o cérebro humano não se limita a reprodução de imagens de experiências passadas, mas também cria novas imagens a partir de tais experiências, esse é o atributo criativo da imaginação.

Se a atividade do homem se reduzisse a repetir o passado, o homem seria um ser virado exclusivamente para o ontem e incapaz de se adaptar a um amanhã diferente. É precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui para criar e que modifica o seu presente. (Idem, p. 11).

⁴⁶ LENINE, V. I. *Aus dem Philosophischen Nachlass*, Dietz Verlag, 1949, p. 352.

⁴⁷ Saccomani (2016, p. 70) assevera que, “quando mencionamos a memória, não estamos referindo-nos tão somente à memória do indivíduo singular, mas à memória do gênero humano”. Nesse ponto a autora ressalta o importante papel da educação escolar no desenvolvimento da imaginação que, ao transmitir as objetivações genéricas, contribui para o enriquecimento da memória do aluno.

Assim, enquanto que a reprodução é característica da memória, a transformação do reproduzido é característica fundamental da imaginação. No entanto, devemos observar que há uma relação entre imaginação e memória, posto que a imaginação baseia-se na experiência, enquanto que a memória, dificilmente reproduzirá, de forma fiel, o experienciado, sua reprodução conterá inexatidões, deformações e modificações involuntárias.

A imaginação se separará da reprodução, bem como do imediatamente percebido, tão somente quando esta independência se mostrar consciente. A imaginação, no sentido restrito da palavra, é caracterizada a partir do momento em que o desenvolvimento das imagens deixa de ser uma modificação involuntária e, de certa forma, uma deformação das ideias imaginativas. A imaginação vai diferindo-se da memória à medida que se desenvolve a níveis mais superiores, portanto, voluntários.

A imaginação significa uma separação da experiência passada, uma *transformação do dado* e, nesta base, a reprodução de novas imagens, que são simultaneamente produto da atividade criadora do homem e exemplo dessa atividade. [...] a função da memória consiste em conservar o mais fielmente possível os resultados da experiência; e a da imaginação, em transformá-la. (RUBINSTEIN, 1973, p. 98).

Mas a imaginação não se vincula apenas à memória, pois, em suas formas mais desenvolvidas, estabelece estreita relação com a linguagem e o pensamento, o que nos remete a sua peculiaridade na qual se apresenta a partir da adolescência, por meio da formação do pensamento por conceitos.

[...] os verdadeiros produtos da imaginação começam a se expressar na idade de transição, quando os pseudoconceitos formulados pelo adolescente vão cedendo lugar aos conceitos, nos quais radica o pensamento abstrato como forma mais complexa de representação da realidade. (MARTINS, 2013, p. 239).

A imaginação, em sua forma mais desenvolvida exige, como fator principal e indispensável, a liberdade e intencionalidade do pensamento e da ação. Tal processo só pode ocorrer mediante ao pensamento por conceitos. Nesse caso, a imaginação liberta-se paulatinamente das representações puramente concretas e começa a operar com elementos do pensamento conceitual, isso porque o conceito não é uma união de imagens, mas sim de juízos e de um sistema de conceitos.

A imaginação do adolescente pode se apresentar mais desenvolvida comparada com a da criança. “A aparente abundância das fantasias infantis é na realidade na sua maioria mais a expressão da debilidade do seu pensamento crítico que a da força da sua imaginação”. (RUBINSTEIN, 1973, p. 119). A imaginação da criança é menos desenvolvida porque consiste principalmente no fato da criança não conhecer as leis da realidade objetiva e, por isso, facilmente violenta a realidade. A imaginação do adolescente ao substituir o jogo infantil, possibilita o rompimento da antiga relação da criança com os objetos da realidade. A formação de conceitos significa que existe, pela primeira vez, a capacidade de sair da situação concreta, elaborar e modificar a realidade. Porém, não se pode perder de vista que tal processo não ocorre natural e imediatamente, tampouco isento de uma atividade que engendre o pensamento conceitual. Trata-se, portanto, de um processo de formação que vai deixando suas bases concretas à abstração.

“A fantasia do adolescente é mais criativa comparada com a da criança, mas não é produtiva se a compararmos com a fantasia do adulto”. (VYGOTSKI, 1996, p. 218). A imaginação do adolescente não é mais desenvolvida que a de um adulto que, devido à apropriação das objetivações genéricas para si, se objetivou nas formas mais complexas de pensamento. De acordo com Rubinstein (1973, p. 121), enquanto que a imaginação do adolescente, “[...] difere do jogo infantil, de forma a poder prescindir dos objetos imediatamente concretos e palpáveis, a imaginação desenvolvida difere da fantasia juvenil por se moldar nos produtos objetivos palpáveis”.

A asserção supracitada só pode ser compreendida a partir do método marxista de conhecimento, isto é, por meio das abstrações o pensamento afasta-se momentaneamente do concreto (que, no ponto de partida, se mostra caótico), para, em seguida, fazer o caminho inverso, ascendendo das abstrações ao concreto (concreto pensado) produto de múltiplas determinações. Da mesma forma, a imaginação, de acordo com Vygotski (1996, p. 220), é uma atividade transformadora e criadora que parte do concreto dado ao concreto criado, “ao concreto novo”. O movimento do concreto dado ao concreto novo se alcança a partir das abstrações e o “[...] distanciamento do concreto, através do abstrato, para a estruturação da nova imagem concreta, é o caminho que descreve a imaginação na idade de transição [na adolescência]”. A abstração, portanto, é elemento imprescindível à criação imaginativa, mas não é o suficiente, a novidade nesse processo, segundo Vigotski, é a **nova imagem concreta que surge como resultado da atividade imaginativa**. Na

efetivação de tal processo o adolescente pode sucumbir e se enredar em fantasias improdutivas, o que configuraria uma imaginação passiva. A imaginação deve passar das formas subjetivas da fantasia às formas objetivas da imaginação criadora, que é materializada nos produtos objetivos ou nas novas formas de comportamentos especificamente humanos criadas.

De acordo com Rubinstein (1973, p. 125-126),

É fundamental que a imaginação seja incorporada à atividade objetiva e não degenera numa fantasia infecunda, afastando-se assim da atividade, ocultando de certo modo a realidade com um véu. Deve-se cultivar a aptidão para “ultrapassar a realidade”, recriando-a, obrigando-a deste modo a entrar mais profundamente na realidade.

Podemos, então, inferir que a atividade imaginativa tem como ponto de partida a realidade concreta e, por meio das abstrações, distancia-se de tal realidade a fim de conhecer suas múltiplas determinações. A antecipação mental do produto da atividade, portanto, faz parte de um processo que tem, como ponto de chegada, a criação do novo, a criação de uma nova realidade (imaginação ativa).

Outro aspecto que podemos elucidar sobre esse processo funcional, é a imaginação artística, onde um ideal prévio se expressa de forma concreta e plástica. Esse aspecto da imaginação não é caracterizado por criar, necessariamente, uma nova situação imaginada que se contraponha às exigências fundamentais da realidade da vida, mas sim, por materializá-las.

É completamente errada a opinião de que uma obra de arte manifesta tanto mais imaginação quanto mais estranha e extravagante seja. [...] Quanto mais realista for uma obra de arte, quanto mais estritamente levar em conta a realidade da vida, tanto mais poderosa deve ser a imaginação, para que o contexto intuitivo-imaginativo com que opera o artista se manifeste plasticamente na sua intenção artística. (RUBINSTEIN, 1973, p. 107-108).

Não se pode confundir a fidelidade da imaginação artística à realidade, como uma reprodução fotográfica ou uma cópia do percebido. Na verdade, a finalidade da obra de arte é mostrar aos indivíduos o que o artista vê na realidade, e com tal plasticidade que também a possam compreender. De acordo com o autor supracitado, “[...] a imaginação da obra de arte permite também, naturalmente, ‘ultrapassar a realidade’ [...] Muitos das subtis e delicadas vivências – fatos significativos da vida

interna – são sobrepostas e ocultadas pelas circunstâncias da vida cotidiana”. (Idem, p. 109). Daí que a imaginação do artista esboça um quadro da realidade que se afasta do cotidiano, caracterizando-se como uma objetivação genérica para si. O papel da arte é produzir nas pessoas um efeito que as distancie de sua cotidianidade, ou seja, que possibilite o indivíduo experimentar algo que está além de suas experiências cotidianas.

Os conteúdos artísticos em suas formas mais elaboradas que, produzidos pelo gênero humano no percurso social e histórico, ao serem apropriados pelo indivíduo, contribuem para a superação (por incorporação) dos conceitos cotidianos aos conceitos científicos. Provocam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em suas máximas possibilidades, pois estamos aqui considerando que a qualidade da mediação determina a qualidade do desenvolvimento psíquico.

Não se pode perder de vista que, por meio do pensamento por conceitos, o vínculo da imaginação não se resume apenas à memória, ao pensamento e a linguagem, mas sim, a todo o sistema funcional. No caso de seu vínculo com as emoções e sentimentos, Vygotski (1996, p. 221-222) assevera que a imaginação do adolescente, mesmo por vezes assentada em fantasias irreais, engendra sentimentos e emoções reais pelos quais sua conduta é motivada.

Além disso, segundo o autor, a imaginação do adolescente é um meio pelo qual ele pode orientar sua vida emocional e dominá-la. Assim como um adulto que, ao perceber uma obra de arte, supera seus próprios sentimentos, o adolescente, em suas fantasias, se reconhece e se compreende. O adolescente representa em imagens criativas suas emoções, “[...] o vivido encontra sua expressão em imagens criativas. [...] as imagens criativas formadas pela fantasia do adolescente, cumpre para ele a mesma função que cumpre a obra artística em relação ao adulto.” (VYGOTSKI, 1996, p. 222).

A imaginação superior, diante de todos seus atributos e características, apresenta-se sempre a partir da realidade objetiva e quanto maior for o conhecimento do indivíduo sobre a realidade, maior será a expressão de sua imaginação.

É condição indispensável para o desenvolvimento de uma sã e eficaz imaginação que se ampliem e enriqueçam as experiências do estudante. Só assim a sua imaginação será frutuosa. É importante dar-lhe a conhecer novas fontes da realidade objetiva à qual não está habituado, **dada a sua limitada experiência cotidiana.** (RUBINSTEIN, 1973, p. 125, negritos meus).

A partir do exposto acima, destacamos o papel da educação escolar de adolescentes que, em sua especificidade, possibilita a formação do pensamento por conceitos, a liberdade das ações e o desenvolvimento da imaginação em suas máximas possibilidades. O produto da atividade imaginativa será tão rico quanto for o conhecimento que o indivíduo tenha sobre o conteúdo imaginado. Não se pode esperar do adolescente uma obra criativa se este não tiver acesso aos conhecimentos específicos sobre o que se deseja criar. Tais conhecimentos servirão de mediações à atividade criativa. Portanto, uma educação escolar que reduza seu conteúdo ao cotidiano do aluno não pode esperar deste, a criação de imagens e representações para além do que conhece. Nesse caso, o conteúdo imaginativo do adolescente se apresentará sempre aquém do que poderia alcançar se tivesse acesso às objetivações genéricas para si.

Quando alcança o domínio do conteúdo sistematizado, o adolescente torna-se livre em sua criação. No entanto, para que isso seja possível, faz-se necessário um longo processo, às vezes ingente, de repetições e automatizações das atividades, pois o automatismo é condição de liberdade e “não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos”. (SAVIANI, 2011, p. 17). Tal processo é válido tanto para o manejo dos instrumentos técnicos, quanto para o dos instrumentos psicológicos, os signos.

A principal característica do processo de apropriação ou de ‘aquisição’ que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções novas. É nisso que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é resultado de uma adaptação individual do comportamento genérico a condições de existência complexas e mutantes, a assimilação no homem é um processo de reprodução, **nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana.** (LEONTIEV, 1978b, p. 270, negritos meus).

Portanto, ao apropriar-se dos conteúdos sistematizados, o ser humano pode objetivar-se neles, o que quer dizer que as mesmas capacidades outrora desenvolvidas no gênero humano, tais como o ouvido musical, a contemplação artística, o pensamento abstrato, ou seja, a humanização dos sentidos (MARX, 2015), podem ser engendradas no indivíduo particular. Eis aí, a função humanizadora da educação escolar.

Vimos que os interesses, as necessidades superiores e os ideais são orientações da personalidade que surgem como motivação à atividade. Tal como nos demais processos funcionais, as necessidades superiores também são forças motrizes da imaginação. Para Vygotski (1996, p. 221), “[...] o desejo não satisfeito é o estímulo que incentiva a fantasia⁴⁸. Em nossas fantasias se cumprem os desejos, se corrige a insatisfatória realidade”. Nesse contexto, o adolescente pode, simplesmente, fugir da realidade e buscar em suas fantasias a satisfação de suas necessidades, numa atitude passiva, ou pode, pelo contrário, antecipar mentalmente, projetar as possibilidades de mudanças da própria realidade e buscar sua concretização.

Se a educação escolar eximir a transmissão das objetivações genéricas para si, como a ciência a arte e a filosofia, a representação imaginativa que orientará a conduta do adolescente às necessárias mudanças da realidade não passará de uma criação cotidiana e espontânea, portanto, reduzida aos limites das próprias experiências das esferas em si da genericidade humana. Por outro lado, a transmissão-assimilação das objetivações genéricas para si instrumentaliza o adolescente para que este compreenda sua vida cotidiana para além de sua aparência fetichista, possibilitando a modificação da própria cotidianidade. Deve-se, portanto, ensinar o adolescente a aplicar os conteúdos sistematizados à sua vida cotidiana, isso impediria que sua atividade se transformasse em uma fantasia improdutiva, alheia à vida, o que dificultaria a compreensão da própria vida.

Planejar mentalmente mudanças da realidade objetiva não é um processo simples, visto que o indivíduo necessita de um conhecimento sobre a realidade na qual está inserido. Tal processo só é possível pela mediação das esferas de objetivações genéricas não cotidianas. Destarte, as condições concretas de vida podem se apresentar como fatores essenciais à criação de uma nova realidade, mas também podem se configurar como elementos impeditivos, o que obliteraria a imaginação do indivíduo, como ocorre na sociedade de classes, por exemplo.

A desilusão, a integração da prosa da vida, a renúncia àquilo que na juventude se havia sonhado, que Ribot apresenta como lei geral da evolução da imaginação, não passa, na realidade, da “lei” do seu desenvolvimento, melhor, da sua perda sob o condicionamento da sociedade burguesa. A passagem à atividade prática no quadro da sociedade capitalista exige da juventude que entre na vida real, quando e sempre que pertença enquadrada nessa sociedade, que

⁴⁸ Vygotski considera como sinônimos os conceitos de imaginação e fantasia.

renuncie a tudo o que de melhor exista nos seus sonhos de juventude, que se submeta às tradições, à rotina, às normas estabelecidas e aos modelos e se ocupe de coisas prosaicas, onde não há lugar para a imaginação criadora. Nestas condições é natural que a imaginação vá diminuindo. (RUBINSTEIN, 1973, p. 123).

Não se pode falar de enriquecimento de possibilidades, de imaginação criativa, de desenvolvimento da personalidade, onde todas as necessidades e interesses humanos se limitam ao em si, ao meramente cotidiano e à lógica do capital. A luta por uma educação pública de qualidade, por uma educação escolar que socialize os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas, tem como objetivo a inserção do adolescente nas esferas não cotidianas de objetivações genéricas e a possibilidade da formação de uma personalidade para si, uma personalidade livre e universal.

Podemos dizer que é precisamente em suas fantasias onde o adolescente vislumbra pela primeira vez seus planos de vida. Suas aspirações e confusos motivos se materializam em determinadas imagens. Na fantasia ele antecipa seu futuro e, por conseguinte, se aproxima com espírito criador a sua realização. (VYGOTSKI, 1996, p. 223).

Daí decorre, portanto, a necessidade do adolescente apropriar-se de conceitos científicos, produtos da educação escolar e indispensáveis à formação do pensamento por conceitos e do desenvolvimento da imaginação criativa. Compreendemos que os conteúdos sistematizados, por si só, não transformam a realidade objetiva, mas é certo que, na ausência destes, seria impossível o desenvolvimento da imaginação em suas máximas possibilidades, impossível seria uma antecipação mental do produto da atividade, bem como uma transformação intencional da própria realidade objetiva.

Após a análise da estrutura da personalidade do adolescente que, de acordo com Vygotski (1996, p. 225), caracteriza-se por “[...] vários estádios, passando das atrações aos interesses, dos interesses às funções psíquicas e destas, ao conteúdo do pensamento e da imaginação criativa [...]”, faz-se necessária uma análise da dinâmica da personalidade nessa época do desenvolvimento, ou seja, como se forma e se desenvolve a estrutura da personalidade, questão a qual nos dedicaremos na sequência.

2.2 A DINÂMICA DA PERSONALIDADE NA ADOLESCÊNCIA

As funções psíquicas superiores caracterizam-se pela forma ativa das manifestações da personalidade e o estudo de seu desenvolvimento nos permite traçar o caminho do desenvolvimento da personalidade do adolescente. Porém, a psicologia escolar tradicional, de acordo com Vygotski (2013, p. 146), estuda o psiquismo humano de forma estática, cristalizada, não observa sua dinâmica, pois “[...] descreve e analisa, classifica e categoriza uma consciência já terminada com todos os atributos e componentes, como se houvesse existido durante séculos [...]”. Portanto, não estuda a origem, nem o processo de desenvolvimento da personalidade.

No objetivo de superar as concepções que apenas descrevem as características atinentes à estrutura da personalidade do adolescente, bem como concepções que entendem a personalidade como algo inato, como um objeto pronto e acabado, Vigotski propõe uma análise que possibilita a compreensão da forma pela qual essa estrutura se desenvolve. De acordo com o autor (VYGOTSKI, 1996, p. 225-232), a história do desenvolvimento da personalidade pode ser compreendida a partir de três leis fundamentais: a primeira lei consiste na transição das formas e modos de comportamentos naturais, imediatos, aos mediados e artificiais. A segunda lei diz respeito às formas sociais de comportamento que se convertem em formas de conduta individual. Por fim, a terceira lei caracteriza-se pela passagem das funções psíquicas superiores desde fora para dentro, ou seja, constitui o aspecto intrapsicológico, processo este que pode se completar integralmente somente a partir da adolescência.

A primeira lei que regula o desenvolvimento e a estrutura das funções psíquicas superiores, que são o núcleo fundamental da personalidade em formação, é a lei da *“transição de formas e modos de comportamento naturais, imediatos, espontâneos aos mediados e artificiais que surgem no processo de desenvolvimento cultural das funções psíquicas.”* (VYGOTSKI, 1996, p. 226, itálicos no original). O conteúdo principal do desenvolvimento psíquico na adolescência é a mudança da estrutura da personalidade. Essa mudança é caracterizada pela possibilidade do salto qualitativo das formas espontâneas de comportamento às formas voluntárias. Vygotski (1996) assevera que as funções psíquicas superiores não se desenvolvem paralelamente à maturação do cérebro, muito menos se caracterizam pelo aparecimento de novas partes ou pelo incremento das partes cerebrais já existentes. O desenvolvimento das

funções psíquicas superiores implica a dialética entre o biológico e o social. Embora o desenvolvimento dessas funções seja, por certo, determinado pelas atividades socialmente configuradas, isso acarreta mudanças no cérebro, não em termos de surgimento de alguma nova parte do mesmo, mas pela formação daquilo que Leontiev (1978b) chamou de órgãos funcionais ou neofunções. Novas funções psíquicas superiores – produtos do desenvolvimento histórico-social da atividade humana – surgem e se formam na idade de transição, isto é, “no processo do desenvolvimento sociocultural do adolescente”. (VYGOTSKI, 1996, p. 118). Todavia, como afirmei anteriormente, não se trata da extinção ou do aniquilamento das funções elementares, pois esse salto qualitativo é caracterizado por uma superação por incorporação. Para o autor, as funções superiores na adolescência “[...] se estruturam na medida em que se formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparição de sínteses complexas”. Essa primeira lei, portanto, consiste na transformação das funções imediatas, espontâneas, às funções mediadas e intencionais. Por exemplo: o homem primitivo, ao criar pela primeira vez um signo exterior para lembrar-se de algo, conseqüentemente, já passaria a uma nova forma de memória, ou seja, a passagem da memorização involuntária à memorização mediada por signos. Isso quer dizer que, ao introduzir meios artificiais externos para recordar-se de algo, ele passa a dominar o processo de sua própria memorização. Por meio do sistema de signos, a estrutura da personalidade se transforma radicalmente, adquire qualitativamente um caráter novo. A forma de comportamento involuntária se converte, a partir da internalização e manejo dos instrumentos técnicos e psicológicos, cada vez mais em voluntária. O caminho do desenvolvimento histórico do comportamento caracteriza-se em aperfeiçoar cada vez mais esses meios, isto é, consiste em que o indivíduo, constantemente, elabore novos procedimentos e novas formas de domínio das próprias operações psíquicas. E isso só é possível pela mediação dos signos, que são produtos histórico-sociais internalizados pelo indivíduo, por meio da transmissão precedente.

Destarte, o desenvolvimento cultural do comportamento do indivíduo se encontra numa relação direta com o desenvolvimento histórico e social da humanidade e tal asserção remete-nos à segunda lei da dinâmica e estrutura da personalidade apresentada por Vygotski (1996, p. 226):

O estudo da história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que constituem o núcleo básico na estrutura da personalidade, nos permite formular do seguinte modo, a segunda lei: *as relações entre as funções psíquicas superiores foram anteriormente relações reais entre os homens; no processo de desenvolvimento as formas coletivas, sociais do comportamento se convertem em modo de adaptação individual, em formas de conduta e de pensamento da personalidade.* (Itálicos no original).

A natureza da personalidade é cultural. Todas as funções psíquicas superiores são relações de ordem social que, ao serem internalizadas, constituem a base da estrutura da personalidade. As funções psíquicas superiores são produto das formas coletivas de comportamento, o que nos remete, mais uma vez, à Lei Genética Geral do Desenvolvimento Social: [...] “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica” (VYGOTSKI, 2012, p. 150). Nessa segunda lei, portanto, está explícita a seguinte premissa: “[...] o traslado ao interior das relações sociais externas entre as pessoas é a base da formação da personalidade [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 228). Quando Vigotski afirma que um processo é primeiramente externo, ele quer dizer que é social, pois “[...] toda função psíquica superior foi externa por ter sido social antes que interna [...]. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente o meio de influência sobre outros, ou o meio de influência de outros sobre o indivíduo”. (VYGOTSKI, 2012, p. 150).

A psicologia tradicional procurou deduzir o social do comportamento individual. Suas pesquisas estavam embasadas em observações de reações dos indivíduos realizadas em laboratórios e só depois investigadas no coletivo. Assim, tais pesquisas demonstravam apenas o aspecto secundário do desenvolvimento da conduta, pois não explicavam como o comportamento individual é produzido no ambiente coletivo. Nesse ponto de vista, as funções psíquicas superiores existem no indivíduo em forma embrionária e, dentro das relações sociais, se desenvolvem ou, pelo contrário, se inibem e se comprimem. Porém, para Vygotski (2012, p. 151), “[...] o desenvolvimento não se orienta para a socialização, senão a converter as relações sociais em funções psíquicas”. Isso quer dizer que “[...] a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais transferidas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura”. (Idem).

Atrelada à segunda lei da dinâmica e estrutura da personalidade do adolescente encontra-se a terceira, ou seja, “a lei *da passagem das funções de fora para dentro*.” (Idem, p. 229, itálicos no original). De acordo com Vigotski, a passagem das funções psíquicas de fora para dentro é uma importante característica na adolescência. O que para a criança em idade escolar é externo no âmbito da atenção voluntária, da memória lógica etc., torna-se interno no adolescente. As pesquisas desse autor revelaram que esse é o traço novo no desenvolvimento que ocorre a partir da adolescência, pois, devido ao pensamento por conceitos, as operações externas se integram em um sistema funcional complexo e em processos internos. “Devido a sua lógica interna, o processo não pode continuar sendo externo, sua relação com todas as outras funções mudou, formou-se um novo sistema, reforçou-se e transformou-se em interno”. (VYGOTSKI, 2013, p. 81). Essa terceira lei refere-se ao fato de que as funções psicológicas, a princípio, são operações externas que o indivíduo realiza com o auxílio do emprego de signos. Sendo a atividade vital humana (o trabalho), uma atividade social que em suas formas mais básicas se apresenta como atividade imediatamente coletiva, faz-se necessária a mediação de signos para que o indivíduo possa influenciar o comportamento dos outros indivíduos. Aos poucos, o uso de signos se transforma também num recurso para o autocontrole do comportamento individual. Esse processo, para Vigotski, decorre em três etapas:

Primeiro, a intersíquica: eu ordeno você executa; depois, a extrapsicológica: você começa a dizer a si mesmo, e logo a intrapsicológica: dois pontos do cérebro, que são estimulados de fora, têm tendência a atuar dentro de um sistema único e se transformam em um ponto intracortical. (VYGOTSKI, 2013, p. 91).

A base da formação da personalidade é a transferência das relações sociais externas ao interior, as quais são convertidas em funções da personalidade. Essa passagem que ocorre após um longo período caracterizado pelo caminho da forma externa à interna, configura o conteúdo principal do desenvolvimento das funções psíquicas na adolescência (VYGOTSKI, 1996).

Destarte, a formação do caráter interno das funções psíquicas superiores está intimamente relacionada com o domínio da conduta e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da personalidade, pois “[...] só quando temos presente o domínio da conduta podemos falar sobre a formação da personalidade”. (VYGOTSKI, 1996, p. 230). No entanto, o domínio da conduta implica consciência das próprias ações e, no

caso da adolescência, tal processo se efetiva por meio do pensamento por conceitos. O autodomínio da conduta caracteriza-se pelo domínio das funções psíquicas, é um comportamento mediado por signos. Na idade infantil, a criança, primeiro age e depois pensa. O adolescente, ao contrário, pode planejar e depois agir. Devido ao pensamento por conceitos é possível subordinar a atividade a um plano, a um propósito, e a falta de planejamento põe em risco a ação voluntária. Mas o processo de planejar e dominar o comportamento não se dá de forma natural. A criança deve aprender com os adultos essa forma complexa de comportamento e, após um longo período de ensino direto e intencional, culmina na adolescência essa possibilidade.

E qual o papel da educação escolar nesse processo? Pois bem, o pensamento por conceitos não se desenvolve fora de uma atividade que o requeira. Vigotski (2001) afirma que a apropriação dos conteúdos escolares é a fonte do desenvolvimento do pensamento por conceitos e é só a partir dessa forma de pensamento que é possível o domínio da conduta. O novo que se apresenta no desenvolvimento das funções psíquicas na adolescência é a vontade dirigida a um fim, a um objetivo. Daí o adolescente ter a possibilidade de dominar o afeto, dominar a própria conduta, dominar a capacidade de planejar e definir objetivos à própria conduta e alcançá-los. O saber definir os objetivos e dominar a própria conduta exige uma série de premissas, a mais importante entre elas é o pensamento por conceitos. A vontade dirigida a um fim se forma unicamente na base do pensamento por conceitos (VYGOTSKI, 1996).

Essas três leis da estrutura e dinâmica da personalidade na adolescência sintetizam o que foi abordado até aqui nesta pesquisa, notadamente a partir da tese aqui defendida. Suas implicações pedagógicas e psicológicas podem ser compreendidas, pelo menos, a partir de três aspectos: o primeiro decorre do pressuposto de que o desenvolvimento da personalidade não é algo natural, mas sim, produto histórico-cultural, por meio do processo dialético da relação entre apropriação e objetivação, o qual constitui, tal como afirmou Duarte (2013), a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos. O segundo aspecto refere-se à afirmação de que as formas complexas de comportamento instituídas socialmente são transmitidas às demais gerações por meio do processo de educação e isso implica, por sua vez, a necessidade do modelo adulto no desenvolvimento da personalidade do adolescente. Um exemplo de tal asserção encontra-se em Vygotski (1996, p. 244) quando asseverou que “[...] se a criança não vir como outras pessoas dominam a memória, tão pouco ela conseguirá dominar esse processo”. O terceiro

aspecto diz respeito ao processo intrapsíquico das formas complexas de comportamento como possibilidade a partir da adolescência, devido à formação do pensamento por conceitos, produto da transmissão de conhecimentos sistematizados. Portanto,

Se compreendermos por conteúdo do pensamento não só os dados externos que constituem o objeto do pensamento em cada momento dado, senão seu verdadeiro conteúdo, veremos como passa constantemente ao interior no processo de desenvolvimento da criança, como passa a ser parte integrante, orgânica, de sua própria personalidade e dos diversos sistemas de sua conduta. Tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinação, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior porque ao adolescente, devido ao seu desenvolvimento, maturação e à mudança do meio, se lhe coloca a tarefa de dominar um conteúdo novo, nascem nele estímulos novos que lhe impulsionam ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de seu pensamento. (VYGOTSKI, 1996, p. 63).

No objetivo de analisar o desenvolvimento da personalidade na adolescência, esta pesquisa, até o momento, demonstrou a relação dialética que existe entre a atividade consciente do ser humano e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (a forma ativa das manifestações da personalidade). No próximo capítulo analiso como a educação escolar contribui para o desenvolvimento da personalidade do adolescente por meio da transmissão-assimilação dos conteúdos sistematizados, possibilitando o desenvolvimento do pensamento por conceitos que é, por sua vez, a condição para o desenvolvimento do autodomínio da conduta, da autoconsciência e da concepção de mundo.

CAPÍTULO 3

O DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE NA ADOLESCÊNCIA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

No presente capítulo discuto o papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente. Para tanto, analiso, no primeiro item, o processo de formação da personalidade na adolescência, colocando em questão o processo de transição da etapa espontânea à autoconsciente, bem como o papel da educação escolar nesse processo. No segundo, analiso a relação entre educação escolar e formação de conceitos, notadamente a partir do pressuposto de que a qualidade da mediação determina a qualidade do desenvolvimento (MARTINS, 2013). Nesse contexto, analiso a relação entre o pensamento por conceitos e a formação de sínteses superiores como a concepção de mundo e a personalidade do adolescente. O capítulo corrobora, portanto, a hipótese central desta pesquisa, qual seja: o papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade do adolescente gira em torno de dois aspectos: a necessidade da transmissão-assimilação dos conteúdos sistematizados e a necessidade do modelo adulto para a formação omnilateral nessa época do desenvolvimento humano.

3.1 O PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DO ESTÁGIO ESPONTÂNEO AO AUTOCONSCIENTE

De acordo com Leontiev (1978a, p. 164), a organização das fases do desenvolvimento da personalidade pode ser representada por duas grandes etapas, quais sejam: **a etapa espontânea**, que ocupa um longo período da vida que vai do nascimento à adolescência e; **a etapa da autoconsciência**, que envolve a adolescência à idade adulta. Para evitar mal entendidos, convém esclarecer que a espontaneidade à qual se refere Leontiev, diz respeito à relação do indivíduo com sua própria personalidade, não se aplicando, necessariamente, aos processos formativos da personalidade. Tais processos podem ocorrer de forma espontânea, em especial na vida cotidiana, mas podem e, em muitas circunstâncias devem, ocorrer de forma autoconsciente, ao menos para o educador, seja em situação escolar ou não.

Além disso, as etapas acima mencionadas representam apenas o estabelecimento de parâmetros para análise do desenvolvimento da personalidade, e

isso não significa que sejam proposições de estados evolutivos que dependem da idade para sua manifestação. Trata-se, portanto, da apreensão da coexistência de diferentes formas de relações com o mundo no decorrer do desenvolvimento humano (MARTINS, 2011).

Destarte, a etapa espontânea não é dirigida pela autoconsciência, pois o processo de formação da personalidade não está concluído e, conforme Leontiev trata-se de um prelúdio à etapa subsequente. Representa, portanto, a construção dos motivos e fins e a preparação para subordinação das ações. O desenvolvimento dessa etapa cria condições e possibilidades para o estabelecimento de relações cada vez mais complexas e mais conscientes com os outros seres humanos e com a cultura. Conseqüentemente, essas relações mais conscientes para com os outros indivíduos e para com o mundo possibilitam a iminente autoconsciência. Na etapa da autoconsciência, o reflexo psíquico não se resume apenas a uma orientação de algumas ações do indivíduo. Leontiev (1978a) assevera que, nessa etapa, reflete-se ativamente a hierarquia das ações do indivíduo, manifesta seu sistema de motivos (tal como vimos no primeiro capítulo), tornando-o uma pessoa ativa na construção da vida social.

Neste item analiso o processo de formação da personalidade, destacando a adolescência como um momento do desenvolvimento humano onde há a possibilidade de transição entre a etapa espontânea e a autoconsciente, a passagem da predominância do em si à relativa predominância do para si. O presente item é dividido em dois subitens: no primeiro analiso a adolescência como uma época do desenvolvimento humano onde há a possibilidade do desenvolvimento da personalidade para si. Além das categorias já utilizadas nesta pesquisa, tais como, apropriação/objetivação e humanização/alienação, neste subitem, utilizo outras categorias como homogeneização e catarse na adolescência. No segundo subitem analiso a formação da autoconsciência na adolescência como a capacidade do indivíduo manter uma relação consciente com a genericidade e romper a identificação espontânea com ele mesmo, indo além de sua particularidade⁴⁹.

⁴⁹ Segundo Newton Duarte (apud Assumpção, 2014, p. 97), “Nas edições das obras estéticas de Lukács em português e o espanhol, duas palavras distintas empregadas pelo filósofo para referir-se a conceitos também distintos, são vertidas numa mesma palavra: particularidade. Em alemão, Lukács emprega *Besonderheit* quando se refere à particularidade como uma qualidade da obra de arte e emprega *Partikularität* quando se refere à condição do indivíduo limitado às necessidades mais imediatamente voltadas à reprodução de sua singularidade. Assim, quando Lukács se refere ao indivíduo particular, usa a expressão *partikulare Individuum*. Já quando emprega a categoria “particular” para se referir à

3.1.1 A adolescência e a formação da personalidade para si

A personalidade se objetiva em um sujeito de tipo definido. Se, como temos afirmado precedentemente, a personalidade particular é o sujeito em-si, a *personalidade individual* é o sujeito objetivado que é para-si. (HELLER, 1991, p. 411).

[...] a personalidade para-si encarna as possibilidades existentes *dentro da vida do particular* de desenvolver livremente as capacidades humanas. O campo de ação da personalidade para-si (quer dizer, da individualidade) não é, portanto, só a vida cotidiana, senão a vida em quanto tal, da que a vida cotidiana, como sabemos, é fundamento e (em parte) espelho. A partir do momento em que a individualidade constitui a concepção de mundo que guia a vida cotidiana no âmbito da relação consciente com a genericidade, é evidente que nenhum indivíduo tire suas motivações exclusivamente das objetivações genéricas em-si. Isto é, os valores em maior ou menor grau para-si (que, por sinal, não são constituídos nas atividades cotidianas) são postos por ele numa relação retroativa com sua relação para o em-si. (HELLER, 1991, p. 413).

A personalidade caracteriza-se pelas formas de agir, sentir e pensar que são constituídas a partir da relação dialética entre apropriação e objetivação. A personalidade não é, portanto, algo que está dado no interior do indivíduo, mas sim, algo que resulta da transformação das relações sociais coletivas em processos psíquicos. Na complexidade da atividade social, ou seja, por meio do trabalho e da conseqüente produção de instrumentos e da linguagem, foram surgindo, no ser humano, funções especificamente humanas, funções psíquicas superiores que, por meio de necessidades, interesses e motivos históricos e socialmente constituídos, conferem efetividade às suas formas de ação, sentimento e pensamento. E, como vimos no capítulo anterior, essas funções “[...] constituem o núcleo básico na estrutura da personalidade [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 226) e “[...] representam a forma ativa das manifestações da personalidade”. (VYGOTSKI, 2012, 88). Daí radica a necessidade que tenho apontado desde o início desta tese, qual seja: a de se compreender a relação dialética existente entre os conceitos de atividade, desenvolvimento das funções psíquicas superiores e formação da personalidade.

Por meio dos processos de objetivação e apropriação das objetivações em si do gênero humano, formam-se as maneiras espontâneas de agir, pensar e sentir, isto

obra de arte, usa o termo *besonder.*” Neste trabalho emprego o termo particularidade com um significado mais próximo, portanto, ao de *Partikularität*. Trata-se da ideia de que a individualidade seria constituída dos polos da particularidade e da genericidade, conforme Heller (1991).

é, a personalidade do indivíduo se apresenta de modo espontâneo, pragmático, sem reflexão sistematizada. Esses modos de comportamento são próprios da vida cotidiana e indispensáveis à reprodução dessa esfera da vida humana, cujas características foram analisadas por Heller (HELLER, 1991, p. 293-314; HELLER, 2016, p. 52-68) como os esquemas de comportamento e de conhecimento típicos na vida cotidiana, tais como: a espontaneidade, economicismo, pragmatismo, probabilidade, fé e confiança, ultrageneralização, mimese (imitação) e entonação que serão explicados brevemente na sequência.

De acordo com Heller (2016), a **espontaneidade** é a característica dominante da vida cotidiana, ou seja, a espontaneidade é a tendência das formas de agir, sentir e pensar cotidianas. Trata-se, portanto, tal como afirmou Rossler (2006, p. 62), de um “[...] pensar ou agir sem o estabelecimento de uma relação consciente e refletida para com a causa, a forma, o motivo e o objetivo desse pensamento, sentimento ou ação”. As atividades cotidianas não são espontâneas no mesmo nível, e uma mesma atividade também não se apresenta igualmente espontânea em situações distintas, no entanto, o ritmo fixo, as repetições e a rigorosa regularidade da cotidianidade são características próprias da espontaneidade e se fazem presentes nas atividades cotidianas. Ademais, na vida cotidiana, os usos e costumes, a utilização de utensílios e ferramentas, bem como o uso da linguagem, por serem espontâneos, não exigem reflexão e o ser humano mantém uma relação não consciente com essas objetivações genéricas. O fato, porém, do indivíduo não manter uma relação consciente com essas objetivações não significa, evidentemente, que ele não tenha consciência delas ou que não realize de maneira consciente suas atividades. Não manter uma relação consciente é simplesmente não problematizar os fatos e as coisas, relacionando-se com elas de maneira pragmática. Tal maneira de agir, porém, se faz necessária para a reprodução da vida cotidiana, pois o ser humano não poderia realizar uma pequena parcela de suas atividades cotidianas caso precisasse refletir sobre a forma e o conteúdo de todas as suas ações. Porém, a cristalização das atividades espontâneas pode levar à rigidez das ações, à formação de uma personalidade atrofiada ante os problemas e fenômenos da vida. Além disso, Heller (2016) assevera que a espontaneidade não se limita apenas à assimilação de comportamentos repetitivos e habituais, mas também se expressa pelo fato dessa assimilação ser acompanhada por motivos efêmeros, inconstantes, em permanente aparecimento e desaparecimento. Essa tendência, normal na vida cotidiana e que não

necessariamente produz alienação, torna-se, porém, bastante alienante no caso da cotidianidade do capitalismo contemporâneo, na qual o fenômeno dos modismos universalizou-se.

Outro esquema de comportamento da vida cotidiana apontado por Heller (2016) é o **economicismo**. Segundo Rössler (2006, p. 63), economicismo significa a “[...] determinação dos pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos a partir da ‘lei do menor esforço’: menor gasto de energia e tempo”. No objetivo de viabilizar as heterogêneas atividades da vida cotidiana, esses pensamentos, sentimentos e ações visam sempre à satisfação de necessidades humanas de forma rápida, ou seja, num menor tempo e esforço possíveis, tanto físico quanto mental. De acordo com Heller (2016), as formas de conduta que visam a simples reprodução da cotidianidade não podem se apresentar com profundidade, amplitude e intensidade, mas sempre de forma econômica e superficial. Na vida cotidiana podemos, cada vez mais, observar uma maior “[...] abreviação, condensação e velocidade no uso da língua, no desenvolvimento de objetos, utensílios e máquinas que fazem economizar o tempo e energia” (ROSSLER, 2006, p. 63). Para Heller (2016), na vida cotidiana o indivíduo deseja quase sempre a facilidade na atividade laboral, busca o menor esforço possível. Como nas demais características da vida cotidiana, também nesta é necessário ponderar que ela não é por si mesma, produtora de alienação, mas em determinadas circunstâncias sociais pode tornar-se um obstáculo à humanização. É o caso, por exemplo, de atividades que não deveriam reproduzir de maneira automática essas características da vida cotidiana, mas o fazem em decorrência de um contexto social alienante. A educação escolar, como tem defendido Duarte (1996) é uma atividade mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas superiores de objetivação do gênero humano. Nesse sentido, se em alguns momentos a educação escolar pode se aproximar da vida cotidiana, seu objetivo não deve ser nunca o de imitar a dinâmica desta, mas sim o de produzir o relacionamento entre o indivíduo e as objetivações humanas não cotidianas. No que diz respeito ao economicismo, é um equívoco pretender fazer desse princípio da vida cotidiana uma forma de organização da atividade educativa.

Gramsci (1991, p. 138-139) assim afirmou:

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-

nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. [...] será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado [...].

Mas a educação escolar só poderá auxiliar o adolescente a superar, mesmo que momentaneamente, o economicismo, se sua prática pedagógica não se reduzir às necessidades empíricas do aluno e aos pressupostos das pedagogias amparadas no lema “aprender a aprender”⁵⁰.

A atividade da vida cotidiana também é embasada no **pragmatismo**. Essa atividade é caracterizada pela unidade imediata entre pensamento e ação, isso porque, a atividade prática cotidiana não se dá pela mediação de teorias e não pode ser, segundo Heller (2016, p. 31-32), considerada como práxis, como atividade para si. Essa atividade, de acordo com a autora, pode ser considerada apenas uma parte, um fragmento da práxis ou da ação total da genericidade humana. Inclusive, as ações, pensamentos e sentimentos cotidianos não necessitam de mediação puramente teórica. Pode-se, por exemplo, facilmente acender uma lâmpada ao acionar um interruptor, sem conhecer nada sobre as teorias da eletricidade. Pode-se utilizar um aparelho celular ou um microcomputador e, no entanto, nada conhecer sobre as leis teóricas que regem o funcionamento de tais aparelhos. Heller (1991) assevera, porém, que o pragmatismo não deveria ser compreendido como um “defeito” da vida cotidiana, pelo contrário, o pragmatismo se faz necessário na cotidianidade, pois seria impossível adotarmos, em todo tempo, uma atitude teórica para todo objeto que utilizamos, seja ele material ou ideativo. Na verdade, se necessitássemos conhecer teoricamente todos os objetos que utilizamos no dia a dia, não poderíamos sobreviver.

Outro aspecto importante do pragmatismo é que a unidade imediata de pensamento e ação implica a indiferenciação entre o “correto” e o “verdadeiro” na cotidianidade. Desse modo, o correto também é verdadeiro. “Tudo aquilo que permite ao indivíduo se mover com maior facilidade e menos esforço na cotidianidade é funcionalmente correto e, portanto, verdadeiro. Este é o raciocínio”. (ROSSLER, 2006, p. 64). A funcionalidade ou a utilidade de determinados pensamentos e ações seria o critério de verdade objetiva.

⁵⁰ Para um profundo estudo sobre as pedagogias do aprender a aprender, indico a leitura de Duarte (2011).

Mas o pragmatismo não pode ser entendido apenas como uma atividade que se apresenta nas esferas cotidianas do gênero humano. Não podemos perder de vista o fenômeno da expansão das esferas em si às esferas para si da genericidade. Como exemplo, podemos observar as várias teorias pedagógicas e psicológicas que são absolutamente amparadas e fundamentadas no pragmatismo (DUARTE, 2011; 2010).

Em suas pesquisas, Elkonin (1960) afirma que umas das particularidades dos interesses do adolescente é seu caráter ativo, conduzindo, algumas vezes, ao desprezo dos conhecimentos científicos e técnicos, por considerarem que tais conhecimentos não têm significado prático. A escola, desse modo, deve fazer o seu papel para a formação da personalidade para si, uma personalidade que supere, mesmo que momentaneamente, o pragmatismo da vida cotidiana. Para tanto, a produção de necessidade de conhecimento sistematizado nos alunos é um aspecto fulcral nesse processo de superação.

O ser humano, na vida cotidiana, atua sob a base da **probabilidade**, ou seja, da possibilidade. Segundo Heller (2016), entre as atividades do ser humano e as consequências de tais atividades, existe uma relação objetiva de probabilidade. Portanto, na vida cotidiana não é possível calcular com precisão científica as consequências de uma ação e, segundo a autora, nem haveria tempo para fazê-lo, devido à heterogeneidade das atividades cotidianas. Ao atravessarmos uma rua, por exemplo, não calculamos, com exatidão, nossa velocidade em relação à largura da rua, à distância entre nós e o veículo que trafega e tampouco a sua velocidade. Aliás, se assim o fizéssemos, jamais chegaríamos ao outro lado da rua. Destarte, as ações cotidianas são determinadas por avaliações probabilísticas suficientes para que alcancemos um determinado objetivo e, aliada a essa ação, encontra-se a intuição. Com base em Espinosa, Heller (1991) assevera que a ação probabilística constitui uma consequência coerente da unidade entre economicismo, pragmatismo e repetição. Ademais, uma ação sob a base da probabilidade pode também conduzir à catástrofe da vida cotidiana e isso acontece, sobretudo, pelo fato da situação que se aplica ao critério da probabilidade, por algum motivo, desviar-se da “norma”. No plano das ações probabilísticas não é possível, portanto, o controle de todas as eventualidades e nem sua prevenção.

A **fé** e a **confiança** de acordo com Heller (2016, p. 56-58) desempenham importante papel na vida cotidiana. Não que sejam, nessa esfera da vida humana, formas de comportamento mais intensas que em outros campos. Podemos observar

que a fé é mais intensa em sua forma religiosa, assim como a confiança é mais intensa na ética ou na atividade política. Mas esses sentimentos, segundo a autora, “ocupam mais espaço” na cotidianidade, visto que sua função mediadora torna-se necessária na maioria das situações. A fé em que a terra gira em torno do sol não é o bastante para o trabalho de um astrônomo, mas na vida cotidiana, tal sentimento é o suficiente. Ter fé na ação terapêutica de um medicamento não é (ou não deveria ser) o suficiente para a atuação do médico, mas essa fé na ação do remédio ou na atuação do médico é plenamente satisfatória na vida cotidiana do enfermo.

Esses exemplos nos remetem à discussão sobre a diferença entre fé e confiança. Rossler (2006) afirma que a fé e a confiança, na vida cotidiana, realizam funções cognoscitivas próximas, porém, nos âmbitos não cotidianos, o mesmo pode não acontecer. Um cientista, por exemplo, que confia, provisoriamente, em suas teorias, pode ceder diante de provas e argumentos que a realidade objetiva lhe oferecer. No entanto, se sua convicção se apoiasse na fé, isso não aconteceria, pois a fé não cede aos argumentos racionais ou aos dados da realidade.

Heller (2016) conceitua confiança como um afeto do indivíduo – que Duarte (2013) chama de indivíduo para si – por isso, mais acessível à experiência, à moral e à teoria. Ao passo que a fé, para essa autora, seria um afeto da pessoa particular – que Duarte (2013) chama de indivíduo em si alienado – e, portanto, um afeto que não advém de uma atividade reflexiva. Desse modo, entendo que a fé pode ser comparada à forma de pensamento complexo difuso, tal como analisamos no capítulo anterior. Destarte, a confiança é caracterizada por se apoiar em uma forma de saber, ao contrário da fé que se caracteriza por manter uma posição contrária a esse mesmo saber. Na vida cotidiana a confiança tende a se abalar e pode se desfazer quando entra em choque com a experiência, diferentemente da fé que resiste, não cede, frente às próprias evidências da realidade objetiva (HELLER, 2016; ROSSLER, 2006). Nesse caso, a fé pode conduzir o ser humano a fortes equívocos, pois se coloca como um obstáculo à reflexão e à formação da inteligibilidade do real. Essa fé é um sentimento recorrente de uma personalidade em si e, portanto, mais sujeita à alienação. Porém, quando um indivíduo – mediado pelas objetivações genéricas para si –, começa a refletir acerca das crenças e superstições que, de forma espontânea, se apropriou do meio em que vive e, devido a essa reflexão mediada percebe que tais concepções contradizem a experiência e, por isso, as rechaça, esse indivíduo eleva-se acima do cotidiano, mesmo que momentaneamente.

Eis aí a importância da educação e, em especial, da educação em sua forma escolar, cuja especificidade outra coisa não é, senão, a transmissão-assimilação dos conteúdos clássicos (SAVIANI, 2011), não cotidianos. Pois “[...] a escola, mediante ao que ensina, luta contra o folclore⁵¹, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo [...]”. (GRAMSCI, 1991, p. 130), no objetivo de difundir uma concepção de mundo mais desenvolvida e que promova a formação da personalidade em suas máximas possibilidades.

A **ultrageralização** é outra característica do pensamento cotidiano. Os indivíduos atuam por meio de generalizações extremas, excessivas que são tradicionalmente aceitas e difundidas no meio social e ou generalizações estabelecidas por suas próprias experiências particulares. De acordo com Heller (2016, p. 59), “[...] sempre reagimos a situações singulares, respondemos a estímulos singulares e resolvemos problemas singulares. Para podermos reagir, temos de subsumir o singular, do modo mais rápido possível, sob alguma universalidade [...]”. Isso quer dizer que o indivíduo, na vida cotidiana, não tem tempo para analisar com precisão as situações singulares e, por isso, precisa situá-las sob uma ótica mais geral, “sob alguma universalidade”. Heller denomina tal processo de **o manejo grosseiro do singular** que é possível graças aos vários tipos de ultrageralização, como os juízos provisórios, o preconceito (como um tipo específico de juízo provisório), a analogia e os precedentes que são uma “subforma de analogia” (HELLER, 1991, p. 306).

Toda ultrageralização é, de acordo com Heller (2016, p. 70-71), “[...] um juízo provisório ou uma regra provisória de comportamento”. **Juízos provisórios** são aqueles pensamentos confirmados pela prática ou, pelo menos, aqueles juízos que a prática não refuta durante o tempo em que os indivíduos forem por eles orientados. Os juízos e esquemas de comportamento da vida cotidiana são sempre provisórios devido ao seu caráter de *doxa*, isto é, um saber que tem como base a opinião e que tem a ação prática como a base da verdade. O que, para a ciência, por exemplo, é considerada apenas uma opinião, na vida cotidiana pode ser considerado um saber, uma verdade, posto que o critério de verdade na vida cotidiana, como vimos, é a funcionalidade ou a utilidade de determinados pensamentos ou ações.

⁵¹ O autor utiliza a palavra folclore para se referir aos conteúdos místicos que orientam as concepções irracionais de mundo.

Na vida cotidiana não é possível atuarmos a partir da mediação dos juízos científicos, uma vez que perderíamos nossa capacidade de ação. Mas, nas esferas não cotidianas de objetivações genéricas, os juízos provisórios devem ser modificados ou abandonados. Heller (2016, p. 71) afirma que “[...] diferentemente do que ocorre com os juízos cotidianos, os juízos científicos consideram-se provisórios apenas até o momento em que, num determinado estágio evolutivo da ciência, as hipóteses comprovam-se como verdades, sendo confirmadas”. Porém, isso só será possível se o juízo se apoiar na confiança e não na fé. Os juízos provisórios embasados na fé são denominados pela filósofa húngara como **pré-juízos (juízos prévios), ou preconceitos**.

O **preconceito** é, portanto, um tipo específico de juízos provisórios, uma categoria do pensamento e do comportamento cotidiano orientado por uma concepção de mundo em si alienada. É uma produção social dentro da esfera espontânea, sem reflexão crítica, caracterizado pela fixação repetitiva do ritmo e rigidez do modo de vida cotidiano. O preconceito é fixado na experiência empírica, pela unidade imediata de pensamento e ação, ou seja, pelas formas de pensar, agir e sentir pragmáticas e espontâneas. Por isso, pode ser considerado, de modo geral, como uma generalização superficial e seu ponto de partida é o estereótipo.

O preconceito não pode ser encarado como algo natural, inato, mas sim, como produto do contexto histórico-social. Algumas ideias preconceituosas perduram somente por um período de tempo na história do ser humano, enquanto outras ideias se cristalizam e são reproduzidas de geração a geração, ao longo do processo sócio-histórico.

Heller (2016, p. 92, *itálicos no original*) afirma que o preconceito, quando aceito e apropriado, “[...] *impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo [...]*”. O preconceito pode se manifestar de forma espontânea, como também pode resultar de uma manipulação política, a fim de coerção e ou imposição de uma ideologia dominante. Mesmo sendo uma categoria cotidiana, o preconceito pode se fazer presente também na vida não cotidiana, ou seja, nas esferas de objetivações genéricas para si como na arte, na ciência ou na filosofia. Quando isso acontece, as próprias objetivações genéricas para si, não só diminuem como obstaculizam o aproveitamento, por parte do indivíduo, das possibilidades que elas comportam. “Quem não se liberta de seus preconceitos

artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente.” (HELLER, 2016, p. 69). Nesse mesmo contexto, Heller afirma que:

O preconceito, portanto, reduz as alternativas do indivíduo. *Mas o próprio preconceito é, em maior ou menor medida, objeto da alternativa.* Por mais difundido e universal que seja um preconceito, sempre depende de uma escolha relativamente livre o fato de que alguém se aproprie ou não dele. *Cada um é responsável pelos seus preconceitos.* A decisão em favor do preconceito é, ao mesmo tempo, a escolha do caminho fácil no lugar do difícil, o “descontrole” do particular-individual, a fuga diante dos verdadeiros conflitos morais, tornando a firmeza algo supérfluo. (HELLER, 2016, p. 92-93, itálicos no original).

Crer no preconceito é cômodo, pois não exige pensamento científico, reflexão crítica, nem consciência de si mesmo e do mundo. Muitas vezes esse mecanismo se mostra de forma indireta, isto é, quando o indivíduo não consegue apropriar-se das objetivações genéricas para si. Desse modo, ele cai, por meio do preconceito, num certo conformismo e encontra, na cotidianidade, um sentido de vida em si alienado, uma concepção de mundo em si alienada.

Outro tipo de ultrageneralização é a **analogia** que, por meio dela é que, principalmente, funciona o nosso conhecimento cotidiano dos outros indivíduos. Por meio de nossas experiências, podemos classificar as outras pessoas em algum tipo já conhecido e essa orientação por tipos permite nosso conhecimento. Mais tarde, a própria prática pode dissolver aquela analogia e podemos chegar ao conhecimento do fenômeno singular – a pessoa em questão – em sua totalidade e, assim, compreendê-la. Segundo Heller, embora inicialmente esse tratamento grosseiro do singular não seja prejudicial, pode se converter num grande dano se ele persistir após sua função ter sido cumprida. O juízo provisório de analogia é fundamental para o conhecimento cotidiano das pessoas, mas está exposto ao perigo de se cristalizar em preconceito. “Pode tratar-se de um erro moral, caso em que a orientação na vida cotidiana não será ‘perpetuada’; mas também pode ser um erro capaz de acarretar uma das catástrofes da vida cotidiana”. (HELLER, 2016, p. 60).

Acredito que um exemplo de analogia que tem se identificado como um preconceito é a maneira pela qual algumas teorias psicológicas e alguns psicólogos e educadores por elas orientados, concebem a adolescência. Essa forma estereotipada de que o adolescente está numa fase “semipatológica”, uma fase de crises e rebeldias

etc. pode obstaculizar o papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade para si, como já tenho asseverado no decorrer desta tese.

O uso dos **precedentes** é outra forma de analogia usual na vida cotidiana. Heller (2016, p. 62) assevera que, diferentemente da analogia, o precedente “[...] tem mais importância para o conhecimento da situação que para o conhecimento das pessoas”. Trata-se de um indicador útil para o comportamento, pois “[...] outros agiram nessa situação em que me encontro desse ou daquele modo”. É um conhecimento de uma situação onde podemos afirmar o seguinte: “[...] já havia exemplos disso [...]”. De acordo com Heller, difícil seria nossa orientação na vida cotidiana sem essa forma de analogia. Em princípio, portanto, o uso de precedentes não seria um problema, mas essa atitude seria negativa e, até mesmo, destrutiva, caso nossa percepção do precedente impedisse a captação do novo e único de uma dada situação. A cristalização de um juízo provisório precedente provoca uma representação mental não historicizadora, fragmentada que produz uma falsa consciência e, conforme Heller, oferece uma pseudo-segurança, impedindo o conhecimento da realidade concreta.

Outra característica das formas cotidianas de ação, pensamento e sentimento é a **mimese ou imitação**. De acordo com Heller (2016, p. 61), “não há vida cotidiana sem imitação. Na assimilação do sistema consuetudinário, jamais procedemos meramente ‘segundo preceitos’, mas imitamos os outros; sem mimese, nem o trabalho nem o intercâmbio seriam possíveis”.

A imitação se mostra diferente nos seres humanos e nos demais animais. Quando o papagaio, por exemplo, “imita” nossas palavras, ele não tem consciência do significado delas, ao passo que a criança, quando imita uma palavra dos adultos, se apropria, paulatinamente, do significado dessa palavra.

[...] Se dizemos uma palavra a uma criança e ela a repete (por exemplo, "Mamãe"), ao início pode ser apenas imitação da atividade, uma vez que se apropria da palavra "mamãe" não como palavra, mas como um conjunto fonético. Mas quando a palavra "mamãe" começa a explicar uma função com significado utilizável em vários contextos ("Mamãe, venha", "Mamãe eu estou com fome") A criança se apropriou do significado da palavra e se pode falar da ação apropriada. A imitação verbal da criança, por conseguinte, não é simplesmente limitada a pronúncia da palavra, mas também serve a um propósito (específico); quer, assim, obter algo. (HELLER, 1991, p. 299).

Outro ponto importante é que nas esferas cotidianas de pensamento, ação e sentimentos, nos usos e costumes, na apropriação dos utensílios e instrumentos, bem como no uso da linguagem, a imitação raramente aparece de forma isolada, mas sim, inserida num conjunto de comportamento. Heller (1991) assevera que, quando uma criança entra na escola e aprende com um colega ou com a professora que ela deve levantar as mãos quando quiser algo, ou quando aprende aonde colocar os livros, os cadernos, a criança imitará essas formas de ação como parte da apropriação de normas gerais de comportamento de um aluno. Recorro, aqui, ao conceito de estrutura da atividade (que analisei no capítulo um), a fim de compreender que, numa atividade consciente, as ações e operações estão ligadas ao motivo da atividade. Porém, para a criança, esse processo não é consciente e cabe ao adulto dirigir suas operações e ações e isso ocorre, muitas vezes, por meio da mimese. Eis aí um importante assunto para a educação escolar, pois “[...] quanto mais numerosos são os modelos de comportamento com os quais o particular se enfrenta para um determinado aspecto, tanto maior é a possibilidade de escolhas do que se deve imitar, que comportamento deve assumir como modelo [...]” (HELLER, 1991, p. 301).

Não obstante a importância da mimese, a preocupação de Heller é saber se “[...] somos capazes de produzir um campo de liberdade individual de movimentos no interior da mimese, ou, em caso extremo, de deixar de lado completamente os costumes miméticos e configurar novas atitudes”. (HELLER, 2016, p. 61). No cotidiano há situações nas quais as pessoas decidem deixar de agir da mesma forma que outras pessoas, isto é, decidem ir contra a imitação. Isso pode acontecer até por razões de ordem prática quando torna-se necessário mudar o modo de se fazer algo em razão de mudanças nas circunstâncias. Mas também essa interrupção momentânea da imitação pode ocorrer por razões de ordem moral, ideológica e política. Nesse caso já se trata de uma ultrapassagem da pura cotidianidade, envolvendo a mediação das objetivações genéricas para si.

De minha parte, acredito que o conceito de imitação seja muito importante para a compreensão da relação entre o ser mais desenvolvido (o adulto) e o ser em desenvolvimento (a criança e o adolescente). A mimese, para Vigotski (2012; 2001), deve ser interpretada num amplo sentido, deve ser concebida como uma das formas principais pela qual se realiza a influência do ensino sobre o desenvolvimento.

Vigotski criticou as teorias de sua época que defendiam que toda imitação seria uma operação puramente mecânica, automática e que nada influenciaria no

desenvolvimento intelectual da criança. O autor afirma que já no primeiro ano de vida a criança apresenta uma capacidade de imitar e, quando tal atividade mimética é dirigida pelos adultos, torna-se fonte de desenvolvimento psíquico. Isso porque, essa atividade dirigida possibilita formas de comportamentos complexos que sozinha a criança nunca poderia ter alcançado, ou poderia ter alcançado de forma deficitária. Sob a direção dos adultos, a criança aprende a se relacionar com as pessoas, com objetos e fenômenos que a rodeiam. Desde muito cedo a criança começa a assimilar a experiência das pessoas no uso de objetos e da linguagem. Por isso não basta que os objetos ou fenômenos lhe sejam acessíveis, pois uma criança pequena poderá pegar uma caneta, uma escova de dentes ou um livro e não saber que tais objetos servem para escrever, escovar os dentes ou ler o que no livro está escrito. A imitação, como afirma a filósofa húngara Agnes Heller, manifesta-se, sobretudo, como reprodução dos usos, aliás, “[...] não existe um homem nesta terra – e não falamos somente das crianças, senão também dos adultos – de cuja apropriação e de cujo exercício de um comportamento, a imitação não esteja incluída (com ou sem escolhas)”. (HELLER, 1991, p. 301).

Comum aos seres humanos e aos demais animais, a imitação, de acordo com a neurociência, é considerada um fenômeno inerente ao cérebro. A partir da década de 1990, por meio das pesquisas dos neurocientistas italianos Vittorio Gallese e Giacomo Rizzolatti, foi constatado que os neurônios do córtex pré-motor, além de serem responsáveis pelo comando de movimentos específicos do corpo, respondem também à ação alheia como fosse a própria ação, como que refletida num espelho. Esses neurônios foram chamados **neurônios-espelho**, cuja capacidade mais elementar é a mimese, a imitação (HERCULANO-HOUZEL, 2005; LENT, 2011). Com base nesses estudos, pode-se afirmar que a ativação dos neurônios-espelho não depende da vontade de imitar do ser humano ou de qualquer outro animal. Naturalmente nos transportamos às experiências dos outros, prova é que “[...] bebês recém-nascidos já são capazes de um nível elementar de imitação (aquele que seu sistema motor pouco desenvolvido permite)”. (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 151). A autora também considera que a imitação é um dos caminhos para o aprendizado efetivo, inclusive, para algumas habilidades (tanto motoras, como da fala), a imitação é um fator indispensável.

Para além desse aspecto elementar, biológico e natural que há na imitação, Vigotski, evidenciou a diferença fulcral entre a imitação no ser humano e a imitação

nos demais animais. Portanto, imitação humana, para esse autor, não pode ser comparada e reduzida a uma atividade mecânica, simplesmente biológica, inerente, automática e sem sentido. Trata-se de uma operação intelectual, cuja base é a própria compreensão de tal operação. Por um lado, Vigotski restringe o significado do termo imitação ao referir-se à esfera de operações mais ou menos diretamente ligadas com a atividade racional da criança. Por outro, amplia o significado do termo, pois concebe a imitação como toda atividade que a criança não pode realizar sozinha, senão por meio da colaboração e diretividade do adulto. Em suas palavras, “[...] **tudo quanto uma criança não é capaz de realizar por si mesma, mas pode aprender pela direção e colaboração do adulto, ou com ajuda de perguntas orientadoras, é incluído por nós, na área da imitação**”. (VYGOTSKI, 1996, p. 268, negritos meus).

A imitação não representa, para os demais animais (inclusive para os animais superiores, os mamíferos), um avanço no campo de suas capacidades intelectuais. Obviamente que no adestramento se pode ensinar o modo de executar operações muito complexas, porém, nesse caso, a operação que executam é simplesmente um modo automático e mecânico, um hábito carente de sentido. Os outros animais são capazes de imitar aquilo que é próximo as suas possibilidades. Os experimentos de Köhler demonstraram que os macacos podiam imitar somente ações intelectuais que estivessem ao seu alcance, ou seja, que estivessem na zona de suas possibilidades. Verificou que os chimpanzés, por exemplo, reproduziam ações racionais tão somente quando tais ações pertenciam à categoria de seus próprios atos racionais. “As imitações dos animais estão rigorosamente delimitadas pelos estreitos aspectos de suas possibilidades. O animal pode imitar tão só aquilo que ele mesmo pode fazer”. (VYGOTSKI, 1996, p. 267). Interpreto essa afirmação de Vigotski no sentido das relações entre a herança genética e as experiências vividas pelo animal, ou seja, o animal imita aquilo que está no limite das possibilidades organicamente determinadas de sua espécie. Por exemplo, estudos mais recentes⁵² levaram pesquisadores à hipótese de que seria bem difundida no reino animal a capacidade de aprender por imitação. Mas isso não invalida a afirmação de que essa capacidade de aprendizagem imitativa está limitada ao escopo determinado pelo código genético.

⁵² <https://www.terra.com.br/noticias/ciencia/pesquisa/estudo-diz-ter-provado-que-animais-aprendem-por-imitacao.b98cc4bdea737310VgnCLD100000bbcceb0aRCRD.html>

O macaco, por exemplo, “[...] imita o homem, embora nunca chegue a assimilar de modo perfeito o manejo das ferramentas e objetos que o homem utiliza; ou seja, imita exteriormente, mas não consegue apreender o sentido da ação”. (MUKHINA, 1996, p. 38). Destarte, pode-se afirmar que os outros animais não podem ser ensinados, se interpretarmos o conceito de ensino tal como postulado por Vigotski (VYGOTSKI, 2001, p. 181-285). Algumas experiências frustradas que foram observadas por Vygotski (1996, p. 267-268), as quais submeteram chimpanzés ao processo de ensino juntamente com crianças humanas, legitimam tal asserção.

No entanto, “[...] o desenvolvimento que parte da colaboração mediante a imitação, é a fonte de todas as propriedades especificamente humanas da consciência da criança”. (VYGOTSKI, 2001, p. 241). A partir do conceito de imitação concebido por Vigotski, pode-se inferir que embora exista imitação também entre os demais animais, a imitação como processo promotor de desenvolvimento psíquico é um fenômeno sociocultural. A criança, pelo contrário, pode adquirir novas formas de comportamento inexistentes anteriormente, pode adquirir ações intelectuais muito além dos limites de suas próprias capacidades. A imitação, para a criança, constitui fundamentalmente o caminho para adquirir novas possibilidades de desenvolvimento, é o meio para adquirir funções como a linguagem ou, num sentido mais amplo, podemos dizer que a imitação de um sistema de signos promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VYGOTSKI, 2013, p. 227).

O ponto fulcral dessa discussão é o desenvolvimento psíquico a partir do processo de ensino. Portanto, pauta-se na tese de que um ensino dirigido, ou seja, teleologicamente orientado pode promover o desenvolvimento para além dos limites individuais da criança que, graças à imitação, pode alcançar formas complexas de comportamento, visto que, fora das relações sociais concretas que engendram tal complexidade psíquica, seria impossível alcançá-la. Essa ideia nos remete à relação entre a imitação e o conceito de **Zona de Desenvolvimento Próximo**. Para além das concepções que reduzem o conceito de imitação a uma prática mecânica e sem sentido, Vigotski apresenta a mimese como fonte de desenvolvimento da criança. Tal atividade se encontra na Zona de Desenvolvimento Próximo, caracterizada por formas complexas de comportamento especificamente humano que a criança consegue realizar em colaboração com o adulto, e que sozinha dificilmente poderia realizar.

Nesse sentido, apontamos o papel fundamental do professor como o modelo desenvolvido de ser humano à criança ou ao adolescente escolar. Pois, uma

educação escolar que rechaça a forma “[...] final para interagir com a forma inicial [...]” e se limita a práticas onde as crianças e adolescentes se desenvolvem somente entre outras crianças e outros adolescentes, ou seja: num meio composto de coetâneos portadores da forma inicial de desenvolvimento, as ações destes “[...] sempre irão se desenvolver de modo muito lento, muito particular e nunca atingirão aquele nível que atingiriam quando existe no meio uma forma ideal correspondente”. (VIGOTSKI, 2010, p. 695).

Porém, essa forma ideal, o modelo adulto de ser humano, não pode ser interpretada de maneira abstrata. O adulto, o ser desenvolvido, é orientado pelas formas complexas de comportamento que são apropriadas, por ele, numa determinada sociedade que, conseqüentemente, objetiva tais formas de comportamento de acordo com o contexto histórico-cultural. Eis aí a necessidade de lutarmos por uma sociedade mais equânime e que supere a lógica do capital. Destarte, qual o modelo adulto que os adolescentes de nossa sociedade vão imitar para, paulatinamente, formar o seu sentido da vida? Qual a qualidade das mediações que os adultos, os modelos de ser humano desenvolvido, estão transmitindo às futuras gerações? E se esse modelo adulto transmitir apenas as formas cotidianas e fetichistas de desenvolvimento humano, como as crianças e os adolescentes poderão se desenvolver de forma omnilateral? Pois bem, tanto a psicologia histórico-cultural, quanto a pedagogia histórico-crítica têm como objetivo formar representantes do gênero, “[...] é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes”. (SAVIANI, 2011, p. 72). É com esse propósito que nos unimos a essas discussões por meio desta tese.

A **entonação**, segundo Heller (2016) é outra característica importante na vida cotidiana para a configuração do tipo de atividade de um indivíduo, para a avaliação das outras pessoas, para a comunicação etc. A presença de um indivíduo no meio social “dá o tom” desse indivíduo e produz uma atmosfera tonal específica em torno deste, a qual perdura mesmo na sua ausência. Para a filósofa húngara, a pessoa que não consegue criar essa entonação carece de individualidade, ao passo que a pessoa que é incapaz de perceber a entonação, carece de sensibilidade desse aspecto das relações sociais. Por outro lado, a fixação a essa realidade tonal seria, para Heller, mais um tipo de ultrageneralização, porém, mais no campo emocional do que os já

mencionados juízos provisórios. Desse modo, a autora aplica a esse fenômeno o termo **preconceito emocional**.

Por meio das pesquisas de Elkonin (1960), a maneira pela qual os adolescentes julgam o comportamento dos demais e os próprios, aproxima-se do conceito de entonação e, mais especificamente, do preconceito emocional. Elkonin afirma que a maioria dos adolescentes valoriza as qualidades das pessoas ao seu redor a partir de comportamentos ou ações isoladas, pois não conseguem colocá-las em relação com outros aspectos e traços da personalidade, ou seja, com suas características em conjunto. Nessa idade, frequentemente se observa casos de escolares que se entusiasmam com algumas qualidades dos personagens literários tais como a vontade, o valor, a decisão etc. sem, no entanto, relacionarem com outros aspectos e com os motivos que os guiam. “Isso conduz algumas vezes ao entusiasmo por qualquer pessoa que tem essas qualidades. Os adolescentes em várias ocasiões se entusiasmam pela forma externa do comportamento de uma pessoa, sem levar em conta o fim que persegue e os motivos pelos quais se rege”. (ELKONIN, 1960, p. 544). Por não conseguir valorar uma personalidade em sua totalidade, nem tampouco observar todas as circunstâncias de um comportamento, o adolescente frequentemente julga as pessoas bruscamente, valorizando toda a personalidade por uma só de suas qualidades. Elkonin assevera que, por isso, é muito fácil ou muito difícil adquirir autoridade entre os adolescentes, de modo que, algumas vezes, apenas um ato de honra é o suficiente para ganhar o seu respeito, ou, pelo contrário, apenas um passo em falso já é o suficiente para que o adolescente tome uma atitude determinada, durante muito tempo, a respeito de uma pessoa. Parece que esse comportamento está muito difundido entre os adultos na vida contemporânea. As campanhas políticas, por exemplo, apoiam-se quase que inteiramente nisso. A propaganda de um modo geral apoia-se nisso. Com as redes sociais e a conseqüente exposição cada vez maior das pessoas, os indivíduos tornam-se referência do dia para a noite, assim como também podem ser crucificados do dia para a noite com base num único traço que gera reações emocionais positivas ou negativas.

Devo destacar que a entonação é produto engendrado nas relações sociais e que é, ao mesmo tempo, condição para estas. Portanto, não deve ser considerada como algo inato, inerente ao ser humano. Ademais, a mediação das objetivações genéricas para si possibilita, inclusive, a mudança ou o abandono de determinada realidade tonal.

Os esquemas de comportamento e pensamento cotidianos acima citados são indicadores teóricos para compreendermos a formação e o desenvolvimento da personalidade em si e das possibilidades da formação da personalidade para si. Todos esses momentos característicos das formas de pensar, agir e sentir cotidianos formam no ser humano, um sistema funcional complexo e são, ao mesmo tempo, produto (das) e condição para a formação e desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Apesar de afirmar que não há vida cotidiana sem a espontaneidade, pragmatismo, economicismo, probabilidade, ultrageneralização, mimese e entonação, Heller (2016, p. 62) assevera, também, que essas formas de pensamento, sentimento e ação não deveriam ser cristalizadas em absoluto, pois se faz necessário deixar, ao indivíduo, uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. “Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana”. Nesse caso, alienação se caracteriza quando o indivíduo é impedido de se desenvolver ao nível das esferas para si do desenvolvimento do gênero humano.

Embora, como foi mostrado, a vida cotidiana não deva ser identificada com a alienação, Heller afirma que é a esfera que mais se presta à reprodução desse fenômeno social, devido à **coexistência muda**, em si, de particularidade e genericidade, ou seja, uma vida onde esses dois elementos (particularidade e genericidade) funcionam em si e não são elevados à consciência. De acordo com a autora, “os choques entre particularidade e genericidade não costumam tornar-se conscientes na vida cotidiana; ambas submetem-se sucessivamente uma à outra do aludido modo, ou seja, ‘mudamente’”. (HELLER, 2016, p. 43).

A elevação ao humano-genérico, ou seja, a ascensão do indivíduo às esferas não cotidianas de objetivações do gênero humano possibilita, de acordo com Heller (2016, p. 44), o término da muda coexistência de particularidade e genericidade. Essa afirmação, no entanto, deve ser compreendida como uma tendência e não como uma forma absoluta de vida. Por isso, a autora coloca duas restrições atinentes a esse assunto: a primeira é que a elevação do humano-genérico não significa uma extinção da cotidianidade e, portanto, podemos inferir que deve ser entendida a partir do pressuposto dialético de superação por incorporação; a segunda é que tal elevação ao humano genérico deve ser sempre considerada uma tendência. “[...] a elevação acima do particular-individual jamais se produz de maneira completa, nem jamais

deixa de existir inteiramente, mas ocorre geralmente *em maior ou menor medida*. Não há ‘muralha chinesa’ entre as esferas da cotidianidade e da moral [do humano-genérico]”. (Idem, p. 45).

No processo de objetivação e apropriação das esferas não cotidianas do gênero humano, como a ciência, a arte e a filosofia, o indivíduo incorpora, em sua subjetividade, as formas mais desenvolvidas de conduta humana que estão encarnadas nos produtos materiais e ideativos produzidos ao longo da história da humanidade, formando sua **personalidade para si**, caracterizada pelas formas de sentir, pensar e agir mediadas por uma relação consciente com a genericidade.

E o que isso tem a ver com a adolescência? Vigotski, ao analisar o desenvolvimento da personalidade na adolescência, indicou a direção na qual ocorreria o desenvolvimento que vai da infância à vida adulta, bem como a função da adolescência como fase de transição:

Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente utilizaremos a tese de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele dizia que todas as coisas existem no começo em si, por com isto a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto “em si”, mas em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional. **Pois bem, essa transformação da criança do ser humano em si em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição.** (VYGOTSKI, 1996, p. 200, negritos meus).

Desse modo, entendo que a adolescência é a etapa do desenvolvimento humano onde há a possibilidade da formação de uma personalidade para si. Com base nas pesquisas de Duarte (2013), Martins (2011) e Heller (1991; 2016), pode-se inferir que a personalidade para si é a máxima possibilidade do desenvolvimento de cada ser humano e tal processo é realizado a partir da relação dialética entre a objetivação das capacidades humanas nos produtos materiais e ideativos da atividade social e a apropriação, pelos indivíduos, da riqueza cultural daí resultante. Considera-se que um dos fatores decisivos na formação humana é o desenvolvimento de relações conscientes entre o indivíduo e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano e que a adolescência pode ser um momento de salto qualitativo na apropriação de tais objetivações genéricas.

Não podemos perder de vista que uma personalidade para si tem sua particularidade, ou seja, ela não é separada da vida cotidiana. A diferença entre uma personalidade em si e uma personalidade para si radica na relação consciente que esta última tem com a genericidade. Em outras palavras, devido à mediação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia, uma personalidade para si tem a possibilidade de se distanciar momentaneamente da cotidianidade para, em última instância, voltar à vida cotidiana, mas agora de forma consciente, isto é, a partir de uma relação consciente com as esferas de objetivações para si. Tal processo – como veremos logo adiante – possibilita a condução consciente da vida como um todo, da qual a vida cotidiana é uma parte. De acordo com Heller (2016, p. 48), “o meio para essa superação dialética [*Aufhebung*] parcial ou total da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico, é a *homogeneização*”.

A vida cotidiana é heterogênea, isto é, uma vida caracterizada por uma diversidade de atividades espontâneas, as quais exigem do ser humano capacidades intelectuais, habilidades manipulatórias, sentimentos e pensamentos em várias direções, porém, devido à miscelânea de atividades, nenhuma dessas capacidades humanas pode ser efetivada de forma intensa. Uma personalidade em si, ou seja, “[...] o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguça-los em toda sua intensidade”. (HELLER, 2016, p. 35). Daí decorre a necessidade de **homogeneização** que significa,

[...] por um lado, que concentramos toda nossa atenção *sobre uma única questão* e “suspenderemos” qualquer outra atividade durante a execução da anterior tarefa; e, por outro lado, que empregamos nossa *inteira individualidade humana* na resolução dessa tarefa. [...] E significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos [personalidade para si]. (HELLER, 2016, p. 49).

Para a autora acima citada, só podemos falar em homogeneização que se eleva acima da cotidianidade quando três fatores são verificados em conjunto, quais sejam: quando concentramo-nos em uma única atividade; quando colocamos nessa atividade o que há de mais essencial em nossa personalidade e; quando fazemos um

movimento para além de nós mesmos, ou seja, quando nossa atividade se encontra na perspectiva do gênero humano.

Nesse mesmo contexto, Duarte (2013, p. 155) nos chama a atenção para o seguinte: “[...] o que precisa ser homogeneizado é a relação do indivíduo com uma determinada esfera de objetivação” e, com isso, ele pode superar a heterogeneidade característica de sua relação com a vida cotidiana. O autor assevera que é fácil perceber a necessidade do processo de homogeneização na vida dos cientistas, artistas etc., ou seja, quando pensamos em objetivações genéricas para si como a ciência, a arte etc. No entanto, o autor defende que “[...] a homogeneização também se faz necessária no processo de **apropriação** da ciência, da arte e da filosofia na educação escolar. Mais do que isso, eu diria que uma das tarefas da educação escolar é **ensinar** os alunos a realizar esse processo de homogeneização”. (Negritos meus).

As pesquisas de Davíдов e Márcova (1987) legitimam o pensamento de Duarte (2013). Ao apresentarem o resultado de um ensino experimental que se prolongou por mais de dez anos em Moscou, os autores asseveraram que um ensino intencional e dirigido, por parte do professor, pode capacitar o adolescente a hierarquizar suas atividades de estudo, possibilitando, desse modo, o desenvolvimento de formas mais complexas de autocontrole do próprio comportamento. Em suas palavras,

No ensino experimental se alcança formar nos adolescentes esta nova posição para sua atividade. [...] Sobre esta base se forma um novo tipo de operações, que consiste na capacidade dos escolares de hierarquizar o sistema de suas próprias ações de estudo, subordiná-las entre si, utilizar os dados de uma atividade como meio para cumprir outra. Posteriormente nascem formas mais complexas de autocontrole antecipatório, que abarcam blocos cada vez maiores da atividade, garantindo a correção de sua realização pela orientação para o resultado mais distante, apartado. Estes dados permitem chegar a uma conclusão preliminar sobre a possibilidade de estruturar nos adolescentes formas suficientemente acabadas de auto-organização da atividade intelectual, o que diverge das ideias, existentes na psicologia evolutiva, sobre as dificuldades da regulação voluntária nesta idade. (DAVÍDOV; MÁRCOVA, 1987, p. 188).

Para os autores acima citados, um ensino dirigido possibilita a formação do caráter voluntário e intencional da atividade intelectual, que constitui um novo vetor do desenvolvimento psíquico na idade de transição. Os adolescentes, de acordo com as pesquisas de Davíдов e Márcova (1987, p. 188), são capazes de formar uma reflexão sobre sua própria atividade por meio dos conceitos científicos. “Esta reflexão é a

operação inicial, sobre cuja base na escola média pode implantar a peculiar atividade de direção do próprio comportamento”. A conclusão que os autores chegaram é a seguinte:

Neste plano o estudo experimental das possibilidades evolutivas confirma, em determinada medida, a tese de Vigotski onde a tomada de consciência e o domínio dos próprios processos psíquicos “passa pelas portas dos conceitos científicos” [...] Em outras palavras, precisamente a mudança do tipo de pensamento na idade escolar precoce produz peculiaridades qualitativamente novas do desenvolvimento intelectual na idade adolescente. (DAVÍDOV; MÁRCOVA, 1987, p. 189).

A partir do excerto acima podemos constatar a importância de um ensino dirigido, intencional, focado na transmissão dos conceitos científicos, possibilitando, assim, a homogeneização, a suspensão, mesmo que momentânea, das esferas em si do gênero humano, em direção às esferas de objetivações para si. Daí decorre, também, o domínio dos próprios processos psíquicos e a capacidade de hierarquização consciente das atividades humanas, características eminentemente de uma personalidade para-si.

A homogeneização em direção ao humano-genérico só deixa de ser excepcional, um caso singular, naqueles indivíduos *cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e, ademais, quando têm a capacidade de realizar tal paixão*. Esse é o caso dos grandes e exemplares moralistas, dos estadistas (revolucionários), dos artistas e dos cientistas. De resto, a respeito do grande estadista, do revolucionário profissional, do grande artista, do grande artista, deve-se afirmar que não apenas sua paixão principal, mas também seu *trabalho principal*, sua *atividade básica*, promovem a elevação ao humano-genérico e a implicam em si mesmos. Por isso, para tais pessoas, a homogeneização em “homem inteiramente” é o elemento necessário de sua essência, da atividade básica de suas vidas. Mas não se deve esquecer que o artista, o cientista, o estadista não vivem constantemente nessa tensão. Possuem também, como todos os outros homens, uma vida cotidiana; o particular-individual manifesta-se neles, tal como nos demais homens. Tão-somente durante as fases produtivas essa particularidade é suspensa; e, quando isso ocorre, tais indivíduos se convertem, através da mediação de suas individualidades, em representantes do gênero humano, aparecendo como protagonistas do processo histórico global. (HELLER, 2016, p. 51, *itálicos no original*).

Para que ocorra a homogeneização, portanto, é preciso que uma atividade se torne uma “**paixão dominante**” na vida de uma pessoa e que, sobretudo, haja

condições concretas, objetivas, para que possa existir uma paixão dominante. Na sociedade capitalista, somente uma pequena parcela das pessoas tem essa possibilidade, pois a grande maioria dos adolescentes, por exemplo, não tem condições de se dedicar a uma atividade que possa enriquecer sua personalidade e, como diz Duarte (2013), ao mesmo tempo, enriquecer o gênero humano.

Conforme já foi aqui enfatizado, uma personalidade para si não tem uma vida alheia à cotidianidade. Trata-se de uma personalidade que tem contato com os mesmos objetos e utensílios, com os usos e costumes e com a linguagem que tem uma personalidade em si. A diferença é que uma personalidade para si tem condições de hierarquizar as atividades da vida cotidiana e rechaçar, quando achar necessário, aquelas formas de agir, pensar e sentir cotidianas, a partir da mediação das objetivações genéricas para si.

Uma personalidade para si atua sobre a base do pragmatismo e também realiza suas escolhas a partir das probabilidades. No entanto, sabe onde e quando deve suspender o pragmatismo e as probabilidades com vistas a uma atividade teórica necessária à compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica. O sistema conceitual na vida cotidiana de uma personalidade para si está também cheio de hipergeneralizações, no entanto, a pessoa sabe quando tais hipergeneralizações se tornam um prejuízo para sua vida. Na vida cotidiana de uma personalidade para si existe a confiança, mas que esta não se identifica à fé. Em suma, uma personalidade para si tem uma “[...] *atitude relativamente livre* para as objetivações genéricas em si e para todos os sistemas de exigências e de usos que se encontram pré-formados na vida cotidiana”. (HELLER, 1991, p. 409, itálicos no original).

Essa hierarquização consciente da vida cotidiana ou, nas palavras de Heller (2016, p. 67), a **condução da vida** só é possível a partir da mediação das objetivações genéricas para si, isto é, a partir da mediação da ciência, da arte, da filosofia, da moral e da política.

“Condução da vida”, portanto, não significa abolição da hierarquia espontânea da cotidianidade, mas tão somente que a “muda” coexistência da particularidade e da genericidade é substituída pela relação consciente do indivíduo com o humano-genérico e que essa atitude – *que é, ao mesmo tempo, um “engagement” moral, de concepção de mundo, e uma aspiração à auto-realização e à autofruição da personalidade* – “ordena” as várias e heterogêneas atividades da vida. (HELLER, 2016, p. 67, itálicos no original).

Uma personalidade para si não é conduzida pela vida cotidiana, mas é ela quem a conduz, partindo da relação consciente que tem com as objetivações genéricas para si. Condução consciente da vida cotidiana é entendida aqui como liberdade, pois o ser humano conduz sua vida de forma voluntária. Heller afirma que, mesmo nos limites de uma sociedade dividida em classes sociais, é possível que o indivíduo hierarquize conscientemente suas atividades cotidianas:

Como vimos, a condução da vida não pode se converter em possibilidade social universal a não ser quando for abolida e superada a alienação. Mas não é impossível empenhar-se na condução da vida mesmo enquanto as condições gerais econômico-sociais ainda favorecem a alienação. Nesse caso, a condução da vida torna-se representativa, significa um desafio à desumanização, como ocorreu no estoicismo ou no epicurismo. Nesse caso, a “ordenação” da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, “provocador”, excepcional, *transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política*. (HELLER, 2016, p. 67-68, *itálicos no original*).

A condução consciente da vida cotidiana deve ser considerada como uma tendência e não como algo absoluto, pois se trata de um processo de desenvolvimento da personalidade cujo salto qualitativo da relação entre o indivíduo e uma objetivação genérica para si (especialmente) eleva a consciência do indivíduo ao nível de consciência para si. Esse salto qualitativo é denominado de **catarse**.

Duarte (2001, p. 69) entende a categoria catarse como “[...] um momento no qual o processo de homogeneização produz um salto qualitativo na consciência do indivíduo”. Esse autor não considera a catarse somente como uma categoria presente na ética ou na estética, mas em todos os campos de atividade humana. “Assim, a catarse aparece na relação entre indivíduo e obra de arte, entre indivíduo e ciência, entre indivíduo e valores morais, entre indivíduo e práxis político-social”. (Idem, p. 70). Portanto, o núcleo da catarse em qualquer desses campos de objetivação humana é esse impulso à suspensão, mesmo que momentânea, do imediatismo da vida cotidiana, levando em consideração a distinção que existe nessa suspensão a partir da relação do indivíduo com a ciência e a filosofia, por um lado, e da relação do indivíduo com as artes, por outro, tal como abordamos no capítulo um⁵³. Portanto, “[...] a ciência encarna as máximas possibilidades do saber genérico existente; a arte, a

⁵³ Para um estudo aprofundado sobre o assunto, vide Duarte (2013; 2016) e Duarte, Ferreira e Anjos (2014).

consciência genérica existente, e que a filosofia finalmente encarna a unidade de consciência e autoconsciência”. (HELLER, 1991, p. 413).

Destarte, a catarse deve ser entendida como um momento do processo de homogeneização, momento este, caracterizado por uma diferença qualitativa entre o antes e o depois da relação processual do indivíduo com algum campo de objetivação genérica para si. Duarte (2001, p. 70) nos remete aos aportes teóricos de Heller, onde a filósofa húngara analisa a homogeneização e o salto qualitativo na relação do indivíduo com os valores morais por meio do momento catártico:

Com frequência é mais fácil extrair as consequências de uma decisão genérico-moral do que toma-la. Não é infrequente o “arrependimento irregular”, quando o homem singular, depois que se verificou a homogeneização, depois da suspensão da particularidade, é incapaz de suportar as consequências de sua decisão na cotidianidade ou em outras esferas e retorna ao estado precedente à decisão moral. Porém, se minha decisão, tomada em momentos de homogeneização moral ou meu assumir a responsabilidade são irreversíveis não somente objetivamente, mas também subjetivamente, *post festum* toda minha vida se modificará. Minha hierarquia de valores se ordenará agora sobre a base do valor moral descoberto. O instante de homogeneização moral que não perde em seguida sua validade, depois do qual não posso viver como antes, o definiremos como catarse. (HELLER, 1991, p. 158).

As relações entre o indivíduo e as objetivações genéricas são distintas e, portanto, a catarse, assim como todo o processo de homogeneização, também se apresenta com intensidade e conteúdo distintos. Nessa perspectiva, Duarte (2001) afirma que uma catarse pode não apresentar-se como algo tão intenso, capaz de modificar toda a vida do indivíduo. Para o autor, “[...] é mais comum que ele seja apenas um pequeno e específico salto em algum processo de relacionamento entre o indivíduo e alguma objetivação”.

Saviani (2009, p. 64), com base em Gramsci, afirma que a catarse é um momento do processo educativo escolar caracterizado pela “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social”. Nesse mesmo contexto, para Martins (2013, p. 292), catarse corresponde “[...] aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem [e] produz, como diria Vigotski, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base dos quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados”.

Esse salto qualitativo pode ser observado quando Vigotski afirma que, **na adolescência**, devido ao pensamento por conceitos, o indivíduo pode se apropriar da ciência, da arte e da filosofia de forma adequada e, por consequência disso, “[...] começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si”. (VYGOTSKI, 1996, p. 64). O processo acima descrito só poderá ocorrer quando os conteúdos escolares forem transmitidos e assimilados corretamente e, somente em conceitos, o conteúdo pode “[...] apresentar-se de modo correto, profundo e completo”. (Idem). Entendo que esse “apresentar-se de modo correto, profundo e completo” diz respeito tanto à transmissão quanto à apropriação dos conhecimentos sistematizados. Isso quer dizer que a apropriação das objetivações genéricas para si é mediatizada pelo ato educativo que, de forma direta e intencional, produz “[...] em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2011, p. 13).

Desse modo, a catarse é um processo de transformação e, sendo a adolescência uma época do desenvolvimento humano de grandes transformações, considero que o conceito de catarse possibilita a compreensão do que acontece na adolescência e, reciprocamente, a compreensão histórico-cultural de adolescência torna-se uma importante fonte de conhecimentos sobre a catarse (DUARTE; FERREIRA; ANJOS, 2014).

Duarte (2013) afirma que o processo de desenvolvimento da individualidade para si (da personalidade para si) compreende também a ascensão do nível do simples conhecimento de si mesmo ao nível da autoconsciência. Só uma personalidade para si pode ter plena autoconsciência. Trata-se de uma das mudanças mais significativas que pode ocorrer a partir da adolescência. Para Vigotski, “[...] personalidade outra coisa não é, senão, a autoconsciência do homem que se forma justamente então: o novo comportamento do homem se transforma em comportamento para si, o homem toma consciência de si mesmo como de uma determinada unidade”. (VYGOTSKI, 1996, p. 231). Sua formação, no entanto, é produto de um longo processo de desenvolvimento que se inicia nas épocas precedentes. Esse é o objeto de análise do próximo subitem.

3.1.2 A adolescência e a formação da autoconsciência como centro organizador da personalidade

No subitem anterior, com base em Leontiev, afirmei que a organização das fases do desenvolvimento da personalidade pode ser representada por duas grandes etapas: **a etapa espontânea e a etapa da autoconsciência** e que a adolescência representa o momento intermediário, de transição, entre essas etapas.

Destarte, para compreendermos esse estágio faz-se necessário uma distinção entre os conceitos de consciência sobre si e autoconsciência (LEONTIEV, 1978a; MARTINS, 2011). Consciência sobre si ou, a representação a respeito de si próprio, diz respeito ao conhecimento do esquema corporal, da capacidade de mapeamento do corpo, por meio das sensações intero e proprioceptivas⁵⁴. Outro exemplo de conhecimento sobre si é a capacidade que tem o indivíduo de se reconhecer num espelho ou numa fotografia. Em outras palavras, a consciência sobre si, assim como qualquer outro tipo de conhecimento, constitui a delimitação de propriedades externas e internas que resultam de comparações, análises e generalizações sintetizadas num sistema de conceitos. Mesmo nas formas sensoriais não conscientes, o conhecimento sobre si vai se construindo já nas primeiras etapas do desenvolvimento humano, resultando num conhecimento dos traços ou propriedades individuais.

A autoconsciência, por outro lado, não se reduz ao conhecimento dos próprios traços individuais. Ela caracteriza-se pela capacidade do indivíduo perceber-se num sistema de relações sociais. Portanto,

A autoconsciência implica, para além do conhecimento sobre si, o estabelecimento dos nexos existentes entre esse conhecimento e o sistema de relações sociais no qual se insere o indivíduo. Pressupõe o conhecimento sobre si posto diante das condições objetivas de existência, ou seja, nas intersecções que estabelece com o mundo circundante. Identifica-se com o processo do *ir além de si mesmo*, pelo qual o indivíduo se reconhece na realidade mais ampla na mesma medida em que ela é reconhecida em si. (MARTINS, 2011, p. 120).

Podemos inferir que o nível de consciência sobre si pode ser considerado no âmbito da personalidade em si, enquanto que a autoconsciência, num processo de superação por incorporação da consciência sobre si, é uma especificidade da

⁵⁴ Sensações interoceptivas dizem respeito à captação sensorial interna como a das vísceras, por exemplo. Ao passo que as sensações proprioceptivas caracterizam-se pela captação sensorial dos músculos, articulações e do equilíbrio (LURIA, 1979; MARTINS, 2013).

personalidade para si, ou seja, uma característica do ser genérico, onde a muda coexistência de particularidade e genericidade é superada.

Desse modo, a autoconsciência torna-se um centro organizador da personalidade onde o “eu humano” (LEONTIEV, 1978a) é compreendido numa forma incorporada a um sistema geral de interconexões de pessoas. Portanto, a autoconsciência não se encontra no interior do indivíduo, mas “[...] em sua existência relacional, real e objetiva, condicionada por suas intervinculações para com a genericidade humana”. (MARTINS, 2011, p. 121).

Lenin escreveu acerca da diferença entre um “simples escravo”, um escravo conformado com sua situação, e um escravo que se rebelou. Não é esta uma diferença no conhecimento de seus traços individuais, senão, uma diferença na tomada de consciência de si dentro das relações sociais. Perceber o próprio “eu” não significa nada mais que isso. (LEONTIEV, 1978a, p. 178).

Leontiev considera o “eu” humano incluído num sistema de relações sociais. Porém, isso não quer dizer que, ao ser incluído nesse sistema, o “eu” se dissolva nele. Pelo contrário, essas relações possibilitam a formação da autoconsciência como consciência social internalizada.

Marx e Engels em *A ideologia alemã*, afirmam que:

[...] o desenvolvimento de um indivíduo é condicionado pelo desenvolvimento de todos os outros, com os quais ele se encontra em intercuro direto ou indireto, e que as diferentes gerações de indivíduos que entram em relações uns com os outros possuem uma conexão entre si, que a existência física das últimas gerações depende da existência de suas predecessoras, que essas últimas gerações, recebendo das anteriores as forças produtivas e as formas de intercâmbio que foram acumuladas, são por elas determinadas em suas próprias relações mútuas. Em poucas palavras, é evidente que um desenvolvimento sucede e que a história de um indivíduo singular não pode ser de modo algum apartada da história dos indivíduos precedentes e contemporâneos, mas sim é determinada por ela. (MARX; ENGELS, 2007, p. 422).

Afirmar que as condições histórico-culturais determinam o desenvolvimento do indivíduo concreto não significa, entretanto, que o ser humano esteja preso às condições sociais como algo externo a ele, algo que sufoca sua personalidade. Márkus (2015, p.62) observa que as condições sócio-históricas são “[...] condições internas reais de sua individualidade, ou seja, condições apropriadas e internalizadas

por ele [pelo ser humano], transformadas em elementos constituintes dos traços fundamentais de sua própria personalidade”. Por meio da complexidade do trabalho, foram objetivadas (e até os dias de hoje o são) formas complexas de comportamento, habilidades e necessidades humanas que são apropriadas por outros indivíduos. Em outras palavras, as formas complexas de pensamento, ação e sentimento existentes de forma objetiva e material “[...] são novamente transformadas, através da apropriação de características da personalidade viva, em elementos e componentes do mundo subjetivo e da vida do indivíduo”. (Idem). Porém, não se pode negar que, na sociedade capitalista, as condições sócio-históricas são externas ao ser humano, são apresentadas a ele como barreiras externas e poderes alheios que obstaculizam e deformam o desenvolvimento de sua personalidade e, conseqüentemente da autoconsciência.

Mas isto se dá tão somente, porque as condições sociais dadas, a forma específica de existência histórica e de participação ativa desenvolve nos indivíduos certas carências, objetivos, habilidades e potenciais de realização e consecução os quais lhe são vedados (ou permitidos apenas unilateralmente) pelas mesmas condições. A divisão e desarmonia interna do indivíduo, em virtude da qual ele não sente sua vida como sendo sua própria existência autêntica, mas apreendendo-a como fato acidental, explicita-se pela separação e autocontraditoriedade da realidade social na qual ele vive e pela qual ele é condicionado. (MÁRKUS, 2015, p. 62).

Outro ponto importante destacado por esse autor é que a determinação sócio-histórica do indivíduo não pode ser identificada como determinantes sociológicos ou biológicos e que a personalidade humana não deve ser compreendida como simples resultado mecânico de tais determinações. Para Márkus, a personalidade humana se desenvolve num processo constante de relações entre o indivíduo e o mundo, entre sua atividade subjetiva e a realidade social objetiva. O indivíduo forma sua personalidade a partir das condições concretas às quais tem acesso, mas, mesmo numa sociedade capitalista e alienada, “é o *próprio indivíduo* que faz sua própria vida – ainda que talvez dentro de limites muito estreitos – com essa materialidade”. (Idem, p. 65, itálicos no original).

Essa relação entre a personalidade e o meio pode ser entendida a partir do conceito de **vivência** em Vygotski (1996, p. 383). O meio determina o desenvolvimento humano através da vivência nesse meio. Nesse caso, o autor entende tal processo como uma relação dialética que supera o absolutismo do meio,

pois “[...] a criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realizam através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança”.

Para Vygotski (1996, p. 378-380), um dos principais assuntos da psicologia da personalidade é o problema da **vivência atribuída de sentido**, ou seja, o conhecimento das próprias vivências. Uma vivência atribuída de sentido não se reduz, por exemplo, às sensações interoceptivas da fome, mas sim, ao conhecimento de ter fome, pois “[...] há uma grande diferença entre a sensação de fome e do conhecimento de ter fome”. Nesse caso, a criança de tenra idade não conhece suas próprias vivências, pois suas representações ainda se apresentam de forma sincrética, tal como vimos no capítulo anterior. Portanto, o significado que a criança dará às relações entre sua personalidade e o meio dependerá das suas generalizações e a vivência atribuída de sentido dependerá da qualidade das mediações da qual o indivíduo tenha acesso. A apropriação dos conteúdos sistematizados proporciona o desenvolvimento do pensamento por conceitos, ou seja, a forma de pensamento possível na adolescência graças ao qual se pode conhecer a realidade externa e todo o sistema das vivências internas.

A função da formação de conceitos, na idade de transição desempenha um papel decisivo, pois permite que o adolescente entre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. A palavra não é tão só o meio de compreender aos demais, mas também a si mesmo. Para o falante a palavra significa, já desde o princípio, o meio de compreender-se, de perceber as próprias vivências. Por isto, tão só com a formação de conceitos se chega ao desenvolvimento intenso da autopercepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo da realidade interna, do mundo das próprias vivências. Segundo a correta observação de W. Humboldt, o pensamento chega a ser claro só no conceito e é então quando o adolescente começa a entender-se realmente a si mesmo, a compreender seu mundo interior. Sem isto, o pensamento não pode ser lúcido, não pode converter-se em conceito. (VYGOTSKI, 1996, p. 71).

Nesse contexto, Vygotski (2013, p. 85) corrobora os pressupostos de Busemann que vê uma diferença radical entre a psicologia da criança e a do adolescente: a criança se caracteriza num plano psicológico único de ação direta; o adolescente, pelo contrário, na autoconsciência, pela reflexão e pela capacidade não só de pensar, mas também de dar-se conta da base do pensamento. Daí Vygotski

afirmar em outra passagem que a “[...] autoconsciência é a consciência da consciência”. (Idem, p. 383). Mas a consciência pode existir sem a autoconsciência, ou seja, podemos ver sem conhecer o que realmente estamos vendo. Desse modo, mais uma vez é possível entender a importância da educação escolar em sua especificidade, isto é, na transmissão-assimilação dos conteúdos sistematizados (SAVIANI, 2011), a fim de que o indivíduo tenha a possibilidade de conhecer os profundos nexos causais dos fenômenos internos e externos, para além de sua aparência.

No processo de formação da personalidade humana, o desenvolvimento da autoconsciência é indispensável. Na verdade, não há personalidade sem a autoconsciência, pois, “[...] a personalidade como sujeito consciente, não só toma conhecimento do ambiente, como também toma consciência de si própria nas suas relações com o ambiente que a rodeia”. (RUBINSTEIN, 1977, p. 121). De acordo com o autor citado, a autoconsciência é o último e concludente problema da pesquisa sobre a personalidade, ou seja, o problema da pessoa como “eu” que, como sujeito, “[...] se atribui tudo o que o ser humano faz, todos os atos e obras de que ele foi a causa e que conscientemente se responsabiliza por eles como seu autor e criador”. (Idem).

Para Vigotski, a autoconsciência é a “[...] última e superior mudança de tudo quanto tem lugar na psicologia da adolescência [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 236). No entanto, tal capacidade humana não é algo dado naturalmente ou uma virtude imanente na adolescência. Trata-se, isto sim, de um produto engendrado ao longo do processo do desenvolvimento cultural da personalidade, cuja origem se encontra nas épocas precedentes, num processo de superação por incorporação da etapa espontânea à autoconsciente (do em si ao para si da personalidade), mediante o processo dialético entre apropriação e objetivação.

De acordo com Vygotski (1996, p. 72), no processo de desenvolvimento da autoconsciência, formam-se a liberdade e a intenção do comportamento. Esse processo ocorre a partir de três estágios (Idem, p. 230-232): a) a princípio, as formas superiores de conduta humana são assimiladas, pela criança, apenas em seu aspecto externo, ou seja, trata-se de um comportamento natural, espontâneo, onde não há consciência de tais comportamentos. As primeiras “palavras” de uma criança, por exemplo, são gritos afetivos que expressam necessidades e exigências muito antes da criança utilizá-las conscientemente como meio de comunicação. Vigotski denominou esse tipo de comportamento como **comportamento em si**; b) a partir da

atribuição de sentido social que os adultos dão aos comportamentos em si, tais comportamentos adquirem o significado de uma função superior, primeiro para os adultos e só depois para a criança. Este é o segundo estágio do desenvolvimento da autoconsciência. No exemplo das primeiras palavras afetivas infantis, os adultos atribuem conteúdo cultural, um sentido objetivo que, mais tarde; c) a partir da adolescência, tais palavras se converterão em **linguagem para si**, utilizadas de forma racional e consciente, um **comportamento para si**. Para Vigotski, tão só quando o indivíduo alcança esse terceiro estágio, essa forma complexa de comportamento, chega a ser uma função da personalidade e um desenvolvimento da autoconsciência no verdadeiro sentido da palavra. Em suma, “[...] **a autoconsciência é a consciência social transladada ao interior**” (VYGOTSKI, 1996, p. 245, negritos meus).

Toda pessoa tem uma consciência do eu e uma noção de seu pertencimento ao gênero humano, no entanto, “[...] somente o indivíduo [uma personalidade para si] possui autoconsciência. A autoconsciência é, pois, a consciência do eu mediada pela consciência do gênero humano”. (HELLER, 1994, p. 14). Isso quer dizer que todo indivíduo é um ser genérico, porém, o indivíduo em si alienado (DUARTE, 2013), não desenvolve ou, em alguns casos, desenvolve de forma insatisfatória, uma relação consciente com a genericidade. Ele se identifica de forma espontânea com sua particularidade e com as objetivações genéricas, formando a já citada “muda coexistência de particularidade e genericidade”.

Destarte, a consciência da genericidade não pode ser identificada com uma relação consciente com ela. Heller (1991, p. 32) explica que o ser humano tem consciência da genericidade à medida que atua como “ser comunitário-social” que, em suas ações, vai além de sua particularidade por meio dos conhecimentos necessários para tanto, ou seja, por meio da consciência. Porém, uma relação consciente com a genericidade é diferente, pois se trata do indivíduo colocá-la como um fim. Nesse caso, a genericidade se converte na motivação dos seus atos. A autora afirma que “[...] a consciência da genericidade pertence necessariamente à vida cotidiana, ao passo que a relação consciente pode inclusive não aparecer nela”. (Idem).

Pode-se inferir que a autoconsciência só é possível quando existir uma relação consciente com a genericidade. A consciência do indivíduo enquanto “eu”, diz respeito ao indivíduo concreto, inserido nas relações sociais e históricas que se estabelecem. Não se trata de um ser humano abstrato, mas sim, de um ser concreto que só pode

se conhecer por meio dos outros indivíduos. A autoconsciência caracteriza-se, sobretudo, como um ser representante do gênero humano. Embora a relação com as objetivações mais elevadas do gênero humano como ciência, arte e filosofia não assegure, por si só, esse processo pelo qual o indivíduo torna-se representante do gênero humano, essa relação é parte necessária do mesmo por permitir entre outras coisas, a construção de uma visão de mundo que vai além do plano da pura sobrevivência e da mera adaptação.

Heller (1994, p. 14) afirma que:

Quem tem autoconsciência não se identifica espontaneamente consigo mesmo, guarda certa distância de si mesmo e, em consequência, também de suas motivações, concepções e circunstâncias particulares. Não cultiva, exclusiva nem prioritariamente, as características e qualidades que lhe permitam orientar-se e ser mais bem-sucedido em seu entorno imediato (como ocorre no caso do sujeito particular), mas, sim, aquelas que consideram mais valiosas, as que correspondem melhor à hierarquia de valores que elegera a partir das objetivações genéricas e do sistema de exigências sociais.

Daí radica o papel da educação escolar de adolescentes que, ao transmitir os conteúdos sistematizados contribui para a formação do pensamento por conceitos e “[...] graças ao pensamento por conceitos chegamos a compreender a realidade, a dos demais e a nossa. Esta é a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente, isto é o novo que diferencia o pensamento do adolescente do pensamento de uma criança [...]”. (VYGOTSKI, 1996, p. 73)

Nesse caso, o adolescente poderá conduzir, de maneira consciente, sua vida cotidiana. Ele poderá hierarquizar suas atividades **a partir da relação consciente com a genericidade**. Essa hierarquia pode se apresentar na adolescência como uma independência, uma capacidade de estabelecer determinadas tarefas e finalidades diante da orientação da própria atividade. Tal processo necessita planejamento, antecipação mental dos produtos das ações, e é condição e, ao mesmo tempo, produto da autoconsciência e do autodomínio da conduta. O adolescente, “o ser humano para si” (VYGOTSKI, 1996, p. 200), poderá, também, distanciar-se momentaneamente de si mesmo, de sua particularidade, a fim de se reconhecer nas múltiplas relações sociais do qual faz parte.

Porém, o desenvolvimento da autoconsciência depende do conteúdo cultural do meio (VYGOTSKI, 1996, p. 240). Essa afirmação deve ser entendida, pelo menos,

a partir de dois aspectos: o primeiro é que o conteúdo cultural não é algo inerente ao ser humano, ele deve ser transmitido por outros seres humanos. Para Vigotski, “[...] tanto o conhecimento da natureza como o conhecimento da personalidade se realizam com a ajuda da compreensão de outras pessoas, com a compreensão dos que o rodeiam, com a compreensão da experiência social [...]”. (Idem, p. 73), ou seja, a autoconsciência só é possível por meio das relações que o adolescente estabelece com seus coetâneos, com o modelo adulto de desenvolvimento que lhe sirva como parâmetro ou meta a ser atingida, além dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos da experiência social. Outro aspecto intimamente ligado a esse é que, para que ocorra o desenvolvimento da autoconsciência, deve ser considerada a qualidade do conteúdo social a ser transmitido. Essa qualidade está relacionada, entre outras coisas, ao tipo de visão de mundo contida no conteúdo, como analisou Duarte (2016).

Se a autoconsciência tem seu auge formativo a partir da adolescência, por meio do pensamento por conceitos (VYGOTSKI, 2013, p. 84)⁵⁵, ela não poderá se desenvolver em suas máximas possibilidades se o indivíduo não se apropriar de conteúdos que requeiram o desenvolvimento do pensamento conceitual, ou seja, dos conteúdos sistematizados, das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia. Desse modo, afirmamos o papel essencial da educação escolar no processo de formação da personalidade na adolescência.

Em Vygotski (1996, p. 200), a “transformação da criança, do ser humano em si, em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição”. Em outra passagem (VYGOTSKI, 2013, p. 84), o autor afirma que “a idade de transição é a idade de estruturação da concepção de mundo e da personalidade, do surgimento da autoconsciência e das ideias sobre o mundo”. A base para esse feito é o pensamento por conceitos. E, considerando o papel da educação escolar nesse contexto, Vygotski (2001, p. 245-246) assevera que “[...] as particularidades desse desenvolvimento consiste em que a fonte do mesmo é a instrução escolar. Por isso que o problema da instrução e do desenvolvimento é

⁵⁵ A idade de transição é a idade de estruturação da concepção de mundo e da personalidade, da formação da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para esse fato é o pensamento por conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna estão representados em um determinado sistema de conceitos. No conceito encontramos a unidade de forma e conteúdo a que nos referimos antes. (VYGOTSKI, 2013, p. 84).

central na análise da origem e da formação dos conceitos científicos”. Esse é o objeto de análise do próximo item.

3.2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO NA ADOLESCÊNCIA

Não obstante toda a dependência que existe entre o desenvolvimento psicológico da criança e o processo pedagógico, o tema da psicologia continuará sendo a mente da criança sob as leis de seu desenvolvimento; aqui, o processo pedagógico aparece só como condição deste desenvolvimento. Na pesquisa pedagógica, as relações recíprocas mudam: o tema da pedagogia é o processo da educação e ensino sob suas leis específicas, enquanto que as qualidades psíquicas da criança, nos diferentes graus de desenvolvimento, aparecem só como condição que devem ser levada em conta. O que é tema para uma destas ciências aparece como condição na outra. (RUBINSTEIN, 1976, p. 200).

Este item versa sobre a relação entre educação escolar e desenvolvimento da personalidade na adolescência. Não se trata, portanto, da produção de um receituário e tampouco de uma tentativa de psicologização do processo pedagógico, mas compreendemos que a análise do desenvolvimento do pensamento por conceitos na adolescência, à luz da psicologia histórico-cultural, pode contribuir para a produção de aportes teóricos à educação escolar, no que tange ao seu papel no desenvolvimento da personalidade para si, constituindo, assim, uma condição fundamental para o trabalho educativo.

A partir das abstrações que foram realizadas ao longo deste trabalho, divido este item em dois subitens: não obstante o tratamento já dispensado no capítulo anterior sobre a periodização do pensamento por conceitos, o primeiro subitem refere-se à educação escolar e seu papel na formação do pensamento por conceitos na adolescência. O segundo versa sobre a relação entre o desenvolvimento do pensamento por conceitos e a formação de sínteses superiores como a concepção de mundo e a personalidade na idade de transição.

3.2.1 Educação escolar e formação de conceitos: a qualidade da mediação determina a qualidade do desenvolvimento

As sensações e percepções são imprescindíveis ao conhecimento da realidade objetiva, porém, não são suficientes. Partindo do captado pelas sensações, o pensamento ultrapassa os limites do sensório-perceptivo e amplia o campo do

conhecimento. Graças ao seu caráter mediado, o pensamento possibilita o conhecimento de novas qualidades abstratas dos objetos e fenômenos não manifestadas pela sensibilidade imediata.

Contudo, não podemos perder de vista que o pensamento está incluído na atividade prática e não pode ser efetuado fora dela. A prática, portanto, é ponto de partida e de chegada da atividade racional. Rubinstein (1973, p. 130) afirma que todas as operações racionais tais como a síntese, a análise, a generalização etc., tal como estudaremos logo abaixo, “[...] surgiram primeiramente como operações práticas e só mais tarde se converteram em operações do pensamento teórico”. Em suas formas mais desenvolvidas, o pensamento distancia-se momentaneamente da atividade prática a fim de produzir ideias, conceitos, valores, conhecimentos da própria realidade objetiva, e retorna à prática para comprovar a veracidade das suas conclusões e/ou instrumentalizar o ser humano em suas atividades.

Com base em Leontiev, Martins (2013, p. 204-210) destaca a existência de três formas de pensamento, quais sejam: o pensamento efetivo ou motor vívido; o pensamento figurativo e; o pensamento abstrato ou lógico-discursivo. No pensamento efetivo ou motor vívido, comum aos seres humanos e aos demais animais superiores, tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético, pensamento e ação identificam-se na resolução do problema. Sua principal característica radica na ausência do significado da palavra. A segunda forma de pensamento, o pensamento figurativo, marca os primeiros saltos qualitativos e graduais da atividade prática à teórica, graças ao desenvolvimento da linguagem. No entanto, as generalizações formadas ainda se encontram limitadas à experiência prática, ou seja, essa forma de pensamento é concreta e subjugada à experiência sensorial-perceptiva. A terceira forma de pensamento corresponde ao pensamento abstrato lógico-discursivo, considerada por Leontiev (1978a) e Martins (2013), como o **pensamento** propriamente dito. Essa forma de pensamento caracteriza-se pela ascensão das esferas de ações práticas e das imagens sensoriais às esferas abstratas embasadas em conceitos, mediadas pelo significado da palavra.

O pensamento, em suas formas mais desenvolvidas, é o reflexo generalizado, no cérebro humano, da realidade objetiva, mediado pela linguagem, ou melhor, pelo significado da palavra, tendo o **conceito** como conteúdo específico. Destarte, conceito é o conhecimento das propriedades substanciais dos objetos da realidade, o conhecimento dos principais nexos e relações entre eles. O conceito é o reflexo das

coisas em seus aspectos essenciais que, de acordo com Vygotski (1996), consiste numa atividade prolongada que contém toda uma **série de atos do pensamento**.

Por esse motivo (ou seja, por se tratar de uma atividade constituída por uma série de atos do pensamento), antes de adentrarmos na análise da formação de conceitos e sua relação com a educação escolar, se faz necessário o estudo das operações racionais, tais como a análise e a síntese; a comparação; a generalização e a sistematização; a abstração e a concreção.

a) Análise e síntese

“O conceito genuíno se apoia tanto no processo de análise como no de síntese”. (VYGOTSKI, 2001, p. 165).

Análise e síntese são operações racionais fundamentais que se apresentam umbilicalmente unidas em qualquer tipo de atividade mental. São, portanto, consideradas operações centrais por integrarem todas as demais. Todo pensamento é uma função analítico-sintética caracterizado, de acordo com Menchinskaia (1960), por distintos graus de análises e sínteses.

Por análise entende-se a divisão mental do todo em suas partes ou a separação mental de algumas de suas qualidades isoladas. Isso quer dizer que há dois tipos de análise, quais sejam: a análise como divisão mental do todo em **partes** que o constitui e a análise que consiste em separar mentalmente as **qualidades** ou aspectos do todo. No primeiro caso, o indivíduo pode dividir em partes qualquer objeto ou fenômeno. Pode, por exemplo, separar mentalmente a raiz, o caule, a flor e as folhas de uma planta, ou pode separar mentalmente distintas partes de uma obra musical ou episódios de um relato. Menchinskaia (1960, p. 237) assevera que “[...] qualquer processo ou acontecimento se pode dividir em distintas partes, etapas, períodos etc.”. No segundo caso, o indivíduo pode separar mentalmente as qualidades do todo, isto é, pode tomar como objeto de análise a cor, a forma ou o tamanho do objeto, ou pode, também, destacar características isoladas da conduta de uma pessoa ou as propriedades químicas de uma dada substância etc.

Síntese é a operação racional que **unifica** mentalmente as **partes** e/ou as **qualidades** dos objetos e fenômenos. Desse modo, pode-se, também, dividi-la em dois tipos: a síntese como unificação mental das partes de um todo e a síntese como

unificação mental das qualidades ou propriedades dos objetos e fenômenos. O primeiro tipo de síntese pode ser exemplificado pela “[...] construção mental de qualquer mecanismo, a recapitulação sobre a composição de uma obra literária, a representação mental de objetos, plantas ou animais desconhecidos partindo da descrição de suas partes”. (MENCHINSKAIA, 1960, p. 237). Um exemplo do segundo tipo pode ser caracterizado como “[...] a representação mental de qualquer coisa ou fenômeno embasando-se na descrição de seus distintos sintomas e qualidades”. (Idem).

Como já dito, a análise e a síntese são duas operações antagônicas, no entanto, se apresentam inseparavelmente vinculadas entre si. Menchinskaia (1960) exemplifica essa asserção ao dizer que, quando lemos um texto, separamos as distintas frases, palavras e letras desse texto e, ao mesmo tempo, ligamos umas com as outras. Reunimos as letras em palavras, as palavras em orações, as orações em partes do texto etc. A autora assevera que tal processo ocorre em todas as atividades de pensamento.

A análise sem a síntese é insuficiente e a síntese sem a análise tipifica um processo incompleto. Rubinstein (1973) afirma que os resultados de ensaios efetuados com o emprego unilateral da análise levaram mecanicamente à redução de toda a soma das partes. Por outro lado, o autor diz que a síntese sem a análise não é possível, porque a síntese no pensamento deve reunir e estabelecer as recíprocas relações essenciais do todo que foram separadas pela análise. Mas, não podemos perder de vista que, dependendo das condições concretas em que se estabelecem, pode ocorrer o predomínio da análise ou da síntese.

O predomínio da análise ou da síntese, numa determinada etapa do processo mental, pode estar condicionado, sobretudo pelo tipo de matéria ou substância. Se a matéria e os dados iniciais do problema não são claros, e o mesmo acontecendo com o conteúdo, então predominará, nas primeiras etapas e durante muito tempo, a análise. Se, pelo contrário, no princípio do processo mental os dados se apresentam com suficiente clareza, então o raciocínio seguirá imediata e de preferência o caminho da síntese. (RUBINSTEIN, 1973, p. 156).

Conforme a atividade dos indivíduos, podemos observar, também, uma tendência de pensamento predominantemente analítica ou sintética. No entanto, isso significa apenas uma relativa predominância para um desses processos mentais, e

numa personalidade para si tais operações são empregadas de forma consciente, visando a compreensão da realidade da forma mais correta possível.

Para a execução da análise (ou seja, a separação mental das partes ou qualidades do todo) é importante que o indivíduo tenha percebido anteriormente o que é necessário separar do todo. Desse modo, ele antecipa mentalmente quais as partes ou qualidades dos objetos e fenômenos que deseja analisar. Da mesma forma, a efetivação da síntese é facilitada pela percepção precedente do todo que agora o indivíduo intenta reconstruir mentalmente a partir das partes ou qualidades isoladas.

No caso da atividade de estudo, isso só é possível se as operações mentais forem mediadas pelas objetivações genéricas para si. Por isso, não basta, simplesmente, o professor pedir para que os adolescentes analisem partes ou qualidades do todo, sem antes dirigir quais as partes e qualidades dos objetos e fenômenos que deverão ser analisadas. Assim, também, o é no processo de síntese, ou seja, é necessário que o adolescente perceba o todo que reconstruirá mentalmente a partir do que foi analisado. Quando é necessário unificar mentalmente um mecanismo mais complexo, a operação sintética fica mais fácil se antes o aluno perceber esse mecanismo em conjunto, em sua totalidade (MENCHINSKAIA, 1960; ÚSOVA, 1988; RUBINSTEIN, 1973).

Destarte, sem a diretividade pedagógica mediada pelas esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, as operações mentais de análise e síntese, entre outras, poderão se apresentar de maneira espontânea, pragmática, preconceituosa e ultrageneralizadora. Podemos afirmar que uma pesquisa proposta pelo professor, sem levar em conta a diretividade e a mediação dos conteúdos sistematizados, pode se configurar numa pesquisa ou num trabalho escolar de “mentirinha”, tal como afirmou Saviani (2009).

Além disso, devemos levar em conta que os processos mentais de análise e síntese são produtos de um processo que se inicia em épocas precedentes do desenvolvimento humano. Tais operações racionais têm sua gênese na prática, com a divisão real das coisas em suas partes e na unificação de objetos isolados em um todo. Assim como todas as operações racionais, análise e síntese aparecem primeiramente no campo da prática, da atuação. De acordo com Rubinstein (1973), a análise prática precede a análise teórica, assim como a síntese teórica nasce da síntese prática da atividade produtiva do ser humano. Somente depois elas se convertem em operações do processo mental, teórico, no entanto, sem perder a

conexão com a atividade prática, sendo apenas modificada a natureza dessa conexão. Dessa maneira se coloca o caminho dialético para o conhecimento da verdade e da realidade objetiva. “Da viva intuição ao pensamento abstrato e deste à prática”, como escreve Lenine (RUBINSTEIN, 1973, p. 131). O pensamento se desenvolve, portanto, com base na ação, servindo finalmente à organização da ação e à sua direção.

Vale mencionar aqui, embora não seja possível aprofundar a discussão, que a sociedade capitalista contemporânea, com sua ideologia focada no pragmatismo cotidiano e no irracionalismo subjetivista, tende a negar a forma mais desenvolvida de síntese que é a perspectiva de totalidade. Isso não é apenas uma questão de mentalidade, mas de organização prática da vida social. A lógica de reprodução do capital é imediatista e feita de colisões entre as forças que competem entre si no campo econômico. Apesar de toda a retórica sobre globalização, o fato é que a reprodução capitalista é anárquica e cada empresa luta por seus interesses egoístas em detrimento das consequências sociais e ambientais da resultante dessas ações voltadas à produção do mais valor (mais valia). As políticas neoliberais, associadas às inovações tecnológicas no processo produtivo, geraram segmentação e consequente fragilização da classe trabalhadora. Uma das consequências é o acirramento de um espírito de “salve-se quem puder” e a ausência de perspectivas mais amplas de luta coletiva. A ausência de sínteses não é só uma questão de operações cognitivas, mas está relacionada aos limites postos à prática social pela forma dominante de organização da sociedade e da vida.

O conhecimento mais profundo da realidade exige a descoberta de nexos internos, de leis e propriedades essenciais conseguidos mediante os processos de análise e síntese. Dessa forma é possível entender melhor a frase de Vygotski (2001, p. 165) com a qual iniciei esse subitem, qual seja: “O conceito genuíno se apoia tanto no processo de análise como no de síntese”. Mas, essa separação e unificação mental das partes ou qualidades dos objetos e fenômenos não podem ser realizadas sem o processo de comparação. Assunto do próximo subitem.

b) Comparação

Comparação é a operação racional por meio da qual é possível confrontar dois ou mais objetos ou fenômenos a fim de perceber suas semelhanças, diferenças e

relações. Por isso a comparação se apresenta como uma importante operação para o conhecimento da realidade objetiva. “Não será exagero algum dizer que tudo o que existe se conhece por meio da comparação de uns objetos e fenômenos com outros parecidos ou distintos entre eles”. (MENCHINSKAIA, 1960, p. 239).

Nesse sentido, a análise é uma das partes constitutivas e indispensáveis da comparação que, sem a primeira, é impossível a realização da última. Isto porque, a separação mental das partes ou qualidades dos objetos e fenômenos permite compará-los uns com os outros, permite estabelecer diferenças, semelhanças e relações entre eles. Para comparar dois ou mais objetos é necessário separar determinados aspectos e qualidades. No entanto, a comparação não tem ligação apenas com a análise, mas também com a síntese. Para comparar é necessário estabelecer uma relação de unificação entre os objetos ou entre suas qualidades ou partes.

Assim, a comparação é, ao mesmo tempo, uma operação analítica e sintética que, mediada pelas objetivações genéricas para si, contribui para o desenvolvimento dos conceitos, o conhecimento das propriedades ou aspectos substanciais dos objetos e fenômenos da realidade, ou seja, o conhecimento dos principais nexos e relações entre eles (VYGOTSKI, 1996). Além disso, a comparação é premissa indispensável à generalização e sistematização, devido a sua qualidade de estabelecer quais são os aspectos gerais da realidade, bem como os que podem ser reunidos em um mesmo grupo. Esse é o assunto a seguir.

c) A generalização e a sistematização

“Os conceitos se formam sobre a base da generalização”. (MENCHISKAYA, 1960, p. 242).

“O caráter consciente e a sistematização são plenamente sinônimos com respeito aos conceitos [...], por conseguinte, a generalização significa ao mesmo tempo a tomada de consciência e a sistematização dos conceitos”. (VYGOTSKI, 2001, p. 215).

A **generalização** é a identificação de propriedades gerais existentes nos objetos e fenômenos e, por meio desta, é sua unificação mental. Com a participação da análise, síntese e comparação, a generalização caracteriza-se pela descoberta das

regularidades presentes na realidade, possibilita o acesso às conexões internas, ou seja, às suas determinações essenciais (MENCHINSKAIA, 1960).

A generalização pode apresentar-se de duas formas, quais sejam: a elementar e a superior. A elementar consiste no processo por meio do qual o geral é identificado no plano do semelhante, enquanto que a generalização superior se caracteriza como processo em virtude do qual se aclaram os nexos essenciais, necessários (RUBINSTEIN, 1973). Isso quer dizer que essa operação racional apoia-se em distintos aspectos ou qualidades dos objetos e fenômenos semelhantes, porém, o traço mais importante é a identificação do que nos objetos e fenômenos são essenciais. Nessa direção, Menchinskaia (1960, p. 239) afirma que “[...] este tipo de generalização é o que conduz à formação de conceitos, à descoberta das leis e ao conhecimento das conexões reais”.

A generalização, de acordo com Rubinstein (1973), está na base do que o autor chamou de “o problema da transferência”, ou seja, para aplicar a solução de um problema a outro, é necessário, sobretudo, descobrir por meio da análise e da síntese, o que há de comum entre eles. A generalização constitui a premissa interna da transferência e, por meio dela, o indivíduo, ao resolver um problema, utiliza sua própria experiência e a experiência social na solução do problema.

Se na solução de um problema operamos unicamente com o conteúdo intuitivo parcial, que nos é dado pela intuição imediata, apenas resolvemos o problema para cada caso particular. Em cada caso seguinte, temos de resolver de novo o problema e a solução é sempre válida apenas para aquele problema. A possibilidade de encontrar uma fórmula generalizada para a solução do problema transforma fundamentalmente a situação. O problema que se resolve com esta fórmula generalizada não se resolve só praticamente para um determinado caso individual, mas também teoricamente para todos os casos em princípio iguais. A solução encontrada para um caso particular ultrapassa os limites deste e adquire um significado geral. (Idem, p. 130).

Nesse caso, podemos inferir que generalizar constitui uma condição necessária e, ao mesmo tempo, um produto do pensamento teórico. Graças à generalização o indivíduo pode passar da solução de um problema isolado a um de valor geral. Essa solução, portanto, converte-se em teoria ou numa parte integrante de uma teoria. O autor supracitado assevera que o pensamento teórico, em forma generalizada, antecipa a solução do problema, adotando a função de planejamento, de projeto. Por

meio da generalização o pensamento eleva-se ao nível onde é possível a teoria adiantar-se à prática, servindo de instrução ou norma da conduta.

Aqui podemos observar a importância da educação escolar, posto que a generalização, de acordo com Vigotski, é a tomada de consciência por meio da qual se formam os verdadeiros conceitos. Essa tomada de consciência só pode ser realizada, em suas máximas possibilidades, a partir da transmissão-assimilação dos conteúdos escolares. Trata-se de um processo que culmina na adolescência, posto que a generalização no pensamento infantil não se mostra consciente, isto é, caracteriza-se pela unificação de diversos traços dos objetos, porém, a criança não conhece no que se embasa seu conceito. A ausência de hierarquia lógica e de síntese entre os diversos elementos de um mesmo conceito é a característica fundamental do pensamento infantil. A criança, portanto, “[...] não capta as contradições, é incapaz de perceber as relações, utiliza a transdução, quer dizer, **passa do particular ao particular**, esse é o método fundamental de seu pensamento”. (VYGOTSKI, 1996, p. 101, negritos meus).

Nessa mesma direção, ou seja, no contexto da importância da educação escolar no processo de generalização, Rubinstein (1973, p. 160) assevera que:

O pensamento atinge as formas superiores da generalização através da mediação, isto é, da descoberta das relações, nexos e normas da evolução. É na atividade mental do indivíduo que, no fundo, se efetua o *processo de generalização* como atividade mediada pelo *ensino*, para dominar os conceitos e as interpretações gerais, que foram criados na precedente evolução histórica e que se determinam na palavra e nos termos científicos. O conhecimento do significado da palavra é essencial para o domínio de um conhecimento conceitual cada vez mais generalizado. (Itálicos no original).

O processo acima descrito não pode ocorrer sem a operação racional **sistematização**. Se a tomada de consciência significa generalização, podemos inferir que a generalização significa a formação de um conceito superior. E, desse modo, Vygotski (2001) assevera que um conceito só é superior porque há a presença não de um, mas de uma série de conceitos subordinados. Um conceito superior pressupõe, ao mesmo tempo, a sistematização hierárquica dos conceitos inferiores subordinados a ele, com os quais se relaciona por meio de um determinado sistema de relações. Em outras palavras, o autor assevera que a tomada de consciência dos conceitos se efetua por meio da formação de um **sistema conceitual**.

A sistematização é uma operação racional – na qual síntese, análise, comparação e generalização têm participação indispensável – caracterizada pelo destaque do geral nos objetos ou fenômenos e, ao mesmo tempo, pela descoberta das diferenças entre eles, possibilitando o indivíduo classificá-los e distribuí-los mentalmente em grupos e subgrupos, segundo tais semelhanças ou diferenças. A classificação dos animais, por exemplo, está embasada nas diferenças e semelhanças encontradas entre os distintos representantes do mundo animal, assim também ocorre na classificação das plantas, dos minerais, dos elementos químicos etc. (MENCHINSKAIA, 1960). Essa autora acrescenta que os grupos pequenos de objetos e fenômenos podem se reunir em outros maiores de acordo com algumas semelhanças, como também pode ocorrer o contrário, ou seja, os grandes grupos podem se dividir em uma série de grupos menores a partir das diferenças existentes entre alguns de seus representantes. “Assim, por exemplo, os vegetais se dividem em tipos, os tipos em classes, as classes em ordens, as ordens em famílias, as famílias em gêneros e os gêneros em espécies”. (Idem, p. 239). Ademais, pode-se classificar de diferentes maneiras um mesmo objeto ou fenômeno, dependendo do caráter que se toma como base para a classificação. Podemos exemplificar tal asserção por meio da classificação de estudantes de uma escola a partir do sexo, da idade, da conduta etc. Nas classificações científicas os caracteres essenciais dos objetos e fenômenos são tomados como base para a sistematização, não é à toa que o professor Saviani (2011, p. 14) defende que a escola deve transmitir o conhecimento sistematizado: “[...] eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

A classificação ou sistematização pode não refletir a realidade objetiva se esta não for realizada a partir da mediação das objetivações genéricas para si. Além disso, o critério de classificação, bem como a escolha das operações e ações necessárias para tal processo, deve ser dirigido pelo professor, no objetivo de superar a espontaneidade, o pragmatismo e o fetichismo das classificações cotidianas. De acordo com Vygotski (2001), o caráter consciente e a sistematização são características dos conceitos científicos, ao passo que a espontaneidade, a falta de consciência como atributo do psiquismo, a ausência de sistematização, são termos que caracterizam os conceitos infantis, cotidianos. Decorre daí, portanto, a

necessidade da transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados, não cotidianos.

A relação recíproca dos conceitos, seu pertencimento interno a um mesmo sistema convertem o conceito em um dos meios mais fundamentais para sistematizar e conhecer o mundo exterior. Mas, além de ser um recurso fundamental de sistematização e conhecimento da realidade exterior é, também, um meio fundamental para compreender como se assimila adequadamente a experiência social da humanidade historicamente formada. O adolescente sistematiza e conhece pela primeira vez o mundo da consciência social tão só em conceitos. (VYGOTSKI, 1996, p. 71-72).

Para avançarmos na compreensão da formação dos conceitos é necessário, também, a compreensão das operações racionais abstração e concreção. Estes são os objetos de análise abaixo.

d) A abstração e a concreção

[a abstração] constitui o conteúdo da primeira etapa na formação dos conceitos. Sua natureza ou essência consiste no **movimento da percepção sensitivo-concreta ao raciocínio abstrato**. O conteúdo da segunda etapa na formação de um conceito [a concreção] é o **movimento do abstrato ao concreto [...]** (ÚSOVA, 1988, p. 94, negritos meus).

Quando um indivíduo generaliza os objetos ou fenômenos, separa o que é geral e omite outras qualidades que os diferenciam. Isso quer dizer que ele considera apenas aquilo que destacou em geral e não “pensa” nas qualidades que omitiu. Essa operação mental é a **abstração**. Assim como qualquer operação racional, a abstração está inseparavelmente ligada à palavra por meio da qual se pode pensar em algo omitindo a imagem total do objeto ou fenômeno dado. A **concreção**, por outro lado, é o processo oposto da abstração que em virtude da qual se concretiza sobre o particular que corresponde ao geral. Desse modo, o indivíduo não omite os caracteres que existem no objeto particular, mas pensa sobre ele dentro das múltiplas determinações que o compõe (MENCHINSKAIA, 1960).

De acordo com Rubinstein (1973, p. 158), a abstração não pode ser identificada ao sensível como o faz as teorias da psicologia empirista, tampouco pode ser separada do sensível tal como concebe a psicologia idealista que “[...] afirma que o

conteúdo abstrato ou foi criado primeiramente pelo pensamento ou então foi reconhecido por este como uma ideia abstrata que radica em si mesma”. Segundo o autor, o pensamento só chega ao abstrato por meio do sensível, portanto, tal processo deve ser entendido em sua dialeticidade:

A abstração é aquele processo mental que passa das qualidades sensíveis dos objetos às suas qualidades abstratas, ao descobrir as relações que existem entre tais objetos e nos quais as suas qualidades abstratas aparecem. Quando o pensamento passa ao abstrato, não se separa do concreto, mas volta inevitavelmente a ele. E esse regresso ao concreto, de que o pensamento havia se desligado pela abstração, está sempre relacionado a um enriquecimento da compreensão e do conhecimento. O conhecimento abandona sempre o concreto, voltando a este através do abstrato. Deste modo reconstrói o concreto cada vez com maior perfeição e fá-lo com uma “concreção” (que é literalmente o significado do conceito “concreto”, do latim *concrecere*) de múltiplas relações abstratas. Todo o processo cognitivo é um destes movimentos bilaterais do pensamento. (Idem).

O abstrato e o concreto são dois momentos no conhecimento da essência do objeto ou fenômeno. Tal processo inicia-se pela percepção sensitivo-concreta por meio da qual os dados são analisados e, conseqüentemente, se destacam as qualidades principais, omitindo os secundários (aqui ocorre a abstração). Assim, torna-se possível a definição verbal do conceito que sintetiza as partes ou qualidades essenciais do objeto ou fenômeno dado. Esse processo constitui a primeira etapa na formação de conceitos. Sua natureza consiste no caminho da percepção sensitivo-concreta ao raciocínio abstrato. A segunda etapa da formação de conceitos é o movimento do abstrato ao concreto. Neste caso se enriquece o conteúdo do conceito e os nexos e relações entre outros conceitos são revelados. Esse é o processo de concreção (avanço do abstrato ao concreto), cujo resultado é a formação de conceitos concretos que representam a síntese de muitas definições de concepções particulares (ÚSOVA, 1988).

O concreto no pensamento, portanto, é o conhecimento mais profundo da realidade que supera o conhecimento abstrato, pois, no objeto ou fenômeno, reflete não somente um aspecto essencial, mas diferentes e principais aspectos em sua correlação, isto é, enfoca o objeto de forma multifacetada. Desse modo, a ascensão do abstrato ao concreto não significa um retorno ao sensitivo-concreto, mas sim, a reprodução do concreto na consciência, considerada, tal como já afirmei neste

trabalho, a forma mais desenvolvida de conhecimento⁵⁶. O concreto é, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada do processo de conhecimento. “O sensitivo-concreto é o inicial no conhecimento; o concreto, reproduzido pelo pensamento, é o resultado final do conhecimento, enquanto que as abstrações isoladas são o meio para conseguir esse resultado”. (ÚSOVA, 1988, p. 117-118).

A autora supracitada identificou que, na literatura metodológica e na prática do ensino escolar de sua época, a concreção de concepções caracterizava-se por familiarizar os alunos com as manifestações concretas das qualidades dos objetos e fenômenos. Segundo a autora, a concreção de uma concepção “[...] na prática escolar se relaciona fundamentalmente com a apercepção sensitivo-concreta, o que não corresponde ao conteúdo científico do conceito [...]”. (Idem, p. 120). Sua pesquisa buscou analisar as possibilidades de desenvolvimento de conceitos (tais como: “matéria”, “movimento”, “força”, “massa”, “trabalho”, “energia”, “substância”, “campo” etc.), pelos alunos de um curso secundário, conceitos estes, contidos nas ciências naturais. Os resultados de sua pesquisa apontaram que, no processo docente, nem sempre se realizam as condições de formação de conceitos e que, algumas vezes, tal formação se desenvolve espontaneamente nos alunos, sem uma atividade orientadora por parte do professor.

De acordo com a autora, a causa principal do baixo nível de generalização que apresentaram os alunos, é a elaboração inacabada da metodologia de concretização e generalização das concepções científicas contidas nos manuais analisados (manuais de física, química e biologia). Esse material apresentou apenas o nível mais baixo de generalização, o qual se caracteriza fundamentalmente em aspectos empíricos⁵⁷. Úsova concluiu que a sistematização e concreção das concepções científicas é papel fundamental do manual “[...] que precisamente nele se apoia em seu trabalho e se orienta os professores das escolas de ensino geral, e que o manual é fonte fundamental de conhecimento da disciplina ministrada aos alunos”. (Idem, p. 122-123). Esse exemplo nos remete à discussão da importância da transmissão,

⁵⁶ Como consequência da passagem do abstrato ao concreto surgem novas abstrações que são a continuação lógica das precedentes. No entanto, o conhecimento concreto acerca de um objeto não é o produto da união de abstrações. Vygotski (1996, p. 78) afirma que “[...] o conceito não é o resultado mecânico da abstração, mas sim o resultado de um conhecimento duradouro e profundo do objeto”.

⁵⁷ O processo de concreção (avanço do abstrato ao concreto) está, segundo Úsova (1988, p. 120), estreitamente ligado à generalização. O processo de generalização está presente na primeira etapa de desenvolvimento dos conceitos e no processo de abstração. No entanto, representa o nível mais baixo de generalização. Na segunda etapa do desenvolvimento dos conceitos, devido à concreção, a generalização se apresenta num nível mais alto, ou seja, teórico.

principalmente, dos conceitos científicos (caminho do abstrato ao concreto) e não apenas dos conceitos cotidianos (caminho do concreto ao abstrato), por parte da educação escolar. Esse é o assunto a seguir.

3.2.1.1 A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos

O que é conceito? Qual sua importância para o conhecimento? E quando não se desenvolve o que pode ocorrer no psiquismo? Essas questões nortearam a análise realizada nesse subitem. Entendo que essa discussão contribuirá para a compreensão da formação do pensamento por conceitos e sua relação com o desenvolvimento da concepção de mundo e da personalidade na adolescência.

Conceito é o produto do reflexo, no cérebro, das qualidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos. Trata-se do resultado de uma etapa superior no desenvolvimento de nosso conhecimento sobre a realidade objetiva, o corolário da descoberta de seus nexos e relações. Para Vygotski (1996, p. 78):

[...] o conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Tão só quando chegamos a conhecer o objeto em todos os nexos e relações, tão só quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito. O conceito, segundo a lógica dialética, não inclui unicamente o geral, senão também, o singular e o particular.

O conceito não é alheio à realidade, pelo contrário, ele reflete a realidade com maior profundidade, trata-se, portanto, do conhecimento mediado do objeto e fenômeno e não uma simples contemplação dos mesmos. Por meio das palavras, que são os “signos dos conceitos” (Idem, p. 71), conhecemos a realidade concreta para além de sua aparência externa. A palavra tem um papel decisivo no processo de formação do conceito já que, por meio dela, o adolescente dirige deliberadamente sua atenção para determinados atributos, os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como signo superior entre todos os que o pensamento humano criou (Idem, p. 219). Assim, o conceito como categoria gnosiológica é contraditório, visto que se trata de uma unidade de momentos opostos, quais sejam: a unidade do geral e do singular, a unidade do concreto e do abstrato.

Ademais, o conceito não é uma simples abstração, senão um grau maior de abstração, um profundo conhecimento da realidade cuja gênese se faz possível na

idade de transição. Vygotski (1996, p. 76) assevera que o salto qualitativo a esse “[...] pensamento mais abstrato [...]” ocorre a partir da adolescência, embora não seja ainda a forma dominante de seu pensamento. De acordo com o autor, o pensamento concreto, ou melhor, o pensamento figurativo, pertence ao passado e à maior parte do presente da vida do adolescente, enquanto que o pensamento conceitual, a parte menor do seu presente, porém, todo o futuro, ou seja, está no seu vir a ser, no âmbito de suas possibilidades.

Para Vygotski (1996, p. 81), o conceito se manifesta em um sistema de juízos. O próprio conceito, segundo o autor, é um sistema de juízos “[...] dotado de certa unidade de uma especial estrutura psicológica no pleno e verdadeiro sentido da palavra”. O conteúdo dos conceitos se descobre nos juízos que são as afirmações ou negações das relações e nexos entre os objetos e fenômenos, são as enunciações de algo sobre algo que, ainda que não sejam manifestados em voz alta, sempre se apresentam de forma verbal (MENCHINSKAIA, 1960).

Ao compreendermos o que vem a ser o conceito, compreendemos, também, sua importância para o conhecimento da realidade objetiva:

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas. (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Nisso radica a relação dialética entre a atividade de estudo e a formação do pensamento por conceitos na adolescência. Por meio dos conceitos o adolescente pode conhecer a realidade para além da sua aparência, indo a sua essência. O pensamento por conceitos, essa nova forma de pensamento na adolescência, não é uma dádiva da natureza, trata-se, portanto, do produto da internalização da produção

cultural que, ao mesmo tempo, tornar-se-á condição para tal internalização. A educação escolar, ao transmitir os conteúdos sistematizados que, somente por conceitos podem se apresentar de modo correto, torna-se fonte do desenvolvimento do pensamento por conceitos (VYGOTSKI, 2001, p. 245-246) e, conseqüentemente, o pensamento por conceitos possibilita a apropriação das diversas esferas do conhecimento de maneira aprofundada (Idem, 1996, p. 64).

Enquanto que o sistema funcional complexo – que é constituído de funções psíquicas afetivas e cognitivas – está intimamente ligado à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, os conceitos organizam tal imagem, possibilitando a inteligibilidade do real. Porém, a qualidade da organização dessa representação mental da realidade está condicionada à qualidade da mediação, visto que os conceitos cotidianos não incidem, no desenvolvimento psíquico, da mesma maneira que os conceitos científicos (MARTINS, 2013).

Para Vygotski (2001, p. 169), o conceito surge quando uma série de atributos que foram abstraídos (caminho do concreto ao abstrato) se sintetiza novamente e quando a síntese abstrata conseguida desse modo se converte na forma fundamental do pensamento (caminho do abstrato ao concreto), por meio da qual o indivíduo percebe e atribui sentido à realidade que o rodeia.

Assim, os conceitos cotidianos ou espontâneos são formados a partir do cotidiano do indivíduo. Sua gênese está relacionada à relação direta com os objetos e fenômenos, ou seja, o pensamento vai do concreto ao abstrato e, nesse caso, só pode alcançar generalizações simples, elementares, caracterizando-se em abstrações de traços evidentes e percepções aparentes da realidade. A natureza dos conceitos cotidianos está na espontaneidade, na ausência de sistematização e na incapacidade de operar voluntariamente com as abstrações, o que resulta, por vezes, em sua utilização incorreta (Idem, p. 181-285).

Os conceitos científicos, ao contrário, são produtos da educação escolar e encerram uma relação distinta com o objeto e um ato diferente de captação da realidade pelo pensamento. No processo de ensino escolar, ensina-se (ou deveria se ensinar) à criança um conteúdo que está além dos limites de suas experiências cotidianas onde o aluno tem (ou deveria ter) a possibilidade de formar generalizações superiores, aquelas que se estabelecem numa dependência entre os conceitos, ou seja, numa formação de um sistema conceitual. Os conceitos científicos possibilitam a inteligibilidade do real e a operação voluntária com as abstrações. Nesse caso, os

conceitos científicos seguem o caminho do abstrato ao concreto, porém, não ao concreto caótico, mas ao concreto no pensamento, representando-o mentalmente em suas múltiplas determinações, uma vez que “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”. (Idem, p. 214).

Embora o desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos científicos sigam caminhos opostos, não podemos perder de vista que há uma estreita relação entre eles. Vygotski (2001) assevera que o conceito cotidiano deverá atingir um determinado grau de desenvolvimento para que o adolescente possa tomar consciência dos conceitos científicos. Além disso, em outro texto (Idem, 1996, p. 215), o autor afirma que “[...] o desenvolvimento correto do pensamento concreto é a condição imprescindível para que o pensamento ascenda a um nível superior”, ou seja, para se conhecer a realidade para além de sua aparência, faz-se necessário que o pensamento sacie-se primeiramente da contemplação visual-direta (caminho do concreto ao abstrato) a fim de desenvolver posteriormente o pensamento por conceito (caminho do abstrato ao concreto no pensamento).

Se designarmos as propriedades que desenvolvem antes, as mais simples e mais elementares dos conceitos como inferiores e as que têm um desenvolvimento mais tardio, que são as mais complexas e estão relacionadas com a tomada de consciência e da voluntariedade como superiores, poderíamos dizer convencionalmente que *o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima propriedades superiores a partir de outras mais elementares e inferiores e que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo, a partir de propriedades mais complexas e superiores para outras mais elementares e inferiores. [...] Se no primeiro caso a criança vai da coisa ao conceito, no segundo se vê obrigada com frequência a seguir o caminho oposto: do conceito ao objeto.* (VYGOTSKI, 2001, p. 252-253, negritos meus).

Insisto que a relação entre a formação dos conceitos cotidianos e científicos identifica-se com o método de conhecimento em Marx, o qual temos analisado desde o primeiro capítulo desta tese. Os conceitos inferiores, cotidianos, se desenvolvem de baixo para cima, ou seja, da experiência visual-direta com o objeto ou fenômeno às abstrações, enquanto que os conceitos científicos seguem o caminho de cima para baixo, isto é, das abstrações ao objeto ou fenômeno.

Entra em cena, neste momento, o papel imprescindível da educação escolar na mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, uma vez que “[...] os conceitos utilizados, tanto pelo adolescente, como pelo adulto, unicamente na

esfera da experiência cotidiana não podem superar o nível dos pseudoconceitos [...]”. (VYGOTSKI, 2001, p. 171), por outro lado, no conceito científico, o adolescente pode refletir sobre o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos e pode conhecer a essência do objeto ou fenômeno dado. Assim,

O papel da escola não é apenas o de organizar as experiências da vida cotidiana dos próprios alunos. O papel da escola, é antes, o de patentear aquilo que a experiência dos alunos esconde. Seu papel não é o de mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. (SAVIANI, 2008, p. 48)

Vygotski (2001, p. 544), afirma o seguinte:

Mas se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não desenvolveram as possibilidades, então começo a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da ideia na criança. Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato⁵⁸.

Na transmissão dos conhecimentos sistematizados, a educação escolar mostra o essencial e fundamental de cada conceito. É claro que na assimilação dos conceitos, o aluno pode se apoiar no conhecimento imediato das coisas e dos fenômenos, daí a necessidade da organização de um ensino sistematizado com vistas à tarefa de possibilitar a aprendizagem dos conceitos da melhor maneira possível⁵⁹.

Em suas pesquisas, Vygotski (2001, p. 130) constatou que a formação do pensamento por conceitos é produto de um longo processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade e que culmina na adolescência. Isso significa que, no caso do

⁵⁸ “O fato completamente indubitável, indiscutível e incontroverso consiste em que o caráter consciente e a voluntariedade dos conceitos, essas propriedades insuficientemente desenvolvidas dos conceitos espontâneos do escolar, se encontram por completo dentro da zona de desenvolvimento de próximo, quer dizer, que se manifestam e se fazem eficazes em colaboração com o pensamento do adulto”. (VYGOTSKI, 2001, p. 254).

⁵⁹ Não será possível, nesta pesquisa, o aprofundamento de tais relações acima descritas e deixo apenas assinalado, para pesquisas posteriores, a necessidade da produção de um estudo que aponte a aplicabilidade do método de conhecimento em Marx no processo de transmissão-assimilação dos conteúdos escolares, inclusive, na aplicabilidade da educação politécnica.

cerceamento ao acesso às riquezas materiais e ideativas produzidas pelo conjunto dos homens, o pensamento por conceitos não se formará na adolescência ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano.

Desse modo, o que pode ocorrer no psiquismo do adolescente quando o pensamento por conceitos não se desenvolve? Para Vygotski (1996, p. 196),

[...] a função de formação de conceitos não só está relacionada com o desenvolvimento de outras funções como a memória, a atenção, a percepção da realidade, tal como já demonstramos antes, senão também com o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo. O quadro coerente do mundo e da autoconsciência da personalidade se dissocia quando se perde a função de formação de conceitos.

Como podemos observar, a não formação do pensamento por conceitos significa, com efeito, a não intelectualização das funções psíquicas, ou seja, a impossibilidade de voluntariedade, de intencionalidade da ação e do autodomínio da conduta. Além disso, temos defendido que os conceitos organizam a imagem subjetiva da realidade objetiva, resultando na inteligibilidade do real, no conhecimento da realidade objetiva para além de sua aparência, o que não pode acontecer sem a formação do pensamento por conceitos. A autoconsciência também não pode ser desenvolvida sem o pensamento por conceitos, tampouco a compreensão das próprias vivências.

Vygotski (1996) também afirma que o não desenvolvimento do pensamento por conceitos pode ser identificado com a histeria, ou seja, uma forma de comportamento espontânea e isenta de liberdade e domínio. Tal comportamento pode ser atribuído equivocadamente às crises patológicas de conduta inerentes à adolescência, crises estas, tão difundidas por livros, manuais, pela mídia etc. sobre essa época do desenvolvimento humano.

Tenho defendido que a patologização da adolescência não deixa de ser, também, produzida no descaso à formação da personalidade ao longo de toda a formação da pessoa. E, tratando-se de educação escolar, esse descaso ocorre desde a educação infantil, visto que a “[...] elaboração tão defeituosa de conceitos deve-se, em grande parte, à imperfeição do ensino”.⁶⁰ (RUBINSTEIN, 1973, p. 234). Parece

⁶⁰ Menchinskaia (1960) aponta dois motivos, ligados à educação escolar, pelos quais o desenvolvimento dos conceitos científicos pode não ocorrer. Para a autora, quando a variedade dos objetos e fenômenos é insuficiente ou equivocada, aparecem dois tipos de problemas: a estreiteza ou

que o grande problema enfrentado no âmbito da educação escolar de adolescentes é que esse momento de viragem explicita objetivamente o produto oculto da formação antecedente.

3.2.2 O pensamento por conceitos e a formação de sínteses superiores: a concepção de mundo e a personalidade na adolescência

Minha intenção, neste item, é analisar o nexos que existe entre o pensamento por conceitos, a concepção de mundo e a personalidade na adolescência. Para Vygotski (2013, p. 84),

A idade de transição é a idade de estruturação da concepção do mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para esse fato é o pensamento em conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna estão representados em um determinado sistema de conceitos.

O pensamento por conceitos estrutura a concepção de mundo e a personalidade que são as “[...] sínteses superiores que se formam na idade de transição”. (VYGOTSKI, 1996, p. 198). Pois bem, se a personalidade e a concepção de mundo são sínteses superiores, podemos inferir que há, portanto, um momento sincrético no desenvolvimento humano, ou seja, um período de indiferenciação entre o “eu” e o mundo circundante. Nesse contexto, a personalidade da criança ainda está em formação e no primeiro ano de vida está “[...] totalmente unida à concepção de mundo, que se manifesta em suas ações. [...] tanto o mundo, como o ‘eu’, são, por conseguinte, indivisíveis para ela [...]”. Esse processo foi denominado como a “[...] conjunção entre o mundo pessoal e o mundo externo objetivo”. (VYGOTSKI, 2012, p. 333-334).

Vygotski (2012, p. 327-340) assevera que a concepção de mundo e a personalidade são os aspectos mais importantes do desenvolvimento cultural da

a ampliação injustificada do conceito. No primeiro caso, os conceitos resultam estreitos e não abarcam tudo o que lhes correspondem. Um exemplo seria considerar que os insetos não são animais, incluindo no conteúdo dos conceitos alguns caracteres que correspondem unicamente a alguns aspectos isolados, ou seja, no conceito de animal se incluem apenas o tamanho grande e fato de ter quatro patas. No segundo caso, o conceito se amplia infundadamente, de forma que não são incluídos em seu conteúdo características essenciais que o diferencia de outros. Um exemplo seria a inclusão dos insetos entre o conceito de pássaro pelo fato de ambos os animais voarem. Nesse caso não se inclui, no conceito de pássaro, alguns aspectos essenciais como a plumagem.

criança. Por personalidade, o autor entende como o substrato histórico no ser humano, ou seja, um substrato que não é inato, mas surge como resultado do desenvolvimento cultural, constituindo a unidade da conduta que se caracteriza pelo indício do domínio. Por isso que, em outra passagem (VYGOTSKI, 1996, p. 230), o autor afirma que não podemos falar em personalidade se não houver o domínio da conduta. Além disso, personalidade, outra coisa não é, senão, a tomada de consciência do próprio eu, a autoconsciência, como vimos neste trabalho.

A concepção de mundo é tudo aquilo que caracteriza a conduta global do ser humano, a relação cultural da criança com o mundo exterior. Para o autor,

O animal carece de uma concepção de mundo assim entendida e tampouco a tem, nesse sentido, a criança quando nasce. Nos primeiros anos de sua vida, às vezes até o período da maturação sexual, não existe nela uma concepção de mundo no verdadeiro sentido da palavra. É mais uma atitude no mundo do que uma concepção de mundo. Atribuímos, portanto ao termo “concepção de mundo” um significado puramente objetivo da atividade da criança frente ao mundo em que vive. (Idem, p. 328-329).

Na adolescência, por meio do pensamento por conceitos, é possível ocorrer a “[...] **definitiva separação e desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo** [...]”. (Idem, 1996, p. 198, negritos meus). A “separação” da qual asseverou Vigotski outra coisa não é, senão, a diferenciação ou a identificação consciente dos momentos subjetivos e objetivos, a formação dos polos da personalidade e da concepção de mundo que caracteriza a época da adolescência. Trata-se da superação da muda coexistência de particularidade e genericidade que analisamos, bem como da formação da consciência do “eu” dentro de num sistema de relações sociais.

Portanto, há uma relação dialética entre esses dois polos. A personalidade (a autoconsciência, as formas conscientes de ação, pensamento e sentimento do indivíduo), não pode ser desenvolvida fora das relações sociais que se estabelecem – a personalidade é o social em nós (VYGOTSKI, 1996) – e a apropriação das riquezas materiais e ideativas produzidas pelo gênero humano possibilita a formação de uma concepção de mundo que é, ao mesmo tempo, condição e produto da personalidade.

Decorre dessa asserção a defesa da transmissão-assimilação das objetivações genéricas para si, fontes da formação do pensamento por conceitos, a qual possibilita,

ao adolescente, o conhecimento da realidade interna e externa para além de sua aparência fenomênica e a condução consciente de sua vida cotidiana.

A constituição de uma hierarquia de vida individual está mediada, quer dizer, passa através da mediação da *concepção de mundo*. A concepção de mundo não é a síntese científica ou filosófica, e nem sequer a ideologia política; é a forma no *particular*, com que se manifesta o valor vetor de todos estes (ou de alguns deles) fatores, sua internalização na vida cotidiana do particular. Em confirmação do fato de que a relação consciente com os valores genéricos é aquela que forma a individualidade e a hierarquia individual, podemos acrescentar agora que isto sempre tem relação *com a mediação* da concepção de mundo, a qual conduz os valores genéricos para-si ao nível do particular e os transforma em motores de suas ações. (HELLER, 1991, p. 410).

Na citação acima observamos onexo que existe entre concepção de mundo, personalidade e pensamento por conceitos, os quais se desenvolvem a partir da apropriação das objetivações genéricas para si. A formação e o desenvolvimento da personalidade ocorrem na relação consciente com os valores genéricos e tal processo tem estreita relação com a mediação da concepção de mundo, por meio da qual, as esferas não cotidianas de objetivações genéricas tornam-se forças motrizes das ações, pensamentos e sentimentos do indivíduo, ou seja, tornam-se motores da personalidade.

O processo acima descrito só pode ser entendido a partir da relação dialética entre conteúdo e forma:

Quando me dizem “mamífero” – pergunta um dos psicólogos – a que corresponde isso psicologicamente? Isso equivale à possibilidade de desenvolver o pensamento e, em última instância, a uma concepção de mundo. Porque encontrar o lugar de mamífero no reino animal, o lugar deste último na natureza constitui uma verdadeira concepção de mundo. (VYGOTSKI, 2013, p. 83).

A relação entre conteúdo e forma no processo de desenvolvimento da concepção de mundo e da personalidade na adolescência ocorre, portanto, dialeticamente. A apropriação dos conteúdos sistematizados promove a superação por incorporação das formas cotidianas de ação, pensamento e sentimento e esta nova forma é condição para a apropriação de novos e mais complexos conteúdos. O conteúdo está umbilicalmente unido com a forma e ao afirmarmos que o adolescente em seu pensamento alça patamares superiores e domina os conceitos, “[...] estamos

indicando as formas realmente novas de atividade intelectual e o conteúdo novo do pensamento, que se revelam ao adolescente nessa época”. (VYGOTSKI, 1996, p. 59).

Somente com a apropriação das objetivações genéricas para si teremos a formação de uma concepção de mundo que se oponha à alienação. Tal processo refere-se à luta permanente entre a manutenção da personalidade no plano do em si alienado e a elevação da personalidade ao plano do para si, uma luta que longe de se esgotar na adolescência, marcará toda a vida da pessoa. E, nesse ponto, pode-se dizer que a adolescência é dramática. Não num sentido idealista, abstrato e metafísico, mas a adolescência é dramática porque a luta pela personalidade para si é dramática na sociedade contemporânea. “[...] a dinâmica da personalidade é o drama. [...] O drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão etc.)”. (VIGOTSKI, 2000, p. 35).

Nesse caso, considerar a adolescência como uma fase de transição requer a formulação de algumas perguntas: uma transição para onde? Quais são as referências, os modelos de ser humano desenvolvido que o adolescente tem na nossa sociedade? Qual o sentido de sua vida e qual o papel da educação escolar nesse processo? Portanto, o estudo da formação e do desenvolvimento da concepção de mundo e da personalidade na adolescência implica saber o que é significativo no mundo para o adolescente, em que reside o **sentido da vida e de sua personalidade**. É necessário questionar “[...] o que em particular é essencial para o ser humano que aparece finalmente nas motivações e finalidades da sua atividade, **determinando a essência ou centro da sua personalidade**”. (RUBINSTEIN, 1977, p. 16, negritos meus).

A questão da apropriação das objetivações genéricas para si, a formação da concepção de mundo para si, a hierarquia consciente das atividades, a superação da hierarquia espontânea da vida cotidiana, em tudo isso está presente a questão da construção do sentido da vida do indivíduo, pois uma personalidade para si busca construir conscientemente o sentido para sua vida, processo este que está relacionado ao seu posicionamento sobre o mundo, isto é, a sociedade e sobre sua própria individualidade. E, nesse contexto, a educação escolar tem um papel imprescindível.

Destarte, qual concepção de mundo queremos formar? Eis a questão! A resposta à questão acima pode ser encontrada em Duarte (2016, p. 14):

A radical superação da sociedade capitalista precisa ocorrer como um movimento coletivo guiado por um projeto conscientemente assumido de construção de uma sociedade na qual a produção e a reprodução da riqueza material e espiritual estejam direcionadas para a elevação qualitativa das necessidades de todos os seres humanos. Isso, porém, não ocorrerá sem a compreensão coletiva aprofundada das contradições essenciais da realidade social contemporânea. A educação, em todas as suas formas e particularmente na forma escolar, precisa caracterizar-se como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. As concepções de mundo atualmente hegemônicas estão aprisionadas aos limites da visão capitalista, seja na vertente de um liberalismo relativamente progressista, seja na vertente mais assumidamente reacionária. A educação, se comprometida com a perspectiva de superação da sociedade capitalista, precisa lutar para a difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance em direção ao materialismo histórico-dialético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecer considerações finais sobre um trabalho não é uma tarefa fácil, principalmente diante de um assunto tão complexo no qual estão envolvidas questões atinentes ao desenvolvimento da personalidade na adolescência e o papel da educação escolar nesse processo. Espero que tenha ficado claro que o entendimento desse assunto implica, em primeiro lugar, a superação de visões idealistas e biologizantes sobre o processo de personalização nessa época do desenvolvimento humano e, em segundo, a superação das concepções pedagógicas que preterem o ensino e a aprendizagem dos conteúdos sistematizados.

Para tanto, reuni conhecimentos sobre o tema proposto a partir dos aportes teóricos desenvolvidos por diversos autores da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, onde foi possível eleger e sistematizar alguns temas que nortearam a discussão. Entretanto, reconheço que, ao eleger alguns pressupostos que embasaram esta pesquisa bibliográfica, muitos outros aspectos ficaram de fora, mas que podem ser edificados futuramente sobre as bases aqui construídas.

Pelo exposto ao longo deste estudo, considero confirmada a tese segundo a qual o papel da educação escolar no desenvolvimento da personalidade na adolescência gira em torno de dois aspectos, quais sejam: o trabalho educativo com os conhecimentos sistematizados e a relação entre o ser mais desenvolvido e o ser em desenvolvimento.

O primeiro aspecto refere-se à ideia de que não é qualquer conteúdo que promove o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. De acordo com a pedagogia histórico-crítica, a especificidade da escola é a transmissão dos conteúdos clássicos, dos conteúdos sistematizados e não dos conteúdos cotidianos. Nesse contexto, entendo que a complexidade dos conteúdos escolares determina a complexidade psíquica daqueles que se apropriam destes.

Mas o processo de transmissão desse conhecimento requer o trabalho educativo de outro ser humano que deve ter o domínio desse conhecimento. Nesse contexto, o professor é o guia, a referência, o modelo. “A singular cooperação entre a criança e o adulto é o aspecto crucial do processo de instrução, junto com os conhecimentos que são transmitidos à criança segundo um determinado sistema.” (VYGOTSKI, 2001, p. 183).

O conceito de personalidade foi aqui definido não como algo inerente ao ser humano, mas sim, como a totalidade do ser individual que é manifestada naquilo que a pessoa sente, pensa e faz em distintas situações sociais de seu desenvolvimento. A formação e o desenvolvimento da personalidade, portanto, ocorre a partir dos processos de apropriação e objetivação. Ela é, ao mesmo tempo, produto e condição da atividade social.

Defendi, neste trabalho, que o estudo da formação e desenvolvimento da personalidade não pode prescindir da compreensão da relação dialética entre atividade social e desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A atividade consciente do ser humano possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas e estas, apresentam-se como condição para atividades mais complexas e representam a forma ativa das manifestações da personalidade.

Na apropriação das objetivações genéricas em si como a linguagem falada, os usos e costumes e os instrumentos e utensílios de uma dada sociedade, inicia-se o longo processo de formação da personalidade. A partir das esferas cotidianas da genericidade humana se desenvolve a personalidade em si, ou seja, as formas cotidianas de ações, pensamentos e sentimentos, por meio das quais é possível a constituição da consciência sobre si, uma etapa espontânea do desenvolvimento da personalidade caracterizada, sobretudo, pelo autoconhecimento dos traços ou propriedades individuais.

Destarte, a personalidade propriamente dita implica autoconsciência, ou seja, a capacidade do indivíduo manter uma relação consciente com a genericidade e romper a identificação espontânea com ele mesmo, indo além de sua particularidade. É possível que a formação da etapa da autoconsciência ocorra a partir da apropriação das objetivações genéricas para si como a ciência, a arte e a filosofia, por meio da qual forma-se a personalidade para si, isto é, a máxima possibilidade do desenvolvimento da personalidade, caracterizada pelas formas de agir, pensar e sentir conscientes e voluntárias.

A formação da autoconsciência é condição e, ao mesmo tempo, resultado da formação da personalidade para si. Trata-se da “[...] última e superior mudança de tudo quanto tem lugar na psicologia da adolescência [...]” (VYGOTSKI, 1996, p. 236). A “[...] personalidade outra coisa não é, senão, a autoconsciência do homem que se forma justamente então: o novo comportamento do homem se transforma em comportamento para si, o homem toma consciência de si mesmo como de uma

determinada unidade". (Idem, p. 231). Com base nesses pressupostos afirmei que a adolescência representa o momento intermediário entre a etapa espontânea e a autoconsciente da personalidade, uma possibilidade de transição entre o em si e o para si da personalidade.

A base para toda essa mudança acima descrita é o pensamento por conceitos, a nova forma de pensamento possível a partir da adolescência. E aqui entra em cena o papel imprescindível da educação escolar, uma vez que o pensamento por conceitos é formado a partir da apropriação dos conteúdos não cotidianos, dos conteúdos clássicos. Mas essa asserção deve ser entendida na relação dialética entre forma e conteúdo, ou seja, a apropriação dos conteúdos sistematizados possibilita essa nova forma de pensamento (o pensamento por conceitos), que se torna, ao mesmo tempo, condição para a apropriação de novos e mais complexos conteúdos.

Assim, a partir do pensamento por conceitos é possível a intelectualização das funções psíquicas superiores, o desenvolvimento do autodomínio da conduta, a formação da autoconsciência, da concepção de mundo e da personalidade para si. No entanto, tudo isso pode não ocorrer se a escola não desempenhar seu papel na socialização dos conhecimentos sistematizados e se os professores não apresentarem, aos adolescentes, possibilidades do vir a ser de sua personalidade para além do fetichismo da vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013, 167 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, 2013.

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal**: Um enfoque psicanalítico. 10. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 2011.

BLAKEMORE, S. J. The developing social brain: Implications for education. **Neuron** **65**, March 25, 2010, Elsevier Inc. 744-747.

CAVALCANTE, M. Adolescentes - Entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado. In: Nova Escola, set./2004. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/adolescentes-entender-cabeca-431429.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

CHOUDHURY, S., CHARMAN, T., BLAKEMORE, S. J. Development of the Teenage Brain. **Mind, Brain and Education**, Londres, v. 2, n. 3, 2008.

DAMASIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento de si. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

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

DAVÍDOV, V.; MÁRCOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 173-193.

DAVÍDOV, V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 79-115, Julho/2000.

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

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

DUARTE, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. In: _____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 39-83.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

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

DUARTE, N.; FERREIRA, N. B. P.; ANJOS, R. E. O conceito ético-político de catarse e a importância da adolescência para a formação humana. In: OLIVEIRA, A. R.; VALLE, L. (Orgs). **Filosofia e educação**: posições sobre a formação humana. Curitiba: Appris, 2014. p. 147-168.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 493-559.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

ELKONIN, D.B. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996. p. 387-412.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRIFFA, M. C.; MORENO, J. E. **Chaves para a psicologia do desenvolvimento**: adolescência, vida adulta, velhice. Tomo 2. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

HELLER, A. **Instinto, agresividad y carácter**. 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994. p. 39-47.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

IGNATIEV, E. I. La imaginación. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, p. 308-340, 1960.

JENSEN, F. E.; NUTT, A. E. **O cérebro adolescente**: guia de sobrevivência para criar adolescentes e jovens adultos. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca LTDA, 2015.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal**. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011. p. 24-62.

KOPNIN, P. V. **Logica Dialectica**. México: Editorial Grijalbo, S. A., 1966.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LENT, R. Sobre metáforas e neurônios-espelho. In: _____. **Sobre neurônios, cérebros e pessoas**. São Paulo: Editora Atheneu, 2011, p. 33-36.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 341-354.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014a. p. 119-142.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014b, p. 59-83.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2013. p. 107-125.

LUKÁCS, G. **Estética**: La peculiaridad de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1966.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MARTINS, A. R. A busca da identidade na adolescência. In: Nova Escola, ed. 230, Mar./2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/busca-identidade-adolescencia-jovem-adolescencia-538868.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARTINS, L. M. Brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-58. (Coleção memória da educação)

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; ARCE, A. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: ARCE, A. MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?**: em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 39-65.

MARTINS, L. M.; EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes: 2001.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência**: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MENCHINSKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 232-275.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PALACIOS, J.; OLIVA, A. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artimed, 2004, p. 309-322. v. 1.

PASQUALINI, C. P. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-98.

PASQUALINI, C. P. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Editorial Estampa, 1972. v. 2.

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

RUBINSTEIN, S. L. Objeto, problemas y métodos de la psicología. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 13-36.

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

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 2. Ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. V. 6.

SACCOMANI, M. C. S. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georgy Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

- SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 223-274.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, Autores Associados, 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.
- SÈVE, L. **Marxismo e a teoria da personalidade**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.
- SNYDERS, G. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Livraria Almeida, 1974.
- SOBOTTA, J. **Atlas de Anatomia Humana**. 21. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000, p. 290.
- ÚSOVA, A. V. **Formación de concepciones científicas en los escolares durante el proceso de enseñanza**. Moscú: Vneshtorgizdat, 1988. Impreso por V/O Vneshtorgizdat por pedido especial de Ediciones Cubanas para la editorial Pueblo y Educación, 1988.
- VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 21-44, Julho/2000.
- VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-117.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Visor e MEC, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: A. Machado Libros, S. A., 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

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

VYGOTSKY, L. S. **A transformação socialista do homem**. In: Marxists Internet Archive, english version. Tradução de: Nilson Dória para o Marxists Internet Archive, Julho de 2004. HTML por José Braz para o Marxists Internet Archive, Outubro de 2004.