

Afonso Mancuso de Mesquita

A MOTIVAÇÃO DO APRENDIZ PARA A APRENDIZAGEM

ESCOLAR: A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL



ARARAQUARA – S.P.

2010

AFONSO MANCUSO DE MESQUITA

**A MOTIVAÇÃO DO APRENDIZ PARA A
APRENDIZAGEM ESCOLAR: A PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, Trabalho educativo e Sociedade.

Orientador: Prof^a. Dra. Lígia Márcia Martins

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2010

AFONSO MANCUSO DE MESQUITA

**A MOTIVAÇÃO DO APRENDIZ PARA A
APRENDIZAGEM ESCOLAR: A PERSPECTIVA
HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao,
Programa de Pós-Graduação em Educação
Escolar da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Mestre em Educação
Escolar

**Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas,
Trabalho educativo e Sociedade**

**Orientador: Prof^ª. Dra. Lígia Márcia
Martins**

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 21/09/2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^ª. Dra. Lígia Márcia Martins.
Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof^ª. Dra. Sueli Terezinha Ferreira Martins
Universidade Estadual Paulista.

Membro Suplente: Prof^ª. Dra. Nádia Mara Eidt
Universidade Estadual Paulista.

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

Aos que se dedicam a ensinar

A criança, ao término de uma idade dada, se converte em um ser totalmente distinto do que era no começo da mesma.

L. S. Vigotski (1996a, p. 265)

SUMÁRIO

RESUMO:	6
INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 – A MATÉRIA E O HOMEM.....	23
1.1 – O processo de trabalho e a história	23
1.2 – O processo histórico.....	34
1.3 – Atividade e educação	39
1.4. – O surgimento da escola e a sociedade de classes.....	42
CAPÍTULO 2 – ATIVIDADE, DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	50
2.1 – Atividade em A. N. Leontiev	50
2.2 - Estrutura da Atividade	57
2.3 – Apropriação da cultura e desenvolvimento psicológico	62
2.3.1 – As funções psíquicas.....	70
2.4 – A escola e o desenvolvimento psicológico	72
CAPÍTULO 3 – A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO .	75
3.1 – A Atividade-guia.....	77
3.2 – Os períodos do desenvolvimento	79
3.2.1 – A comunicação emocional direta	80
3.2.2 – Atividade objetual-instrumental.....	82
3.2.3 – Os jogos de papéis sociais.....	84
3.2.4 – A Atividade de estudo.....	88
3.2.5 – Atividade de comunicação íntima-pessoal.....	91
3.2.6 – Atividade profissional-de-estudo	94
3.3 – O caráter estadal do desenvolvimento	94
CAPÍTULO 4 – A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	99
4.1 – As Pedagogias Tradicional e Nova	99
4.2 – A motivação para a aprendizagem na escola	104
4.3 – Desenvolvimento da Atividade, escola e capitalismo.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

Resumo:

O debate em torno da motivação para a aprendizagem remonta às críticas da Escola Nova à Escola Tradicional. Para a primeira, a educação deveria ser *funcional*, o que equivale a dizer que deve ser fundada nas necessidades dos alunos. O processo pedagógico verdadeiro é o que toma como ponto de partida, eixo e referência central, as necessidades espontâneas dos aprendizes. O ensino torna-se não-diretivo, pois a escola exime-se dessa função. A instrução dos alunos é orientada por eles mesmos, de acordo com suas inclinações e interesses pessoais. Os escolares não devem mais aprender, mas “aprender a aprender”. A Pedagogia Histórico-Crítica revela o que está escondido detrás dessa aparente democratização do ensino. Os métodos escolanovistas questionavam a própria validade do ato de ensinar. Contribuindo assim, para o rebaixamento da qualidade do ensino. A Pedagogia de orientação marxista retoma a transmissão-assimilação dos conhecimentos clássicos como centro do processo pedagógico. A questão é que isso não implica na renúncia à motivação para a aprendizagem. Ao contrário, ela é considerada um elemento importante do processo pedagógico. Trazemos contribuições da Psicologia Histórico-Cultural nesse sentido, para demonstrar como a motivação se desenvolve ao longo da ontogênese. Partindo da teoria da atividade de A. N. Leontiev, vemos que os motivos para qualquer atividade humana são edificados socialmente. A força motora de seu desenvolvimento encontra-se nas relações sociais do indivíduo, isto é, a chave para a compreensão da motivação (o aparecimento dos motivos) é a natureza social do psiquismo. Isso significa que os motivos para aprender, bem como todo e qualquer motivo, não são dados invariáveis da vida individual, mas dependem em grande medida da qualidade das relações sociais e dos processos educativos vividos ao largo do desenvolvimento. Por isso, estar motivado para aprender é, antes de tudo, estar na escola. Além dessa condição, o conhecimento deve ser o objeto que impulsiona a atividade do aprendiz. A nossa conclusão central é que isso depende de muitos fatores que se desdobram no tempo escolar, como o desenvolvimento da consciência e a necessidade de entrar no mundo adulto. Isso nos leva à constatação que a motivação para a aprendizagem aparece nos primeiros anos do ensino fundamental de forma incipiente e de forma completa somente ao final da escolarização. Mas isso não é fato garantido, muitas vezes nem chega a acontecer. O papel na escola é criar ativamente na criança a necessidade de aprender. A motivação, então, não pode ser tomada como ponto de partida pedagógico, mas como ponto de chegada. Em última instância, isso acontece somente em condições sociais específicas. Hoje, os limites absolutos para a motivação da aprendizagem não são psicológicos nem pedagógicos, mas ligam-se à própria existência da sociedade de classes.

Palavras-chave: Motivos. Atividade. Desenvolvimento psicológico. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract:

The debate around motivation for school learning makes us return to the criticism of New School for Traditional School. The first one thinks that education should be *functional*, which means that it should be founded on students needs. The true teaching process is the one that takes as starting point, axis and central reference, the spontaneous needs of learners. Teaching becomes non-directive, since the school refuses itself to perform this task. Students' instruction is guided by them, according to their personal interests. Scholars should no longer learn, but "learn to learn". Historical-Critical Pedagogy reveals what is ridden behind this apparent democratization of school. The New School methods questioned the very validity of the act of teaching. Thus contributing to the depreciation of educational quality. The Marxist-oriented Pedagogy retakes the transmission and assimilation of classical knowledge as center of pedagogical process. The point is that it doesn't imply on renouncement of motivation to learn. Rather, it is considered an important element of the pedagogical process. We bring contributions from Historical and Cultural Psychology to demonstrate how motivation develops along ontogeny. Starting from activity theory of A. N. Leontiev, we see that *reasons* to any human activity are socially edified. Reasons' development driving force lies in person's social relationships, that is, the key to comprehend motivation (the rise of reasons) is the social nature of psyche. This means that reasons to learning, as any reason, are not invariable on a person's life, but depend largely on the quality of social relationships and educational processes experienced offshore development. Wherefore, to be motivated to learn is, first of all, to be in school. Besides this condition, knowledge must be the object that stimulates the activity of the learner. Our central conclusion is that it depends on many factors that unfold in school time, as the development of consciousness and the need to enter the adult world. This brings us to the conclusion that the motivation for learning appears in the first years of elementary school only in a initial way and full only at the end of schooling. But this is not really guaranteed, often it may not even happen. The role of the school is actively create in children the need to learn. Motivation, then, can not be taken as a pedagogical starting point, but as a point of arrival. Ultimately, this happens only in specific social conditions. Today, the absolute limits for the motivation of learning are not psychological or educational, but bind to the very existence of class society.

Keywords: Reasons. Activity. Psychological Development. Historical-Cultural Psychology. Historical-Critical Pedagogy.

Introdução

O objeto dessa pesquisa é a motivação para a aprendizagem escolar do ponto de vista do aprendiz. Trata-se de uma pesquisa teórico-conceitual acerca dos motivos da atividade de se escolarizar. Motivo, atividade e educação escolar são, portanto, conceitos que para nós têm importância central, pois sem eles não poderemos avançar um único passo em nossas discussões. Eles serão, por essa razão, expostos e explicados no corpo do texto. Voltaremos a eles várias vezes e buscaremos compreender os significados mais profundos e relevantes da articulação dos três. Mesmo assim, aqui já cabe colocá-los de forma simplificada. O motivo refere-se a uma necessidade. Refere-se ao estado de carência, mas também – e ao mesmo tempo – ao objeto que lhe satisfaz. É sempre necessidade-de-algo. É a *união* da necessidade com o objeto que lhe corresponde. A atividade é a resposta ao motivo que se sente, é o exercício de satisfazer essa necessidade impulsionadora. E a educação escolar é uma prática social específica que se define pela socialização de conhecimentos determinados de forma igualmente determinada. Interessa-nos centralmente, então, teorizar sobre uma *atividade impulsionada pelo que se aprende em contexto escolar*.

Nosso problema exige que compreendamos o porquê das pessoas se escolarizarem, o que as levou até a escola, o que faz com que levem a cabo a longa e difícil jornada da escolarização. Devemos analisar a dinâmica de formação dos motivos da atividade dos aprendizes, tendo em vista seu desenvolvimento no âmbito da educação escolar. Por exemplo, pode existir um aluno que vai à escola por obediência aos pais. Sua atividade é obedecer aos pais. A escola é para ele uma casualidade. Ele aprende, mas de uma forma determinada. Pode existir um aluno que estude para tirar boas notas e com elas receber gratificações importantes para sua vida, sua atividade é buscar gratificações importantes. Ele também aprende, mas também de forma determinada. Pode existir um aluno que necessita aprender e toda vez que aprende, sente que algo se cumpre. Nesse caso, sua atividade é aprender. Ele aprende de forma radicalmente diferente aos exemplos anteriores. Sua atividade não é cindida, os objetivos finais e os caminhos seguidos até ele se tocam internamente.

Não basta frequentar a escola, é preciso uma certa atividade dentro dela. E nesse momento emergem *duas hipóteses*. A primeira: dentre as atividades que ocorrem na escola, as motivadas pela aprendizagem escolar são radicalmente distintas das

impulsionadas por outros motivos. A segunda é que essa distinção pode ser positivamente valorada, pois favorece o trabalho educativo.

Por isso, justifica-se a relevância deste estudo pela contribuição da psicologia da educação oferecida à pedagogia, tendo em vista o que Davídov (1988), citando Rubinstein, diz sobre a relação entre as duas ciências:

O objeto da psicologia são as leis de desenvolvimento da psique da criança; deste ponto de vista, o processo pedagógico é sua condição. O objeto da pedagogia são as leis específicas de educação e ensino; aqui as propriedades psíquicas da criança, nos diferentes estágios de seu desenvolvimento, aparecem somente como condições que devem ser consideradas. “O que para uma dessas ciências é objeto, para a outra atua como condição”. (p.58)¹

Esse trecho nos esclarece a intrincada relação entre a psicologia e a pedagogia, ciências que se confundem no contexto escolar e exigem muitas vezes esforços para que se compreendam suas especificidades. Elas se relacionam de forma que o objeto de análise de uma é condição para o desenvolvimento da outra. Esperamos, por essa razão, contribuir com a análise da atividade do aprendiz na escola para o desenvolvimento da ciência e da ação pedagógica.

Nosso tema, todavia, não é uma novidade. Ele esteve já no centro do debate entre as Escolas Tradicional e Nova, muito em função, é verdade, do movimento escolanovista. É precisamente a relação entre *o que se ensina e o que se necessita aprender*, ou, entre *conhecimento e necessidade*, o eixo da polêmica (e da discordância) entre essas duas vertentes da educação. Isto denota que esse tema é estudado já há algum tempo. Uma vez que o debate já existe, estamos nos inserindo nele tardiamente, o que nos obriga a resgatá-lo, mesmo que brevemente, e refazermos sua trajetória. Pretendemos, por isso aqui, retomar sucintamente a discussão para depois lançar-lhe novo olhar.

A questão em foco pode ser bem definida pela *diretividade* do processo pedagógico. Vejamos, a existência de uma direção implica a existência de quem dirige, de uma trajetória esperada a se percorrer e de objetivos a serem alcançados. O acento da educação diretiva está, por isso, na atividade da escola, propositora da educação; na atividade do professor, o ensino. O conhecimento a ser transmitido é o eixo da diretividade escolar. A ausência de direção, por sua vez, transforma drasticamente a postura da escola, pois lhe retira a principal referência. Esta se exime de guiar o

¹ O trecho entre aspas pertence a S. Rubinstein. *Problemas de psicologia geral*. Moscou 1976, p.191.

processo pedagógico e, ao mesmo tempo, de apresentar aos alunos o objeto de sua aprendizagem. Na retirada da ação da escola, algo deve ocupar seu lugar e esse algo é a atividade dos alunos. Estes passam a buscar o que aprender, livremente sensíveis a suas próprias necessidades. O ensino propriamente perde importância, cedida à iniciativa dos aprendizes num empreendimento de autoeducação.

Para a educação Tradicional, o conhecimento a ser transmitido na escola define-a. Seu objetivo é o desenvolvimento e o progresso do aluno. Mas para tal realização, a relação com os conteúdos escolares, também chamados de *modelos* (SNYDERS, 1974), é absolutamente crucial. É na relação com o modelo que os alunos se desenvolvem, tornam-se mais criativos, originais, podem viver experiências que a vida cotidiana não poderia garantir.

Não seria exagerado insistir no fundamento da educação tradicional, isto é, na pretensão de conduzir o aluno até o contato com as grandes realizações da humanidade: obras primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros. Serão para ele outros tantos *modelos* destinados a guiá-lo e a transformar-se em alegria, em elevação, num desabrochar da sua própria personalidade (p.16) [grifo no original]

Vemos que para a escola Tradicional é o contato com o modelo que leva os alunos às “grandes realizações da humanidade”. Isso não pode acontecer se os mesmos forem deixados à sua própria sorte. “Educar é propor modelos, escolher modelos, conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo que, através da realidade do dia a dia, não será possível atingir” (p.18). É o contato com o modelo que permite aos alunos aprender a criar, a serem inéditos, pois se “entregues ao seu próprio impulso, a criança (e não somente ela) deixa-se conduzir pelos *clichês* da linguagem, pelas ideias correntes e banais, pelas fórmulas estereotipadas e em moda que lhe insuflam os *mass media*” (p.20), repetindo enfadonhamente o mesmo que sempre ouviu. Além disso, a escola deve ensiná-los, inclusive a pensar.

O pensamento representativo que se forma e se exprime nos conceitos não é um simples prolongamento do pensamento concreto, em que o sujeito se situa diretamente em face das coisas. É preciso uma mudança de perspectiva, um afastamento do real imediato a fim de o reencontrar na sua verdadeira plenitude. Para isso é indispensável a presença do professor. (p.30)

O pensamento representativo (ou conceitual) é essencialmente diferente do pensamento empírico. A passagem de um ao outro não ocorre espontaneamente, mas

somente sob condições educacionais específicas, o que significa que é a escola que ensina os alunos a pensar conceitualmente. Por isso o reconhecimento de que a função do professor para a escola Tradicional é intransferível e importantíssima: ele medeia a relação dos alunos com os modelos. Uma vez que esse processo é geralmente difícil, sua função é indispensável. Ele é o propositor das tarefas, sustenta a ação dos alunos e cria uma gradação dos conhecimentos que devem ser assimilados de forma a torná-la possível. Ele é o guia, o maior responsável pelo direcionamento das atividades na escola.

O professor vai tomar a iniciativa das operações, proceder a uma orientação minuciosa, não suprimindo por completo a atividade da criança nem reduzindo a sua autonomia, mas propondo-lhe uma matéria em que se possa exercitar com os melhores resultados, “um alimentos já digerido que a criança assimila muito melhor do que a alimentação pesada do real”². (p.30 - 31)

A atividade do professor é o eixo e sustentáculo de todo o processo educativo. Mas isso não significa absolutamente que o aluno é passivo. “Não é preciso dizer, não seria preciso dizer que o aluno da educação Tradicional é ativo” (p.18). Apesar de a Escola Tradicional ser encarada por seus críticos como cultivadora da passividade e apatia estudantil, a atividade dos mesmos é reconhecida como impreterível. “Não há progresso, para nenhum estudante do mundo, nem pelo que ouve, nem pelo que vê, mas apenas pelo que faz” (ALAIN³, apud: SNYDERS, 1974, p.19). A passividade não corresponde às pretensões da escola Tradicional, pois essa postura não favorece a aprendizagem. Para aprender, os alunos devem agir sobre o que se ensina. A questão que diferencia a atividade na Escola Tradicional para os “métodos ativos” da Escola Nova é a adaptação ao modelo. Não é a ausência de atividade, mas uma atividade determinada que melhor caracteriza a Escola Tradicional. “É mesmo para se aproximar eficazmente dos modelos que a atividade do aluno é indispensável – atividade que lhe é pessoal ao mesmo tempo que adaptada ao fim a atingir” (SNYDERS, 1974, p.19). Ao contrário da Escola Nova, em que o meio adapta-se à atividade do aluno, para a Escola Tradicional, é o aluno que deve adaptar suas ações às exigências do modelo.

Para isso, o controle da própria conduta é necessário, ele é uma exigência positiva na óptica Tradicional. Os alunos não poderão atentar ao mestre ou dedicar-se adequadamente às matérias se não conseguirem controlar seus impulsos. Para aprender

² O trecho entre parênteses pertence a Chateau, *A cultura geral*.

³ ALAIN, *Propostas sobre a educação*.

o aluno precisa de calma, regularidade e equilíbrio. Nada disso é possível, pode-se imaginar, sem algum esforço.

O esforço é parte integrante desta educação, porque propõe à criança a mais dura das tarefas: situar-se no plano dos modelos, estabelecer diálogo com os criadores por excelência. É manifesta a descontinuidade entre tipo da vida comum e o fim a atingir. Por conseguinte as tentativas de aproximação serão muito numerosas, entrecortadas inevitavelmente por momentos de lassidão. (p.41)

O autor referido esclarece ainda que não se trata de postergar toda e qualquer satisfação na escola em favor de um esforço penoso porém proveitoso, mas sim de revelar e aproveitar o fato de que toda tensão culmina no prazer de compreender. Para ele, segundo a Escola Tradicional, o contato com o modelo traz alegria.

Este confronto da criança com os bons autores, com os modelos, em convívio com Pitágoras ou com Vitor Hugo, gera alegria – e é esta alegria de compreender e de sentir emoções, este tipo específico de alegria que forma o fecho de abóbada de toda a educação tradicional. É certo que só pode ser atingido à custa de esforços e sofrimentos, mas se não for na verdade saboreada completamente pelo aluno, esta forma de ensino perde o seu encanto e, de algum modo, a sua existência. Não uma alegria qualquer, nem mesmo comparável aos prazeres habituais, mas uma espécie de plenitude que o invade, quanto ele conseguiu abrir diálogo com um dos grandes. (p.22)

Para a Educação Tradicional a alegria pelo contato com o modelo seria a melhor das motivações para a aprendizagem. Ela não define que a escola deva ensinar somente o que as crianças querem aprender. Elas, ao contrário, devem aprender o que está no programa, no currículo. Ao mesmo tempo isso não significa seu oposto, que a satisfação de suas necessidades e vontades não importe em nada. A questão é que somente o confronto com os modelos pode efetivar tanto o desenvolvimento pelo qual a escola é responsável quanto a elevação do aluno a um nível de satisfação e plenitude pelo aprendizado. A satisfação e a alegria não são fins para a Escola Tradicional, o são o desenvolvimento do aluno e o bom ensino, mas elas não deixam de ser fontes de entusiasmo necessárias à sua própria existência.

Finalizando as considerações sobre a Escola Tradicional, podemos afirmar que sua educação é diretiva. A escola como instituição e o professor como profissional responsável, dirigem-na. A diretividade é vista como uma virtude, elemento indispensável do processo pedagógico. Os alunos devem seguir os programas e as tarefas escolares, mesmo sendo essa missão, por vezes, penosa. Toda a tensão e

dificuldade culminam, entretanto, na alegria de compreender, que é outra forma de dizer que o processo é árduo em si mesmo, mas somente seus produtos provam por que vale a pena enfrentá-lo. A compreensão só pode ser alcançada pela exigente trajetória escolar. A relação entre a aprendizagem e sua motivação é ditada pelo primeiro fator, importa menos o que os alunos individualmente querem aprender e mais o que está no programa, o que foi definido como essencial.

Iniciaremos agora a apresentação de algumas teses escolanovistas, centrando nossa atenção na importância atribuída à motivação para a aprendizagem. Uma afirmação marcante da Escola Nova refere-se à natureza do desenvolvimento humano. Para ela, as forças que o regem deveriam ser todas internas, imanentes a qualquer pessoa. A incorporação arbitrariamente dirigida de elementos culturais é não somente desnecessária como perniciosa. O desenvolvimento ideal seria o que acontece espontaneamente, com o mínimo de interferências externas. Guiado pelas necessidades internas, revela o que emerge do próprio ser.

Podemos, pois, resumir tudo quanto precede e definir a grande idéia diretriz da pedagogia nova, dizendo que para ela, “quanto provém de fora, sem corresponder a uma necessidade, tudo que é proporcionado muito cedo ou muito tarde, ou está fora do campo dos interesses da tenra inteligência, é um mal”⁴. Ou para exprimir a mesma verdade em sua forma positiva: “a verdadeira pedagogia consiste em exercitar uma atividade da criança conforme sua necessidade natural”⁵. (BLOCH, 1951, p.40)

Os elementos importados de fora, entendidos como essencialmente alheios e artificiais, incidem em problemas como serem precoces ou tardios demais. Ao contrário, o que emana de dentro coincide precisamente com o que a criança mais precisa, a necessidade é o indicador e principal referência para a educação. Nesses termos, a escola deve centrar-se mais no que surge como necessidades de seus alunos do que no programa ou currículo escolar pré-estabelecido, pois este resume em si, tudo que pode atrapalhar o desenvolvimento dos alunos. “O tradicionalista constrói artificialmente o meio (o programa), e se esforça para adaptar a criança a ele. A educação nova toma as necessidades da criança como dados e organiza o meio de maneira que essas necessidades nele possam ser satisfeitas, adapta, o meio à criança.” (COUSINET, 1950, p.96)

⁴ Ferrière, A liberdade da criança na escola ativa.

⁵ Claparède, Psicologia infantil e pedagogia experimental.

Tal é, pois, a imperiosa alternativa para onde somos levados a situar o debate entre os partidários da velha escola e os do novo ideal educativo: a primeira age “de fora para dentro”; o segundo quer um desabrochar “de dentro para fora”⁶. E a menos que o problema esteja mal posto – no que não cremos – é preciso escolher entre estas duas alternativas fundamentais. (BLOCH, 1951, p.36)

Como o próprio autor ressalta, as Pedagogias Nova e Tradicional são inconciliáveis, pois tomam exatamente medidas opostas para balizarem seus valores e convicções mais preciosos. Suas formas de compreender a educação e o desenvolvimento humano são antíteses quase perfeitas. A Pedagogia Tradicional entende que a essência do desenvolvimento é a incorporação de conhecimentos comprovadamente valiosos. A educação é um momento de preparação necessária para a vida, a artificialidade é uma marca da qual não pode livrar-se. A Escola Nova entende que antes de pensarmos em qualquer benefício progressivo que os métodos Tradicionais podem revelar, devemos garantir que a existência realizada dos alunos seja o fim último de todos os esforços dos educadores. Por isso entendem, inspirados em Dewey, que a escola deve ser, ela mesma, *vida*; que não se pode perder a existência plena da infância entulhando-a com conhecimentos que não respondem às suas necessidades.

Se o conhecimento organizado em disciplinas, o contato com modelo, o esforço que esse contato exige e a mediação do professor perdem a função diretora na educação, o que toma seu lugar é a atividade pueril fundada na necessidade. A educação passa a ser entendida como um empreendimento em que a própria criança deve manifestar suas necessidades e segui-las. “Conhecer todas as necessidades, para dar à infância os meios de satisfazê-las, é sem dúvida tarefa difícil para a educação nova; mas essa é que é a *tarefa* da educação nova” (COUSINET, 1950, p.100) [grifo no original].

Para a Educação Nova, portanto, não é o conhecimento do que a humanidade já produziu de relevante que define se um trabalho é educativo ou não, mas a intimidade da relação entre uma necessidade sentida e o que se busca apreender da realidade. Para Bloch (1951), referindo Dewey, “só há trabalho efetivamente educativo, quando a criança resolve *seus próprios problemas*. Mas que são esses problemas próprios senão os que nascem de suas próprias necessidades, da diferença que ela observa entre suas necessidades e as possibilidades de satisfazê-las?” (p.42 - 43) [grifos no original].

Essa forma de compreender a educação exige, então, a atividade e iniciativa do aluno, pois este é quem, agora, determina os rumos do processo pedagógico. O termo

⁶ Ferrière, *A escola ativa*.

“escola ativa” refere-se exatamente a esse princípio, de uma educação organizada pelas atividades dos alunos em busca de conhecimento.

Escola ativa: os interesses da criança não podem ser descobertos sem que se possam manifestar livremente, e suas necessidades não podem ser satisfeitas, na alegria dum trabalho criador, por nenhum ensino fornecido, segundo a fórmula tradicional, *ex cathedra*⁷; por estas duas razões a escola nova será uma escola ativa, que, fazendo o mais largo apelo às iniciativas de seus alunos, tratá-los-á não mais como pacientes receptivos e inertes, mas como associados e partícipes, e modificará profundamente sua relação com o mestre, para transformá-la numa relação de reciprocidade e de intercâmbio. (BLOCH, 1951, p.179)

Apesar da iniciativa e atividade das crianças serem consideradas virtudes, o termo “escola ativa” exige cuidado, pois é sujeito a interpretações equivocadas. Para Claparède (1958) “a atividade dos alunos não basta para tornar uma escola ‘ativa’, enquanto não se tiver dado à palavra ‘atividade’ seu sentido completo” (p.142). Ela pode designar apenas movimento, num sentido operacional, ou pode designar uma ação vinculada a uma necessidade. Daí vêm os problemas de interpretação. Os alunos podem mover-se pela sala, falar ou agir sem que a escola seja ativa. O contrário também é verdadeiro, a escola pode ser ativa enquanto os alunos apenas ouvem em imobilidade. Para o autor, o que define se a escola é ou não ativa é a *relação de dependência entre necessidade e atividade*. Se a atividade na escola for uma resposta a uma necessidade do aprendiz, ela é ativa. “E foi para evitar o equívoco do termo ‘ativo’ que sempre falei de concepção ‘funcional’ da educação” (p.143). “A educação funcional é a que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, com a alavanca da atividade que se deseja despertar nela” (p.01).

Aí está o cerne conceitual da Escola Nova, do qual tudo se desdobra. Para os pensadores desse movimento, a escola deve obedecer a esse princípio de funcionalidade. Isso implica numa educação não-diretiva, pautada no que emerge como interesse de aprender, e não mais do programa. O papel do professor, por força de coerência, também muda radicalmente.

Vê-se qual é, doravante, a atitude do educador-higienista. Está compenetrado, antes de tudo, da idéia de que a educação é negócio da criança e não seu, que a tarefa é agora dupla, que a sua como dissemos, consiste em organizar o meio, e a da criança em desenvolver-se com o auxílio. Nessa tarefa da criança, nessa

⁷ *Ex cathedra*: Da cadeira, da perspectiva da cadeira, *from the chair*.

atividade, ao higienista não lhe cabe intervir; não passa de testemunha. (COUSINET, 1950, p.138)

Reiterando a afirmação de Cousinet, afirma Claparède (1958)

Nessa nova concepção da educação, a função do mestre é inteiramente outra. O mestre não deve ser um onisciente encarregado de formar a inteligência e encher o espírito de conhecimentos. Deve ser um *estimulador* de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais. Deve ser para seus alunos muito mais um colaborador do que um professor *ex cathedra*. Em vez de limitar-se a transmitir os conhecimentos que possui, deverá ajudá-los a adquirir por si mesmos esses conhecimentos, graças a trabalho e pesquisas pessoais. O entusiasmo, e não a erudição, será a virtude capital do professor. (p.172) [grifos no original]

Nada mais coerente para os escolanovistas que entender o professor como testemunha, colaborador e, no limite, um animador da aula. O professor não mais ensina como antes e as crianças, por sua vez, não mais aprendem como antes. A concepção funcional postula que a educação deve ser antes autoeducação. “Na escola da educação nova (e na família) a educação não é tarefa do mestre, não é atividade magistral (nem parental): é, propriamente, uma atividade infantil, é tarefa, obra, realização da criança”. (COUSINET, 1950, p.78). Além disso, os conhecimentos em si não são mais importantes do que a forma como os alunos o buscam. “O primeiro [traço] é a afirmação de que o elemento primordial da educação intelectual da criança é constituído por sua atividade pessoal. A criança não deve aprender a ciência deve inventá-la” (p.42). Tudo isso nos leva à constatação que sintetiza bem a Pedagogia Nova: nessas escolas, o importante não é que os alunos aprendam algo, mas *aprendam a aprender*.

Saviani (2008) nos oferece um olhar panorâmico desses contrastes que viemos ressaltando entre as pedagogias em foco:

Compreende-se, então, que essa maneira [da escola nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (p.08)

Em relação à motivação para a aprendizagem, a questão é explícita para a Escola Nova. Ou as ações das crianças na escola são estritamente automotivadas, ou a educação caminha por vias precárias e perigosas. Em verdade, um trabalho escolar que não seja uma função da atividade autônoma que busca satisfazer a necessidade de aprender isso ou aquilo mal pode ser chamado de educativo, merecendo antes o termo *deformativo*. Por isso dissemos que a temática da motivação é tipicamente escolanovista.

Essa pedagogia e seu emblema “aprendam a aprender” fazem um explícito apelo à autonomia, à liberdade, à democracia, à atividade, enfim, à *justiça* na escola. Por isso, as Pedagogias Novas foram tratadas como “portadoras de todas as virtudes, enquanto a Pedagogia Tradicional é portadora de todos os defeitos e nenhuma virtude” (SAVIANI, 2008, p.46). A Escola Nova e o que nela se inspirava chegaram mesmo a tornar-se *senso comum* na área da educação, questões indiscutíveis, ponto pacífico. Mas o debate se agita quando o autor supracitado, no início da década de 80, completa a frase: “O que se evidencia pelas minhas teses é justamente o inverso”. As teses de Saviani podem surpreender. Por que ele finaliza seu pensamento dessa forma? Que inversão é essa? Não seriam as defesas escolanovistas fortemente legítimas?

Uma vez que “o ideário escolanovista logrou converter-se em senso comum para os educadores, isto é, tornou-se forma dominante de conceber a educação” (p.47), o pedagogo brasileiro mostra que essa forma dominante de pensamento é problemática. As defesas escolanovistas são, sim, legítimas. Não há quem defenda o contrário: uma escola autoritária e injusta. Mas o que ocorre é que, na verdade, ao contrário do que transparece, a Pedagogia Nova é marcada por um caráter profundamente *reacionário*, enquanto a Tradicional, o é por um caráter *revolucionário*. Expliquemos as semelhanças e distinções entre as pedagogias em questão. Ambas são burguesas e isso as une. Mas há também diferenças e estas consistem na mudança de posição dessa classe no sistema de relações sociais, cujo eixo dinâmico de determinação pertence à esfera da produção material, como nos ensinou Marx. A Pedagogia Tradicional era a pedagogia da classe burguesa em uma fase em que ela lutava pela revolução social e pela promoção da verdade sobre a sociedade. Período este também chamado de “fase heroica da burguesia”. Enquanto que a Pedagogia Nova era a teoria pedagógica de uma fase (que se estende até o presente momento) em que a burguesia havia se consolidado no poder. Como classe dominante, lutava pela resistência a qualquer transformação substantiva da sociedade e pelo ocultamento da verdade sobre a mesma.

A partir do movimento histórico, Saviani mostra as repercussões nas teorias pedagógicas. Na ascensão do mundo burguês, a antiga sociedade feudal dava lugar a uma sociedade firmada sobre a igualdade entre os homens. Esta, mesmo sendo uma igualdade apenas *formal*, significou uma mudança consistente. No lugar do direito natural, era construída uma sociedade baseada no contrato livremente estabelecido entre os homens.

Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento, como veremos, formalista, de uma igualdade formal. No entanto, é sobre essa base de igualdade formal que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna classe dominante, ela vai a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização de todos. (...) A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 2008, p.33)

Nesse mundo em edificação, a educação ocupava uma função essencial, ela era necessária para transformar os servos em cidadãos. A generalização da escola e da educação era necessária para a consolidação da ordem democrática. Contudo, com o desenvolvimento da sociedade burguesa e sua consolidação no poder, seus interesses mudam e a participação política das massas deixa de ser interessante. “É nesse momento que a Pedagogia Tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência [a Pedagogia Nova]” (p.33). A questão central da mudança refere-se ao tratamento dado ao conhecimento. Como vimos, a Escola Nova tira a centralidade da transmissão do mesmo pela escola. O ensino é substituído pela pesquisa, pela busca do conhecimento. E é nesse ponto que Saviani revela que, mesmo parecendo democrática, a postura da Escola Nova é profundamente *antidemocrática*. Uma vez que a aquisição de conhecimentos mais ricos é necessária para a participação na sociedade, a Escola Nova serviu para afastar uma ampla parcela da população desse conhecimento, funcionando como força de revitalização da hegemonia burguesa.

Com efeito, a pedagogia da existência vai ter esse caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios. Nesse contexto, a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua sendo uma bandeira que caminha na direção da eliminação daqueles privilégios que impedem a realização da parcela considerável dos homens. (p.34)

Na mesma linha de análise dos problemas internos à pedagogia burguesa em sua fase reacionária, mas avançando em alguns pontos, Duarte (2004) mostra que o lema do “aprender a aprender” está profundamente entrelaçado com os interesses classistas da burguesia característicos do final do séc. XX. Esse lema “é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites” (p.08). “Em última instância, o lema ‘aprender a aprender’ é a expressão, no terreno educacional, da crise da sociedade atual” (p.09). Essa crise é a própria crise do mundo capitalista, que, fundado na propriedade privada dos meios de produção, necessita estruturalmente da exploração exaustiva do trabalho dos seres humanos. Das pessoas é exigida uma ativa adaptação ao mundo, preservando suas bases e alimentando sua maquinaria desumana. O reflexo desse impulso adaptativo em termos especificamente pedagógicos encarna-se no lema do “aprender a aprender”. Seu núcleo definidor “reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor com alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar” (p.08).

Uma questão agravante a esse respeito é que o ideário pedagógico escolanovista e seu respectivo lema têm maciça penetração nas escolas ao longo do século XX (mesmo que de diferentes formas). O autor explica que o “aprender a aprender” manteve-se presente e forte nos ideários pedagógicos contemporâneos, como o construtivismo, independentemente das menções explícitas à origem escolanovista do lema. Por isso, devemos rever o debate de ideias inicialmente exposto sob a óptica da presença e força do ideário escolanovista na realidade. Isso reforça e atualiza o que Saviani (2008) diz sobre a recomposição hegemônica burguesa.

Que a questão fique cristalina para o leitor: as pedagogias inspiradas no lema do “aprender a aprender” representam um retrocesso na luta pela superação do mundo em que vivemos, pois afastam a classe trabalhadora dos conhecimentos necessários à elevação da compreensão da realidade que nos cerca. E “sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista” (DUARTE, 2004, p.10).

A crítica radical ao pensamento das “pedagogias do ‘aprender a aprender’” (DUARTE, 2004) não significa, contudo, que devemos simplesmente retornar à Pedagogia Tradicional.

O pedagogo e filósofo marxista Bogdan Suchodolski⁸ fez uma análise histórica do embate entre a pedagogia da *essência* – a qual concebe a educação dos indivíduos segundo modelos idealizados e a-históricos do ser humano sem qualquer relação com a realidade social concreta dos indivíduos – e a pedagogia da *existência* – a qual concebe a educação dos indivíduos como um processo formativo subordinado à realidade empírica cotidiana da sociedade na qual vivem esses indivíduos, sem fazer a crítica às formas de alienação presentes nessa realidade. Nessa sua análise histórico-filosófica, Suchodolski mostra que a superação dessas duas pedagogias, ambas integrantes do universo ideológico liberal-burguês, não pode ocorrer por meio de tentativas de união do que existiria de positivo em cada uma delas e de eliminação do que existiria de negativo, pois a realidade capitalista burguesa é justamente uma realidade que separa *essência* de *existência*. (DUARTE, 2005, pp. 205 - 206)

A oscilação entre as duas pedagogias ou sua mescla não são boas opções, pois ambas teorias são problemáticas por pertencerem ao universo ideológico liberal-burguês. Tanto Duarte quanto Suchodolski apontam para o mesmo fato: é a realidade capitalista burguesa que cinde a essência e a existência dos seres humanos. A teoria burguesa deriva dessa realidade, transpondo seus dualismos para o pensamento, uma vez que não critica seus fundamentos. Por esse motivo as duas vertentes pedagógicas são ao mesmo tempo tão distintas e tão parecidas. Não passam de oscilações mecânicas entre polos é mesma coisa, são posturas equivalentes que não se tocam. Ora o desenvolvimento e a alegria são entendidos como funções automáticas da instrução, ora como desabrochar de tendências naturais impulsionadas pela vida cotidiana.

A questão que se nos coloca em relação às teorias pedagógicas é negá-las e superá-las. A alternativa deve necessariamente ser a proposição de outra teoria. Isso só pode ser feito sobre uma base teórico-metodológica radicalmente diferente. Ao mesmo tempo, é necessário um posicionamento frente ao fato inegável da luta de classes. O único que une em um todo indissolúvel a forma de compreender a realidade e o posicionamento político frente a ela é o marxismo. Por isso, a pedagogia em apresentação escolheu ser marxista.

Os autores dessa teoria pedagógica dizem: “a pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia

⁸ Suchodolski, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, Livros horizonte, 1984.

revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2008, p.61); “uma teoria crítica, não reprodutivista, só poderá ser formada do ponto de vista dos interesses da classe dominada que, no caso da sociedade capitalista é constituída pelo proletariado” (SAVIANI, 2005, p.245); e “uma pedagogia marxista deve superar por incorporação todas as pedagogias burguesas e, nesse processo, deverá distinguir o que exista de avanço nessas pedagogias e possa ser incorporado a uma outra ideologia” (DUARTE, 2005, p.217). De fato, ser marxista e ser classista/proletário é mesma coisa, são posturas equivalentes.

Além dessas características, e como seu desdobramento, ela entende que entre educação e sociedade existe um movimento de dupla determinação. Mesmo sendo a esfera da produção material a determinante do movimento da sociedade, a educação tem um poder de retroagir sobre a mesma, uma vez que movimenta as consciências.

A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absoluta da educação em face das condições sociais vigentes. (SAVIANI, 2008, p.35)

Essa concepção dialética do movimento entre a produção da vida material e a consciência não está presente nas concepções burguesas. Ela é, contudo, indispensável para a educação localizar a si mesma dentro da referida luta de classes, sendo, por isso, uma das melhores qualidades da pedagogia revolucionária. Além de ser marxista, classista e dialética, ela deve ser necessariamente histórica, pois dialeticidade e historicidade são dois lados da mesma moeda. Não há outra forma de se compreender o desenvolvimento da teoria, as necessidades sociais e o papel da escola a não ser em termos históricos, isto é, dinâmicos.

Em suma, essa pedagogia revolucionária de inspiração marxista, posteriormente chamada de Pedagogia Histórico-Crítica, contribui especificamente para colocar a *importância e o papel da transmissão de conhecimentos na escola* para o desenvolvimento dos alunos e para a superação da ordem social hodierna, profundamente marcada por uma insuperável e crescente barbárie. Ela entende que sua tarefa em relação à educação escolar implica em:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua

produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. (SAVIANI, 2000, p.14)

Ao mesmo tempo em que retoma a importância dos conteúdos escolares, pressupõe a atividade do aluno na aprendizagem.

Uma pedagogia marxista historiciza as pedagogias burguesas e busca superá-las indo além das oposições nas quais elas se debatem. Nem escola tradicional, nem escola nova, nem construtivismo. Uma pedagogia marxista procura preservar e desenvolver aquele que é clássico na educação, desarmando a armadilha construída por escolanovistas e construtivistas e mostrando qual a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica. (DUARTE, 2005, p.210)

Esse é o terreno da superação das teorias pedagógicas burguesas no qual situamos nossa pesquisa e nossa forma de pensar. A Pedagogia Histórico-Crítica é a principal referência pedagógica na trajetória desse trabalho. Isso posto, busquemos novamente o tema gerador da mesma, a motivação para a aprendizagem escolar, pois não intentamos falar sobre qualquer compreensão da motivação, mas é expor a perspectiva histórico-cultural⁹ da mesma. Nosso esforço principal será trazer a teoria da Psicologia Soviética para explicar a dinâmica de desenvolvimento da Atividade e seus motivos. O que nos aponta a perspectiva histórico-cultural da motivação para a aprendizagem deve estar claro até o fim desse trabalho.

⁹ Chamamos perspectiva histórico-cultural ao conjunto de teorias de fundamentação marxista que orientam esse trabalho, quais sejam, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Em termos simples, utilizamos o termo indicado com sinônimo de marxista.

Capítulo 1 – A matéria e o homem

Este capítulo objetiva dissertar de maneira abreviada sobre a trajetória de desenvolvimento do gênero humano sobre a Terra. Traremos aqui centralmente dos fundamentos que a explicam e não necessariamente dos fatos reais que a ilustram. Tomamos como pressuposto central o fato de tratarmos de um ser natural que vive sob as leis da matéria. Esse é o fundamento do qual nunca escaparemos, o que não significa em absoluto que somente com ele podemos explicar toda a vida humana. Sobre essa base erigiram-se especificidades que impõem diferenças em relação ao mundo natural, como a *consciência*. As especificidades humanas foram possíveis porque atingimos uma qualidade única de atividade vital que permitiu esse salto qualitativo em relação aos demais seres naturais. Essa atividade vital, que garantiu a sobrevivência desse ser e fundamentou sua autossuperação, é o que chamamos trabalho.

Foi Marx (inicialmente, mas logo em parceria com Engels) quem melhor percebeu e sistematizou a materialidade interna ao ser do homem. Ele superou o idealismo filosófico de sua época compreendendo a dinâmica do trabalho como ato material de nascimento que se supera. É seguindo o fundamento e a repercussão de suas afirmações que buscaremos desenvolver essa pesquisa.

1.1 – O processo de trabalho e a história

Em que consiste o ser do homem é uma questão que se repete em toda a história do conhecimento humano; da mitologia à religião e filosofia, pois ela emerge da nossa própria condição de ser consciente. Desde há muito tempo tentamos responder a essa pergunta: o que é o homem? Juntamente com ela vêm outras como: qual o sentido da existência? Ou: de onde viemos e para onde vamos? Essas questões expressam traços antropológicos fundamentais, pois juntamente com a manutenção diária da vida corporal, o homem, como exigência de sua própria consciência, precisa justificar a própria existência e buscar explicações para ela. Todo o conteúdo da vida social humana precisou ter um sentido, mesmo que fosse transcendente. Os estudos sobre as primeiras civilizações podem comprovar a antiguidade dessa necessidade, mas não é nosso objetivo expô-los nesse texto.

Em nome da necessidade de compreender a si mesmo, muitas respostas foram dadas. Elas se desenvolvem juntamente e em função do desenvolvimento da vida social

e das relações produtivas, tomando várias formas de expressão. Em resumo, com simplificações, podemos agrupá-las em basicamente dois tipos apenas, as idealistas e as materialistas. As primeiras entendem origem e essência do homem como sendo expressão de forças diferentes das materiais, mundanas, isto é, forças metafísicas. Dentre elas gostaria de destacar duas expressões, as explicações da tradição judaico-cristã, que concebem o homem como criação intencional de um ser metafísico onipotente: *Deus*; e as filosóficas que entendem a vida humana como expressão de algo que a transcende, como a *razão* ou o *espírito*. “O idealismo metafísico vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de ideias (particulares ou transcendententes); o idealismo histórico entende as ideias ou a consciência como os agentes fundamentais ou únicos da transformação histórica” (BOTTOMORE, 2001, p.183).

Vemos que o idealismo em geral, bem representado pela *Alegoria da caverna*, de Platão (sem data), compreende a realidade pelo seu particionamento em duas, há uma mundana, material, bruta e limitada; e outra imaterial, pura, ideal, perfeita e determinante, em última instância, da primeira realidade. Poderíamos dizer que, no limite, a realidade ideal é mais fundamental que a material, pois a matéria só se expressa como cópia imperfeita da ideia.

O segundo grupo explicativo refere-se à concepção materialista, (e sobre esta nos deteremos) para a qual toda a realidade mundana é material. “Em seu sentido mais amplo, o materialismo afirma que tudo o que existe é apenas matéria, pelo menos, depende da matéria” (p.254). Assim, a origem e existência humanas são compreendidas a partir da matéria e sobre ela. Por isso, para o materialista, nenhuma explicação que considere algo para além da matéria pode ser considerada verdadeira, pois o particionamento da realidade foi abandonado, há somente matéria. A compreensão material da realidade pode, porém, ser reducionista ou mecanicista. Esse tipo de materialismo nega absolutamente a existência do espírito e de qualquer força exercida pela consciência dos homens na dinâmica das transformações históricas.

Marx e Engels (2007) sistematizaram n’A Ideologia Alemã a concepção materialista e dialética da história, opondo-se ao materialismo mecanicista de L. Feuerbach e ao idealismo dos neo-hegelianos. Nesta obra eles operam o “ajuste de contas com a consciência filosófica anterior”, e expõem a dinâmica entre o processo material de produção da vida e a ideia sobre ela. Para eles matéria e ideia são diferentes, mas existem em unidade de mútua determinação, mas na qual a materialidade é

primordial e ancestral. Ao criticar o idealismo, Marx não “pretendia negar a existência e/ou a eficácia causal das ideias (pelo contrário, por oposição ao materialismo reducionista, insistia nisso), mas apenas a autonomia e/ou o primado explicativo a elas atribuído” (BOTTOMORE, 2001, p.183). Então, para o materialismo dialético, o problema não é a existência da ideia e da consciência, mas o papel histórico-genético a elas atribuído.

Parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seus processos de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. Também as formas nebulosas na cabeça dos homens são sublimações necessárias de seu processo de vida material, processo empiricamente constatável e ligado a pressupostos materiais. A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, são privadas, aqui, da aparência de autonomia que até então possuíam. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas [o idealismo], 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) [grifo no original].

A relação entre processo real de vida e a consciência sobre ela é radicalmente recolocada por esses autores sob o marco da concepção materialista da história. O materialismo dialético¹⁰ de Marx e Engels (2007) pressupõe um desenvolvimento da consciência e da esfera da ideia. Ela adquire uma vida autônoma, mas essa autonomia é sempre relativa, uma vez que completamente enraizada no processo real de produção da vida material. Assim, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (p.94). Mas quais são então esses processos que movem a vida social humana? A que nos referimos quando falamos dos processos reais da existência? Para responder a essas questões exporemos as bases desse processo. Voltaremos à concepção materialista de homem e efetuaremos uma breve digressão no tempo: falaremos de nossos ancestrais antropóides.

¹⁰ Há uma distinção estabelecida entre o materialismo dialético como sendo a filosofia do marxismo (sistematizada principalmente por Engels) e o materialismo histórico como sendo as análises concretas de Marx sobre a gênese, desenvolvimento e consolidação do capitalismo (Bottomore, 2001; Eagleton, 1999). Não tenho, nesse momento, condições de desenvolver essas distinções.

Dentro da ciência materialista, uma contribuição irrefutavelmente crucial foi a de *Charles Darwin*, que identifica a origem do homem dentro da história da vida animal, isto é, a origem biológica desse ser. Sua teoria, porém, tem validade para o desenvolvimento da vida como um todo no planeta Terra, mas não para a explicação das especificidades da sociedade e da vida humanas, pois estas têm qualidades não somente naturais, mas sócio-históricas. Marx e Engels reconheciam como verdadeiras e admiravam as ideias do cientista inglês¹¹. Eles consideravam a teoria da evolução das espécies um ponto de partida válido para a compreensão do ser humano.

Darwin nos deu a descrição aproximada desses nossos antepassados. Eram totalmente cobertos de pêlos, tinham barba, orelhas pontiagudas, vivam nas árvores e formavam manadas. É de supor que, como consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés, esses macacos foram se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a *transição do macaco ao homem*. (ENGELS, 2004, p.14) [grifos nossos]

Vemos já por esse excerto de Engels que a filosofia e ciência sobre a vida humana exigem avanços explicativos em relação às ciências da natureza, mesmo as de bases materialistas. Devemos entender a “transição do macaco ao homem”. Não são suficientes apenas os conhecimentos sobre o desenvolvimento da vida na Terra, são indispensáveis os que versam sobre as transformações que o homem produziu na matéria natural e em si mesmo. Mas em que consiste então a diferença fundamental entre os animais e os homens? Segundo Marx e Engels (2007),

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (p.87). [grifos no original]

Esse excerto é extremamente rico, detenhamo-nos nele por um momento. Primeiramente, não importa o que os homens digam, pensem ou queiram sobre sua própria vida, o que realmente determina a vida humana é a materialidade da sua existência. São os processos reais entre os homens e a natureza, não o que se pensa sobre isso, que definem o que é o homem. A própria consciência é também uma função

¹¹ - Marx, inclusive, dedicou a Darwin um exemplar autografado do livro primeiro d’ O Capital. (BOTTOMORE, 2001, p 97.)

desses processos, ainda que seja uma de suas características distintivas. Outro elemento importante é a caracterização do que precisamente diferencia o homem dos outros animais; é uma forma específica de atividade produtiva que chamamos de *trabalho*. É essa a atividade que permite que os homens produzam os próprios meios de vida. O trabalho ocupa um papel central na existência humana, como afirma Engels (2004).

O trabalho é a fonte de toda a riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o homem (p.13)

O homem então é um ser que se autocriou por meio de sua própria atividade. As necessidades a que corresponde inicialmente o trabalho são vitais, estão diretamente relacionadas à manutenção da existência. São, portanto, as necessidades mais importantes e primeiras. Por isso, podemos chamar o trabalho de atividade vital (*Lebenstätigkeit*). O trabalho é a forma de intercâmbio entre ser humano e natureza em que este a transforma para a satisfação de suas necessidades e, nesse mesmo processo, transforma sua própria natureza. Esse tipo único de troca assenta-se sobre bases orgânicas conquistadas pelo desenvolvimento anterior, referente à evolução das espécies. São as características dos símios superiores as premissas naturais do trabalho, como o desenvolvimento dos órgãos manipulatórios (mãos) e do encéfalo avantajado. Mas o trabalho não é simplesmente um desdobramento automático dessas forças naturais, não é uma sofisticação quantitativa da atividade animal, ele cria suas próprias características essenciais. Voltaremos a elas em breve, ao falarmos da consciência. Por hora, buscamos ressaltar que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1988, p.142)

O essencial é entendermos que o trabalho é antes de qualquer coisa um processo prático entre ser humano e natureza. Por meio do dele, ambos, natureza e homem se

transformam. Por meio da modificação dos objetos naturais, o trabalho permite a criação de condições inovadoras de satisfação de necessidades, pois sujeita a seu domínio as propriedades da matéria natural. Por exemplo, lapida pedras e madeiras e cria instrumentos que produzem a morte de outros animais. Ele não mais precisa adaptar-se a todas as condições e intempéries da natureza, passa a adequá-la a si. O homem exerce uma contra-força sobre a natureza, mas a modificação do objeto modifica também a necessidade, pois ela passa a ser necessidade-de-determinado-objeto, produzido por sua vez pelo trabalho. O trabalho opera a união da necessidade ao objeto.

No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio. O processo extingue-se no produto. Seu produto é um valor de uso, uma matéria natural adaptada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objetivo. O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e produto é um fio. (p.144)

Vemos os mesmos pressupostos da dinâmica de produção das necessidades humanas expressos por outro autor marxista sobre o qual nos debruçaremos no segundo capítulo deste texto, A. N. Leontiev (1960). Ele afirma:

Enquanto os animais satisfazem suas necessidades unicamente utilizando os objetos naturais que encontram já preparados no meio que os rodeia, *o homem elabora e produz com seu trabalho os objetos que satisfazem suas necessidades*. Isso permite que o conteúdo objetivo e a maneira de satisfazer a suas necessidades naturais mudem. O que significa por sua vez que também mudam as mesmas necessidades; no homem aparecem muitas outras novas. Inclusive a necessidade humana de alimentos é distinta da necessidade de comer que têm os animais. (p.344) [grifos no original] (...)

A aparição histórica de novas necessidades no curso do desenvolvimento histórico social da humanidade está vinculado também a aparição de *novas maneiras de satisfazê-las*. (p.345) [grifos no original]

É dessa forma que criam-se as premissas indispensáveis para a edificação do *único* ser terráqueo que produz as próprias condições de existência. O homem cria as próprias formas de satisfação de necessidades e nesse mesmo processo, transforma as necessidades. Estas passam de puramente naturais (e comuns aos outros animais) a profundamente sociais e históricas, pois a satisfação de uma necessidade cria na vida

social, outras necessidades¹². Marx e Engels (2007) identificam nesse processo de produção das próprias condições de vida, o *primeiro ato histórico*.

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e também, portanto, de toda a história, a saber, o pressuposto de que os homens têm de 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, o primeiro 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. (...) 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 necessidades constitui o primeiro ato histórico (p.33)

Vemos por esse excerto que satisfazer uma necessidade pela própria atuação no trabalho e a criação de novas necessidades correspondem a um único processo. Uma vez que é a necessidade que move o homem, desenvolve-se uma dinâmica de autoprodução da vida, cujo ponto de partida são as necessidades que emergem da própria corporalidade humana, isto é, da natureza. A história humana assenta-se assim, sobre essa dinâmica de desenvolvimento do trabalho, pois este é o motor da manutenção da vida. Mas notemos que falamos aqui até agora somente das *bases* da vida humana em seus elementos mais simples e abstratos. Eles não permitem que compreendamos todas as características humanas encontradas no presente, mas sim, colocam os princípios explicativos básicos de edificação do ser humano. Em resumo:

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as formas sociais (MARX, 1988, p.146).

O processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada, pois corresponde ao princípio básico que é comum a todas as sociedades e épocas da humanidade. Se o idealismo entendia a dinâmica histórica regida por forças transcendentais, a teoria da história de Marx nos permite

¹² Quem ilustrou com sensibilidade genial a natureza histórico-social das necessidades humanas, especialmente sob a ordem do capital, foi Vitorio De Sicca, em seu filme *Ladrões de Bicicletas*.

compreender exatamente o contrário: que ela responde a forças *imanes*. O desenvolvimento da humanidade é um processo qualitativamente distinto, sem correspondente natural, regido pela sua própria condição material e pela consciência dela. O trabalho é o eixo do desenvolvimento humano porque ele corresponde inicialmente às necessidades que devem ser satisfeitas todos os dias, para manter os homens vivos. A história dos homens deve ser entendida como um desdobramento desses princípios básicos, anunciados pelas metamorfoses parciais do trabalho social, que assume peculiaridades, mas nunca é superado ou perde seu papel determinante. Ao contrário, continua e continuará sendo, o fulcro das sociedades humanas, o que é atestado por um dos esforços mais insistentes de Marx e Engels, o de representar no plano da teoria a necessidade de transformar radicalmente as relações produtivas se intenta transformar a sociedade e a vida humanas. Eles teorizaram sobre a necessidade de superar todas as relações de exploração inter-humana. Esse é o significado mais profundo da última tese sobre Feuerbach: “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o importante é transformá-lo”. (MARX; ENGELS, 2007, p.539). A transformação da vida é um processo prático e deve ser resolvido empregando-se meios práticos.

Reconhecemos a importância de discutir os desdobramentos sociais e políticos do trabalho, mas para não nos afastarmos de nosso tema, não seguiremos essa linha de exposição. Voltemos a ele. O trabalho tem ainda características importantes sobre as quais pouco falamos: ele é atividade prática *coletiva*, é uma construção social *dos seres humanos*. É precisamente por essa característica que as formas de intercâmbio entre esses seres não cumprem papel acessório na história, mas um papel estrutural. O trabalho produz necessidades reais que ao mesmo tempo exigem e criam as condições para novas formas de *comunicação*. É na troca de gestos, expressões faciais, sons, manipulação de objetos entre os homens no processo de trabalho que se produziu um sistema representativo que permitiu efetivar o processo de trabalho. Representar é “substituir como equivalente” e a *linguagem* é a forma pela qual representamos a realidade, isto é, produzimos socialmente substitutos artificiais para os objetos realmente existentes. A articulação fonética foi a forma de comunicação que se efetivou historicamente como possível, pois ela exige poucas condições dos seres humanos: nada além da ação do próprio aparelho fonador (BAKHTIN, 1992). A articulação de sons (a palavra) substitui, representa, o objeto em si. Podemos dizer que a linguagem vem para libertar-nos da situação empiricamente perceptível, pois uma vez que pode ser

pronunciada na presença, mas também na ausência dos objetos, a referência ao mundo adquire uma autonomia relativa em relação aos objetos reais. Aqui estão as bases para a compreensão do psiquismo humano, tema de nosso segundo capítulo.

A linguagem é o principal veículo material do que chamamos *consciência*. Tomar consciência é conhecer a existência de algo, registrar e fixar o objeto na mente. Ela é também autoconsciência. Esse conhecimento é uma inovação exclusivamente humana, é a forma necessária exigida pela atividade de trabalho, pois uma atividade que visa a produção de algo específico não pode ser concebida sem o conhecimento da existência desse “algo”. É precisamente trabalhando no “algo” que o homem conheceu sua existência. Mas o mais importante de ressaltarmos é que a consciência é inicialmente um fenômeno externo, que se desdobra entre duas pessoas no mínimo, ou seja, é essencialmente *social*. Somente depois de existir entre os homens, ela pode ser internalizada e originar a consciência individual ou o plano mental, o que não transforma de forma alguma sua essência social¹³.

Inicialmente a consciência do homem era rudimentar, uma consciência animal, gregária, e se expressa simplesmente como consciência da natureza que o cerca. Certamente ela era materializada em palavras (se é que esses primeiros sons já mereçam esse nome) igualmente rudimentares. Ela se desenvolve à medida que desenvolvem-se a produção e as necessidades. Nas palavras de Marx e Engels (2007):

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. (p.34 - 35) [grifos no original]

O trabalho é considerado por isso o gerador das formas especificamente humanas de ação sobre o mundo e entre si. Essas formas são mediadas pela consciência e linguagem. Esse tipo de reflexo da realidade (que Leontiev chama de reflexo psíquico da realidade) passa a compor o processo de trabalho de forma que ele constitui-se necessariamente como *processo consciente de trabalho*. Deve ficar claro que entre processo produtivo e representação consciente da realidade há uma determinação

¹³ - A escola de psicologia russa (ou escola de Vigotski) insiste acertadamente nesse sentido na compreensão da *natureza social* do psiquismo humano. Além desses cientistas marxistas, outro filósofo marxista afirma algo parecido, Mikhail Bakhtin (1992) afirma que “a consciência individual é um fato sócio-ideológico” (p.35).

reflexiva, uma coincidência temporal e uma mútua dependência estrutural. Como dissemos anteriormente, matéria e ideia estão em unidade dialética. A consciência ocupa um papel de destaque na própria caracterização do trabalho. Entendemos por isso, que tanto o trabalho estrutura a consciência como a consciência estrutura o trabalho, de forma que Marx (1988) caracteriza o trabalho em suas formas mais desenvolvidas como *intrinsecamente* consciente.

Pressupomos o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente, ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, com lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1988, p.142 - 143)

O vínculo especial entre o mundo e sua representação consciente (mental), movido pelo trabalho, pode gerar confusões sobre a força de determinação exercida entre processo material e consciência. Pode parecer que a linguagem ou a consciência tenham importância igual ou superior ao processo material nos caminhos tomados pela humanidade em sua história. É isso que estrutura as diversas formas de idealismo. Ao mesmo tempo, revela seu momento de verdade, pois o vínculo dialético entre vida material e consciência realmente existe. O que diferencia o materialismo marxiano dessas noções é precisamente a representação teórica dessa dialética, que é sempre uma *dialética da materialidade*, um movimento da realidade representado na consciência. O trabalho estrutura a consciência assim como a consciência estrutura o trabalho, mas o momento predominante é do processo histórico material. Podemos afirmar por isso que a consciência perpassa todas as ações desse ser, assim como tem sua “alma” enraizada na matéria. “Não é a crítica, mas a revolução a força motriz da história e também da religião, da filosofia, e de toda forma de teoria” (MARX; ENGELS, 2007, p.43)

Novamente, como dizem Marx e Engels (2007):

A produção de idéias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento

material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a eles corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência [*Bewusstsein*] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [*bewusste Sein*], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (p.93 - 94)

Voltando à questão que foi colocada no início desta exposição, o que é o homem? Podemos considerar, de partida, que o homem é este ser que, por meio de sua relação revolucionária com a matéria, isto é, com a natureza, produziu a si mesmo. A essência desse processo é a produção das próprias condições de existência, que se efetiva como processo consciente de autossatisfação. A consciência como nova qualidade produzida pelo conjunto dos homens transforma o próprio processo de intercâmbio orgânico do qual ela emerge, de forma que nem a matéria natural, nem o homem, mantêm-se como eram. Marx (2003) caracteriza, por isso, o nascimento da consciência como “*ato de nascimento que se supera*”.

A dinâmica entre processo material de trabalho e consciência emerge da própria realidade transformada pelo homem e sua incompreensão, muitas vezes necessária, deu origem a todas as formas de explicação do ser humano a partir do primado da consciência. Em verdade, o que existe desde os primórdios da humanidade é um movimento entre a materialidade da ação e mediação consciente desse processo, movimento este determinado predominantemente pela materialidade. Por isso, na tensão entre as circunstâncias e a consciência delas, o homem passa a fazer a própria história e o novo nesta história nascente é que “as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, 2007, p.43). Por isso a essência do homem é indiscutivelmente histórica, uma vez que as respostas dadas pela humanidade às circunstâncias da realidade são precisamente as direções dadas ao seu próprio ser. E essas respostas podem sempre variar.

Finalmente, o que gostaríamos que ficasse claro é um fato da maior importância; para compreendermos o ser humano é necessário, como nos ensinou a tradição marxista, considerar como ponto de partida e de chegada de nosso pensamento o homem realmente existente, vivo, presente, ser ativo na história.

1.2 – O processo histórico

A história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; portanto, por um lado ela continua a atividade anterior sob condições totalmente alteradas e, por outro, modifica com uma atividade completamente diferente as antigas condições. (MARX; ENGELS, 2007, p.40)

Cada nova geração de seres humanos depara-se com um mundo já constituído. Das comunidades naturais ao capitalismo do século XXI, algo vem sendo herdado das gerações anteriores: o mundo. O mundo social edificou-se sobre o natural e, mesmo sendo eternamente subordinado às leis da matéria, adquiriu especificidades e qualidades novas, como já afirmamos anteriormente. Este mundo se apresenta a cada ser humano como a totalidade das condições sociais, as “circunstâncias sociais”, que condicionarão o ser dos homens e mulheres de uma época ao mesmo tempo em que essas circunstâncias serão objeto de transformação e de disputa desses mesmos homens e mulheres, como pudemos por muitas vezes observar na história.

Esse contato, contudo, nem sempre foi simplesmente entre um ser humano “pronto”, como o conhecemos, e a sociedade do seu tempo, a qual se lhe descortina pouco a pouco. Na aurora da humanidade o desenvolvimento social e biológico coincidiram. Alexis Leontiev em seu ensaio *O homem e a cultura*¹⁴, continuando declaradamente o pensamento antropológico de Engels¹⁵, retrata períodos da história humana em que as transformações histórico sociais a que vimos nos referindo ainda estavam caminhando conjuntamente com as transformações de ordem anatômicas, isto é, corporais, biológicas. Isso quer dizer que os primeiros seres a apresentar atividade de trabalho, mesmo que rudimentar, não foram os *homo sapiens*. Nessa fase tanto as leis naturais como as sócio-históricas regiam o desenvolvimento do gênero humano. A história, como no excerto citado de Marx e Engels, se desenvolvia lentamente e as gerações eram similares entre si. A ritmicidade das mudanças ainda era limitada pelo tempo natural, o que significa mudanças lentas, mensuradas em eras. O trabalho selecionava o corpo e o corpo favorecia mais ou menos o trabalho. De forma que, com o tempo, as características que permitiam uma atividade de trabalho mais desenvolvida, principalmente a mão hábil e o cérebro volumoso e diferenciado, foram selecionadas e se tornaram código genético humano.

¹⁴ In: O Desenvolvimento do Psiquismo (LEONTIEV, 1978a)

¹⁵ O papel do trabalho na transformação do macaco em homem e a Dialética da Natureza.

Começavam a produzir-se sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunidade pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto, a inscrever na estrutura anatômica do homem a história nascente da sociedade humana. (LEONTIEV, 1978a, p.262 - 263)

A partir do momento em que estava conformado o corpo do *homo sapiens*, o que muda de uma geração para outra é tão somente de ordem sócio-histórica. Nosso corpo é anatomicamente idêntico ao dos babilônios, egípcios ou incas, mas nossa vida certamente não. A partir desse momento, as transformações sociais assumem outra dinamicidade, criadas por suas próprias forças produtivas. As formas de transmissão dessa herança histórica também se desvincilharam do ritmo da natureza e passaram a imprimir ao mundo e a si mesmas um ritmo próprio.

Cada geração se depara com esse mundo constituído e isso a leva a percorrer em pouco tempo, o percurso histórico traçado pela humanidade, não como retomada literal, mas como expressão de sua síntese. Cada nova geração, especialmente os jovens, é uma expressão ingênua de sua própria trajetória histórica. Isso é importante quando consideramos as gerações capitalistas do presente e as tarefas históricas que se colocam a elas. Mas por enquanto voltemos aos princípios que nos permitem compreender a dinâmica histórica.

Iniciamos nosso texto buscando expor os fatos que nos permitem afirmar *como* o homem é diferente dos demais animais. Seu desenvolvimento corresponde a um salto qualitativo em relação a todo o desenvolvimento da vida no planeta, apesar de ser ele mesmo um momento da realidade natural, como Marx (2003) deixou claro nos manuscritos de 1844¹⁶. Sem compreender o ser humano com ser produtivo, não podemos entender a nova qualidade de sua essência transformada: sua forma *objetiva*. A produção é uma objetivação; objetivar é tornar objeto, uma propriedade do mundo e não somente do ser. A produção, como disse Marx (1988), desgarra-se de seu produtor assim que é terminada. “O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto” (p.144).

¹⁶ “Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza” (p.84).

O que era propriedade do ser transforma-se em propriedade do objeto, sem esquecer que o próprio ser se fez pela sua relação com o objeto.

É nesse sistema de produções que estão fixadas as novas características dos seres humanos. As produções carregam pela história a atividade acumulada nos objetos, o registro de como era a geração anterior. Os homens perecem, mas suas produções não e novos seres humanos assumem seu lugar na história quando se apropriam das mesmas. Por isso, uma das premissas fundamentais à compreensão do homem pelo marxismo é que *a humanidade é inicialmente externa ao ser humano*. As características exclusivamente humanas não estão prontas no homem singular, mas cristalizadas objetivamente, nos produtos materiais e espirituais da cultura humana. A externalidade dessas características condiciona a necessidade de um movimento entre o mundo produzido pelas gerações passadas e os novos homens que se inserem no processo histórico. As características desse novo ser devem, por isso, ser transmitidas entre os homens, num verdadeiro “revezamento histórico”.

Em cada um dos seus estágios [da história] encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias. Essa soma de forças de produção, capitais e formas sociais de intercâmbio, que cada indivíduo e cada geração encontra, como algo dado, é o fundamento real [*reale*] daquilo que os filósofos representam como “substância” e “essência do homem” (MARX; ENGELS, 2007 p.43)

Além do inelutável encontro com o legado do passado, os autores apontam para o fundamento real do que chamamos “a essência humana”. Ele é essa soma de capitais, forças de produção e formas sociais de intercâmbio, ou seja, das circunstâncias sociais. A essência se realiza não simplesmente em sua forma externa e estática ou no indivíduo isolado, mas na vivência real dessas circunstâncias e na postura frente a elas. Referimo-nos à unidade da vida social e individual. Como nos diz Marx (2003):

Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a “sociedade” como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo *é o ser social*. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros – *é, por isso, uma externalização e*

confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal*. (p.107) [grifos no original]

Marx aponta para a impossibilidade de escapar das circunstâncias históricas. Compreender o indivíduo como sendo o ser social revela que não pode haver indivíduo sem processo histórico-social. Ao mesmo tempo, são eles que realizam esse processo em suas vidas, afinal, se por alguma razão, todos os seres humanos morressem certamente sua história chegaria ao fim. O gênero só existe para os indivíduos humanos da mesma forma que os indivíduos só se fazem como tal pelo seu contato com o gênero. Podemos afirmar que a “essência humana” se realiza no indivíduo por meio da aproximação deste com seu gênero. Essa aproximação, por sua vez, deve se dar de forma especial, pois não é simplesmente existindo entre os homens que o contato pleno entre indivíduo e gênero está garantido.

A aproximação entre indivíduo e gênero se dá pela dinâmica entre *objetivação* e *apropriação* dos produtos da ação dos homens na história, em que estão materializadas as forças essenciais humanas. Isso quer dizer que dependendo das condições em que se dá esse processo, a qualidade desse contato varia sem nenhuma dúvida. É isso que Marx quer dizer no excerto citado acima quando afirma que a vida individual pode ser uma expressão mais ou menos particular ou universal da vida genérica, da mesma forma que a vida genérica pode ser uma vida individual mais particular ou universal.

Um dos autores brasileiros que melhor sistematizou os elementos teóricos desse processo, em sua contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo foi Duarte (1993). Segundo ele,

Cada indivíduo, para se objetivar enquanto ser humano, enquanto ser genérico, precisa se inserir na história. Isso não pode ser compreendido como um ato de justaposição externa, mas como uma necessidade do próprio processo de formação enquanto um ser singular, precisa de apropriar dos resultados da história e fazer desses resultados “órgãos de sua individualidade” (p.40)

O ser humano desenvolve suas faculdades especificamente humanas através do processo de objetivação que, para realizar-se, necessita que cada indivíduo se aproprie daquilo que foi objetivado pelas gerações que lhe antecederam. (p.50)

As formas de relação com o gênero devem se dar necessariamente pelo contato com suas produções, as quais, em todas as sociedades classistas são testemunhas da

expropriação entre as classes. É próprio delas a exploração do trabalho de uma classe pela outra, de forma que os produtos desse empreendimento sejam apropriados pela classe que domina. Vemos isso na realidade. O processo de objetivação e apropriação também tem suas formas históricas e até hoje, a sua história tem sido a história da desigualdade e da exploração. Marx (2003), nos manuscritos de 1844 deixou isso muito claro ao teorizar sobre o trabalho alienado; ele diz que as próprias forças essenciais do homem se convertem pelas circunstâncias em mero meio de existência.

A vida genérica corresponde exatamente a tudo que poderíamos ser simplesmente por sermos humanos. É nossa herança objetiva. Tudo o que foi feito por seres humanos é uma produção humana e como tal, pode até ser ignorada ou repudiada, não deixa de ser uma produção genérica. Estão contidos no gênero, ao mesmo tempo, as possibilidades para sermos tudo que a humanidade já pôde ser e os motivos concretos do porquê a imensa maioria das pessoas não pode ser nada disso. A desigualdade de condições de aproximação à vida genérica, de humanização, é regra e não exceção na sociedade de classes.

Quando falamos de gênero humano, estamos, portanto, nos referindo a tudo que a humanidade produziu. Não podemos entender essa totalidade como simples somatória (pois muito da cultura humana está há muito tempo extinta), mas como síntese. Nas formas do presente estão contidas todas as formas do passado. O gênero corresponde, dessa forma, à síntese das objetivações humanas em um dado momento da história. Segundo Duarte (1993)

Enquanto a categoria de espécie humana é uma categoria biológica, a de gênero é uma categoria histórica, ou seja, sintetiza os resultados da auto-construção humana. A categoria de gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento. (p.18)

Os indivíduos estão inseridos em condições em que essa síntese adquire forma concreta de vida. Cada ser humano deve, para se humanizar, para se tornar humano, se apropriar dos produtos materiais e espirituais acumulados pelo gênero humano. Não podemos imaginar uma situação em que alguém se aproprie de toda a produção genérica, isso é realmente impossível. Para cada um de nós revela-se uma parte do

gênero. O que não nos impede de criticar as condições que apartam a maioria das pessoas das possibilidades genéricas.

Esse é o processo fundamental da produção do humano no homem. A realização desse contato do indivíduo com o gênero revela as possibilidades e formas de humanização. É a aproximação do indivíduo com o gênero o princípio explicativo de sua humanidade, não o isolamento e a abstração a partir de uma pessoa. Esse processo de apropriação e objetivação das riquezas humano-genéricas tem ainda mais duas características sem as quais não podemos compreender profundamente a formação dos indivíduos humanos no processo de inserção na história. Ele é sempre *ativo e mediado*.

1.3 – Atividade e educação

Vimos falando que o ser humano é um ser que transforma as próprias condições de existência e nesse mesmo ato transforma o seu próprio ser. As novas qualidades humanas são dinâmicas e assumem ao longo da história muitas características. Essas qualidades estão materializadas nos produtos da atividade coletiva e histórica dos homens, a cultura. Todo ser humano, para ser fazer como tal, deve entrar em contato com esses produtos. Chamamos esse processo de *humanização*¹⁷. O essencial dele é que cada ser humano se depara com a externalidade social de sua própria essência e dela deve apropriar-se ativamente. Mas para isso é necessária também a atividade de outras pessoas, que mediem essa apropriação. A humanização é também um processo educativo. Atividade e educação são impreteríveis para realizar a humanidade histórica no indivíduo que se humaniza.

Sobre a humanização, um autor que muito contribui para a construção de uma teoria do psiquismo partindo dos pressupostos marxistas foi A. N. Leontiev. Ele afirmou: “Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978a, p.267) [grifo no original]. Trata-se de um processo de “reprodução pelo indivíduo das faculdades adquiridas pelo *Homo Sapiens* no período do seu

¹⁷ - O conceito de humanização tem esse primeiro sentido ontológico-genético de “fazer-se homem”, mas tem também um sentido ético. Concordamos com Duarte (1993) quando afirma que “A humanização avança na medida em que a atividade social e consciente dos homens produz objetivações que tornem possível uma existência humana cada vez mais livre e universal” (p.16). Entendemos que esses sentidos não são mutuamente excludentes. Ao contrário, em Marx a humanização carrega sua autorrealização organizada pela igualdade e justiça entre os homens: “Se os homens são feitos pelas circunstâncias, é preciso colocar as circunstâncias humanamente”.

desenvolvimento sócio-histórico” (p.138). Por isso, quando nascemos somos apenas “candidatos à humanidade”. Não nascemos homens, pois nossas características distintivas não são transmitidas geneticamente, mas estão cristalizadas na cultura. Devemos nos apropriar dessas características para nos humanizarmos. “Tudo que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida” (p. 239).

Essa apropriação é, necessariamente, um processo ativo.

Devemos sublinhar que esse processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. 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. (p.268)

É a atividade dos seres humanos que permite a eles apropriarem-se das produções culturais, tanto as formas de operar externamente com instrumentos como as funções psíquicas próprias dos homens. A atividade frente a uma determinada produção cultural não pode ser, contudo, qualquer atividade. Cada uma delas deve ser adequada ao seu objetivo e essa adequação é a capacidade de reproduzir a atividade humana que está, por sua vez, cristalizada no objeto.

A principal característica do processo de apropriação ou de aquisição que descrevemos é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas. É nisso que se diferencia do processo de aprendizagem dos animais. Enquanto este último é o 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, 1978a, p.270)

O exemplo dado por Leontiev é da aquisição do instrumento. Para uma pessoa aprender a utilizar um instrumento, ela deve submeter seus movimentos e faculdades psíquicas às características materializadas no objeto, afinal, ele tem em si atividade humana cristalizada e, em última instância, é ela que está sendo apropriada. Essa apropriação demanda uma reorganização dos movimentos naturais do homem e a formação de novas faculdades motoras, superiores. “A aquisição do instrumento consiste, portanto, para o homem, em se apropriar das operações motoras que nele estão incorporadas. É ao mesmo tempo um processo de formação ativa de aptidões novas, de funções superiores, psicomotoras, que hominizam a sua esfera motriz.” (p.269)

A categoria da atividade, sobre a qual nos debruçaremos em detalhes no segundo capítulo, é a que emerge como resposta as questões colocadas pelo marxismo à ciência psicológica, como Leontiev expõe em *Atividade, Consciência e Personalidade* (1978b). Resumidamente, devemos entender que todas as leis e a dinâmica geral do psiquismo humano são produzidas pela atividade social dos homens. Mas ela não tem importância somente do ponto de vista histórico. Da perspectiva do indivíduo é a atividade que transforma as capacidades psíquicas externas em internas. É por meio da atividade que subjetivamos as particularidades do psiquismo humano, como a consciência ou o controle voluntário da conduta.

Além de ser um processo ativo, a dinâmica de apropriação da cultura deve ser necessariamente mediada. As riquezas culturais humanas não são acessíveis imediatamente aos homens, nem a possibilidade de agir para apropriar-se se revela simples e imitável a todos. Esse processo deve ser necessariamente mediado por adultos ou qualquer indivíduo que já tenha razoavelmente se apropriado das operações com instrumentos, funções psicológicas, noções estéticas, regras gramaticais, explicação de leis físicas ou quaisquer outros aspectos da cultura em questão. Portanto, o processo de humanização é sempre mediado por outros seres humanos, é sempre um processo de *educação*. É ela que torna a atividade do aprendiz adequada ao objeto de que se apropria. A linguagem desempenha papel importante nesse processo, pois é a principal forma de mediação na transmissão da experiência humana ao mesmo tempo em que é, ela mesma, um objeto de transmissão (LEONTIEV, 1978b).

Do ponto de vista mais geral, a educação, assim como a linguagem e a consciência, são fenômenos sociais indissociáveis do trabalho. A partir do momento em que foi possível ao homem transformar a realidade que o cercava, ela deveria concretizar-se como conquista coletiva. Assim, novas necessidades emergiram das possibilidades colocadas pelo trabalho, como a necessidade de comunicação, socialização dos produtos conquistados e de educação das novas formas de atividade e comportamento emergentes. Por exemplo, cada nova ferramenta criada ou aprimorada precisava ser objeto de educação, pois todos deveriam estar aptos a manejá-la. Nesse sentido a educação nasce com o trabalho, pois revela a necessidade inescapável do homem apropriar-se de formas de ser externas a ele. Os processos educativos são os veículos da humanização.

Mas dizer isso não basta, pois existem formas distintas de veicular a humanização. Os processos educativos podem se realizar basicamente por duas vias:

como parte do fluxo normal da vida ou paralelamente a esse fluxo, de forma intencional e consciente. Para conhecermos as qualidades da educação nas escolas, precisamos especificar suas características.

1.4. – O surgimento da escola e a sociedade de classes

Até o presente momento viemos omitindo as considerações sobre a divisão da sociedade em classes simplesmente por facilitar e ordenar a exposição. Mas preterir-la por completo significaria uma fratura irrecuperável em nossos argumentos, além de uma incoerência irreversível frente aos postulados teóricos do marxismo. Afinal, “a história de todas as sociedades tem sido a história da luta de classes” (MARX; ENGELS, 2008, p.08). Entende-se por sociedade de classes¹⁸ uma forma de organização dos seres humanos em torno da produção social em que os mesmos estão divididos em duas classes sociais: a dos possuidores e a dos não-possuidores dos meios dessa produção. A posição delas frente às riquezas produzidas é tal que uma das classes produz para ambas sobreviverem. Toda a produção, porém, pertence à classe dos proprietários e estes a direcionam aos não proprietários, que são os produtores da mesma riqueza, somente o necessário para sua reprodução vital. Ou seja, a classe dos proprietários expropria os produtos do trabalho da outra e submete-a a seu severo controle. É por esse motivo que todas as sociedades de classe são profunda e irremediavelmente injustas.

Retomemos, por esse motivo, tudo que foi dito anteriormente. A retomada deve recolocar todas as afirmações anteriores sob um novo ponto de vista: todo o desenvolvimento do gênero humano realizou-se factualmente sob o emblema da exploração do homem pelo homem. O próprio desenvolvimento da sociedade é marcado, por isso, pela contradição entre progresso e retrocesso, pois todas as conquistas da humanidade não podem desvencilhar-se da forma como se erigiram. A constatação cabível é que estão contidas ao mesmo tempo na história tudo aquilo de que a humanidade pode se orgulhar ou com que pode horrorizar-se. Por esses fatos, não podemos perder de vista a contraditoriedade da nossa sociedade, realidade esta que até hoje não se resolveu historicamente, pois vivemos ainda e mais do que nunca, a cruel divisão dos seres humanos em distintas classes sociais.

¹⁸ - Essa condição tem origem nas primeiras sociedades escravistas e perdura até hoje, no modo de produção capitalista moderno. Nosso objetivo nesse texto é considerarmos centralmente a relação da escola com a sociedade de classes moderna. É sobre ela que nos debruçaremos.

Saviani (2000; 2005) afirma que a origem da escola remonta ao surgimento da divisão da sociedade em classes. Foi a existência dessa condição social que permitiu a emergência da instituição escolar, pois uma das classes tinha sua sobrevivência garantida pelo trabalho da outra. Ela mesma não precisava trabalhar para sobreviver, o que a colocava em uma posição ociosa. Foi essa condição material de vida que permitiu o surgimento da escola, que em grego significa, não por acaso, “lugar do ócio”.

Vê-se pois que a divisão da sociedade em classes introduziu, também, uma divisão na educação. Se antes a educação era comum, sendo definida pelo próprio processo de trabalho, com o surgimento das classes a educação se divide entre aquela destinada aos não proprietários e aquela destinada aos proprietários. Os primeiros continuavam a se educar no próprio processo de trabalho, fora da escola. Os segundos terão uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo trabalho já que é este que garantia a sua existência permitindo o desfrute do ócio, de tempo livre. (2005, p.248)

Vemos por esses excertos que a história da educação escolar imbrica-se com a história da divisão da sociedade em classes. É a condição material emergente da exploração do trabalho que enseja o surgimento da escola. Em sua condição de exploradores ociosos, as classes detentoras da terra (nos modos escravista e feudal) puderam dedicar-se aos processos educativos. Nesse sentido, a escola nasce como a necessidade de uma classe, a dos possuidores, e assim mantém-se por muito tempo, até chegarmos à idade moderna, em que a relação da escola com as classes só pode ser compreendida com maior riqueza de mediações.

O que mudou ao longo do tempo nessa relação mútua entre escola e sociedade de classes é que duas novas características transformaram o papel social da escola. A primeira é a generalização da escola como forma principal de educação:

A partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – se generaliza dadas as condições da vida na cidade. Eis porque é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornaram importantes para todos. (SAVIANI, 2000, p.112)

Na aurora da sociedade burguesa, a escola era encarada como um passo necessário à participação das pessoas na sociedade, notadamente, na produção industrial. Por isso, era condizente com os objetivos da burguesia que as pessoas se escolarizassem maciçamente. A segunda característica é que a socialização

universalizante da educação formal passa a entrar em contradição com as necessidades da burguesia à medida que as massas esclarecidas provam-se uma potencial ameaça à sua hegemonia. Esses movimentos revelam o caráter contraditório que perpassa a escola e o conhecimento por ela sistematizado. Ao mesmo tempo em que ela foi uma ferramenta de dominação de classe, permitiu a sistematização de conhecimentos científicos e artísticos. Essa sistematização é uma potência emancipadora, pois, quando medeia a compreensão da realidade (sempre marcada pela divisão em classes), serve aos interesses dos dominados. Isso é um fato histórico da maior importância, pois as potências desenvolvidas historicamente pelas e para as classes dominantes (notadamente a burguesia) e o acúmulo de conhecimentos próprio da modernidade podem, finalmente, voltar-se contra seus beneficiários e realizarem sua potência emancipadora.

O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública, entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não a pode realizar plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade, viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. (SAVIANI, 2005, p.256 - 257)

Isso acontece em função da mudança da posição social da própria burguesia.

A burguesia, então, se torna conservadora e passa a ter dificuldade ao lidar com o problema da escola, pois a verdade é sempre revolucionária. Enquanto a burguesia era revolucionária ela tinha interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com seus interesses. Isto ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder – não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. (SAVIANI, 2000, p.116)

Uma prova de que os conhecimentos escolares se tornaram objeto de disputa são as análises de Saviani (2008) sobre a reação da burguesia frente aos perigos da socialização do conhecimento e a correspondente opção no início do século XX pela Escola Nova como expressão de suas ideias no campo pedagógico. Essa classe então aposta na restrição do acesso ao conhecimento, apartando-o da população em geral, e numa vertente pedagógica que questiona a própria natureza da educação como transmissão de conhecimentos. Por isso, “o movimento da Escola Nova funcionou como

recomposição da hegemonia burguesa” (p.52). O fortalecimento da burguesia desde então passa pela posse exclusiva do conhecimento e da técnica.

Mesmo sabendo que a educação não pode transformar as relações produtivas que são a base da sociedade, pode, por sua vez, influenciar diretamente a base da sociedade, determinante da vida social em geral. Isso é conhecido e reconhecido por boa parte dos marxistas como verdade. O próprio Saviani (2008), afirma:

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser elemento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (p.53)

Mesmo não havendo possibilidades de realizar uma revolução social a partir da educação, vemos também que as ações educativas têm uma força relativa frente às modificações sociais. Existe entre educação e sociedade uma relação dialética em que ambas se influenciam reciprocamente sem perderem suas especificidades. Nesse sentido, a escola tem um papel a cumprir na luta revolucionária. Como diz Saviani (2008) “A pedagogia por mim denominada ao longo do texto, na falta de uma expressão mais adequada, de “pedagogia revolucionária”, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção”. (p.60 - 61). Outros autores pensam na mesma linha:

E o papel da educação no processo real, objetivo, mais amplo de transformação e revolução social é justamente formar a consciência revolucionária. A consciência que pela sua ação (práxis) é capaz de transformar o mundo a sua volta. Nesse sentido a educação adquire uma orientação política e moral, isto é, deve atuar na constituição da classe revolucionária – transformadora. (ROSSLER, 2004, p.89)

Consciente de seu papel em uma luta em que não é protagonista, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que sua tarefa é preparar as consciências para esse momento de revolução. A explicação que embasa essa postura é que existe entre educação e sociedade uma relação de mútua determinação, pois todas as ações sobre a base material da existência são mediadas pela consciência. Assim, a consciência não pode mudar por

si, mas sem a consciência as ações são caóticas e não direcionam a transformação da sociedade. Nesses termos, a educação pode e deve cumprir um papel na luta por uma sociedade emancipada e a preparação das consciências se realiza pela própria especificidade da escola: a transmissão dos conhecimentos clássicos convertidos em conhecimentos escolares.

É nesse quadro e a partir das bases históricas que o que chamamos de Pedagogia Histórico-Crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2000, p.114)

Sobre as especificidades da educação escolar, devemos ter em mente que a educação tomada de seu ponto de vista geral pode se desenrolar como humanização sem que seus agentes tomem consciência dos movimentos que desencadeiam. Isso é comum e corresponde à maior parte dos processos educativos, eles acontecem espontaneamente, muitas vezes por imitação, sem que se notem necessariamente seus produtos ou que se planejem seus rumos. É uma das mais importantes diferenças frente à forma *escolar* de educação, que é a forma educativa autoconsciente. Ela sabe-se perfeitamente como um momento do contato do indivíduo com as riquezas do gênero, conhece seus objetivos, sistematiza seus meios, planeja e avalia suas conquistas.

Além da consciência dos educadores sobre os processos educativos, a educação escolarizada tem ainda outras características, quais sejam, a transmissão de uma classe específica de conhecimentos: os conhecimentos escolares. Essas afirmativas não são pontos pacíficos dentro da ciência da educação, ao contrário, são temas de extensas polêmicas (como vimos na introdução). A especificidade e a natureza da educação recebem diversos tratamentos de acordo com a tradição de pensamento que a toma para a discussão. Não pretendemos nos isentar das mesmas. Reiteramos, por isso, que assumimos como pressupostos de nossas discussões no presente trabalho as teses da *Pedagogia Histórico-Crítica*. Ela defende que o papel da educação escolar é o de desenvolver nos seres singulares a genericidade produzida histórica e coletivamente pelos homens. Isso é feito por meio de processos educativos direcionados em que conhecimentos sistematizados na forma de conhecimentos escolares são transmitidos aos alunos. Na expressão exata dessa diferença Saviani (2000) afirma:

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 que para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (p.17)

Vemos por meio desses excertos que para nós a educação escolar tem especificidades que a distinguem qualitativamente de outras formas de educação. A centralidade atribuída aos conhecimentos escolares e a postura crítica frente ao capitalismo são as marcas dessa distinção. A diferença entre os conhecimentos em geral e os conhecimentos sistematizados é definida pelo conceito de *clássico*. Novamente segundo Saviani (2000):

Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como sendo clássica, que Descartes é um clássico da filosofia, Dostoiévski um clássico da literatura universal, Machado de Assis um clássico da literatura brasileira etc. Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (p.23)

Mas a eleição do clássico não é ainda o passo final para a escola, mais uma qualidade deve ser garantida aos conhecimentos veiculados por ela. Os objetos de transmissão não são tomados de forma pura e acabada, eles devem ser convertidos em conhecimento escolar para serem objeto do ensino. Por isso, não basta eleger os conhecimentos corretos, “é necessário viabilizar as condições de transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (p.23). Esse conhecimento preparado para a transmissão e assimilação é o que se chama de conhecimento escolar, os principais componentes do currículo escolar.

Assim, as necessidades colocadas pela sociedade de classes moderna e a especificidade da educação escolar se relacionam. Uma escola que cumpra um papel específico de transmissão de conhecimentos é um importante elemento da luta mais geral pela superação da sociedade capitalista e pela conseqüente emancipação dos

seres humanos. Somente relações radicalmente igualitárias têm o poder de instaurar essa nova forma de vida.

Uma ação educativa que se pretenda efetivamente marxista, isto é, de acordo com os pressupostos filosóficos, morais e políticos marxistas e, portanto, que se pretenda crítica, deve levar em conta a necessidade de transformação da vida real e da sua consciência, quer dizer, da consciência dos homens acerca desta vida. A eliminação de falsas representações, de ilusões, de uma consciência errônea, realiza-se não apenas no plano da consciência, no plano da crítica ou das deduções teóricas. Realiza-se também mediante as circunstâncias concretas que se transformam. E essa transformação depende da revolução, da práxis transformadora. Assim, cabe à educação a formação da consciência revolucionária, isto é, da consciência ciente da sua missão de luta e transformação. (ROSSLER, 2004, p.97)

Esse autor nos auxilia a compreender qual a tarefa dos educadores marxistas para o presente. Ela é realizar sua luta por meio da formação das consciências revolucionárias. Por força de coerência, os caminhos para se alcançar esse objetivo passam necessariamente pela escola. Os educadores marxistas posicionam-se a partir da natureza e especificidade da educação escolar para delinear sua própria trajetória de luta. A formação das consciências revolucionárias deve ser alcançada pela transmissão dos conhecimentos clássicos na escola. Como diz Saviani (2008), a escola cumpre seu papel político à medida que esgota sua responsabilidade pedagógica.

Vimos resumidamente neste capítulo que os seres humanos respondem incessantemente às suas necessidades, pois, como seres viventes, são carentes sempiternos. Mas durante sua própria escrita da história, os mesmos seres transformaram (e ainda transformam) suas condições de vida e produção a tal ponto que puderam *produzir suas próprias necessidades*. Criou-se um movimento particular na realidade, pois somos movidos pelas necessidades que nós mesmos criamos. Isto conferiu uma dinamicidade especial à história, em que os seres humanos são formados pelas circunstâncias ao mesmo tempo em que as formam.

O importante para tomarmos em consideração nesse momento, lembrando que nosso objeto de pesquisa é a motivação dos aprendizes para a aprendizagem escolar, é o seguinte: da mesma forma que as necessidades humanas são produtos da atividade social ao longo da história, os motivos (conceito explicado no próximo capítulo) da atividade escolar também são produtos dinâmicos da história, isto é, produzem-se, transformam-se, ascendem, declinam ou nem chegam a nascer. Lembramos que os

motivos são necessidades, por isso a exposição da dinâmica histórica das mesmas é essencial para compreendermos melhor sua dinâmica psicológica.

Consideramos ter exposto de forma resumida neste capítulo os fundamentos do desenvolvimento humano-genérico e o papel que a educação em geral e escolar cumprem na dinâmica da história. O conteúdo exposto será tratado como pressuposto básico para as discussões subsequentes, de forma que dispensaremos retomadas extensas dos mesmos. Seguiremos no segundo capítulo com a investigação sobre o desenvolvimento psicológico e sua relação com a atividade. Para tal, tomaremos as contribuições teóricas de A. N. Leontiev e L. S. Vigotski, uma vez que sem elas não podemos compreender a dinâmica dos motivos e as particularidades internas ao desenvolvimento psicológico.

Capítulo 2 – Atividade, desenvolvimento psicológico e educação escolar

Este capítulo objetiva expor em maiores detalhes o desenvolvimento humano do ponto de vista psicológico. Seguindo os mesmos princípios filosóficos expostos no capítulo primeiro, traremos as teses da escola soviética de psicologia¹⁹, pois esta é a única que, assumindo radicalmente o marxismo, compreende o psiquismo como parte integrante e produto das relações sociais humanas. Partindo do primado da materialidade e do movimento dialético da realidade, esses psicólogos afirmam a *natureza social e histórica do psiquismo*. Partiremos da teoria da Atividade de A. N. Leontiev para compreender a atividade e as forças motoras do desenvolvimento psicológico. Em seguida falaremos dos aspectos propriamente internos ao desenvolvimento psicológico. As considerações sobre educação escolar finalizam o capítulo.

2.1 – Atividade em A. N. Leontiev

Propomos inicialmente uma breve ponderação sobre esse termo: *atividade*. Ele é bastante importante, pois é um conceito impreterível à compreensão da dinâmica do desenvolvimento psíquico humano. Podemos entender pela palavra atividade simplesmente o “estado de ação”. Dizemos que uma pessoa ou animal está em atividade quando está agindo, fazendo algo, quando não está em repouso. Atividade é nesses termos, simplesmente a movimentação pela força dos atos. Esse conceito revela-se abrangente demais, porque do estado de atividade é difícil escapar. Estamos, todos os seres vivos, em constante atividade. Mesmo num momento de repouso não paramos de respirar. Isso força-nos à constatação de que estar vivo é estar em atividade. Precisamos de limites a esse termo. O primeiro passo em direção ao conceito leontieviano é chamarmos de atividade a tentativa de satisfazer uma necessidade.

Nos outros animais observamos séries de reações inatas e condicionadas que respondem à simples necessidade de se manter vivo. Eles agem diretamente em função dos estímulos imediatos de seu ambiente e somente no grau de interação permitido pela sua espécie. A atividade animal reflete as formas de adaptação e sobrevivência nas condições naturais do planeta. Revela-se através dela um pragmatismo radical, pois

¹⁹ Também conhecida como Escola de Vigotski, Psicologia Sócio-Histórica, Psicologia Histórico-Cultural ou apenas Psicologia Cultural.

exatamente o que funciona para manter o organismo vivo é considerado bom. Na natureza, o funcional pode ser considerado bom. A essência do orgânico é lutar constantemente contra as forças que tendem a devolvê-lo à inorganicidade. Além da Atividade animal, há a humana, surpreendentemente mais heterogênea, complexa e, além disso, qualitativamente diferente. Os seres humanos não estão presos às necessidades e limites colocados pela sua espécie, mas agem segundo leis próprias. Não é a atividade em geral, mas a Atividade²⁰ exclusivamente humana o objeto de estudo de Leontiev.

Poucos souberam como Leontiev sistematizar a relação entre a natureza do psiquismo e a materialidade da existência humana. Para ele, a Atividade é um sistema de ações que objetiva a satisfação de necessidades. O ser humano, como ser material, é movido por necessidades – não pela consciência, não pelo desejo – e a Atividade é a resposta do homem às necessidades que se lhe apresentam. A origem dessas necessidades é a própria *natureza* e, à medida que o homem a transforma, novas necessidades são criadas, como expusemos no capítulo primeiro deste trabalho. A Atividade humana muda juntamente com essas necessidades, por isso ela é radicalmente diferente da atividade animal, pois visa a satisfação de necessidades criadas pelo próprio homem, necessidades de natureza histórico-social. Por isso a Atividade é ela mesma histórico-social. É precisamente a produção da vida social, como o consumo de seus produtos, que criam necessidades e dinamizam a Atividade.

O desenvolvimento histórico da Atividade exigiu que esta apresentasse duas novas qualidades. A primeira delas é o *particionamento*. Para se atingir um determinado objetivo, várias ações deveriam ser cumpridas em necessária ordem e hierarquia. O exemplo dos escritos de Leontiev é a Atividade de caça que adquire muitas etapas intermediárias que não se relacionam diretamente ao objetivo final, a saciação da fome, mas relacionam-se somente indiretamente a esta necessidade. Esse particionamento pode, inclusive, ser observado nas ações de muitos indivíduos, o que nos mostra que muitas vezes o cumprimento de uma Atividade só pode ser alcançado por um coletivo de seres humanos e não somente por indivíduos isolados. Por isso, podemos dizer que

²⁰ - Na preocupação de destacarmos a atividade exclusiva dos homens desse simples “estado de atividade”, indicamos a necessidade de formalizarmos uma diferenciação do conceito de atividade. Utilizaremos Atividade, iniciando sempre com uma letra maiúscula para nos referirmos à resposta dos seres humanos a suas necessidades. Leontiev respeita a diferença entre *Aktivität* (atividade) e *Tätigkeit* (profissão, ofício, Atividade) no idioma alemão. É a *Tätigkeit* que nos referimos por Atividade.

os resultados das ações individuais só fazem sentido se forem componentes da ação coletiva.

A segunda qualidade é que cada nova *parte* da Atividade deveria ser conscientemente ligada às demais para alcançar os objetivos desejados. Nesse momento o domínio da linguagem favoreceu decisivamente a Atividade nascente dos homens. A consciência e a linguagem passam a ser as mediações essenciais entre as partes da Atividade, pois seria impossível para um grupo de caçadores primitivos construir uma arma sem a consciência de que ela seria usada posteriormente na caça, de que com ela se abateria a presa e, depois de abatida, o grupo todo dela poderia se alimentar. Afinal, é exatamente a consciência a qualidade desses novos vínculos que reúnem a Atividade particionada. A Atividade é *Atividade consciente*. Notemos, a necessidade é a força que a tudo motiva. A nova forma de satisfazê-la, a Atividade particionada e conscientizada, é um fenômeno humano derivado das necessidades sentidas. Por isso, a *necessidade* é a categoria fundamental para compreendermos o desenvolvimento humano, tanto do ponto de vista ontológico como do psicológico.

A Atividade primeira e a mais importante é o trabalho, como o descrevemos no primeiro capítulo. Ela é a Atividade vital dos seres humanos, o que permitiu ao gênero nada menos que a sobrevivência. Os produtos do trabalho, contudo, não resumem em si toda a diversidade de produtos que o gênero humano criou. Mesmo assim, esta Atividade pode ser entendida como a *protoforma das demais Atividades humanas*. “O trabalho foi a base geneticamente inicial de todos os tipos de sua [do homem] atividade material e espiritual, as que têm, por isso, uma estrutura comum com o trabalho” (DAVÍDOV, 1988, p.35) Todas as Atividades seguem a mesma forma de particionamento e diferenciação sucessivas, bem como a necessária ligação consciente e discursiva de suas partes.

Por isso Leontiev afirma que a Atividade é um *sistema* de ações, um todo organizado e coerente. Essas ações se organizam dentro de uma mesma Atividade quando juntas promovem a satisfação de uma necessidade. A Atividade é, por isso, o ponto geral de um grupo determinado de ações que lhes *une* e atribui *coerência*, tanto entre si quanto em relação ao mundo sobre o qual atuam. A Atividade é ainda mais que isso, é o momento determinante para a estruturação psíquica, pois revela os complexos câmbios existentes entre os seres humanos e a realidade social. É pela Atividade que engendra o desenvolvimento do psiquismo, da consciência e da personalidade, como nos ensinou Leontiev (1978a; 1978b).

A Atividade não pode acontecer fora das relações humanas reais. A Atividade do sujeito é um sistema compreendido em outro, das relações humanas na sociedade. Fora desse sistema a Atividade não existe. Ela se desenvolve de acordo com as condições dos câmbios materiais e espirituais que o desenvolvimento da produção ocasiona, sendo ela mesma um desses câmbios. A sociedade, por sua vez, não é um conjunto de condições dispostas casualmente ao homem que atuam sobre ele e sobre as quais deve adaptar-se, mas a totalidade das relações humanas, a totalidade das condições para que se produza a Atividade (1978b).

“A característica básica ou, como se costuma dizer, constitutiva da atividade é sua objetividade” (p.68). Leontiev afirma por essa frase que apesar da Atividade ser *de* uma pessoa, sua principal característica é o que nela advém do mundo objetivo, seu conteúdo social. Pela Atividade, necessidades pessoais e os objetos capazes de satisfazê-la, encontram-se. Nesse processo a necessidade se objetiva ao mesmo tempo em que os objetos revestem-se de necessidades humanas. O objeto da atividade se manifesta de duas maneiras. Primeiramente em sua existência independente, como elemento da realidade objetiva, transformando a atividade dos sujeitos. Em segundo lugar como imagem do objeto, como reflexo de sua propriedade, que se realiza como resultado da Atividade do indivíduo e que não pode realizar-se de outro modo.

No primeiro caso, a necessidade não aparece mais como estado de necessidade do organismo, que por si mesmo não pode provocar nenhuma atividade definidamente orientada; seu papel se limita a estimular as funções biológicas correspondentes e a excitação geral da esfera motriz que se manifesta nos movimentos de busca não orientados. Somente como resultado de seus “encontros” com o objeto que lhe responde, a necessidade pode, pela primeira vez orientar e regular a atividade.

O encontro da necessidade com o objeto é um ato extraordinário que foi já observado por Darwin; também algumas informações de I. Pavlov oferecem provas sobre isso. Uznadzé se refere a ele como condição do surgimento da atitude, e os etnólogos modernos o descrevem brilhantemente. Este ato extraordinário é o de objetivação da necessidade, isto é, de “recheamento” com conteúdo que se extrai do mundo circundante. É isso o que translada a necessidade ao nível psicológico propriamente dito. (p.71)

Vemos que a própria ascensão da necessidade a um nível psicológico, capaz de ativar e dirigir a Atividade, depende do encontro da necessidade com o seu objeto. Isso, segundo o autor, além de ser um *fato extraordinário*, obriga a psicologia a rejeitar as teses que buscam no aspecto fenomênico da necessidade o núcleo e a lógica da motivação humana. Ou seja, a necessidade tem algo por trás de si, uma história e uma

razão para ser como é, pois se compõe no encontro com um mundo de objetos transitivos, portadores também de história. Segundo Leontiev (1978b), é a psicologia idealista burguesa que entende a vontade como força semovente. O desenvolvimento da necessidade no nível psicológico não pode existir sem seu conteúdo material. É preciso, por isso, atentar à gênese sócio-histórica das necessidades humanas para entendermos que toda necessidade individual é ao mesmo tempo social. “O que explica sua formação é que na sociedade humana os objetos dessas necessidades se produzem, e graças a isso – disse Marx - se produzem também as próprias necessidades” (p.71).

Segundo Marx e Engels (2007), o primeiro ato histórico da humanidade é a produção de novas necessidades. O trabalho não é somente a produção de utensílios, mas a união da necessidade ao objeto capaz de satisfazê-la. Este não é encontrado acabado na natureza, mas produzido pelo próprio homem. Nesse processo, além de se satisfazer uma necessidade, criam-se outras. Por isso, produzimos as condições para a ascensão de novas necessidades, exclusivamente humanas. Leontiev identifica também nesse processo a via de compreensão da gênese das necessidades humanas na história e o caráter objetal da Atividade. Não é somente a necessidade que exige seu objeto, mas, historicamente, *o objeto nasce marcado por necessidades*.

Podemos distinguir as Atividades por diversas características, tensão emocional, formas de realização, mecanismos fisiológicos e etc., mas o que diferencia realmente uma Atividade da outra é seu objeto. É ele que confere a ela uma determinada direção. “O objeto da atividade é seu verdadeiro motivo” (LEONTIEV, 1978b, p.82). O objeto pode ser tanto material como ideal, mas sempre responde a uma necessidade. Por isso devemos entender o conceito de *motivo*.

“Se denomina motivo da atividade aquilo que refletindo-se no cérebro do homem excita a atuar e dirige esta atuação a satisfazer uma necessidade determinada” (LEONTIEV, 1960, p.346). “Designamos pelo termo atividade os processos que são psicologicamente caracterizados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (LEONTIEV, 1978a, p.296).

As Atividades são dirigidas sempre por um motivo. É o que nos leva a agir e que exige satisfação. Mas refere-se, sobretudo, a uma necessidade especial, que encontrou o objeto capaz de satisfazer-lhe. Assim, ele não é uma necessidade pura, isenta de relações sociais, pois o encontro da necessidade com seu objeto já pressupõe relações

humanas. O motivo é a unidade da necessidade e do objeto de sua satisfação, é a *necessidade de caráter objetal*.

Sucedem que no próprio estado de necessidade do sujeito não está rigorosamente registrado o objeto que é capaz de satisfazer a necessidade. Até a primeira vez que é satisfeita, a necessidade “não conhece” seu objeto, este ainda deve ser descoberto. Somente como resultado deste descobrimento a necessidade adquire sua objetividade e o objeto que é percebido (representado, concebido), adquire sua atividade estimuladora e orientadora da função, isto é, converte-se em motivo. (LEONTIEV, 1978b, p.148)

Nesse ponto explicita-se a importante diferença entre necessidade e estado carencial indiferenciado. Este não tem a capacidade de pôr o homem em movimento intencional, mas somente de gerar uma tensão, insuficiente para orientar objetivamente a ação. Somente as necessidades em sua real acepção podem ser motivadoras das Atividades e sua diferença em relação ao estado carencial é o encontro com o objeto. O *caráter objetal da necessidade* é sua marca distintiva e para compreendê-lo devemos fundamentalmente considerar que as necessidades humanas são produzidas historicamente pelos próprios homens.

As necessidades do homem são engendradas pelo desenvolvimento da produção, posto que esta é também diretamente o consumo que cria a necessidade. Dito do outro modo: o consumo é mediatizado pela necessidade de um objeto, por sua percepção ou representação mental. Como o expressa Marx, é nesta forma refletida como o objeto aparece na qualidade de motivo ideal, seu estimulante interno. (LEONTIEV, 1978b, p.149 - 150)

Produzimos, assim, as formas específicas de nossa própria Atividade. Em síntese, podemos afirmar que “a categoria da atividade se desdobra agora em sua autêntica plenitude, como abarcadora de ambos os pólos: o pólo do objeto e o pólo do sujeito” (p.125). Leontiev entende a Atividade como a chave para a compreensão da unidade contraditória instaurada entre ser humano e natureza, expressão de sua essência. Ela é a ligação entre o ser e o mundo, a principal mediação entre eles. Em psicologia, permite-nos analisar a dinâmica do desenvolvimento psicológico como processo concreto entre seres humanos e a sociedade, pois a Atividade é a força que o move. Todo o processo de humanização, no sentido de apropriação da cultura e realização da mesma no sujeito concreto, de contato do indivíduo com o gênero, move-se necessariamente pela Atividade.

Na cultura estão materializados os modos de ser dos homens, saberes, funções sociais, hábitos, sentimentos, valores e outras características exclusivamente humanas. Para que alguém se aproprie delas, deve reproduzi-las em sua própria Atividade. A Atividade da pessoa deve adequar-se à cristalizada no aspecto da cultura sobre o qual se debruça. Estamos autorizados a afirmar, por isso, que os processos de apropriação da cultura são *sempre* ativos.

Além disso, eles não acontecem de maneira isolada e autônoma, mas devem necessariamente ser mediados por outras pessoas, adultos ou coetâneos que já dominam o objeto de apropriação em questão. Essa mediação da humanização acompanha e influi sobre o desenvolvimento e organização da sociedade, de forma que sua complexificação pode ser mensurada pelos processos educativos que acontecem em seu interior. O maior indício deste fato é a diferenciação entre as funções do educador e do professor (LEONTIEV, 1978a). Podemos chamar de educador todo ser humano que, mesmo sem disso tomar conhecimento, medeia a Atividade de apropriação cultural de outrem. A Atividade do professor, ao contrário, é aquela que toma esses processos educacionais como seu objeto, visa conscientemente ensinar algo a alguém. É um momento específico da educação. Ela pode acontecer em muitos lugares diferentes, mas há uma instituição especial que tem a função precípua de ensinar conscientemente: a escola. Vigotski (2001) afirma que a educação escolar é mais desenvolvida que a educação informal, pois esta acontece espontaneamente, sujeita a todo tipo de circunstâncias, enquanto aquela toma o desenvolvimento psicológico dos aprendizes como seu *objeto* e *objetivo*. Portanto, as mediações educativas que se desenvolvem no interior da escola são (e devem ser) qualitativamente distintas das que acontecem fora da prática pedagógica. Observemos como as afirmações de Leontiev e Vigotski aproximam-se às de Saviani (2000) quanto à natureza do trabalho educativo: “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” (p.17).

A especificidade da Atividade que ocorre dentro da escola nos permite caracterizá-las como a que se dá de forma intencional e não-espontânea, cujo objeto é direta ou indiretamente²¹ o conhecimento escolar. Os motivos dessas Atividades não são desenvolvidos espontaneamente, mas dependem do contato da criança com objetos especiais: ideais. Como diz Leontiev:

²¹ Isso muda em relação ao período do desenvolvimento, como veremos no capítulo 3.

Formam parte das necessidades superiores, em primeiro lugar, as necessidades de objetos materiais criados pela produção social e postos a serviço do homem (objetos caseiros, instrumentos para o trabalho, etc.); estas são *as necessidades materiais superiores*. Além disso, formam parte das necessidades superiores humanas os objetos ideais, tais como arte, os conhecimentos, etc. estas são as necessidades estéticas, de cultura, etc. que se agrupam sob a denominação de *necessidades espirituais*. (LEONTIEV, 1960, p.344) [grifos no original]

Isso nos indica que as necessidades espirituais só se efetivam como necessidades da criança pelo contato com os objetos ideais da cultura. As necessidades se produzem e as específicas à escolarização são também *produtos*. Tanto as necessidades materiais superiores como as espirituais são produtos das relações sociais da criança. Nada garante que elas se desenvolverão espontaneamente, mas dependem da qualidade das mesmas relações. A escola cumpre um papel decisivo da aproximação da criança aos conhecimentos escolares.

2.2 - Estrutura da Atividade

Os componentes fundamentais pelos quais se realiza a Atividade são as *ações*. Elas são as *partes* da Atividade das quais falamos, momentos particulares, processos específicos e circunscritos de atuação material sobre o mundo. “Denominamos ação ao processo subordinado à representação que se tem do resultado que deve lograr-se, é dizer, ao processo subordinado a um fim consciente” (LEONTIEV, 1978b, p.82). Da mesma forma que os motivos dirigem e impulsionam a Atividade, os objetivos²² são resultados aos quais devem subordinar-se as ações. A gênese das ações remete ao desenvolvimento da Atividade, como já mencionamos. Ela, ao transformar a realidade para a satisfação de uma necessidade, cria novas necessidades. Essa constante produção social de necessidades enseja o incremento da produção, que exige, ao mesmo tempo, um crescente particionamento da Atividade: *sua diferenciação interna*. Ela é dividida em etapas intermediárias: as ações. Cada ação corresponde a um objetivo que não atende diretamente a uma necessidade, mas apenas medeia esse atendimento. Como as partes (ações) da Atividade devem ser conscientizadas, os objetivos das ações são sempre conscientes e subordinados à necessidade. É precisamente essa subordinação a

²² Também encontramos esse conceito traduzido como finalidades (Desenvolvimento do Psiquismo, edições portuguesa e brasileira). Prefiro e utilizarei o termo “objetivos”, pois ele explicita o caráter consciente desse elemento da atividade, além de evitar confusões com os termos “meio” e “fim”, importantes para a compreensão da estrutura geral da Atividade.

razão de sua existência, pois à medida que as necessidades se desenvolvem, somente o conjunto das ações pode satisfazê-la.

Tomar consciência do objetivo é decisivo na gênese da consciência humana. A Atividade, à medida que vai se particionando, exige a *conscientização dos vínculos objetivos* que ligam os produtos de suas ações à satisfação de suas necessidades. A satisfação indireta de necessidades tem, por isso, uma função indispensável para o desenvolvimento da consciência. Leontiev afirma que ela é a característica central do tipo especificamente humano de reflexo psíquico. Isso demonstra que a gênese da consciência é o trabalho (Atividade vital, *Lebenstätigkeit*), que exige a conscientização de relações e propriedades da matéria, ao mesmo tempo em que a consciência estrutura e organiza o trabalho. Mas a consciência se generaliza para todas as demais Atividades, pois passa a estruturar o reflexo psíquico. Ela se estrutura como uma neoformação psíquica (como veremos ainda nesse capítulo) e não regride nunca mais.

As ações não são elementos especiais, separados e autônomos da Atividade. Elas a integram e constituem, *são* a substância da Atividade. A última não se constitui por adição de ações, mas é um todo organizado das mesmas. Estas podem ser observadas, registradas, avaliadas e têm uma existência física imediata; operam diretamente sobre o mundo. A Atividade não pode ser percebida empiricamente, ela não é observável, pois corresponde a um vínculo entre as ações, que se realiza objetivamente de forma mediata, por meio do sistema de produtos das ações. Seu produto é um *sistema de produtos*. Ou seja, ela tem materialidade mediada, por meio do vínculo interno de um conjunto de efeitos provocados no mundo. Assim, se imaginarmos uma Atividade subtraída de suas ações, ela se configura em nada. Notemos, se é a Atividade que está diretamente relacionada à necessidade, estamos autorizados a afirmar que precisamos de um sistema de produtos para satisfazê-la, pois os fins alcançados por cada ação não correspondem em si mesmos à satisfação da necessidade, mas somente em seu conjunto. Isso nos dá um indício do grau de complexidade adquirido por nossas próprias necessidades.

Outro importante aspecto das ações consiste em sua concretização, na discriminação das condições necessárias para lograr seus objetivos. Toda e qualquer ação situa-se num sistema real de condições, o sujeito não pode abstrair suas ações ou seus objetivos dessas condições. Por isso, junto a seu aspecto intencional, a ação apresenta também seu aspecto operacional: *como* pode lograr-se. Isso não é dado pelo objetivo (fim) da ação em si, mas pelos vínculos com a realidade objetiva, as condições

mundanas para sua concretização. A ação, nesse sentido, tem um aspecto “gerador” peculiar, que é precisamente as formas e métodos pelos quais se realizam. “Denomino operações aos meios com os quais se executa a ação” (LEONTIEV, 1978b, p.85).

É importante a diferenciação entre as ações e as operações, o que, segundo Leontiev, nem sempre é feito. As operações correspondem às condições para a execução, ao “como” fazer. Já as ações correspondem aos objetivos, ao “para quê” fazer. Um mesmo objetivo pode ser preservado quando variam as condições para sua execução. Nesse caso variariam somente as formas para lograr os objetivos, as operações. As ações com instrumentos deixam bem clara a distinção entre as ações e as operações. Os instrumentos são portadores fixos das formas de realização de uma ação, portadores da *técnica*, sintetizam operações e funções sociais.

“As ações e operações têm distinta origem, distinta dinâmica e distinto destino. A gênese da ação reside nas relações de intercâmbio de atividades; diferentemente toda operação é o resultado da metamorfose da ação que ocorre porque se insere em outra ação e sobrevém sua ‘tecnicização’” (p.86). Assim como na relação da Atividade com as ações, as operações não se separam das últimas. Mesmo quando uma máquina executa uma operação, essa não se separa da ação e dos objetivos do homem que a programou. Quando alguém usa uma calculadora, sua ação não se perde nessa etapa extracerebral, ela se realiza mesmo nela.

Em resumo:

Por conseguinte, na torrente geral da atividade que configura a vida humana em suas manifestações superiores, mediadas pelo reflexo psíquico, a análise limita, primeiro, algumas atividades (especiais), segundo o critério dos motivos que a impulsionam. Logo se delimitam as ações ou processos que obedecem a fins conscientes. Por último, estão as operações que dependem diretamente das condições requeridas para o logro do fim concreto. (p. 87)

O mais importante para entendermos é que a Atividade é formada por ações em condições específicas. E essa é sua forma concreta, como ela de fato existe. Isso nos obriga a compreendê-la como um processo que se dá entre os homens e o mundo, de forma que tanto as condições externas quanto as ações pessoais a compõem igualmente. Como vimos no capítulo um, as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias. Na Atividade isso se expressa no fato de que “o desenvolvimento da atividade depende por sua vez das condições em que ela [a criança] vive” (LEONTIEV, 1978a, p.291). E de que “cada geração nova, tal como cada

indivíduo de uma dada geração, encontra já prontas certas condições de vida. São elas que tornam possível tal ou tal conteúdo da sua atividade”. (p.293). As condições determinam a forma e o conteúdo da Atividade. Ela é sempre Atividade em determinadas condições.

Tudo que dissemos, contudo, toma como referência uma Atividade *integrada*. Na verdade, essa integração pode existir ou não. Tomá-la como certa é perder a relação com as condições reais de vida. Isso que dizer que a dinâmica interna à Atividade na sociedade socialista é uma, e na sociedade de classes, é outra. A marca da sociedade classista moderna é que “as relações entre os homens transformaram-se cada vez mais em puras relações entre as coisas que se separam (se alienam) do homem. O resultado é que sua própria atividade deixa de ser para o homem o que ela é verdadeiramente” (LEONTIEV, 1978a, p.121). A Atividade nessas condições é marcada pela *alienação*.

A <alienação> na vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não coincide agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência. (p.122)

Oriunda da divisão social do trabalho e da separação entre trabalho manual e intelectual, a alienação também se expressa na Atividade do ser humano, tanto a Atividade externa (prática), quanto na interna. Quando os motivos da Atividade não coincidem com seu resultado objetivo, isto é, quando há uma dissociação entre os motivos e as ações da Atividade, podemos dizer que ela é uma Atividade alienada, pois a natureza dos atos (sua especificidade) relaciona-se externamente com os motivos que os mobilizam. O exemplo dado por Leontiev é do trabalhador assalariado no capital. Ele realiza determinadas funções diariamente. Cada uma delas tem uma especificidade, uma história própria e uma razão para ser como é. A questão é que nenhuma dessas especificidades está relacionada ao motivo, pois o trabalhador faz o que faz pelo salário, não como necessidade do efeito específico que suas próprias ações produzem. Por exemplo, o tecelão não tece pelo tecido, mas pelo. A Atividade é alienada de si mesma. O que gera o desnaturamento dos sentimentos e a inadequação da consciência para o homem, isto é, sofrimento.

Esta nova estrutura da consciência caracteriza-se pela relação fundamentalmente nova que liga os principais <componentes> da consciência, os sentidos e as significações. Veremos que se tornou

uma relação de exterioridade. Por convenção, qualificaremos esta estrutura de <desintegrada>. A transformação essencial que caracteriza a consciência nas condições de desenvolvimento da sociedade de classes é a modificação entre o plano dos sentidos e o plano das significações nas quais se produz a tomada de consciência. (p.114)

O que significa dizer que a relação entre *significados* e *sentidos* é de exterioridade? Para responder a essa pergunta, esclareçamos primeiro o que eles são. Os sentidos são os sintomas da integridade da Atividade, pois são marcantes impressões psíquicas, correspondentes aos vínculos internos dela. Eles ocorrem na experiência concreta dos sujeitos, em sua Atividade real, em condições reais. Uma Atividade íntegra, como concebida no início desse item, é plena de sentido. Leontiev exemplifica com o caso de um cientista que prepara uma instalação no laboratório. “Começo a estender fios, a parafusar, serrar, soldar, etc.; ao montar esta instalação, efetuo operações que, se bem que práticas, não entram menos no conteúdo da minha atividade teórica que fora dela estariam desligados de sentido” (p.119). Esse trecho aponta para o vínculo, a ligação entre as ações envolvidas na instalação e seu motivo gerador. Por isso elas estão, psicologicamente, *ligadas pelo sentido*.

As significações serão melhor explicadas no próximo item, mas podemos considerá-las agora como sinônimos de “palavras”. O essencial para ser dito sobre elas é que a tomada de consciência passa necessariamente pela significação, isto é, pela correspondência verbal de todos os objetos. Isso quer dizer que “tomada de consciência” não existe sem palavras. Tudo para se expressar conscientemente depende da significação, até mesmo o sentido da Atividade. É por isso que Leontiev afirma que “a revelação do sentido de um fenômeno à consciência só pode realizar-se sob a forma de uma designação deste fenômeno; como vimos várias vezes, um sentido não encarnado nas significações não é ainda consciente para o homem, não é ainda <sentido> para ele” (p.129).

Os sentidos originam-se na estrutura da Atividade, mas podem ser conscientizados por meio das significações. Ao mesmo tempo, o sentido ultrapassa a significação, pois revela vínculos que o próprio significado não pode revelar. Dizer que a relação entre os significados e os sentidos é de externalidade é o mesmo que afirmar que as formas de consciência e a realidade entram em contradição. Isso gera o que o autor chama de *inadequação da consciência*.

Tal como a vida humana não se encarna totalmente nem de maneira autêntica nestas relações [de exploração de classe], assim os sentidos engendrados pela vida humana não se encarnam totalmente nem de maneira autêntica nas significações que refletem estas relações estranhas à vida. É esta a causa da imperfeição e da inadequação da consciência e da conscientização. (p.130 - 131)

O que Leontiev nos diz é que as relações estranhas à vida próprias do capitalismo colocam limites estruturais à consciência. Ela será inautêntica, não por um traço especificamente psicológico, mas por um sociológico e econômico. Os sentidos não se encarnam totalmente nas significações que refletem essas relações estranhas à vida, pois a própria vida não pode encarnar-se nas relações de exploração de classe. Esse é o limite.

2.3 – Apropriação da cultura e desenvolvimento psicológico

Como vimos no capítulo primeiro, o homem produz-se como ser genérico a partir da Atividade de trabalho. Expusemos o movimento de transformação mútua entre homem e natureza do ponto de vista filogenético. Discorremos sobre o desenvolvimento da humanidade como tal, priorizando a perspectiva dada por um corte transversal da história. Vimos que a Atividade dos homens é a verdadeira portadora da humanidade e o *status* de humano só pode ser garantido àqueles que dela se apropriarem.

Agora nos deteremos com mais demora nos processos equivalentes (mas não idênticos) entre homem e mundo do ponto de vista individual, singular, priorizando a perspectiva de um corte perpendicular da história. Esse processo depende da *apropriação* (ou assimilação) individual das formas de ser do homem contidas nos produtos da cultura. É por meio dessa assimilação que ocorre o desenvolvimento psicológico humano, das formas exclusivamente humanas de reflexo psíquico da realidade.

Leontiev (1978a) diz: “Para se apropriar de um objeto ou um fenômeno há que efetuar a atividade correspondente a que é concretizada no objeto ou no fenômeno considerado” (p.321). Isto é, a Atividade da criança deve reproduzir em si a Atividade genérica cristalizada do objeto, a primeira deve subordinar-se à segunda. O exemplo dado é de alguém que aprende a utilizar uma ferramenta. São os movimentos da mão da pessoa aprendiz que devem se adaptar às exigências do objeto, pois nos movimentos que a ferramenta permite estão cristalizados os movimentos adequados para seu uso

Assimilação é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação frente a eles e o processo de conversão desses padrões, socialmente elaborados, em formas da ‘subjetividade’ individual. O desenvolvimento se realiza através da assimilação (apropriação) pelo indivíduo da experiência histórico-social. Não se pode concordar com a contraposição entre assimilação e desenvolvimento, ou seja, quando o desenvolvimento é compreendido como um processo imanente e independente da assimilação ou quando esta se interpreta como um processo autônomo que ocorre ‘junto’ com o desenvolvimento ou, inclusive, “no lugar” dele. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p.321) [grifo no original]

Podemos afirmar, por isso, que o desenvolvimento psicológico se realiza por meio da apropriação dos elementos da cultura humana. E esse processo tem ainda mais uma característica importante: ocorre sempre de forma mediada por processos educativos, pelas ações dos adultos nesse sentido. Esse processo acontece tanto no fluxo normal da vida como na escola. O momento escolar da educação é quando se colocam conscientemente as melhores condições para essa apropriação, pois ela é dirigida para seguir sua melhor trajetória possível. Mesmo sob a necessidade da direção, não há como preterir a Atividade de quem aprende. Ambas, Atividade e educação dirigida, são impreteríveis à humanização.

O desenvolvimento psicológico pode ser entendido como um processo progressivo (mas não linear) de *socialização* do psiquismo individual, em que o psiquismo do *eu* se apodera do psiquismo do *nós* e, por e para isso, opera saltos qualitativos. Sua mola propulsora é “o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo as sua história social” (LEONTIEV, 1978a, p. 319). Processo esse, sempre *ativo*, uma vez que mobilizado pela Atividade.

Em resumo:

Se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma de organização dessa assimilação, admitida nas condições históricas concretas, na sociedade dada, o desenvolvimento se caracteriza, antes de tudo, pelos avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades, os tipos de atividade, etc., das que se apropria o indivíduo. (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p.322)

Essa visão panorâmica do desenvolvimento não nos esclarece, contudo, o quê dentro da experiência socialmente elaborada favorece quais processos psicológicos. Ela é um conjunto amplo e complexo que comporta toda a riqueza do gênero. Se nos

perguntássemos, contudo, que elementos dessa experiência provocam o que estamos chamando de desenvolvimento psicológico, o olhar panorâmico e a apropriação em nada nos ajudariam. As afirmações “o ensino é a forma de organização dessa assimilação” e “o desenvolvimento representa um avanço qualitativo no nível e na forma das capacidades”, presentes na citação, quedariam mal explicados.

As questões referentes às unidades mínimas da Atividade, isto é as operações, tanto as manuais como as mentais (ou psíquicas), mereceram um estudo específico, que foi desenvolvido por L. S. Vigotski (2001) nos anos trinta. Mas para o próprio Vigotski, essa descrição de seu trabalho o estranharia, pois não havia ainda a teoria da Atividade como a conhecemos. Leontiev a desenvolveu após a morte de Lev Semiônovitch. O que mobilizava seus estudos era a necessidade de conhecer as relações entre *pensamento e fala*²³. É com a interpretação retrospectiva a partir de Leontiev que foi possível a nova apropriação das teses vigotskianas: podemos localizar os processos psicológicos na estrutura da Atividade.

Como resultado desse estudo, seu autor nos demonstrou, por meio de extensa pesquisa teórico-bibliográfica e referência a dados experimentais, quais elementos da experiência socialmente elaborada funcionam como “unidades” para essa transformação qualitativa. O desenvolvimento psicológico humano é necessariamente consciente e sua unidade chama-se “*significado*”. Para Vigotski (2001) a palavra é a unidade de som e significado. Vejamos calmamente do ponto de vista filogenético a complexidade da forma humana de se relacionar com a realidade. A palavra é unidade de vibração mecânica no ar (som) e relação social, pois o significado nasce na relação comunicativa entre ao menos dois seres humanos que usavam as referidas vibrações para tal. Então, a unidade de nossas operações psíquicas é um fenômeno físico indissociável de uma forma de relação social (intersubjetiva).

No capítulo primeiro deste texto, dissemos que a consciência e a linguagem nascem das necessidades colocadas pela Atividade de trabalho: necessidade de coordenar ações, cujo elemento essencial é a comunicação. Foi ela que permitiu uma base comum para o trabalho. O significado nasce, assim, da necessidade de referir-se ao mundo. Ele consiste na representação da realidade. A palavra foi lapidada de forma que substituísse o objeto. Este último, ganha nova vida pela primeira vez na história da

²³ PRESTES (2010), afirma que a tradução do Livro “*Michlienie i Rietch*” não é adequada. Segundo a autora, Vigotski se referia a *Pensamento e Fala*, e não a *Pensamento e Linguagem*.

matéria. As palavras nada mais são que signos (VYGOTSKI, 1995): estímulos usados pelos seres humanos para interferir na própria conduta.

Chamamos signos aos estímulos-meio artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação; conferindo a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que habitualmente se dá a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. Dois momentos, portanto, são essenciais para o conceito de signo: sua origem e sua função. (p.83)

Os signos por excelência são as palavras. Elas medeiam as reações psíquicas de forma que as últimas passam a obedecer a uma dupla estimulação: a do ambiente e a das palavras (autoestimulação). Assim, o objeto representado passa a existir também e ao mesmo tempo na comunicação. Por meio dessa representação da realidade, o coletivo de seres humanos pôde transformar qualitativamente suas ações, pois a significação permitiu o despregamento *consciente* do objeto empiricamente existente. Uma autonomia relativa da vida da consciência é possível quando se trabalha mentalmente com os representantes da realidade e não com ela mesma. Palavra e consciência são indissociáveis nesse processo. Mesmo surgidas socialmente, as palavras usadas na relação intersubjetiva podem também, orientar as ações do próprio indivíduo. Dá-se a formação do plano mental, interno, psíquico. Por tudo isso os autores da Escola de Vigotski dizem que *a natureza do psiquismo humano é sócio-histórica*.

Na ontogênese esses processos se realizam de forma análoga, não idêntica. Passaremos rapidamente pelas primeiras etapas do desenvolvimento porque o próximo capítulo versará sobre sua periodização em pormenores. A criança nasce e sua vida psíquica é formada somente por sensações. O seu psiquismo é indiferenciado, todo impressão e emoção. O bebê *sente* o mundo e o adulto. Acelerando o tempo, logo a criança passa a se locomover (mudança do corpo), o que provoca um grande enriquecimento ambiental. Ela entra em contato com uma infinidade de objetos e suas sensações começam a se diferenciar em percepções. O mundo ganha matizes riquíssimos. A relação com os objetos sociais toma a criança completamente. Logo ela descobre, na relação com os adultos, que cada um desses objetos tem seu próprio nome (a maior descoberta da vida da criança). Começa a virada radical do desenvolvimento *cultural* na ontogênese: o encontro do pensamento com a fala. “Num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala,

até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem.” (VIGOTSKI, 2001, p.130) E continua: “um desenvolvimento não é a simples continuação direta de outro, mas ocorre uma mudança do *próprio tipo de desenvolvimento* – do biológico para o histórico-cultural” (p.149). O encontro do pensamento com a linguagem transforma as linhas de desenvolvimento de ambos. O pensamento se verbaliza e a linguagem se intelectualiza. Isso representa uma reorganização radical de um “novo todo” do funcionamento psicológico.

Quando dissemos que esse encontro transforma a vida da criança cabe completar, mas não o faz da noite para o dia. Isto é, seu tempo não é instantâneo. Ao contrário, não encontraremos o desenvolvimento psicológico em suas partículas mínimas, que correm quadro a quadro, mas nos encadeamentos originais de seu funcionamento conjunto. O que nos interessa está no filme, não na fotografia. O mais importante para nós agora é que o encontro do pensamento com a linguagem provoca a tomada de consciência pela criança da existência dos objetos, das pessoas e das palavras que a tudo correspondem. A questão é que esse grande encontro só pode ocorrer conscientemente. Resulta daí a criação de uma rede interna de palavras. Mas não é a palavra ainda a menor das unidades, mas o significado que elas portam.

Todo conceito é uma generalização. Isto é indubitável. Mas até agora operamos em nossa investigação com alguns conceitos isolados. Enquanto isso, surge por si mesma a questão de saber em que relação se encontram os conceitos entre si. Com um conceito isolado, esta célula que arrancamos da totalidade e do tecido foi entrelaçado e implantado no sistema de conceitos infantis, o único em que ela pode viver e desenvolver-se. Porque os conceitos não surgem na cabeça da criança como ervilhas espelhadas em um saco. Eles não se situam um ao lado do outro ou sobre o outro, fora de qualquer vínculo e sem quaisquer relações. De outro modo seria impossível qualquer operação intelectual que exigisse a correlação dos conceitos, seria impossível toda a vida complexa de seu pensamento. Ademais, sem uma relação definida com outros conceitos, seria impossível até mesmo a coexistência de cada conceito em particular, uma vez que a própria existência do conceito e da generalização pressupõe (...) o enriquecimento da realidade representada do conceito (...). Mas se a generalização enriquece a percepção imediata da realidade, é evidente que isto não pode ocorrer por outra via psicológica a não ser pela via do estabelecimento de vínculos complexos, de dependência e relações entre os objetos representados no conceito e a realidade restante. Deste modo, a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir. (VIGOTSKI, 2001, p.359)

Esse excerto é extremamente rico e contém praticamente todas as afirmações necessárias para entender o papel dos conceitos no desenvolvimento da consciência. Queremos destacar dele três elementos. Primeiro, ele começa com uma afirmação clara: todo conceito é uma generalização. Mais à frente no mesmo texto de Vigotski encontramos: “generalização e significado da palavra são sinônimos” (p.398). Uma questão surge por si: seriam todos sinônimos? As “palavras” e os “conceitos” podem ser entendidos como sinônimos. Sua essência é o significado, que é sempre uma generalização frente à realidade. “A generalização é a decomposição das estruturas tangíveis e a conexão às de pensamento” (VYGOTSKI, 1997, p.131). Isto é, a decomposição do objeto (tangível) a sua reorganização no plano do pensamento. Então a generalização é um fenômeno do pensamento. Mas, sendo comunicação, o é também da linguagem.

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, mas isto não significa a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento. (VIGOTSKI, 2001, p.398)

O significado é tanto um ato do pensamento como da linguagem, é a unidade entre pensamento e palavra. Toda significação corresponde à comunicação entre as pessoas e ao mesmo tempo a uma generalização em relação ao objeto (decomposição e recomposição). O resultado é o significado e a representação do objeto. A palavra “água” não significa qualquer porção d’água realmente existente e, ao mesmo tempo, significa todas.

Acontece que esse significado se transforma à medida que a criança aprende novas palavras. E já entramos no segundo ponto de destaque do excerto. As palavras ou conceitos só existem em sistema. Não há palavras isoladas na consciência. Por isso, o significado de cada palavra muda de acordo com sua posição no sistema. É o mesmo que dizer que a parte muda em função do todo. Esse sistema de conceitos nada mais é que uma *estrutura de generalizações*: uma rede hierarquizada feita de relações de generalidade e especificidade. Essas relações de generalidade estão presentes não apenas no pensamento, mas também nos vínculos entre os próprios conceitos. O exemplo dado pelo autor de um pequeno sistema de generalização é dado pelas palavras “planta”, “flor” e “rosa” (p.360). Planta corresponde ao grau máximo de generalidade,

pois se refere a todo e qualquer vegetal. Flor já é mais específica e ocupa outra posição nesse sistema, significa uma parte de algumas plantas, não presente em todas e nem em todas as épocas do ano. Rosa, finalmente, é ainda mais específica, referindo-se a uma única espécie de planta com uma flor característica. Cada nova palavra incorporada a esse sistema o enriquece. Por especificações progressivas, o geral se desenvolve. O sistema progride como um todo único. Esse é o tecido que compõe a estrutura funcional da consciência.

Descobrimos que a causa da não-conscientização dos conceitos não está no egocentrismo mas na ausência de sistematicidade dos conceitos científicos que, em decorrência disto, devem ser não-conscientizados e não-arbitrários. Descobrimos que a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrários. E é por sua própria natureza que os conceitos científicos subentendem um sistema. Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis. (VIGOTSKI, 2001, p.295)

Os conceitos científicos são os portões de entrada da tomada de consciência no reino dos conceitos infantis porque eles, por sua própria natureza, ocupam um grau elevado no sistema de generalidade (composto por relações entre específico e geral). A sua aprendizagem exige da criança uma ação correspondente a seu grau de generalidade: uma ação intencional e consciente. Por isso, eles tornam-se *arbitrários*. A arbitrariedade é a capacidade de dirigir-se a algo arbitrariamente, com o arbítrio, propositalmente, deslocado do fluxo regular dos acontecimentos, descontextualizadamente. Só há arbitrariedade com tomada de consciência, frente ao que é conscientizado. Ao mesmo tempo, a ação arbitrária frente aos conceitos científicos provoca a tomada de consciência. Por isso eles são os portões de entrada da consciência no psiquismo. E Vigotski (idem) prossegue: a aprendizagem dos conceitos científicos promove o desenvolvimento, pois “*a mudança da estrutura funcional da consciência é o que constitui o conteúdo central e fundamental de todo o processo de desenvolvimento psicológico*” (p.285) [grifos no original]. Aqui está resumida a explicação de *como* a aprendizagem na escola gera o desenvolvimento psicológico.

A forma como os conceitos científicos entram na consciência é a criação de uma segunda via psicológica de aprendizagem. Se os conceitos espontâneos (adquiridos no fluxo normal da existência) percorrem um caminho que vai da vivência para o conceito, os conceitos científicos percorrem a linha contrária: do conceito para a vivência. Por sua

alta sistematicidade é difícil aprender os conceitos científicos. Para tal, a criança deve entrar em uma forma determinada de funcionamento. Ela deve, com a ajuda de um adulto, atentar arbitrariamente ao que está sendo ensinado. A consciência e a intenção são as marcas dessa segunda via psicológica de aprendizagem.

Os conceitos científicos dependem, contudo, dos espontâneos para existir, pois “os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança” (p.262). Devido a suas naturezas psicológicas distintas, entre os dois tipos de conceito se estabelece uma relação em que o que um tem de forte o outro tem de fraco. Os conceitos espontâneos são ricos em empiria e pobres em sistematicidade, os científicos são pobres em empiria e ricos em sistematicidade. Do seu encontro, ambos se transformam, os espontâneos são levados a um novo grau de sistematicidade enquanto os científicos enriquecem-se com a experiência pessoal da criança. Há entre eles uma influência inversa. O encontro dos dois tipos de conceito no mesmo sistema de generalização (a consciência da criança) os transforma igualmente e joga a estrutura de generalização como um todo para um novo grau de complexidade.

O desenvolvimento psicológico da criança não consiste tanto no desenvolvimento e no aperfeiçoamento de determinadas funções quanto na mudança dos vínculos e relações interfuncionais, e que o desenvolvimento de cada função psicológica particular depende dessa mudança. A consciência se desenvolve como um progresso integral, modificando a cada nova etapa a sua estrutura e o vínculo entre as partes, e não como uma soma de mudanças particulares que ocorrem no desenvolvimento de cada função em separado. O destino de cada parte funcional no desenvolvimento da consciência depende da mudança do todo e não o contrário. (VIGOTSKI, 2001, p.284)

Esse processo ao longo dos anos de escolarização é o que chamamos de socialização do pensamento infantil e sua passagem para tipo de pensamento de um adulto.

Finalmente, o terceiro ponto de destaque é que a nova estrutura da consciência, provoca um *enriquecimento da percepção imediata*. Se os objetos percebidos são progressivamente enriquecidos por vínculos com os demais objetos, podemos dizer que

eles se tornam novos objetos. Muda a realidade percebida pela criança. Qual transformação poderia ser psicologicamente mais impressionante?²⁴

2.3.1 – As funções psíquicas

Separar a discussão da palavra na vida da consciência das funções psicológicas é impossível. Mesmo sem falar diretamente delas, não as deixamos um minuto de lado. Todas as vezes que falamos em arbitrariedade, conscientização, generalização e ação dirigida, falamos de funções psicológicas superiores. Pois, “esse processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação” (VIGOTSKI, 2001, p.246). Por isso, falar em sistematização da consciência é falar em funções psicológicas superiores.

O conceito de <desenvolvimento das funções psíquicas superiores> e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas são de fato duas ramas fundamentais, dois caules do desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si ainda que estão indissolúvelmente unidas. Se trata, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominavam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como os outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos de as formas superiores de conduta da criança. (VYGOTSKI, 1995, p.29)

As capacidades de atentar, registrar, expressar, discriminar e as palavras coexistem em um sistema consciente complexo. Isso explica por que as palavras cumprem uma função decisiva no autocontrole da conduta (VYGOTSKI, 1995). A sensação e a percepção tornam-se conscientizáveis, pois as palavras as nomeiam, podem acessá-las, dirigi-las. A atenção e a memória podem ser guiadas pelo discurso do adulto. Tudo se funde em uma mesma estrutura. As funções psicológicas elementares são qualidades específicas de ação (atentar, lembrar, expressar, perceber) e têm seu primeiro desenvolvimento como reações aos estímulos do ambiente. A criança não consegue até um ponto de seu desenvolvimento controlar sua conduta, os estímulos externos a guiam

²⁴ Vigotski (2001, p.294) diz que Marx compreendeu o cerne dos conceitos científicos quando percebeu que a essência dos fenômenos da realidade não coincide com sua aparência. Para conhecer a realidade, é preciso a mediação da teoria. Por ela, a própria percepção da realidade se transforma.

a maior parte do tempo. Mas elas tendem em seu desenvolvimento socializado à integração, transformando-se em funções psicológicas superiores (FPS). Elas são a “fusão” das funções originais e correspondem a um novo grau de complexidade, pois suas especificidades desaparecem se desfeita essa integração. O que estabelece essa ligação são as palavras, que começam a mediar sua conduta. Perde o sentido considerá-las separadamente, as FPS estão *sempre no plural*.

Em síntese, L. Bozhóvich (1987) diz que o conteúdo do desenvolvimento psíquico é o aparecimento de formações psíquicas novas, qualitativamente diferentes e superiores. Diferentes, pois suas particularidades não têm correspondência entre as antigas formações. Elas correspondem a uma refuncionalização das mesmas e, por isso, são superiores. São essas as *neoformações psíquicas*. A reestruturação funcional da consciência provoca, como dissemos, uma revolução, uma mudança de qualidade do funcionamento psíquico e não meramente um incremento quantitativo. Isso se expressa no aparecimento dessas neoformações: progressivamente diferenciadas, mas de orgânica interfuncionalidade.

O que Luria (1979) concluiu no estudo do cérebro é similar. Sobre a localização das funções psíquicas no cérebro ele diz:

A tarefa de “localização” das funções psíquicas nas áreas limitadas do cérebro pode ser substituída por outra tarefa: a análise do sistema de zonas cerebrais que funcionam em conjunto, que põem em ação dado “sistema funcional”, noutros termos, a análise da maneira pela qual esse sistema funcional se distribui pelos aparelhos do córtex cerebral segundo as respectivas estruturas cerebrais (p.92)

O desenvolvimento psicológico, então, é o resultado de um processo de integração de funções e regiões corticais. Juntas, funcionam em novo grau, sem correspondente no passado e cria estruturas cerebrais igualmente sem correspondente. Essa nova estrutura não se desfaz mais. Uma vez desenvolvidas, elas revelam-se *neoformações estáveis*, que se degeneram somente na ancianidade ou sob uma enfermidade²⁵. Em síntese: “O desenvolvimento é um processo contínuo de desenvolvimento, que se distingue, em primeiro lugar, pela permanente aparição e formação do novo, não existem em estágios anteriores. Esse ponto vista sabe captar no

²⁵ Esse princípio nos parece de grande interesse pedagógico, pois corresponde precisamente ao que Saviani (2000; 2005) diz ao colocar a *irreversibilidade* do desenvolvimento como objetivo pedagógico. O ensino deve ir até o ponto em que neoformações psíquicas se estabilizam.

desenvolvimento algo essencial para a compreensão dialética do processo” (VYGOTSKI, 1996a, p.254).

Para encerrar esse item retomemos as contribuições de Leontiev e Vigotski sobre o desenvolvimento psicológico. Demos a partir desses autores duas definições de desenvolvimento psicológico. A primeira diz que este é *socialização do psiquismo individual*. A segunda, que é *reestruturação funcional da consciência*. Deve ficar claro ao leitor que ambas as definições não se excluem, ao contrário, se enriquecem.

2.4 – A escola e o desenvolvimento psicológico

Vimos que os processos de apropriação da cultura são mediados por relações educativas. Na escola, essas relações são especializadas. Sua tarefa é ensinar uma classe especial de conhecimentos: os conhecimentos escolares clássicos. A questão mais importante aqui é destacar que o currículo escolar é constituído de conceitos científicos. Para aprender na escola, os aprendizes devem desempenhar uma ação determinada frente os conhecimentos escolares. É na escola que deve ser garantida, e não em outras formas de prática social, que a criança se relacione arbitrariamente com os conceitos científicos. Essa é a responsabilidade da instituição escolar.

Mas afirmar isso não basta, pois não esclarece o que a escola deve garantir ao final de seus ciclos. Nesse sentido, Vigotski (2001) afirma:

É essa concepção da mudança da estrutura da consciência no processo de desenvolvimento que devemos incorporar à explicação do problema do problema de nosso interesse: por que, na idade escolar, a atenção e a memória passam a ser conscientizadas e arbitrarias. A lei geral do desenvolvimento consiste em que a tomada de consciência e a assimilação não são inerentes apenas à fase superior de desenvolvimento de alguma função. Elas surgem mais tarde. Devem ser necessariamente antecedidas do estágio de funcionamento não conscientizado e não arbitrário desse tipo de atividade da consciência. Para tomar consciência é necessário que haja o que deve ser conscientizado. Para assimilar, é necessário dispor daquilo que deve ser subordinado à nossa vontade. (p.286)

A lei geral do desenvolvimento nos diz que a criança passa pelo estágio da não conscientização e não arbitrariedade de suas funções. Isso nos remete à relação entre os conceitos espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos se caracterizam pela relação mais direta entre conceito e objeto. Como ela está desligada dos outros conceitos (assistematicidade), a sua referência central é empírica. Ao mesmo tempo, as funções psicológicas são, na maior parte do tempo, involuntárias, não-arbitrarias. Essa é

a fase pré-escolar da educação. O que deve estar garantido ao final desses ciclos é uma experiência empírica enriquecida e as funções involuntárias exercitadas. Mas isso só pode ser alcançado pelo confronto com as expressões voluntárias. Isto é, a mediação do adulto, do professor, cria as condições para a voluntarização e arbitrariedade das reações infantis. Não há uma contradição entre formas naturais e culturais, mas uma passagem de um *tipo* de reação psíquica a outra, há uma elevação de nível. As formas culturais são as formas naturais do funcionamento psíquico, mas transmutadas.

Na fase escolar da educação, seu próprio conteúdo exige da criança uma forma específica de ação. Como vimos, ela deve ser arbitrária e consciente. As funções psicológicas que participam desse processo não estão amadurecidas no começo da escolarização, a escola deve apoiar-se no que não está maduro no desenvolvimento. Esse é o ponto de delinea com traços nítidos a tarefa da escola: ensinar. É justamente apresentar esse material especial que direcionará psiquismo do aluno. Por isso dissemos que na escola o ensino gera desenvolvimento psicológico.

O centro da atenção na idade escolar é ocupado pela transição das funções inferiores da atenção e de memória para as funções superiores da atenção arbitrária e da memória lógica. Já tivemos a oportunidade de esclarecer de modo bastante minucioso que estamos autorizados a falar tanto de atenção arbitrária quanto de pensamento arbitrário; de igual maneira, estamos autorizados a falar de atenção lógica. Isto se deve ao fato de que a intelectualização das funções e a assimilação destas são dois momentos de um mesmo processo de transição para as funções psicológicas superiores. Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. (VIGOTSKI, 2001, p.282 - 283)

O segundo ciclo da escola (referente aproximadamente ao intervalo dos sete aos doze anos) deve garantir ao seu *término* a conscientização e a arbitrariedade das funções psicológicas. O fato da atenção e da memória serem arbitrárias e conscientizadas significa que a criança já internalizou completamente as formas de as controlar. Elas mesmas conseguem dirigir sua conduta para um fim consciente.

(...) graças a uma base comum a todas as funções psíquicas de tipo superior, o desenvolvimento da atenção arbitrária e da memória lógica, do pensamento abstrato e da imaginação científica transcorre como um processo complexo e uno; a tomada de consciência e a apreensão são essa base comum a todas as funções psíquicas superiores cujo desenvolvimento constitui a nova formação básica da idade escolar (VIGOTSKI, 2001, p.326)

Esses processos tomam consideráveis esforços e tempo na vida escolar. Mas são justamente essas suadas conquistas que elevarão o nível intelectual dos aprendizes. Isso é bastante considerável do ponto de vista psicológico. Seu elemento decisivo é o conjunto de conhecimentos escolares, pois “a disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”. (p.334)

A última consideração que gostaríamos de fazer é no sentido de lembrar que o papel decisivo desempenhado pelos conceitos científicos na escolarização não resume em si todo o desenvolvimento psicológico. A grande transformação está em seu encontro com os espontâneos e na reestruturação funcional da consciência daí decorrente. Lembremos o que Vigotski (2001) diz: “a generalização enriquece a percepção imediata da realidade” (p.359). Isso quer dizer que a sistematização da consciência da criança faz com que ela capte, por sua vez, aspectos cada vez mais sistêmicos da realidade: sua própria percepção se transforma. A criança testemunha progressivamente uma mudança no aspecto fenomênico da realidade.

Consideramos ter apresentado de maneira satisfatória a relação entre a Atividade, a educação escolar e o desenvolvimento psicológico. Vimos que os motivos da Atividade não emergem da própria psique infantil, mas são construídos na base das relações reais da criança com seu mundo. A educação escolar cumpre, dentro dessas relações, um papel específico, o de ensinar. É o conteúdo do ensino que mobiliza os principais processos de sistematização da consciência em idade escolar. Processos esses que acontecem sempre como parte de uma Atividade da criança.

Seguiremos no próximo capítulo pela periodização do desenvolvimento psicológico. Por ela veremos que entre o desenvolvimento da Atividade da criança e seu reflexo psíquico da realidade não há rupturas nem distanciamento. A forma como o mundo se apresenta à criança e a natureza de sua Atividade, de seu fazer, são aspectos do mesmo processo de desenvolvimento. As transformações no reflexo psíquico da realidade e as mudanças da Atividade definem os períodos ou estágios do desenvolvimento psicológico.

Capítulo 3 – A periodização do desenvolvimento psicológico

A própria palavra desenvolvimento pressupõe movimento e transformação. Afinal, o que se desenvolve tem suas próprias qualidades mudadas. É por isso que encontramos frequentemente o binômio desenvolvimento psicológico. Para a psicologia cultural, o psiquismo é sinônimo de movimento, de aparição e formação do novo. Cada mudança substantiva requalifica o desenvolvimento, define uma nova fase. Surge por isso a questão da periodização. Foi Vygotski (1996a) o primeiro a dar respostas científicas do mesmo. Sua é a própria definição de período. Ele entendia que não deveria haver outro critério que não as mudanças internas ao próprio desenvolvimento, que consistem na aparição das novas formações no desenvolvimento.

(...) não há, nem pode haver algum outro critério para distinguir os períodos concretos do desenvolvimento infantil ou das idades que não as formas novas, graças as quais se pode determinar o essencial de cada idade. Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importantes e fundamental, da consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento do período dado. (VYGOTSKI, 1996a, p.254 – 255)

Pela primeira vez o critério da periodização não era simplesmente definido pelas mudanças do corpo ou por índices externos ao desenvolvimento, mas por uma concepção que via no movimento do todo o critério para compreensão do psiquismo. Se antes a idade da criança era definidora do que se esperava do desenvolvimento, ela passa a determinada. A idade muda quando surge o novo no psiquismo. Mesmo representando o fundamento para a compreensão do psiquismo infantil, não conseguiu esgotá-lo totalmente. Ainda quedava sem resposta a questão das *forças motrizes* reais do desenvolvimento.

Leontiev (1978a) revela mais tarde que todo e qualquer processo psicológico compõe uma Atividade e, por isso, responde a determinados motivos. Uma vez que o motivo é sempre relação sujeito-objeto, podemos entender que as formas motoras do desenvolvimento originam-se nessa relação. O autor afirma:

A primeira coisa que devemos notar, quando nos esforçamos por resolver a questão das forças motoras do desenvolvimento do psiquismo, é portanto a modificação do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais. É, porém, evidente que este lugar não

determina diretamente o desenvolvimento. ele caracteriza simplesmente o nível atingido num dado momento. O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. (LEONTIEV, 1978a, p.291)

Por um lado, entendiam-se as características internas ao desenvolvimento e por outro suas forças motrizes, que deveriam ser compreendidas de fora, do ponto de vista da Atividade. A articulação de ambas não se deu automaticamente por isso. Foi Elkonin quem as retomou e redefiniu a questão da periodização do desenvolvimento. Ele afirma que a introdução do conceito de Atividade foi um importante logro da Psicologia Histórico-Cultural ao fim dos anos trinta. Permitida pelos estudos de Leontiev e Rubinstein, pois a investigação:

mostrou a dependência entre o nível de funcionamento dos processos psíquicos e o caráter de sua inclusão em uma outra atividade, ou seja, a dependência dos processos psíquicos (desde os senso-motores elementares até os intelectuais superiores) frente aos motivos e tarefas da atividade na qual estão incluídos, ao lugar que ocupam na estrutura da atividade (da ação, a operação). Estes dados tiveram grande significação para resolver uma série de problemas metodológicos em psicologia (ELKONIN, 1987a, p.108)

Mas essas teses não levaram a uma elaboração satisfatória da correspondente teoria sobre o desenvolvimento psíquico e seu caráter estadal, pois a localização nos processos psicológicos na estrutura da Atividade não bastou para compreender as especificidades dos mesmos, cujas mudanças orientavam sua divisão em estágios. Isso porque a busca do conteúdo psicológico da Atividade priorizou a estrutura da mesma e deixou de lado o *caráter objetual-de-conteúdo*, ou seja, com que aspectos da realidade interatua a criança em uma ou outra atividade e, em consequência, a que *aspectos da realidade* se orienta. Isso é melhor explicado por Vigotski, por exemplo, na idade escolar, as mudanças fundamentais da consciência da criança dependem de sua atuação frente aos conceitos científicos. Esse é o caráter objetual-de-conteúdo da Atividade-guia desse período.

É nesses termos que Elkonin unificou, na investigação da periodização do desenvolvimento, o pensamento de Vigotski e Leontiev, pois se preocupou em compreender a dinâmica geral da Atividade de maneira inseparável de seu caráter objetual-de-conteúdo. Assim, ele conclui que os períodos do desenvolvimento são definidos pela Atividade que o guia. Se mudar a Atividade-guia, muda o período do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a Atividade que define o período é guia de alguma

coisa: clama por seu conteúdo. O processo de formação do novo no psiquismo é esse conteúdo. Esse conceito de período revela a preocupação com a unidade da Atividade e do desenvolvimento psicológico. Unidade essa de importância central para essa pesquisa.

Vygotski (1996a) dizia que não bastava conhecer os critérios para a definição das idades, “não é suficiente para uma periodização científica do desenvolvimento infantil” (p.255). Se não fossem estudadas a dinâmica do desenvolvimento e as passagens de uma idade a outra, não se chegaria a lugar algum. A primeira observação a ser considerada é que existem períodos mais estáveis e mais críticos do desenvolvimento. Em uma, as mudanças davam-se lentamente, ao largo dos anos, na outra, súbita e bruscamente. “são pontos de virada no desenvolvimento infantil que tem, as vezes, a forma de agudas crises” (p.256). A ciência havia estudado até então mais diretamente as fases estáveis. As *crises*, ao contrário, “não foram sistematizadas nem incluídas na periodização do desenvolvimento infantil” (p.255). Elas eram entendidas mais como desvios de padrão e anormalidades do desenvolvimento que como objetos de investigação. “quase nenhum dos pesquisadores ocidentais foi capaz de dar uma explicação teórica para seu verdadeiro significado” (p.255).

O primeiro já sabia que as idades eram ciclos mais ou menos fechados e definidos pelo conteúdo do desenvolvimento psicológico, expresso por leis qualitativamente distintas. Havia idades mais estáveis e outras mais críticas. As passagens de uma a outra eram pontos de virada no desenvolvimento.

3.1 – A Atividade-guia

Chamamos atenção para o fato de que o desenvolvimento psicológico não pode ser compreendido fora da Atividade. A percepção, a representação consciente do mundo, a internalização do campo visual, a conduta mediada pela fala são componentes centrais da Atividade, são, por isso, sempre ligados a um motivo. Mas esses processos não impulsionam seu próprio desenvolvimento. Seu estudo não revela suas próprias forças motrizes. Nas palavras de Elkonin (1960):

As forças motrizes do desenvolvimento psíquico que atuam mutuamente são o lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade entre as demais pessoas, as condições de vida, as exigências que apresenta a sociedade, o caráter da atividade que realiza e o nível de desenvolvimento alcançado em cada momento dado. (p.502) [grifos no original]

As palavras desse autor são emblemáticas, pois o que seriam todas essas características juntas senão a vida social em toda a sua complexidade? É a vida em sociedade que move o desenvolvimento psicológico, como já havia afirmado Leontiev (1978a). Vivendo em sociedade, as crianças passam por um processo de socialização, em que sua Atividade pessoal adquire as características da Atividade social. A criança se apropria da cultura agindo sobre ela.

Mas a vida ou a atividade de conjunto não é simplesmente a soma das diferentes espécies de atividade. Alguns tipos de atividade são, numa dada época, dominantes e têm uma importância maior para o desenvolvimento ulterior da personalidade, outros têm menos, uns desempenham o papel essencial no desenvolvimento, outros papel secundário. Razão porque devemos dizer que o desenvolvimento do psiquismo depende não da atividade do seu conjunto, mas da atividade dominante. (LEONTIEV, 1978a, p.292)

Então, há entre as Atividades também uma hierarquia, pois algumas têm um papel mais decisivo que outras no desenvolvimento psicológico e da personalidade. A essa Atividade chamamos de *Atividade-guia*. Cabe aqui uma breve consideração sobre a tradução desse termo.

Vale destacar que esse termo foi traduzido no Brasil como atividade *predominante ou principal*, o que distorce a ideia de Vigotski, desenvolvida, posteriormente, por A. N. Leontiev e D. B. Elkonin. Em seu trabalho *K teorii razvítia psirriki rebionka (A respeito da teoria do desenvolvimento da psique da criança)*, A. N. Leontiev desenvolve ideias sobre as forças que movem o desenvolvimento psíquico da criança. É nesse trabalho que ele apresenta a definição do que denomina de atividade-guia. (PRESTES, 2010, p.161) [grifos no original]

São usuais também os termos “*leading activity*” no idioma inglês e “*actividad rectora*” no espanhol. Optamos por utilizar a tradução proposta por Prestes (2010), por ser produto justamente de um trabalho de revisão das traduções de Vigotski e por ser convincente a explicação da autora. Vejamos o que diz Leontiev (1978a):

Chamamos de atividade dominante da criança a que comporta as três características seguintes. Primeiramente, é aquela sob a forma da qual se diferenciam tipos novos de atividade. (...) Segundo, a atividade dominante é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares. (...) Terceiro, é aquela de que dependem mais estreitamente as mudanças psicológicas da etapa do seu desenvolvimento.

A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da

criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978a, p.292 - 293)

Se ela gera novos tipos de Atividade, reorganiza e forma processos psíquicos, e dela dependem as mudanças psicológicas, ela *guia* o desenvolvimento. “Em suma, é exatamente no contexto das atividades-guias, segundo A. N. Leontiev, que surgem, em determinados estágios etários, as novas formações psicológicas que têm um significado primordial para todo o desenvolvimento da criança”. (PRESTES, 2010, p.163)

É por meio da Atividade-guia e das transformações psicológicas que ela ocasiona que Leontiev busca entender o desenvolvimento psíquico. O conteúdo da dessa Atividade e sua sucessão no tempo determinam os *períodos* do desenvolvimento psicológico da criança, já expostos pelo próprio. “Podemos dizer igualmente que cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relação da criança com a realidade, dominante numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela” (LEONTIEV, 1978a, p.292). Os períodos estabelecem uma relação determinada com a idade da criança, mas, em flagrante oposição às teses de Piaget. “Nem o conteúdo dos estágios, nem a sua sucessão no tempo são, todavia imutáveis, dados de uma vez para sempre” (p.293). “Assim, não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio do desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro que depende de seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas” (p.294). Entendemos que o conceito vigotskiano de passagem pelas idades está incorporado aqui. Se não é a idade da criança que determina o estágio do desenvolvimento, mas o conteúdo do mesmo que determina a idade, não devem restar mais dúvidas quanto à natureza sócio-cultural do desenvolvimento psíquico humano.

Com a teoria da Atividade a periodização ganha nova forma. Ela está muito presente no pensamento de Elkonin (1987a), de forma que podemos entender que ele releu as teses vigotskianas sob nova matriz: da teoria da Atividade.

3.2 – Os períodos do desenvolvimento

Por meio da investigação sobre os períodos do desenvolvimento psicológico, D. Elkonin, expõe as principais características do desenvolvimento psicológico infanto-juvenil, revelando suas as forças motrizes essenciais. Agora exporemos brevemente a

sequência esperada de sucessão desses períodos, as transformações na Atividade-guia e os principais processos do desenvolvimento psicológico. Tentaremos, além disso, identificar e destacar elementos importantes para consideração pedagógica. Optamos por seguir a ordem de sucessão dos períodos, como fazem os autores citados.

3.2.1 – A comunicação emocional direta ²⁶

Nasce um bebê hominizado. Suas necessidades vitais devem ser totalmente satisfeitas pelos adultos, caso contrário, ele perecerá. Como dissemos, seu psiquismo é indiferenciado: todo sensação e reflexos. Até a sexta ou oitava semana de vida, o bebê não apresenta Atividade alguma, somente depois desse período que ele iniciará sua Atividade de comunicação com os adultos (LÍSINA, 1987). Mas o que chamamos exatamente de *comunicação*?

A referida autora nos esclarece:

Para nós, a característica mais importante [da comunicação] é a atividade mutuamente orientada de dois ou mais participantes da atividade, cada um dos quais atua como indivíduo, como sujeito. (...) a particularidade do objeto da atividade de comunicação, é que sempre está dirigida à subjetividade de outra pessoa. (idem, p.275)

O bebê, depois das primeiras semanas necessita dessa comunicação com os adultos. Ele insere-se na Atividade de comunicação como um dos participantes. Essa necessidade é comum aos animais, mas o que acontece no desenvolvimento do bebê é a humanização da comunicação. A comunicação humanizada precisa de certas condições para se desenvolver. A primeira é necessidade objetiva do bebê de atenção e solicitude por parte dos circundantes. Ela nasce da situação necessariamente posta do adulto como portador da satisfação das necessidades do bebê. Ela se dirige ao adulto de maneira desordenada, com expressão de desconforto e dessa forma tem suas necessidades satisfeitas. A segunda condição para o surgimento da comunicação é a conduta do interlocutor de mais idade. O adulto se dirige ao bebê como a uma verdadeira pessoa e age frente às reações dele. Por essas ações, modela uma nova conduta na criança. Mesmo sendo o bebê inicialmente incapaz de uma efetiva comunicação, devido a essas ações do adulto, ele vai tomando parte nessa Atividade. “O importante é que o adulto, sendo imprescindível para a criança (por isso se distingue no campo de atenção do bebê como objeto especial), o introduz paulatinamente em uma esfera de novas interpelações

²⁶ Lísina (1987) também chama esse período de ‘comunicação situacional-pessoal’.

onde se converte em sujeito, contato com o qual a criança experimenta uma alegria especial” (p.282).

Assim, a Atividade-guia inicial do bebê humano é a comunicação emocional direta, que aparece em sua forma desenvolvida como “complexo de animação”. Ela inclui como componentes “a concentração no adulto, o sorriso, as exclamações e uma excitação motora geral” (p.287). Por isso, podemos caracterizar o complexo de animação como a primeira Atividade social da criança, pois seus atos estão dirigidos a outras pessoas e modelados por elas. Como é estritamente emocional, ela se restringe a expressão de emoções (que expressam centralmente carência ou satisfação) entre a criança e o adulto.

A vida psíquica da criança nessa fase é organizada pela *percepção* (BOZHÓVICH, 1987). Ela percebe o adulto e suas ações, percebe seus estados carenciais internos e aprende a agir a partir deles, chorando, se movendo, balbuciando e etc. O que rege essas ações do bebê são essas sensações, tanto a carência como a satisfação, mas o principal produto psicológico dessa fase é a relação emocional que se estabelece com o adulto, criando-se uma premissa importante que regerá o desenvolvimento psicológico decisivamente: *a encarnação nos adultos da satisfação de todas as necessidades da criança*. Não podemos ignorar a força psicológica desse fato do desenvolvimento. Ele é uma conquista sócio-histórica. “Todas as necessidades, orgânicas e sociais, são satisfeitas pelos adultos. Como resultado, no adulto se encarnam e se fixam todas as necessidades sinalizadas e se convertem no centro de atração de toda a situação percebida diretamente pela criança.” (p.257)

Disso, concluiu-se que a base da consciência do bebê é centralmente perceptiva e emocional e seu funcionamento pode ser representado pelo esquema “percepção-ação-emoção”. Posto que todo o material psicológico dessa fase é sensorial, a aprendizagem se realiza “na presença de necessidades que atuam de maneira direta; as primeiras palavras das crianças expressam afetos ou estão ligadas à sua satisfação” (p.261). Essas premissas são importantes para compreender os caminhos pelos quais percorrerá o desenvolvimento, pontos que devem ser considerados pela escola, pois ela deverá respeitá-los, dirigindo-os.

Voltando à Atividade do bebê, as formas de comunicação com os adultos não desaparecem nas demais formas de Atividade. Elas perdem importância de guia, mas firmam-se como a base do desenvolvimento subsequente. É sobre ela que se formam as ações operativas e senso-motoras de manipulação.

3.2.2 – Atividade objetal-instrumental.

Segundo Bozhóvich (1987), a criança, graças às conquistas do período anterior e às mudanças no seu corpo, muda de posição nas relações sociais. Ela já não é mais um ser indefeso, mas ainda não tem responsabilidades. Elas podem locomover-se livremente, já usam a linguagem em seus rudimentos e podem atuar sobre o mundo. Por isso, na sua consciência diferenciam-se algumas funções psicológicas e aparecem as primeiras generalizações sensoriais. Elas começam a usar palavras para designar objetos e isso tem implicações, quais sejam: “Em relação a isso [a nomeação de objetos] as necessidades do bebê começam a encarnar-se (a “cristalizar-se”) cada vez mais nos objetos da realidade circundante. Como resultado, os objetos mesmos adquirem força impulsora.” (p.258)

Mas porque essas novas condições de vida e conquistas do período anterior colocam a criança frente aos objetos sociais? Apesar de isso não estar totalmente claro em Elkonin ou Bozhóvich, entendemos haver elementos para pensarmos em alguns fatores. Primeiramente, uma tendência natural a seguir movimento e cores, altamente adaptativa. Segundo, que a criança percebe que os objetos sociais são também mediadores da satisfação de suas necessidades, pois, com a exceção do seio materno, todas as necessidades do bebê são satisfeitas com a mediação de objetos: as roupas, banhos, berços, mamadeiras, brinquedos etc. Como vimos com Elkonin, a Atividade do adulto aparece à criança como transformação ou produção de objetos. Em terceiro lugar, os objetos são de uso exclusivo dos adultos e por isso impregnam-se indiretamente com a emotividade direcionada a eles. Por isso, são os objetos sociais que passam a motivar a Atividade das crianças no segundo período de seu desenvolvimento.

Assim, no limite da primeira infância dá-se a passagem da Atividade de comunicação emocional direta para a Atividade objetal-instrumental. Essa idade é marcada pela crise do primeiro ano de vida, mas não temos condições nesse momento de entrar em seu mérito. Por enquanto basta afirmarmos que a comunicação com os adultos não desaparece, mas passa a um segundo plano, em que cumpre a função de mediar ações com os objetos sociais. Estas novas formas de atuar da criança são feitas em conjunto com os adultos, Elkonin (1987a) ressalta que o adulto é um elemento importante da situação, ainda que não o mais importante dela. Apesar da intensa participação do adulto, a criança não o percebe; está absorvida pelas propriedades dos

objetos. “Aqui se observa um peculiar ‘fetichismo objetal’: é como se a criança não notasse o adulto, que está ‘oculto’ pelo objeto e suas propriedades” (p. 117).

Apesar disso, é justamente a ação conjunta, mediada pela comunicação, que permite à criança testar as propriedades da matéria e dos objetos sociais humanos, o que fará sua “inteligência prática” desenvolver-se. Além disso, compara suas ações às do adulto, o que permite à ela um descortinar-se inicial das formas humanas de ação com objetos no mundo. “F. Frádkina mostrou que precisamente o poder separar as ações do objeto e generalizá-las torna possível a comparação destas com as ações dos adultos e, graças a isso, a penetração da criança nas tarefas e no sentido das ações humanas” (p.117).

Novamente segundo Bozhóvich (1987), essa separação entre ações e objetos tem ainda mais implicações, a criança passa a perceber-se como sujeito das ações. Ela percebe-se como distinta dos objetos e por isso, como *sujeito* das reações que provoca. São momentos de intenso autoconhecimento. Essas descobertas são transformadoras para a criança e ganham ainda mais força com a ajuda da linguagem. Primeiro elas aprendem os nomes dos objetos, mas logo começam a fazer correspondência do nome próprio consigo mesmas.

É nesse período do desenvolvimento que observamos o salto qualitativo da linguagem e do pensamento descritos por Vigotski (2001), em que o pensamento se verbaliza e a linguagem se intelectualiza. A criança vive uma verdadeira revolução de sua consciência. Inicialmente a criança pensa na palavra como parte do objeto, uma de suas propriedades. Somente com a sistematização dos significados (conceitos), elas passam a autênticas representantes dos objetos. As palavras em sistema adquirem progressivamente uma autonomia relativa em relação ao campo perceptivo imediato. A criança vai aos poucos se libertando da empiria. É na Atividade-guia que esses processos se localizam. São as ações frente aos objetos sociais e aos adultos que movimentam o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Ao mesmo tempo, a atenção e a memória da criança passam a jogar papéis cada vez mais importantes e participam da reorganização da consciência infantil. Passam a agir sobre a criança não somente objetos presentes em seu campo visual, mas lembranças e as representações deles. “A partir do segundo ano de vida, na consciência do pequeno começam a funcionar de maneira ativa as recordações e que para ela tem matizes afetivos não somente os objetos percebidos diretamente, mas também as representações acerca deles, suas imagens” (BOZHÓVICH, 1987, p.259). Mas vale

lembrar que o funcionamento das mesmas é majoritariamente involuntário. A criança ainda precisará aprender o uso arbitrário dessas funções.

Além do desenvolvimento das funções psicológicas, gostaríamos de ressaltar como a base afetiva da consciência continua a reger as ações da criança, bem como a dinâmica de seu funcionamento psíquico. Apesar da ação com objetos satisfazer algumas das necessidades da criança, permanece nela o desejo de receber aprovação por parte do adulto para manter seu bem estar psíquico. Leontiev (1978a) afirma que para a criança importa não somente o efeito concreto que suas ações produzem, mas também a reação do adulto a esses efeitos. A presença dessas duas tendências fortes, a necessidade da aprovação do adulto e a necessidade de “fazer por si”, gera na criança um conflito interno que culmina na chamada crise dos três anos, que também ficará simplesmente assinalada.

3.2.3 – Os jogos de papéis sociais

Primeiramente, segundo Elkonin (1987b), observamos quatro tipos de jogos na idade pré-escolar, os processuais imitativos, os dramáticos, os com regras segundo um tema e os com regra sem tema. Eles se distribuem entre as idades de três a sete anos, atravessando alguns períodos do desenvolvimento²⁷, sendo respectivamente presentes nos mais novos os primeiros tipos citados e nos mais velhos, os últimos. Ocupar-nos-emos agora somente dos jogos dramáticos ou de papéis sociais pela importância que possuem no desenvolvimento psicológico dos pré-escolares; o jogo de papéis é a Atividade-guia desse período.

Mas qual é essa importância desse tipo de jogo infantil? Segundo o autor,

A importância do jogo para o desenvolvimento psíquico das crianças em idade pré-escolar é múltiplo. Seu principal significado consiste em que, graças a procedimentos peculiares (tomar para si o papel da pessoa adulta e de suas funções sócio-laborais, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetivas, a transferência dos significados de um objeto a outro, etc.), a criança modela no jogo as relações entre as pessoas. (ELKONIN, 1987a, p.118)

É por meio do jogo que as crianças adentram o mundo dos adultos de uma forma totalmente nova, elas experimentam uma drástica ampliação de realidade. Abre-se pela primeira vez o mundo das Atividades sociais. Elas percebem aos poucos e à medida que vão jogando com as funções sócio-laborais, em que contexto as ações com objetos já

²⁷ - Da manipulação objetal ao início da Atividade de estudo.

dominadas, mas isoladas até então, se inserem. Os mesmos objetos sociais, antigos motivadores de sua Atividade, tomam nova forma, ampliam-se e perdem a importância que tinham em si. A partir de agora são as funções sócio-laborais dos adultos que motivam diretamente a Atividade das crianças. Por essas qualidades o jogo de papéis é a Atividade-guia deste período.

O jogo de papéis aparece como a atividade na que tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais, mais fundamentais da atividade humana. Sobre essa base se formam no pequeno a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nisso consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, em que consiste sua função diretora. (ELKONIN, 1987a, p.118)

Notemos as verdadeiras revoluções ocorridas até esse momento. Antes a criança tinha apenas uma Atividade comunicativa com os adultos mais próximos, depois ela descobre um verdadeiro oceano de possibilidades de atuação com objetos e testa empiricamente as propriedades da matéria, jornada essa possibilitada novamente pelos adultos. Há saltos incríveis no desenvolvimento cognitivo. Mas os produtos desse desenvolvimento ainda estão isolados entre si. No momento em que as crianças transitam para o período dos jogos de papéis, tudo que antes compunha sua Atividade e o reflexo da realidade se transforma. A *nova posição das ações*, antes isoladas, nos sistemas de relações sociais não é apenas uma ampliação quantitativa, mas uma elevação de grau, uma revolução na Atividade e no reflexo consciente da realidade. Inicia-se a descoberta do verdadeiro tamanho do mundo.

Podemos nos perguntar, como essa passagem ocorre psicologicamente? Esses processos fundamentais ocorrem por meio da representação dos papéis sociais. Em seus jogos as crianças brincam que são músicos, médicos, professores, e muitas outras ocupações humanas. Elas tomam para si uma Atividade adulta e a representam, brincam de ser um adulto, não necessariamente um próximo, mas um em Atividade, fazendo algo. Isso não é casual, revela a verdadeira natureza do jogo de papéis. É a imitação da Atividade dos adultos que motiva a Atividade da criança. Não importa mais a ação isolada com os objetos, eles devem ter um por que.

O aspecto dessa Atividade não revela, todavia, a essência de seus processos. O aspecto fenomênico do jogo faz parecer ao observador ações livres e inequivocamente prazerosas das crianças, além de uma despreocupação total com os resultados da brincadeira. Elkonin (1987b), contudo, nos mostra como há apenas aparência de

liberdade. Para a criança, representar o papel do adulto tal com ele é mostra-se uma “necessidade férrea” (p.95). Para ela o sucesso ou fracasso da brincadeira varia conforme ela consegue ou não representar o papel. Este coloca mais limites e problemas à criança que possibilidades. Não podemos deixar de reconhecer que é difícil portar-se exatamente como o papel exige.

O jogo criativo de papéis do pré-escolar tem finalidade e resultado. A finalidade da atividade de jogo consiste na realização do papel assumido. Estando, por seu conteúdo interno, saturado de funções e normas sociais de conduta, o papel determina o procedimento e o caráter das ações da criança no jogo. O resultado deste é como se realiza o papel assumido. (ELKONIN, 1987b, p. 95)

O jogo mostra-se, por isso, uma verdadeira *escola de subordinação*, em que a criança mobiliza toda a sua *vontade* em função da subordinação de sua conduta às exigências do papel. A criança, opostamente à total liberdade de atuação, deve controlar sua conduta para adequar-se o máximo possível a essas exigências. O papel coloca mais limites às suas ações que possibilidades e está precisamente na obediência a eles o fator propulsor do desenvolvimento psicológico. Mas não é qualquer papel que serve, ele deve ser valorizado socialmente. As crianças estão especialmente sensíveis nesse período à valorização social das Atividades.

Tomar para si o papel do adulto, apesar de extremamente complexo e difícil, não é algo que precisa ser imposto à criança, ela o faz por si mesma. Ela entrega-se ao papel com toda a emotividade que lhe é característica. Isso ocorre porque esse tipo de jogo é o que melhor responde à suas novas necessidades: participar de alguma forma da vida adulta executando uma Atividade socialmente significativa e valorizada. A escola deve valorizar e aproveitar esse período do desenvolvimento, pois um de seus desafios é o de superar o espontaneísmo característico dos momentos iniciais da vida, em que as funções psicológicas prevalentes são as elementares. Os jogos de papéis correspondem a uma situação psicológica tão especial que as crianças são praticamente forçadas a subordinar-se aos papéis, ao mesmo tempo em que sentem-se extremamente bem por isso.

É nessa Atividade também que se desenvolvem as principais funções psicológicas na idade pré-escolar. Sua característica central é a *não-arbitrariedade*. Cada função está muito ligada ao fluxo regular dos acontecimentos, à maré dos estímulos. Não há ainda a capacidade de controlar a própria ação voluntariamente. Leontiev (1987) relata experimentos (p.65) em que crianças eram solicitadas a

permanecerem imóveis. Ele analisou como para as menores a tarefa é psicologicamente distinta se está ou não relacionada à Atividade de jogo. Quando o objetivo da ação estava ligado à realização de um papel, a imobilidade era conquistada, caso estivesse ligada ao motivo de atender arbitrariamente à solicitação do adulto, a imobilidade era impossível. Em seguida relata que os pré-escolares de idade média conseguem controlar a imobilidade como uma tarefa específica e conseguem manter-se imóveis, mas são facilmente distraídos. Ao final da pré-escola, os alunos conseguem executar essa tarefa livremente, sua conduta é controlável. Ele conclui que nos alunos pré-escolares menores o vínculo entre o cumprimento de um objetivo (ação) e o motivo da Atividade é condição necessária para o controle voluntário da conduta, ao passo que nos maiores esse controle está mais avançado e eles podem cumprir (muitas vezes com ajuda) um objetivo colocado arbitrariamente. Vemos, então, que é o jogo de papéis a Atividade que prepara as condições para a autonomia da vontade, a elevação das funções psicológicas a funções psicológicas superiores, uma crescente interfuncionalidade das mesmas.

A assunção de um papel pela criança, a diferenciação das ações características para este papel, o modo de sua realização no jogo adquire um caráter tal que estas se tornam objeto da consciência da criança. Pela primeira vez, o pequeno vê suas próprias ações (...). Por isso, o papel cumprido pela criança tem uma importância excepcional para a conscientização de suas ações, ao colocá-las frente a sua observação interior e ao ajudá-la a tomar consciência delas. (ELKONIN, 1987b, p.99)

Esse processo só acontece porque no jogo a criança é ao mesmo tempo ela e outra pessoa. A objetivação de suas ações pela mediação das ações de outrem permite com que ela perceba o que faz, facilita a conscientização das funções sociais e o controle consciente de suas próprias ações. Além disso:

Sua grande importância para o desenvolvimento da personalidade do pré-escolar não reside em que nele se exercitem processos psíquicos isolados; ao contrário, os processos psíquicos isolados elevam-se a uma escala superior graças ao fato do jogo desenvolver toda a personalidade da criança pré-escolar, sua consciência. No jogo, o pequeno toma consciência de si mesmo, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo seus impulsos afetivos passageiros; aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento. (ELKONIN, 1987b, p.99 - 100)

Sobre o papel das emoções nesse período do desenvolvimento, vemos que, segundo Zaporózhets (1987), elas são a base para a formação de valores e sentidos

elevados em relação à Atividade humana. A necessidade de fazer alguma coisa socialmente significativa, motivadora do jogo, é uma nova generalização das necessidades infantis. Mas ela é também extrapsicológica.

Em relação com isso muda radicalmente o caráter das vivências emocionais da criança e a função reguladora dessas no comportamento. Se as emoções, mais primitivas, de satisfação e insatisfação surgem sobre a base da confrontação entre as condições existentes e as necessidades e tendências orgânicas, posteriormente aparecem vivências mais complexas, ligadas ao grau de correspondência entre as ações realizadas e seus resultados e motivos sociais, os ideais morais e estéticos, as atitudes valorativas, formados na criança pré-escolar. Começa a formação de sentimentos morais, estéticos e intelectuais superiores, especificamente humanos, que estimulam a criança a passar a tipos de atividade mais complexos e mais significativos socialmente. (p.232)

A questão que fica em aberto é: o *que* é valorizado socialmente? Certamente a alienação própria da sociedade de classes sugere também uma subjetividade alienada, pois ela só erige-se em conjunto com as formas sociais de organização e relação. O que varia da sociedade socialista para a de classes é o conteúdo da apropriação, os valores e motivos sociais neles subjacentes. Voltaremos mais uma vez a esse assunto no capítulo quatro, buscando avançar um pouco mais.

Em síntese, é a nova articulação das funções psíquicas e sua integração com os motivos da Atividade as grandes conquistas desse período. São as neoformações psíquicas que estão na base desse desenvolvimento e que criam as condições para a Atividade-guia subsequente. A nova posição da criança nas relações sociais humanas impulsiona as transformações psicológicas radicais das quais falamos anteriormente.

3.2.4 – A Atividade de estudo

Os estudos de Elkonin (1987a) apontam para a motivação por parte da criança a fazer algo valorizado e significativo socialmente como uma das maiores conquistas desse período. Mas se antes ela tomava consciência dessas possibilidades de um ponto de vista afastado de sua efetiva realização, isso já não basta. Agora a criança passa a *efetivamente* se preparar para a vida adulta. A brincadeira acabou e ela se vê agora como parte do mundo adulto, o *mundo de verdade*. O que é importante é que suas obrigações não são mais somente frente aos pais e educadores, mas à sociedade como um todo. Ela começa o caminho para se equiparar aos adultos.

A Atividade de estudo na escola corresponde ao momento em que a criança escolarizada passa a realizar sistematicamente tarefas escolares. Ela se submete às exigências colocadas pelo mestre na forma de ensino. Foi Vigotski (2001), como vimos, nos anos trinta quem melhor colocou a influência fundamental da aprendizagem escolar para o desenvolvimento intelectual. Para ele, o bom ensino é precisamente o que mobiliza esse desenvolvimento, por centrar-se sempre no seu “amanhã”. Há uma série de funções que não estão plenamente amadurecidas na criança. O ensino age numa aera especial, conhecida como Zona de Desenvolvimento Iminente²⁸. Na ação conjunta com a criança, o professor faz o que está em amadurecimento cumprir seus ciclos e tornar-se desenvolvimento efetivo da criança.

Temos então uma via de mão dupla; ao mesmo tempo em que o ensino direciona o desenvolvimento (no momento em que organiza a assimilação), a Atividade de estudo é a forma pela qual ele efetiva-se como força psíquica. Por isso, “o estudo, ou seja, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, é a atividade diretora neste período” (ELKONIN, 1987a, p.119).

A Atividade de estudo é a forma que guia o desenvolvimento das crianças em idade escolar. A aprendizagem dos conteúdos escolares é seu caráter objetual-de-conteúdo, para o qual alertou Elkonin (1987a). Por suas características, durante esse período há uma intensa formação das forças intelectuais e cognoscitivas da criança. Tudo que explicamos no capítulo dois sobre o aprendizado dos conteúdos escolares (conceitos científicos) *protagoniza* as mudanças nesse período do desenvolvimento. Favorecido pelo seu elevado grau de generalização dos conceitos científicos, reestrutura-se a própria consciência infantil como sistema de generalizações. O pensamento da criança muda, se torna mais abrangente, caminha com mais firmeza nas abstrações. Ele passa a mediar outras funções psicológicas e promovem novos sistemas integrativos. O autocontrole da conduta se torna intelectualizado. Isso tudo acontece porque se torna sistêmico. A generalização contida nos conceitos científicos transfere-se para o psiquismo.

Isso resulta também, como vimos, na *transformação da percepção imediata da realidade*. Vejamos a explicação do próprio Vygotski (1996b):

²⁸ PRESTES (2010) propõe iminente no lugar de proximal ou potencial, pois o temo é mais fiel ao que Vigotski queria dizer. É um desenvolvimento que está na iminência de acontecer, mas sem garantias que de fato isso aconteça.

A percepção, portanto, não está separada do pensamento visual-direto. O processo de pensamento visual-direto está unido com a denominação semântica dos objetos. Quando eu digo: este objeto é um relógio e vejo logo o relógio de uma torre totalmente diferente do primeiro, que também denominam relógio, percebo dito objeto como o representante de uma determinada classe de objetos, ou seja, o generalizo. Dito brevemente, em cada percepção atribuída se realiza uma generalização. Ao dizer que nossa percepção é uma percepção atribuída de sentido, significa dizer que toda nossa percepção é uma percepção generalizada. Cabe explicá-lo de outro modo. Se eu olhasse para uma casa sem generalizar, ou seja, como olha um animal ou um agnóstico, a expressão que teria dos objetos, de suas relações recíprocas seriam idênticas às existentes no campo visual. Mas como as generalizo, percebo o relógio não só dentro das estruturas dos objetos que estão ao seu lado, mas na estrutura do que é, um relógio, uma estrutura generalizada dentro da qual o estou vendo. (p.378 - 379)

Esse é um exemplo da revolução causada pela generalização no psiquismo humano. Ela transforma a própria sensorialidade e conseqüentemente a relação com o mundo. Mas que implicações isso realmente tem para o desenvolvimento? A resposta está na nas conclusões de Vygotski (1996b) dos estudos das crises como salto qualitativo no desenvolvimento. Durante a *crise dos sete anos*, que coincide com a idade escolar, a criança perde subitamente a espontaneidade e a ingenuidade características do pré-escolar. Sua atitude muda, seu comportamento se torna bufonesco e ela muda até seu jeito de andar. É comum também as crianças serem particularmente difíceis de educar.

Voltamos assim à questão da mudança perceptiva, ela explica o princípio pelo qual segue a transformação da consciência. O princípio da generalização. Da mesma forma que a percepção dos objetos muda, muda também a relação da criança consigo mesma.

Percebemos a realidade circundante como o enxadrista vê o tabuleiro, não só percebemos o entorno ou a proximidade de objetos, mas tudo o que há, toda a realidade com seus vínculos e relações semânticas. Na linguagem, além das denominações, há também significado dos objetos. A criança desde cedo não só deve expressar na linguagem os significados dos objetos, mas também suas próprias ações, as alheias, assim como seus estados internos (quero dormir, quero comer, estou com sono, tenho frio). A linguagem como meio de comunicação nos obriga a designar e expressar verbalmente nossos estados internos. O nexos verbal não significa nunca que se tenha formado uma simples relação associativa, significa sempre uma generalização; a palavra não designa um objeto isolado. Se dissemos que agora faz frio e repetimos o mesmo um dia depois, significa que toda a sensação

isolada de frio está também generalizada. Desse modo se produz uma generalização do processo interno. (VYGOTSKI, 1996b, p.379)

Essa generalização do processo interno significa que “Aos sete anos se formam na criança uma estrutura de vivências que permite compreender o que significa <estou alegre>, <estou triste>, <estou enfadado>, <sou bom>, <sou mau>, ou seja, surge a orientação consciente de suas próprias vivências” (VYGOTSKI, 1996b, p.380).

É a generalização da vivência interna que provoca essas mudanças na criança. Pela primeira vez ela se conscientiza de seu estado interno. Vê o mundo externo com outros olhos: tudo muda, mediado por seus próprios processos internos. Isso tudo é possível pela unidade entre as funções internas. É isso que cria condições para o aparecimento de dois fenômenos importantes para nós. O primeiro é a nova capacidade de autorreferência. A escola exigirá da criança a auto-observação, autorregulação e a denominação dos estados internos, pois os conteúdos escolares devem ser objetos de ação intencional e consciente. Por isso, a arbitrariedade das funções psíquicas própria da idade escolar passa pela diferenciação do plano interno.

O segundo é a emergência do *sentido* da Atividade na consciência. Essa diferenciação cria o próprio plano de expressão dos sentidos. Quando a criança toma consciência das próprias ações e suas consequências em relação aos seus estados internos, revelam-se para ela os seus próprios motivos e, no mesmo movimento, os sentidos do que faz. Isso determina a motivação para a aprendizagem, pois a relação que se estabelecerá entre as Atividades valorizadas socialmente e os conhecimentos escolares será consciente, será necessário o acesso ao plano interno para a própria criança entender a necessidade de estudar.

O papel da escola é ensinar. É só assim que esses progressos se tornam reais. A mediação é estritamente necessária, pois o que está em maturação na criança não garante que ela poderá cumprir as tarefas escolares sozinha. Ela deve atentar-se para os maneirismos da crise dos sete anos, deve compreender que o estudo é difícil para a criança e que os processos que o sustentam psicologicamente ainda estão começando a se desenvolver, mas não deve deixar de ensinar por nenhuma dessas razões.

3.2.5 – Atividade de comunicação íntima-pessoal

A identificação da Atividade-guia dos escolares mais velhos é difícil, no começo da adolescência tem aparentemente as mesmas características da Atividade anterior, eles continuam na escola, cumprindo suas funções e sendo valorizados pelos adultos de

acordo com o esse cumprimento. “Entretanto, precisamente a passagem ao período adolescente é considerada em psicologia como a mais crítica” (ELKONIN, 1987a, p. 119). Em função dessas dificuldades, buscou-se as razões para essas mudanças nas transformações do corpo dos adolescentes, como a maturação sexual. Mas elas, apesar de muito importantes, só influenciam a vida dos adolescentes de forma mediada, de acordo com os fatos da sua vida e com a dinâmica de suas relações. Seria perigoso, contudo, desconsiderar apressadamente a importância dessas transformações corporais.

Segundo Elkonin, foi H. Wallon quem expressou de maneira mais clara o fato de que uma nova esfera da vida surge nessa fase. Ele disse:

Quando a amizade e a competência não se embasam mais na comunidade ou no antagonismo das tarefas a cumprir ou das que devem ser resolvidas, quando a amizade, a competência se tratam de explicar pela proximidade ou a diferença espiritual, quando parece que elas afetam os aspectos pessoais e não estão ligadas com a colaboração ou os conflitos de trabalho, quer dizer que já chegou a maturação sexual. (WALLON²⁹, apud ELKONIN, 1987a, p.120).

Há uma diminuição na importância das tarefas escolares e suas consequências e o início de uma nova Atividade, que Elkonin e Dragunova³⁰ chamaram de comunicação, que consiste no estabelecimento de relações íntimas pessoais entre os adolescentes. O conteúdo fundamental dessa Atividade é o outro adolescente como portador de determinadas características individuais.

Em todas as formas da atividade coletiva dos adolescentes se observa a subordinação das relações a um especial “código de companheirismo”. (...) O “código de companheirismo” reproduz por seu conteúdo objetivo as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos na sociedade dada. (ELKONIN, 1987a, p.120)

Nesse período, o mais importante são relações de companheirismo, respeito mútuo, amizade e comunidade da vida interior entre os jovens. Eles, subordinando-se a esse código moral especial, reproduzem as principais formas de ser dos adultos. A formação e as relações no interior desses grupos de afinidade têm grande importância para a edificação da personalidade do adolescente. Pela primeira vez, não é a aproximação aos adultos e a entrada no seu mundo a motivação principal da Atividade, mas os contatos íntimos entre os próprios adolescentes. Uma vez que o estudo era a

²⁹ O desenvolvimento psíquico da criança, Prosveschenie, Moscou, 1967.

³⁰ Peculiaridades evolutivas e individuais dos jovens adolescentes. Prosveschenie, Moscou, 1967.

principal forma de adentrar o mundo adulto, é esperado que deixe de ser a Atividade-guia quando aos adolescentes importa menos entrar no mundo adulto. Talvez por isso a crise da adolescência seja tão drástica; os adultos são retirados de seu lugar de grandes referências e, por isso, perdem seu antigo *status*. A Atividade na escola perde o sentido que tinha. Apesar disso, a referência principal para o conteúdo interno ao código de companheirismo continua sendo o mundo adulto. O que é diferente é que, para o adolescente, eles estão agora em pé de igualdade com seus antigos “ídolos”.

Mas Elkonin alerta:

Todavia, não se trata somente disso. Construída sobre a base da completa confiança e comunidade da vida interior, a comunicação pessoal constitui aquela atividade dentro da que se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o futuro próprio; em uma palavra, se estrutura o sentido pessoal da vida. Com ele na comunicação da forma a autoconsciência como “consciência social transladada ao interior” <L. Vigotski>. (ELKONIN, 1987a, p.121)

Aqui releva-se a grande importância desse período, o desenvolvimento dos *valores morais e os sentidos mais gerais da vida humana*. Momentos absolutamente necessários para o período seguinte, de preparação para a Atividade profissional-de-estudo, pois é aqui que seus motivos são verdadeiramente lapidados. Mas como a escola pode aproveitar pedagogicamente as tendências desse período se até mesmo as atividades escolares parecem perder a centralidade frente à sociabilidade dos adolescentes?

Entendemos encontrar uma direção nas seguintes características desse período: a primeira e mais importante é que estrutura-se o sentido pessoal da vida. É aqui que vemos pela primeira vez a formação avançada de uma personalidade, do ser humano que a escola objetiva formar. A segunda é que os jovens não mais se pautam exclusivamente no mundo dos adultos, mas passam a sentir necessidade de fazer as coisas por si. Eles vivem um laboratório moral, em que seus próprios julgamentos de conduta ganham uma importância pioneira

Além disso, o fato de os alunos pautarem-se a si mesmos moralmente cria o ensejo para momentos propriamente coletivos dentro da escola. Temos como hipótese que uma boa alternativa seria reorganizar o ensino em torno de atividades que transcendam o espaço da sala de aula. Feiras de ciências, excursões, grupos de estudo, eventos científicos e artísticos em geral (que envolvam longas preparações, reuniões com e sem os professores, em que eles se exponham, se vejam e intercambiem

intensamente) podem associar o conhecimento escolar e a sociabilidade essencial que se dá nesse período. Lembremos o que diz Saviani sobre as atividades extracurriculares na escola, elas são desejadas quando favorecem o cumprimento das atividades curriculares, quando se coadunam com os objetivos maiores da escola: a transmissão-assimilação na escola. Talvez seja esse o caso aqui. As Atividades extracurriculares podem favorecer as curriculares.

3.2.6 – Atividade profissional-de-estudo

O período anterior pode ser considerado um hiato interno à Atividade de estudo, pois as semelhanças desse novo período com o da idade escolar inicial são muito grandes. Seus aspectos estruturais são os mesmos, com a diferença que os sentidos da vida estão mais bem formados e o estudo é redirecionado em função de novas necessidades, não mais dar os primeiros passos em direção ao mundo adulto, mas dar os primeiros passos *no* mundo adulto. Novamente a Atividade está dirigida ao futuro e o jovem adulto adentra a última fase de sua formação escolar, já preparando-se para o mundo do trabalho.

As implicações pedagógicas desse período se assemelham às descritas para a primeira Atividade de estudo, com a diferença que os motivos de sua Atividade estão maduros para regular seu estudo. Além disso, os jovens dessa fase são uma das referências para os daquela.

3.3 – O caráter estadial do desenvolvimento

D. Elkonin (1987a) sistematiza os períodos do desenvolvimento psíquico organizando-os em dois grupos. O primeiro refere-se aos três períodos que protagonizados pelas Atividades orientadas aos “sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas” (p.121). Os períodos referidos são a comunicação emocional direta, os jogos de papéis sociais e a comunicação íntima-pessoal. Apesar de elas se diferenciarem pela profundidade com que as crianças penetram na esfera dos fins e motivos da Atividade humana, elas têm uma regularidade interna. “Estas atividades são comuns por seu conteúdo fundamental. Durante sua realização tem lugar o desenvolvimento preponderante, nas crianças, da esfera motivacional e das necessidades” (p.121).

O segundo grupo corresponde aos demais períodos, caracterizados pelas Atividades em que tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados

de ação com objetos. São elas, a Atividade de manipulação objetal, a Atividade de estudo e a Atividade profissional-de-estudo. Essas atividades têm diferentes caracteres objetais-de-conteúdo, pois o uso de um talher ou a aprendizagem de matemática são consideravelmente diferentes. Mas o essencial é que todas elas aparecem como Atividade frente aos processos técnicos e intelectuais com objetos da cultura. “Sobre a base da assimilação dos procedimentos socialmente elaborados da ação com estes objetos se produz a orientação cada vez mais profunda da criança no mundo objetal e a formação de suas forças intelectuais, a formação da criança como componente das forças produtivas da sociedade” (p.122).

Segundo o autor, a peculiaridade do caráter estadal do desenvolvimento está na sucessão regular e alternada entre períodos de ambos os grupos.

O exame da substituição consecutiva de uns períodos por outros permite formular a hipótese sobre o caráter periódico dos processos de desenvolvimento psíquico, que consiste na *substituição regularmente repetida de uns períodos por outros*. Após os períodos nos quais tem lugar o desenvolvimento preponderante da esfera motivacional e das necessidades, segue regularmente períodos, nos quais se desenvolve, com preponderância, da formação das possibilidades operacionais técnicas das crianças. Em seguida destes se sucedem, com regularidade, períodos em que se desenvolve, no fundamental, a esfera motivacional e das necessidades. (p.122 - 123) [grifos nossos]

Mas poderíamos nos perguntar, qual o significado mais profundo dessa alternância entre o universo das relações pessoais e o domínio das formas culturais de ação no mundo?

Para Elkonin, a periodização demonstra como as esferas motivacionais e de necessidades estão em *unidade* com o desenvolvimento intelectual e técnico das capacidades. São processos mutuamente dependentes, um não pode existir sem o outro. As teorias que se organizam sobre a separação dessas esferas não podem nos ajudar a compreender o desenvolvimento psíquico. Os motivos da Atividade humana estão sempre mediados pelo mundo da cultura, pelos objetos sociais humanos, pelos processos intelectuais-discursivos. Ao mesmo tempo, sua ação real só ganha sentido quando num sistema de relações sociais (tanto de uma pessoa com as circunstâncias como entre pessoas). Para a criança, essa dinâmica só pode se desenvolver por estágios alternados, pois a socialização do psiquismo e da Atividade atingiu tal grau de complexidade que condicionam esse reposicionamento. Os motivos são intelectualizados demais para serem imediatamente acessíveis. Devem ser apropriados

gradualmente pela criança. Por isso dissemos no primeiro item desse capítulo que entre motivos e procedimentos sociais há uma relação de forma e conteúdo.

A passagem de um período a outro é uma mudança de todos esses elementos simultaneamente. Vygotski (1996b) via na crise a chave para a compreensão das transformações de motivos.

A essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior da criança. Reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio. Ou seja, no câmbio das suas necessidades e motivos que são os motores do seu comportamento. O incremento e a mudança das necessidades e apetências é a parte menos consciente e voluntária da personalidade e à medida que a criança passa de uma idade a outra, nascem nela novos impulsos, novos motivos ou, dito de outro modo, os propulsores de sua atividade experimentam um reajuste de valores. O que era antes essencial para a criança, valioso, apetecível, se faz relativo e pouco importante na etapa seguinte.

A reestruturação de necessidades e motivos, a revisão dos valores é o momento essencial na passagem de uma idade a outra. Ao mesmo tempo se modifica também o meio, ou seja, a atitude da criança frente ao meio. Passam a interessar-lhe coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se estrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com o meio. (p.385 – 386).

Esse trecho praticamente sintetiza tudo que dissemos sobre a unidade entre a reestruturação consciente do psiquismo e a transformação dos motivos. São processos literalmente inseparáveis e mutuamente dependentes. Reestruturação da vivência interior, mudança de valores e mudança de orientação na realidade são faces de um mesmo processo. E é nos momentos de crise que observamos essas transformações com mais clareza. Mas Elkonin faz essa questão avançar mais um pouco, pois diferencia as passagens de época e período das passagens simplesmente de período.

Cada *época* consiste em um par de períodos, cada um pertencente a um grupo. Sua mudança representa a transição da esfera da ação social com objetos para esfera dos motivos e necessidades. As épocas do desenvolvimento são: a primeira infância (comunicação emocional-direta e manipulação objetual), a infância (jogos de papéis e Atividade de estudo) e a adolescência (comunicação íntima-pessoal e Atividade profissional-de-estudo).

A sequência esperada para os períodos seria essa:

Período do desenvolvimento	Grupo a que pertence
Comunicação emocional-direta	1 – Desenvolvimento motivacional e de necessidades
Manipulação objetual manipulatória	2 – Assimilação das operações sociais com objetos
Jogos de papéis sociais	1 – Desenvolvimento motivacional e de necessidades
Atividade de estudo	2 – Assimilação das operações sociais com objetos
Comunicação íntima-pessoal	1 – Desenvolvimento motivacional e de necessidades
Atividade profissional-de-estudo	2 – Assimilação das operações sociais com objetos

A passagem de uma época a outra transcorre quando surge uma falta de correspondência entre as possibilidades técnicas operacionais da criança e os objetivos e motivos da atividade, sobre a base do que se formaram. As passagens de um período a outro e de uma fase a outra dentro de um mesmo período estão muito pouco estudados. (ELKONIN, 1987a, p.123)

Vemos assim que a passagem entre os períodos de uma mesma época estão ainda *pouco estudados*. Mas arriscaríamos dizer que conservam a atualidade dos motivos do período anterior. Por exemplo, na passagem da idade pré-escolar para a escolar, a atualidade de penetrar no mundo adulto permanece estável. As mudanças de época, por sua vez, são marcadas pela *insustentabilidade*. Há uma não correspondência entre o que a criança já domina, o que compõe seu reflexo psíquico da realidade, e os motivos da sua Atividade. Surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e suas possibilidades reais de ação. Isso revela a reorganização das necessidades e, conseqüentemente, da Atividade. Assim muda o estágio de desenvolvimento de sua vida psíquica.

Gostaríamos também de destacar que um período do desenvolvimento é centralmente necessário para o próximo, pois as principais conquistas de um são os pressupostos para o seguimento do outro. Assim, a transformação dos motivos da Atividade-guia passam pelo esgotamento das possibilidades de desenvolvimento do período anterior. Esgotamento esse provocado pela mudança no reflexo consciente da realidade e dos motivos da Atividade.

Para Elkonin, a importância teórico-prática da hipótese da periodização consiste em que ela:

ajuda a solucionar a questão sobre a sensibilidade de alguns períodos do desenvolvimento infantil a determinados tipos de influências, a enfocar de maneira nova o problema da vinculação entre as etapas do

sistema de ensino. De acordo com as exigências que se desprendem desta hipótese, ali onde o sistema atual se observa uma ruptura (instituição pré-escolar – escola) deve existir uma vinculação mais orgânica. Ao contrário, ali onde agora existe uma continuidade (graus primários – graus médios) deve haver uma passagem a um novo sistema educativo e de ensino. (p. 124)

O autor chama a atenção para um fato novo, o de que o ensino escolar pode ser reestruturado em função das características do desenvolvimento psicológico tomado em seu caráter estadal. Ele propõe uma continuidade maior entre a pré-escola e as séries iniciais do ensino fundamental, pois acredita haver entre os períodos característicos dessas fases da escolarização maior organicidade. Notemos que os jogos de papéis sociais e a Atividade de estudo compõe uma mesma época do desenvolvimento. Ao mesmo tempo, entre os graus primários e médios, deveria haver a passagem a um novo sistema de ensino. Lembramos que da Atividade de estudo para a Atividade de comunicação íntima-pessoal ocorre uma mudança de período e época, uma reorganização psicológica intensa, que deve ter correspondência dentro do sistema de ensino.

Seguiremos para o próximo capítulo com a tentativa de sintetizar as afirmações expostas e defendidas sobre a motivação para a aprendizagem na escola de um ponto de vista materialista e dialético. Há basicamente dois caminhos imbricados na argumentação. O primeiro é o que se entende pela motivação do ponto de vista psicológico, isto é, como ela se desenvolve, de que pressupostos depende, como se manifesta, quais suas características impreteríveis. O segundo é a postura pedagógica daí desdobrada. Se a motivação para a aprendizagem não “brota” como uma flor da psique infantil, mas deve ser provocada, criada, qual é a tarefa da escola nesse sentido? Recapitularemos a introdução deste trabalho, que estabeleceu as relações mais próximas com as implicações pedagógicas dessa discussão. Reapresentaremos as afirmações sobre o tema das teorias pedagógicas Tradicional e Nova. Depois apresentaremos uma conclusão positiva quanto a motivação para a aprendizagem na escola e seus limites.

Capítulo 4 – A perspectiva histórico-cultural da motivação para a aprendizagem

Esse capítulo fecha a exposição dessa pesquisa. Ele objetiva deixar claro o que se entende por seu título. O que a perspectiva histórico-cultural (marxista) diz sobre a motivação para a aprendizagem na escola?

Começamos toda nossa discussão com um breve prefácio do debate sobre a motivação para a aprendizagem. Nele falamos como as Escolas Tradicional e Nova tratavam a questão. Depois, nos pautando nas críticas da Pedagogia Histórico-Crítica a ambas as escolas, mostramos suas insuficiências teóricas e seus compromissos ideológicos, motivos pelos quais elas não bastavam para responder às questões levantadas sobre o papel e função da escola na sociedade de classes. Na sequência do texto, discutimos os conteúdos fundamentais da teoria marxista sobre o desenvolvimento do gênero humano. E por último, trouxemos as contribuições teóricas da Psicologia Histórico-Cultural. É devido a essa grande série de exposições teóricas que podemos voltar às afirmações tradicionalistas e escolanovistas para iniciar uma análise de seus avanços e retrocessos.

4.1 – As Pedagogias Tradicional e Nova

A Escola Tradicional já havia percebido a importância dos conteúdos escolares. Os chamados *modelos* são compostos por um sistema de conceitos de alto grau de generalidade (conceitos científicos). Sem o contato com o modelo, não haveria progresso da inteligência e da imaginação. Vimos pela contribuição de Vigotski algo bastante parecido quando analisamos o papel decisivo da aprendizagem dos conceitos científicos para o desenvolvimento. Nisso a teoria tradicionalista foi avançada, pois seu ensino era consistente e formativo. Vimos em Snyders (1974) também que ela soube reconhecer a atividade dos alunos no processo educativo. Mas ela estava cega para o fato de que os motivos evoluem e são elementos importantes da vida escolar. Sem dar a devida importância a isso, não pôde compreender que os motivos da Atividade se desenvolvem mediados por processos intelectuais e procedimentais com elementos da cultura. Mesmo tendo os conhecimentos como seu material de trabalho, não compreendia a influência dos mesmos sobre os motivos. Isso significa que essa Escola Tradicional estava alienada dos processos que ela mesma desencadeava.

Além disso, ela não compreendeu que a alegria ou qualquer outro sentimento não preenche a vida das crianças de forma imediata, pelo contato direto com o modelo (SNYDERS, 1974), mas somente de forma mediada. Segundo Elkonin, a educação escolar transforma os motivos da Atividade à medida que permite o real acesso da criança aos procedimentos dominados pelos adultos. O sentido dessa Atividade emerge à medida que eleva a compreensão da criança do mundo e da Atividade dos adultos. Daí sim, poderíamos falar em alegria pelo contato com o modelo, não esperando uma satisfação instantânea da criança por aprender, mas a satisfação como produto de um processo de anos de duração. Por descon sideração do desenvolvimento dos motivos, precisava manter os alunos no cumprimento de suas tarefas por via diferente: a disciplina abstrata³¹. Por isso o modelo disciplinar foi um dos “traumas” sociais deixados por ela (como aparece nos autores da Escola Nova). Claro que nenhum desses erros teóricos advém somente de problemas da lógica. A função social da Escola Tradicional condicionou fortemente seu pensamento. Essa é a questão que os marxistas não perdem de vista. Ela precisava educar os alunos e desenvolver seu psiquismo, mas para um horizonte fechado e sem movimento: formar força de trabalho dentro da ordem reprodutiva do capital em ascensão.

O trauma da dureza Tradicional foi bem aproveitado como base para a emergência da Escola Nova. Sua teoria o reflete. Ela nasce, segundo Saviani (2008), como força de recomposição hegemônica da burguesia. Seu nascimento já é diferente de partida. A teoria escolanovista é a continuação do pensamento burguês, por isso, mais consciente de sua função, mais desenvolvida e artilosa. Mas isso não implica que *tudo* que foi produzido deva ser descon siderado. Do movimento das teorias, surgem temas interessantes que, mesmo mal resolvidos, podem inspirar novas investigações. O avanço escolanovista foi trazer a *motivação como temática* para o campo da educação. Colocá-la com objeto de discussão teórica e pública foi um ponto positivo. Os motivos para aprender realmente devem ser considerados, pois, quão mais articulados estiverem as necessidades da criança e os conteúdos escolares, mais coesa é a Atividade. O erro, que compromete a teoria como um todo, é a saída atribuída ao dilema criado entre a Atividade automotivada e as tarefas (as obrigações) escolares: devemos ensinar ou deixar que eles aprendam por si? Dilema esse que até hoje confunde muitos educadores honestos.

³¹ Um filme que retrata bem o papel da disciplina nas escolas tradicionais francesas é “Os incompreendidos/Os 400 golpes” de François Truffaut.

Ainda sobre a Escola Nova, vemos que um de seus ensinamentos mais importantes é a funcionalidade da educação. Claparède (1958) nos ensinou que funcional é a educação que se orienta integralmente para a satisfação de uma necessidade. O conceito de necessidade, que estrutura a educação funcional, contudo, é gravemente problemático. Verificamos em outro estudo (MESQUITA, 2010) que o conceito escolanovista de necessidade é contestável por ser estritamente balizados pela biologia. Por isso ele não dá conta da complexidade de seu objeto e leva ao erro. Compreendem-se as necessidades de um ponto de vista naturalista e, por isso, sem história. Como essa forma de pensar resolve a questão a partir do corpo biológico e da interação, a *evolução* das necessidades não interage com o mundo, sendo explicada novamente pelas maturações. Cria-se um círculo de redundância por entender que as necessidades se originam de um desequilíbrio interno ao ser, a Escola Nova se limitava a esperar que uma necessidade “brotasse” da subjetividade reservada da criança para revelar suas verdadeiras carências afetivas e intelectuais. Ao professor cabe fazer brotar, isto é, pretendia-se agir diretamente sobre as necessidades e interesses, incentivando sua expressão. Como não percebe a sócio-gênese das necessidades humanas, representa parcialmente o objeto ao qual corresponde. O que a Escola Nova capta e interpreta como uma necessidade de fato não o é. *Ela confunde necessidade e interesse*. O que desperta por si mesmo na criança são seus interesses. “O interesse é a direção determinada que têm as funções cognoscitivas aos objetos e fenômenos da realidade” (LEONTIEV, 1960, p. 350). Os interesses revelam o que dentre os objetos do mundo despertam a atenção e algum tipo de curiosidade intelectual nas pessoas. Os motivos (ou necessidades-de-caráter-objetal) são mais elaborados e integrativos na vida da personalidade que os interesses. Eles correspondem a necessidades definidoras das Atividades e dos rumos do desenvolvimento psicológico. Ao mesmo tempo, os interesses se relacionam aos motivos, funcionam como uma espécie de *sintoma* dos mesmos. Segundo o autor citado, “o que se estuda adquire um sentido para o estudante se seu conteúdo lhe interessa e responde ao que deseja conhecer, o que depende dos motivos da sua atividade” (p. 351). Dessa relação entre interesses e motivos entendemos que não podemos dar a ambos a mesma importância, seja na compreensão do desenvolvimento, seja no direcionamento pedagógico. Cada um evidencia uma dimensão da tarefa pedagógica. A orientação pedagógica geral deve considerar os motivos para aprender em seus planos. Ao mesmo tempo que o professor em sala, conhecendo seus alunos reais, deve sensibilizar-se para seus interesses.

Da confusão entre os dois, a Escola Nova retira a direção do processo pedagógico.

A história e a geografia, as mais estéreis, pensamos, de todas as disciplinas escolares tais como são ensinadas, também não serão educativas, se não corresponderem a uma *real necessidade*, na criança, do alargamento de sua experiência no tempo e no espaço, e se não se apoiarem sempre nessa experiência para fazê-la imaginar por comparação, e de começo numa forma tão concreta quanto possível, outras formas de vida, outras estruturas físicas ou sociais, outros modos de atividade além daquelas de que o meio imediato lhe oferece o espetáculo. (BLOCH, 1951, p. 181) [grifo nosso]

A subjetividade é tratada como uma sala fechada, em que nada de novo pode entrar. O ensino se converte em uma agressão. A criança é deixada relaxada para fazer o que *lhe interessa*, enquanto seus limites intelectuais não se expandem. Ora, é a reestruturação funcional da consciência infantil que permite a apreensão sistemática dos objetos (e vive-versa). E o combustível desse processo é o *ato* frente aos conceitos científicos. Dessa forma, a criança compreende o mundo de forma progressivamente mais organizada e total. Esse processo é o conteúdo do que chamamos de “abertura progressiva do mundo à criança”. É assim que o desenvolvimento psicológico medeia a reestruturação dos motivos da Atividade. Isso explica por que a Escola Nova na verdade colocava o desenvolvimento dos alunos em risco, porque esperava necessidades espirituais da criança que talvez nunca se desenvolvessem, que não tinha material para tal. Retomando o excerto de Bloch, como as crianças vão ampliar sua relação no espaço e no tempo se não conhecem nada além da sua própria comunidade? Na gíria, diríamos que a Escola Nova “dá um tiro do próprio pé”, pois como é possível enriquecer a experiência espaço-temporal das crianças senão fazendo-as conhecer *novos* lugares e tempos históricos? Não soa ligeiramente ridículo falarmos em “reais necessidades” nesses termos? Diríamos, em oposição a esse pensamento, que a história e a geografia não têm nada de estéril, são antes protagonistas da *inteligibilidade da realidade social da criança*. Por tudo isso, a Escola Nova está impedida de compreender que os motivos da Atividade infantil evoluem.

Um dos desdobramentos disso é a atribuição de um caráter adaptativo ao conhecimento.

Ensinando-nos que a ação tem sempre por função, satisfazer uma necessidade (orgânica ou intelectual), o princípio funcional nos indica, ao mesmo tempo, qual a significação dos conhecimentos adquiridos. O saber só tem valor na medida em que serve para ajustar

a ação e permitir que atinja do melhor modo possível o objetivo, a satisfação do desejo que a suscitou. (CLAPARÈDE, 1958, p.148)

A funcionalização da educação veio para organizar as necessidades na escola, mas o que efetivamente ocorreu foi o corte de sua melhor força: *ensinar*. O saber perdeu seu valor interno. Antes ele era visto como o caminho para o desenvolvimento, agora não passava de forma de adaptação individual e satisfação de necessidades isoladas. Vimos também que a raiz ideológica do “aprender a aprender” está na necessidade de adaptação dos indivíduos ao funcionamento do capital (DUARTE, 2004). O ensino foi transformado. Em seu lugar, veio um conhecimento situacional que existe para funcionar como instrumento da sobrevivência cotidiana. Claparède (1958) diz: “o saber, porém, não possui, em si, valor algum. Como sua função é dirigir os passos do pensamento no sentido de uma conduta adaptada, um conhecimento que em nada se prenda à atividade de um homem é-lhe completamente inútil” (p.178). No lugar dos conteúdos clássicos ou modelos, foram colocados conhecimentos esvaziados de qualquer coisa que transcenda a realidade imediata.

Além disso, a Escola Nova não percebeu que a estabilidade dos motivos exige, em contrapartida, a evolução das formas de domínio procedimental e intelectual do mundo, que as crianças se sensibilizam a novos motivos na medida em que desenvolvem-se intelectualmente. O exemplo disso é o que acontece na transição entre as idades pré-escolar e escolar. A criança estuda como forma de entrar no mundo adulto, motivo nascido na pré-escola. O que a criança precisa na idade escolar, não é o mesmo que precisava antes. E isso é definido pela natureza de suas necessidades. Mesmo a Escola Nova estruturando-se sobre os motivos, não conhece sua dinâmica interna, isto é, também estava alienada em relação aos processos que desencadeava.

Também na introdução dissemos que ambas as pedagogias burguesas oscilavam mecanicamente entre polos opostos. Podemos arriscar uma hipótese (que precisaria ser investigada) sobre esse dualismo do ponto de vista do desenvolvimento psíquico. A Escola Tradicional se limitava ao desenvolvimento intelectual do aluno. Restringia-se aos processos de ação social com objetos. Seu proceder era repleto de elementos cognitivos. A Escola Nova limitou-se ao polo oposto, preocupada com a dimensão afetiva e motivacional, parecendo mais um procedimento terapêutico³² que pedagógico, se pôs como a defensora de uma dimensão esquecida do psiquismo.

³² Não são casuais as referências de Claparède (1958) e Bloch (1951) a S. Freud.

A questão que emerge à luz da Psicologia Histórico-Cultural é que ambas compartilhavam do *dualismo e paralelismo* destacados por Elkonin (1987a). Frente a esse limite, não lhes eram acessíveis o dinamismo entre cognição e afeto no desenvolvimento humano. Não lhes era acessível a compreensão de que cada parte só se realiza no todo, só revela sua função no todo.

Consideramos essas análises dos avanços e retrocessos das perspectivas burguesas foram apenas esboçados aqui e precisam de mais estudo. O exposto serve apenas como parâmetro inicial para um debate mais aprofundado.

4.2 – A motivação para a aprendizagem na escola

Partimos do princípio que a tarefa dos intelectuais marxistas é reler toda a tradição teórica burguesa e retirá-las de seus paradigmas de origem. Por isso:

Uma pedagogia marxista historiciza as pedagogias burguesas e busca superá-las indo além das oposições nas quais elas se debatem. Nem escola tradicional, nem escola nova, nem construtivismo. Uma pedagogia marxista procura preservar e desenvolver aquele que é clássico na educação, desarmando a armadilha construída por escolanovistas e construtivistas e mostrando qual a transmissão do conhecimento pela escola não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica. (DUARTE, 2005, p.210)

A Pedagogia Histórico-Crítica pensa a motivação para a aprendizagem para além das pedagogias burguesas. Para ela são importantes tanto a transmissão-assimilação dos conteúdos, quanto os interesses, Atividades, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros, serão métodos que *estimularão a atividade e iniciativa dos alunos* sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; *levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico*, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p.55 – 56) [grifos nossos]

Essas assertivas dissolvem as dúvidas frente à valoração da motivação para a aprendizagem do ponto de vista histórico-cultural. *Ela deve ser positivamente valorada, deve incorporar-se aos objetivos pedagógicos. Isso responde à segunda hipótese levantada na introdução deste trabalho (p.03)."*

Mas o que podemos entender por motivação para a aprendizagem? A Atividade escolar motivada pelos conteúdos escolares propriamente dita, ou seja, uma aprendizagem motivada, é uma Atividade de altíssima complexidade. Corresponde aos destinos de um caminho entre outros trilhados pela Atividade. Ela pode alcançar essa motivação, mas não há garantias disso. Há uma série de fatores que devem ser articulados para cumprir essa condição. Centralmente estão as relações sociais reais da criança, sua estada na escola e uma estrutura singular de Atividade. Nessa estrutura, os conhecimentos adquiridos na escola são os medianeiros para a autoinstrução da criança, são a porta de entrada na vida adulta: tornam-se os motivos da Atividade de estudo. Chegamos assim a um primeiro ponto de destaque: se estamos falando de motivação do aprendiz para a aprendizagem na escola, falamos automaticamente de Atividade de estudo ou de Atividade profissional-de-estudo. Somente nessas Atividades-guia encontramos propriamente uma aprendizagem cujos objetos motivadores são os conhecimentos escolares. Nas demais Atividades-guia não o motivo é o conhecimento.

A formação do motivo para o estudo é um processo consciente pela sua própria natureza. A consciência renovada de sua condição e de sua posição das relações sociais impelem a criança para a instrução escolar. O *sentido* dessa instrução é a própria transformação da criança: sua entrada no mundo adulto. Esse é motivo psicológico de sua Atividade. Mas nem sempre a ligação entre o motivo e as formas de alcançá-lo é simples. A criança precisa de tempo, esforço e ajuda para apreendê-la. Isso demonstra que a motivação para aprendizagem toma certo tempo em gestação e só termina seu desenvolvimento quando a criança busca autonomamente a instrução, quando a instrução lhe tira de um lugar e lhe leva a outro. Esse tipo de motivo tem necessariamente uma história de desenvolvimento, cujos episódios se desenlaçam ao longo de toda a escolarização e não podem se realizar sem algumas crises.

Isso nos leva à seguinte conclusão: ***a motivação para a aprendizagem escolar não pode aparecer em sua forma desenvolvida no começo da escolarização, mas somente ao seu fim*** (se tudo correr bem). Poderíamos dizer então que a motivação para a aprendizagem escolar começa em estado germinativo na pré-escola, pois lá estão os

pressupostos para seu desenvolvimento. Depois, na idade escolar começa efetivamente como Atividade motivada pelo estudo e talvez termine seu desenvolvimento somente no período da Atividade profissional-de-estudo. Por isso, a motivação não pode de forma alguma ser ponto de partida pedagógico, mas deve ser ponto de chegada. Tratá-la como ponto de partida é desconsiderar sua história de desenvolvimento e os profundos vínculos internos (psicológicos, pedagógicos e temporais) que a caracterizam.

A Escola Nova levantou o tema da motivação para a aprendizagem, mas deu ao conceito seu próprio tratamento. A compreensão da motivação como ponto de partida deu a ela uma vida falsa, desligada das relações vitais da criança. Mais que isso, há subjacente a esse ponto de partida a confusão entre necessidades e interesses, com destacamos. Portanto, a referência que baliza a orientação pedagógica é falsa. A prática resultante da prioridade pedagógica do interesse e do impulso foi sua liberação, quando deveria ser sua transformação, o aproveitamento das tendências pessoais para a elevação das necessidades da criança. O ensino escolanovista pode até entusiasmar, mas não possui valor pedagógico garantido para o desenvolvimento. Isso deu à Escola Nova um *aspecto* libertador. A análise teórica demonstra sua falsidade, pois a função dessas teses é, de fato, justificar o rebaixamento do ensino. O dilema escolanovista que opõe a funcionalidade da educação à apropriação de elementos elaborados da cultura é, portanto, um *falso dilema*.

O que escapou a eles, mas não pode escapar a nós, é que os motivos dependem de sua própria intelectualização para desenvolverem-se. Segundo Martins (2007):

É no esteio das atividades de ensino que o sincretismo dos conhecimentos sobre si e sobre o mundo começa a ser superado, dando lugar a discriminações, distinções, comparações e classificações mais sistematizadas e coerentes. Torna-se indispensável para a criança compreender a razão de ser das coisas e das pessoas, a sua origem, o seu destino, etc. Tais preocupações, convenientemente conduzidas por atividade de ensino, instigam inúmeros interesses, dentre os quais se destacam curiosidades relacionadas aos saberes de ciência, história, geografia, matemática, línguas estrangeiras etc., promovendo a emergência de aptidões para atividades e raciocínios mais complexos e para novas experiências afetivas. (p. 76)

A postura frente aos interesses da criança, então, não deve ser de atendimento nem abandono total. Devemos aproveitá-los, conduzir seu desenvolvimento. Os interesses mais espontâneos da criança podem converter-se em necessidade de aprender

ciência ou arte se, com diz a autora, convenientemente conduzidos. Isto é, pedagogicamente conduzidos.

Leontiev (1960) afirma que os interesses têm valor pedagógico quando reconhecido ser papel preparatório para a aprendizagem.

Tudo isso no obriga a dizer que o ensino deve ser interessante para o escolar. A solução desta tarefa se pode basear em dois fatos psicológicos. Em primeiro lugar, *o ensino de ter como base os interesses que o aluno já tem*, ainda que não se refiram diretamente à matéria de ensino. Isto, entretanto, não soluciona todo o problema. É necessário, ainda, *despertar novos interesses* frente ao que se estuda. Somente isso se pode considerar de um valor completo, mas há que criá-los ativamente.

Os interesses ao que se estuda surgirão desenvolvendo os motivos em torno do que se estuda, os quais devem ser amplos e de viva significação para a criança. (p. 351 - 352) [grifos no original]

Mas se os motivos para a aprendizagem na escola têm uma história de desenvolvimento, levantam-se imediatamente duas novas questões. A primeira é qual o papel da escola nesse processo. Entendemos que ela está já respondida. Se os motivos para a aprendizagem não estão postos no início da escolarização, a tarefa daí resultante é que a escola deve formar esses motivos. A educação considera sua tarefa posicionar-se:

(...) contra uma educação voltada para a satisfação de necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de tipo superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo. (DUARTE, 2004, p.10)

Para exemplificar como a atuação da escola é importante, traremos Vigotski (2001). Ele diz que a aprendizagem dos conceitos espontâneos e científicos ocorre em condições internas e externas completamente diferentes. Por isso diz que os *motivos* que levam as crianças a aprendê-los são diferentes.

A relação dos conceitos científicos com a experiência pessoal é diferente em relação aos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam a criança a formar conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos. (2001, p.263)

Tudo indica que a aprendizagem tanto dos conceitos espontâneos como da fala têm sua motivação originada na própria vida da criança. No caso, a necessidade de falar está ligada a todas as relações sociais da criança. Para a escrita, tal como para todo conceito científico, os motivos são diferentes. Ela corresponde a uma nova diferenciação da linguagem e sua aprendizagem não advém do fluxo normal de sua existência. Vigotski complementa: “A escrita leva a criança a agir de modo mais intelectual. Leva-a a ter mais consciência do próprio processo da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego” (p.318). Podemos dizer que toda aprendizagem feita na escola tem as mesmas características. Se a escola não cria artificialmente a necessidade do emprego da escrita, de atentar, imaginar, memorizar, falar, etc., nada garante que elas nascerão na vida da criança. Cadê uma breve consideração sobre o termo “artificialmente”. Concebemos essa artificialidade da escola de maneira firmemente positiva. A escola *deve* ser artificial, pois se ela não o for, pode confundir-se com a vida fora da escola. Não se trata disso, a escola tem sua função valorizada à medida que se diferencia da vida e da aprendizagem extraescolar. Ela deve ensinar o que as crianças não podem aprender em seu cotidiano, o que não podem aprender por si mesmas, o que não é imediatamente apreensível. Ela é o ponto de acesso das pessoas ao conhecimento sistematizado e, por vezes, o único. Portanto a escola deve ser artificial, deve ensinar artificialmente.

Uma vez que os motivos para a aprendizagem não podem nascer por si, devem nascer frente ao contato com os conhecimentos escolares. Como poderiam existir sem esses objetos? O papel da escola é, por isso, decisivo para a edificação dos motivos para a aprendizagem. Ela define muitas condições para que eles nasçam.

A segunda questão é: como produzi-los? Seria necessário para responder a essa pergunta uma revisão minuciosa de toda a periodização, buscando reconhecer no desenvolvimento desde as idades iniciais, os fatores que se relacionam decisivamente à motivação escolar em seu estágio final. Só esse levantamento poderia reunir material relevante aos que planejam o ensino. Não teremos condições de seguir esse caminho e *nossas contribuições positivas quedam aqui*. Abre-se a necessidade de uma pesquisa futura. Mas podemos já destacar alguns elementos e organizar alguns pressupostos para essa hipotética investigação.

A Atividade-guia da idade pré-escolar são os jogos interpretativos, motivados pela autossubmissão ao papel social. É dessa forma inovadora que os pequenos penetram nos motivos da Atividade humana. Eles imitam o adulto e subordinam toda a

sua vontade às exigências do papel. Essa Atividade é marcada por intensa carga emocional, pelo desenvolvimento das funções psicológicas em sua forma majoritariamente involuntária e por uma reorganização de toda a conduta infantil. Mais importante ainda para nós é o fato da criança, pela generalização da Atividade de adultos singulares, acessar uma hierarquia de Atividades que extrapolam as individuais. Ela se torna sensível às Atividades valorizadas socialmente. Isso acontece porque os adultos ainda são os magnetos emocionais da criança. Muito do que ela faz é para ter atenção e a solicitude dos adultos. A valorização das Atividades sociais é uma forma de generalização dos afetos dirigidos aos adultos. O esgotamento das possibilidades do jogo cria uma crise, marcada pela não coincidência entre o que a criança sabe e os motivos da sua Atividade. As novas generalizações da consciência permitem com que a criança perceba que as Atividades são muito mais complexas do que eram em seus jogos e que os adultos dominam uma série de conhecimentos e habilidades que ela não possui.

Prossegue, de modo ainda mais veloz, a reestruturação dos processos psíquicos e das relações sociais estabelecidas. Para a criança, começa a não bastar fazer simbolicamente aquilo que os adultos fazem, é preciso, também, saber o que eles sabem. O desenvolvimento de sua consciência já lhe permite uma compreensão mais unitária de si e da realidade circundante, aguçando a necessidade de maior compreensão sobre os fenômenos. (MARTINS, 2007, p.79)

Nesse contexto há uma mudança de período do desenvolvimento. O novo é marcado pela aquisição consciente de conhecimentos na escola, causador de verdadeiras revoluções psicológicas. Mais isso também provoca complicações psicológicas. Quando surge na criança a capacidade de generalizar suas vivências internas, surge a diferenciação do plano interior em relação ao exterior. O mundo se transforma bruscamente! O sintoma é a chamada crise dos sete anos. Durante seus rápidos processos, o *sentido* de sua própria Atividade se revela à criança. Junto com eles, a consciência dos próprios motivos. Aí aparece pela primeira vez a *chance* de uma Atividade verdadeiramente motivada pelos conhecimentos escolares, pois há uma confluência especial de fatores. A Atividade motivada aparece à própria criança como tal, como Atividade geradora de sentido.

A diferenciação do plano interior (reestruturação da consciência), a necessidade de fazer algo valorizado socialmente, o controle crescentemente arbitrário da conduta e a entrada na escola são os quatro elementos impreteríveis para a

motivação da qual falamos. Mas lembremos Vygotski (1996a): “As mudanças na consciência da criança se devem a uma forma determinada de sua existência social, própria da idade dada. Por isso as novas formações maduram sempre ao final de uma idade e não no começo” (p.264). A união desses quatro elementos é um processo consciente, mas que depende da Atividade na escola. A criança deve ver na autoinstrução a porta de acesso ao mundo adulto. Ela deve não apenas enxergar essa realidade, mas trilhar seu caminho.

Como dissemos, nem sempre a ligação dos conhecimentos escolares ao motivo de adentrar a sociedade adulta é simples. Aí a explicação de Leontiev (1978a) sobre a passagem dos motivos apenas compreendidos e os eficientes ganha vulto especial para nosso problema.

A criança não deixa de ser criança porque sente que precisa dominar novos conhecimentos, esse sentimento mesmo ficará claro para ela com o tempo na escola, com sua própria aprendizagem. Ela não perde a vontade de brincar o tempo todo e o controle arbitrário de suas próprias funções psicológicas principia. E, para complicar, passa por um período de crise marcado por uma particular resistência à educação (VYGOTSKI, 1996b). Por isso dissemos que temos a chance de uma Atividade motivada pelos conhecimentos da escola. Uma vez que a criança não pode simplesmente se determinar a estudar (isso se espera de alguns adultos apenas) a posição da escola é decisiva para criação de uma condição específica de Atividade. A escola deve ter regras e tarefas que devem ser cumpridas. O dever escolar e a obediência ao professor são importantes para a motivação para a aprendizagem (talvez por isso o discurso burguês da igualdade os tolha). Leontiev (1978a) distingue os motivos “apenas compreendidos” dos “eficientes” (ou que realmente agem). Para ele as crianças podem agir na escola apenas para receber a aprovação do mestre ou permissão para brincar. Mas “os motivos apenas compreendidos, transformam-se, em determinadas condições, em motivos eficientes” (p.299). A questão é que o fato de a criança começar a realizar suas tarefas por simples obediência é fundamental para que os motivos apenas compreendidos convertam-se em motivos eficientes. O autor retira dessa dinâmica o que ele pensa ser a *arte da educação*.

A arte da educação não reside precisamente em combinar da melhor maneira os “motivos compreendidos” e os motivos “que agem realmente”, sabendo dar quando é preciso a prioridade aos resultados da atividade e ao seu sucesso, a fim de assegurar a passagem a um

tipo superior de motivos reais que dirigem a vida da personalidade?
(p.300 – nota de rodapé nº 2)

A escola deve criar essas determinadas circunstâncias. Seu papel é indispensável. Mas Leontiev deixa apenas uma pista enigmática: “professor deve dar prioridade aos resultados da Atividade e ao seu sucesso quando necessário”.

Essa conclusão revigora as teses da Pedagogia Histórico-Crítica. Devemos sim ensinar e não esperar que os motivos das crianças amadureçam sozinhos. Elas devem começar a estudar por obediência, mas isso não basta. O professor deve ter a sensibilidade de mostrar para seus alunos os caminhos por onde o conhecimento pode levá-los, isto é, enfrentar sempre a famigerada questão: *professor(a), por que eu devo saber isso?* Essa é uma tarefa difícil e não é raro os professores encontrarem dificuldades em coordenar suas aulas. Não é fácil encontrar os meios para essa transição entre os motivos apenas compreendidos e os efetivos, ainda mais, como veremos, na sociedade alienada. Um possível suporte a essa questão está, ironicamente, nas palavras de um historiador, e não de um pedagogo. Mas não seríamos precipitados em dispensar apressadamente a opinião de um intelectual marxista aos seus noventa anos. E. Hobsbawm (2007) diz: “uma certa dose de repetição faz parte do arsenal de um autor que não consegue se libertar do hábito de toda uma vida dedicada a ensinar, ou seja, a *persuadir à medida que expõe*” [grifo nosso]. Tudo indica que Hobsbawm está certo. Ao mesmo tempo em que expõe, o professor deve persuadir o aluno quanto à importância do que aprende. Isso favorece a transição dos motivos apenas compreendidos aos eficientes.

4.3 – Desenvolvimento da Atividade, escola e capitalismo

Nesse item apenas levantaremos novas questões, que talvez balizem uma investigação futura. A efetivação de uma motivação para a aprendizagem na escola passa necessariamente pela ação da escola. É ela que deve criar ativamente as condições para a edificação desses motivos, pois elas não estão necessariamente postas. O aprofundamento dessa questão nos obriga a buscarmos revelar as condições em que tudo isso aconteceria, pois a edificação dos motivos não acontece desligada da vida real, extraescolar. Ao contrário, os motivos são determinados em última instância pela vida das crianças. Isso nos leva à constatação de que o contexto geral de atuação da escola é o capitalismo.

Leontiev (1978a) diz: “Uma psicologia que ignorasse que as particularidades do psiquismo humano dependem do caráter geral da consciência, ele próprio determinado pelas condições da vida real do homem, acabaria inevitavelmente por negar a natureza histórica dos traços psicológicos” (p.137). Se desconsiderarmos as condições reais de ação da escola, não estaríamos desconsiderando a natureza histórica dos traços psicológicos? Se não considerarmos o capitalismo como forma de organização da vida, não estaríamos deixando a questão da motivação para a aprendizagem a meio caminho?

A implicação disso é colocarmos a própria teoria que nos suporta em xeque. A Psicologia Histórico-Cultural erige-se na ordem da sociedade soviética³³. Sobre ela organiza suas pesquisas e elaborações teóricas. Tomemos a periodização como exemplo. Até que ponto a periodização do desenvolvimento pode ser transposta para nossa realidade desligada do contexto da sociedade socialista? Não pretendemos dar essa resposta. Ela mereceria uma nova investigação, de maior aprofundamento teórico. Mesmo assim, podemos questionar alguns pontos da teoria da periodização.

É marcante na teoria da periodização, tanto em Leontiev (1978a) como em Elkonin (1987a) a *necessidade de participar da sociedade socialista*. A questão é que, posta a relação radicalmente diferente do indivíduo com a coletividade na sociedade socialista e na capitalista, de que forma devemos adotar a teoria da periodização? Na sociedade socialista, “o orgulho dos homens soviéticos está originado pela significação que tem seu trabalho para os interesses da sociedade” (BLAGONADEZHINA, 1960, p.359). Isso quer dizer que o *sentido* de participar do mundo socialista estava posto! Não podemos ignorar o fato que esse vínculo transforma a relação da criança com a sociedade e com os adultos a outro nível.

Ao mesmo tempo, qual a relação do indivíduo com a sociedade capitalista? Quem quer participar da sociedade capitalista? Quem sente orgulho por viver nela? Em suma, *qual o sentido de se viver sob o capital?* O vínculo do indivíduo com a sociedade só pode ser um vínculo limitado estruturalmente, o possível para uma sociedade que depende insuperavelmente da *exploração* do trabalho, o possível para uma realidade em que a autovalorização do capital é mais importante que as vidas humanas. O indivíduo se estranha com os produtos de seu próprio trabalho e com suas relações pessoais. O que aproxima a pessoa e seu mundo é a *alienação*.

³³ Sobre a URSS há uma série de discussões dentro e fora do campo marxista de debate. A própria teoria da Psicologia Cultural sofreu dura censura durante a fase stalinista. Não temos condições de trazer essas discussões aqui, mas isso não diminui a importância das mesmas.

A rigor, por esses motivos, toda a teoria psicológica do desenvolvimento deveria ser atravessada por uma nova leitura. Poderíamos nos perguntar: quais as especificidades do desenvolvimento psicológico no capitalismo?

Leontiev (1978a) inicia essa análise com as Atividades dos operários na sociedade socialista e na capitalista. A questão central que separa essas Atividades é sua integridade interna. Para o operário socialista, os motivos da sua Atividade coincidem com suas ações diárias. Cada uma de suas ações está ligada ao motivo que sustenta sua vida e a vida em sociedade. Sua Atividade é íntegra e gera sentidos. O mesmo não se espera para o operário ou trabalhador no capitalismo. Para esse, a estrutura da sua Atividade é cindida, não há correspondência entre motivos e objetivos. Seus atos não têm conteúdo subjetivo e a ausência de sentido é a causa de seu adoecimento. Ele vive um dualismo entre as formas de explicar seu próprio mundo e os sentidos da sua Atividade.

Esse dualismo desnatura os sentimentos mais elementares do homem. “A penetração na consciência dessas relações traduz-se psicologicamente pela <desintegração> da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações, nas quais o seu mundo e a sua própria vida se refratam para o homem”. (LEONTIEV, 1978a, p.125)

A Atividade alienada é marcada pela carência de sentidos. Não faz sentido algum trabalhar numa fábrica capitalista, pois as especificidades da ação não são importantes. Tanto faz para o trabalhador trabalhar na produção de automóveis ou materiais didáticos, seu motivo é o salário. Mas como analisaríamos com a teoria de Leontiev as demais Atividades das pessoas? Essa questão também está sem resposta.

Podemos tentar avançar mais um pouco sobre a infância na sociedade alienada. Há também apontamentos sobre a periodização, mais especificamente sobre os jogos de papéis sociais.

Os papéis sociais alienados são resultantes de um determinado tipo de relações sociais. A alienação dos papéis sociais tem sua origem na divisão social do trabalho, isto é, na separação entre quem comanda e quem executa, entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre quem tem a propriedade do capital e quem tem apenas sua força de trabalho, enfim, entre a classe que trabalha e a classe que detém a propriedade privada dos meios de produção. A sociedade capitalista é aquela na qual, até o presente, o ser humano mais se deixou dominar pelos papéis sociais alienados. (DUARTE, 2006, p.93 - 94)

Se as crianças em idade pré-escolar têm sua Atividade-guia na interpretação dos papéis sociais, no capitalismo esses só podem ser alienados. A valorização desses papéis passa pelo quê? Pelo seu valor social e coletivo, pela sua importância para o bem estar das pessoas, ou passa pela remuneração, pelo prestígio e pelo poder? Certamente, na sociedade de classes contemporânea isso adquire uma dinâmica diferente da sociedade socialista. O certo para a idade pré-escolar é que “os modelos alienam-se de tal forma que passam a ser os modelos criados pela mídia, totalmente vazios de conteúdo e inteiramente caracterizados pela superficialidade e adaptação aos padrões de comportamento guiados pelo mercado” (DUARTE, 2006, p.93). Cabe à escola e aos professores resistirem a esse movimento, ressaltando os conteúdos das Atividades humanas com uma orientação coletivista e, no limite, comunista.

A idade seguinte é a escolar, motivada pela entrada no mundo adulto. Mas podemos perguntar: se é difícil para o professor fazer o aluno compreender a importância dos estudos para o seu próprio avanço na sociedade socialista, que o sistema de conhecimentos e técnicas eram propriedade coletiva, como isso se realiza em uma sociedade cuja chave mestra é o dinheiro?

A carência de dinheiro é, por isso, a verdadeira carência produzida pela economia nacional e a única carência que ela produz. – A *quantidade* de dinheiro se torna cada vez mais seu único atributo *poderoso*; assim como ele reduz todo o ser à sua abstração, deduz-se ele em seu próprio movimento a ser *quantitativo*. (MARX, 2003, p.139) [grifos no original]

Para os professores da sociedade capitalista, a tarefa parece ser ainda mais difícil, pois os limites para a passagem dos motivos apenas compreendidos para os eficientes esbarram na própria existência do capital. Se as crianças, à medida que avançam na escolarização percebem que, paralelamente ao estudo, há outras formas de entrar o mundo adulto, a simples *posse*, provavelmente os esforços do professor se revelarão estéreis. A adesão do aluno às tarefas escolares passa pela sua não adesão a outras formas mais diretas de adentrar a vida em sociedade, como evadir a escola e trabalhar pelo salário. Isso equivale a dizer, como motivar para o conhecimento numa sociedade que remunera os profissionais do conhecimento, os professores, humilhantemente? Esse não é um sintoma qualquer, é o índice de um *limite estrutural* para o que discutimos. O limite absoluto da motivação para a aprendizagem não é psicológico ou pedagógico, mas está entrelaçado com o destino e a força do capitalismo.

Para o ser humano que vive no capital, a realização da sua vida encontra sempre um limite estrutural. As pessoas se formam em um mundo que valoriza não necessariamente fazer alguma coisa relevante para todos, *ser* alguém, mas apenas *ter*.

A propriedade privada nos faz tão cretinos e unilaterais que um objeto somente é *nosso* [objeto] quando o temos, portanto, quando existe para nós como capital ou é por nos imediatamente possuído, comido, bebido, trazido em nosso corpo, habitado por nós, etc. enfim, *usado*. Embora a propriedade privada apreenda todas estas efetivações imediatas da própria posse novamente apenas como *meios de vida*, que a vida, à qual servem de meio, é a *vida da propriedade privada*: trabalho e capitalização. O lugar de *todos* os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido de *ter*. A esta absoluta miséria tinha de ser reduzida a essência humana para, com isso trazer para fora de si sua riqueza interior. (MARX, 2003, p.108 – 109)

Elkonin descreve o período seguinte, a comunicação íntima-pessoal, como momento da emergência de um especial código de companheirismo, em que os sentidos mais gerais da vida se formam. Como é isso na sociedade alienada? Poderíamos falar em código de companheirismo? Quais suas nuances? Não podemos responder a essas questões, mas podemos nos certificar que parte desse código passa pela posse das mercadorias. O *ter* suplantando o *ser*. A sociabilidade no capital passa pelo adoecimento das pessoas.

Aqui encontram seu limite dos argumentos dessa pesquisa. A compreensão do desenvolvimento psicológico na sociedade capitalista do século XXI carece ainda de desenvolvimento. O que é certo é que a Atividade social como um todo é carente de sentidos no capitalismo pelo fato de não servir ao próprio ser humano, mas à valorização do capital.

Considerações Finais

Levamos no princípio deste texto duas hipóteses frente ao tema. A primeira dizia que dentre as atividades que ocorrem na escola, as motivadas pela aprendizagem escolar são distintas das impulsionadas por outros motivos e a segunda que a motivação deveria ser positivamente valorada na escola. A primeira hipótese revela-se agora mal formulada, pois não considerou que a motivação para a aprendizagem aparece pela primeira vez de forma inacabada na escola. De fato, ela aparece na escola e transforma a Atividade da criança quando coloca o conteúdo escolar com objeto motivador da Atividade, mas isso não acontece como uma virada súbita, onde poderíamos localizar o início da aprendizagem motivada. Ela se desenvolve, vai surgindo aos poucos. A criança em idade escolar menor age frente ao conhecimento de forma intencional, mas depende da ajuda do professor para compreender sua tarefa, para conscientizar-se dos logros que o estudo lhe proporciona. Mas isso não a invalida completamente, pois de fato, quando a criança estabelece a relação entre os conhecimentos escolares e seu próprio progresso e crescimento, sua Atividade eleva-se a um novo grau.

Quanto à segunda hipótese, cremos ter comprovado que a motivação para a aprendizagem escolar deve ser valorada positivamente pela perspectiva histórico-cultural. Poderíamos dizer que ambos, os conteúdos escolares clássicos e os motivos para aprender, são elementos preciosos de qualquer processo pedagógico.

Nossa conclusão central é que os motivos da aprendizagem na escola não aparecem acabados no começo da escolarização, mas somente ao fim; não são pressupostos, mas produtos da mesma. A Atividade motivada pelos conteúdos escolares tem uma história intrincada de desenvolvimento e não pode desabrochar da noite para o dia. Seus pressupostos básicos são a reestruturação funcional da consciência (e a consequente diferenciação do plano interno – subjetivo – na idade escolar), a crescente arbitrariedade das funções psíquicas, a necessidade de participar da sociedade e a entrada na escola. Todos esses fatores devem estar presentes para a efetivação dessa condição especial da Atividade. Por isso ela não deve ser considerada nunca como ponto de partida, como para a Escola Nova, mas de chegada. O aluno, ao fim de sua escolarização, estuda motivado pelos progressos intelectuais e de compreensão da realidade que o estudo proporciona.

Isso, em nossa opinião, reitera a centralidade dos conteúdos clássicos na educação escolar. Sua aprendizagem gera desenvolvimento psicológico, retomando a

célebre frase de L. S. Vigotski. Isso incide diretamente sobre a motivação do aluno. Se quisermos constituir motivos para a aprendizagem na escola, a única forma é por meio do ensino dos conteúdos clássicos (até porque uma Atividade não pode erigir-se sem seu objeto). A questão é entender que a motivação nunca se separa do uso da palavra. Não há processo intelectual que não responda a um motivo e não há um motivo que não nasça da reestruturação funcional da consciência. A aprendizagem dos conteúdos clássicos e a motivação do aprendiz para aprendizagem escolar devem relacionar-se por internalidade; para edificar os motivos da Atividade, precisamos ensinar e para ensinar melhor, precisamos dos motivos da aprendizagem. Essa questão está muito clara em Martins (2007):

A subordinação dos atos a finalidades mais distantes, a possibilidade de renúncia ao atendimento imediato dos desejos, a assimilação de regras de comportamento, enfim, a consciência do lugar que ocupa entre os adultos e outras crianças, bem como de suas possibilidades e limites, criam na criança novas demandas cognitivo-afetivas extremamente vinculadas ao *desejo de aprender* o que ainda não sabe. Entretanto, todas essas particularidades de formam sob decisiva dependência das condições de vida e do trabalho educativo que se faz com ela. (p. 77) [grifos nossos]

Na sociedade alienada, contudo, o que foi mencionado anteriormente ganha contornos singulares. O limite absoluto da motivação para a aprendizagem na escola não é psicológico nem pedagógico, mas é função da própria existência do capitalismo. Enquanto o mundo carecer das necessidades humanas somente na medida em que elas servem à valorização do capital, nossa tarefa, e a vida humana, encontrarão limites intransponíveis. A Atividade produtiva no capital é alienada por definição. As demais Atividades têm a mesma estrutura e podem ser tão alienadas quanto a produtiva. Sua coesão ou desagregação são os seus índices, e os sentidos, seus arautos. Mas elas carecem ainda de mais estudos.

O que temos como certo é que, na escola, lutar pela educação e pela transformação da ordem social capitalista são uma única e mesma luta. As teorias que explicam essa postura e apostam nessa investida são as que assumem os pressupostos e convicções do marxismo.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A; LEONTIEV, A. *Psicologia*. México, D. F: Editorial Grijalbo S.A., 1960. p. 355-382.
- BLOCH, M. A. *Filosofia da educação nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.
- BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad en la ontogénesis. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.
- BRECHT, B. *Poemas 1913 – 1956*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- CLAPARÈDE, E. *A educação funcional*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- COUSINET, R. *A educação nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.
- DAVÍDOV, V; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edade escolar. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.
- DAVÍDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscu: Editorial Progreso, 1988.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico cultural da formação do indivíduo*. Campinas: Autores associados, 1993.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C. (orgs). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?”: A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A; DUARTE, N. (orgs.). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil*. São Paulo: Xamã, 2006.

EAGLETON, T. *Marx e a liberdade*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987a.

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú, Editorial Progreso, 1987b.

ELKONIN, D. Característica geral del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A; LEONTIEV, A. *Psicología*. México, D. F.: Editorial Grijalbo S.A., 1960.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco ao homem. In: ANTUNES, R (org.) *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

HOBBSAWM, E. *Globalização, democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LÍSINA, L. La génesis de las formas de comunicación en los niños. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Consciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciéncias del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, A. N. El desarrollo psíquico del niño en edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A. N. *Psicologia*. México, D. F.: Editorial Grijalbo S.A., 1960.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral: Introdução evolucionista à psicologia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. Volume 1.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento Afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE; MARTINS (orgs) *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alíena, 2007.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. 3ª Ed. São Paulo: Nova cultural, 1988.

MARX, K. *Manuscritos econômico filosóficos*. São Paulo: Boitempo editorial, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MESQUITA, A.M. *Os conceitos de necessidade e atividade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores*. In: DUARTE; MARTINS, (orgs) *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. (no prelo), 2010.

PLATÃO. *A República* (parte II). São Paulo: Editora Escala. (Sem data).

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. Universidade de Brasília, Tese de doutorado, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas: Autores Associados, 2008. Edição comemorativa.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (org). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D; LOMBARDI, J. C. (orgs). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1995. Tomo III

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: *Obras Escogidas*: Madrid: Visor, 1996a. Tomo IV.

VYGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. In: *Obras Escogidas*: Madrid, Visor, 1996b. Tomo IV.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la consciencia. In: *Obras Escogidas: (2ª Ed.)* Madrid: Visor, 1997. Tomo I.

ZAPORÓZHETS, A. La importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (orgs.). *La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS*: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987.