

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**TEORIA DA ATIVIDADE E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO
DOCENTE NUMA PERSPECTIVA MARXISTA**

ROSA MARIA ANTONIO

**MARINGÁ
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO – MESTRADO**

**TEORIA DA ATIVIDADE E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO
DOCENTE NUMA PERSPECTIVA MARXISTA**

Dissertação apresentada por ROSA MARIA ANTONIO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientador:
Prof. Dr. João Luiz Gasparin

MARINGÁ
2012

ROSA MARIA ANTONIO

**TEORIA DA ATIVIDADE E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS
TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO DOCENTE NUMA
PERSPECTIVA MARXISTA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Gasparin (Orientador) – UEM

Prof. Dr. João Batista Martins – UEL

Prof^a. Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforzi – UEM

Maringá, 26 de abril de 2012.

Dedico este trabalho

Aos professores e aos pesquisadores que se empenham em promover uma prática pedagógica que, na sua especificidade, possa contribuir para um processo coletivo de construção de uma nova sociedade.

AGRADECIMENTOS

Ao *Professor Doutor João Luiz Gasparin*, exemplo de profissional da educação, pela dedicada orientação e pelo apoio dado ao presente trabalho, propiciando liberdade e, ao mesmo tempo, criando as circunstâncias para o meu processo de formação como pesquisadora.

Ao *Professor Doutor João Batista Martins*, pelo aceite em participar da Banca Examinadora de Defesa, pelas contribuições no Exame Geral de Qualificação e pelos materiais enviados.

À *Professora Doutora Marta Sueli de Faria Sformi* que, tão gentilmente, aceitou participar da Banca Examinadora de Defesa, pelas sugestões e contribuições no Exame Geral de Qualificação e pela gentileza em ceder seus materiais para que este trabalho científico fosse possível.

À *Professora Doutora Terezinha Bellanda Galuch*, pelas contribuições no Exame Geral de Qualificação.

Aos meus professores do Mestrado: *Professor Doutor César de Alencar Arnaut de Toledo*, *Professora Doutora Irizelda Martins Souza e Silva*, *Professora Doutora Maria Aparecida Cecílio*, *Professora Doutora Nerli Nonato Ribeiro Mori* e *Professor Doutor João Luiz Gasparin*, pelas aulas ministradas e por contribuírem para a minha formação.

Às *Professoras Elizabeth Arnaut Lopes e Dalva Regina Bertoleti Vieira Gonçalves*, pela tradução da Língua Espanhola.

À *Professora Loraine Paiva de Souza*, pela versão para a Língua Inglesa.

À *Professora Maria de Lourdes Longhini Trevisani*, pela revisão da Língua Portuguesa.

À minha mãe *Maria Francisca*, com quem aprendi a valorizar as pequenas coisas.

Ao *Gabriel Henrique*, filho amado e querido, pela força e incentivo nos momentos difíceis da caminhada.

Ao *Roberto César*, uma pessoa muito especial, pela compreensão, pelo carinho e incentivo imprescindíveis.

À minha amiga *Márcia de Oliveira*, pela força, amizade e generosidade.

À *Márcia* e ao *Hugo*, secretários do PPE, pelo atendimento atencioso e prestativo.

Até o presente os homens sempre fizeram falsas representações sobre si mesmos, sobre o que são ou deveriam ser. [...] Os produtos de sua cabeça acabaram por se impor à sua própria cabeça. Eles, os criadores, renderam-se às suas próprias criações. Libertemo-los, pois, das quimeras, das idéias, dos dogmas, dos seres imaginários, sob o jugo dos quais defínham. Revoltemo-nos contra este domínio dos pensamentos. Ensinemos os homens a substituir estas fantasias por pensamentos que correspondam à essência do homem [histórica], diz um; a comportar-se criticamente para com elas, diz um outro; a expurgá-las do cérebro, diz um terceiro – e a realidade existente cairá por terra

Marx e Engels (1987, p. 17).

ANTONIO, Rosa Maria. **TEORIA DA ATIVIDADE E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO DOCENTE NUMA PERSPECTIVA MARXISTA**. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, PR, 2012.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar alguns pressupostos da Teoria da Atividade, a fim de analisar em que medida podem se relacionar com a Pedagogia Histórico-Crítica e contribuir com elementos teórico-metodológicos para o processo de ensino e de aprendizagem nesta perspectiva. Considerando a Teoria da Atividade como um desdobramento da Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista, assim como sua correlação com a Pedagogia Histórico-Crítica quanto à base filosófica, epistemológica e metodológica, procura-se responder às seguintes questões problematizadoras: Quais princípios da Teoria da Atividade podem ser relacionados com a Pedagogia Histórico-Crítica? É possível uma síntese entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica como um novo passo teórico-metodológico no processo de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva marxista? Para tanto, foi realizada uma investigação de cunho bibliográfico, na qual foram consideradas as obras de Leontiev, Elkonin e Davíдов, sobre a Teoria da Atividade, como fontes primárias e as obras de seus intérpretes contemporâneos como fontes secundárias, bem como utilizaram-se as obras de Saviani sobre a Pedagogia Histórico-Crítica como fontes primárias e de seus interlocutores como fontes secundárias, a fim de analisar os seguintes elementos: formação da consciência, percepção do mundo, formação da personalidade, desenvolvimento psíquico do escolar na juventude, processo de educação, de ensino e de aprendizagem. Evidencia-se que essas teorias se referem à natureza objetiva da consciência do homem, historicamente formada pelas relações sociais e pelo caráter alienante da formação da consciência produzida no seio da sociedade capitalista; reconhecem que a percepção do homem em relação ao mundo que o rodeia, limitado pela experiência da prática social, pode ser ofuscada pelas relações sociais nela estabelecidas; acentuam a natureza objetiva da formação da personalidade e das funções psíquicas superiores do indivíduo; reconhecem o papel da educação como condição precípua desse processo e a importância do ensino politécnico para a formação da juventude; concebem a educação como um processo amplo, dialético e contínuo de formação do ser humano, por meio da apropriação das objetivações e reconhecem que esse processo, desenvolvido no âmbito da sociedade de classes marcada pelas relações de alienação, traz consigo tanto o caráter humanizador como alienador presente nas objetivações humanas e nas formas como é realizada sua apropriação; por fim, concordam que o conhecimento científico é o conteúdo principal da educação escolar e que sua assimilação pelos escolares promove o desenvolvimento intelectual e, ainda, que a lógica dialética deve nortear o processo de ensino e de aprendizagem. Conclui-se que a Teoria da Atividade possibilita compreender o desenvolvimento do psiquismo humano a partir de sua natureza objetiva e, aliada à Pedagogia Histórico-Crítica, fornece elementos teórico-metodológicos norteadores para o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à formação de indivíduos conscientes de sua essência histórica/objetiva e, em última instância, à construção de uma nova sociedade.

Palavras-chave: Teoria da Atividade. Pedagogia Histórico-Crítica. Elementos teórico-metodológicos. Processo de ensino e de aprendizagem.

ANTONIO, Rosa Maria. **ACTIVITY THEORY AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ELEMENTS FOR TEACHING IN A MARXIST PERSPECTIVE.** 147 p. Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Prof. Dr. João Luiz Gasparin. Maringá, PR, 2012.

ABSTRACT

This research aims to investigate some assumptions of Activity Theory in order to examine to what extent they can be related to the Historical-Critical Pedagogy and contribute with theoretical and methodological elements for the process of teaching and learning in this perspective. Considering the Activity Theory as an offshoot of the Historical-Cultural Psychology, Marxist based, and considering their correlation with Historical-Critical Pedagogy, on the philosophical, epistemological and methodological bases, the answers to the following problematizing questions are sought: What principles of Activity Theory can be related to the Historical-Critical Pedagogy? Is it possible a synthesis between Activity Theory and Historical-Critical Pedagogy as a new theoretical and methodological step in the process of teaching and learning, in a Marxist perspective? To this end, a bibliographical research was conducted, which considered the works of Leontiev, Elkonin and Davidov on Activity Theory as primary sources and the works of his contemporary interpreters as secondary sources, as well as Saviani works on the Historical-Critical Pedagogy were used as primary sources and their counterparts as secondary sources in order to analyze the following elements: consciousness formation, perception of the world, personality formation, psychological development of school youth, educational, teaching and learning process. It is evident that these theories refer to the objective nature of man's consciousness, historically formed out of social relations, as well as the alienating character of conscience formation produced within the capitalist society; it is recognized that the perception of man in relation to the surrounding world, limited by the experience of social practice, can be overshadowed by the social relations established; the objective nature of personality formation and the higher psychological functions of the individual is emphasized, the role of education as an essential condition of this process is recognized, as well as the importance of polytechnic education for youth; education is conceived as a wide, dialectical and continuous process of human beings formation, through the appropriation of objectifications and this process, developed in the framework of class society marked by relations of alienation, is recognized to bring with it both the humanizing and the alienating characters present in human objectifications, and the ways in which ownership is held; finally, it is agreed that scientific knowledge is the main content of school education and its assimilation by the students promotes their intellectual development and, furthermore, that the dialectical logic should guide the process of teaching and learning. It is concluded that the Activity Theory allows to understand the development of the human psyche from its objective nature and allied with Historical-Critical Pedagogy it can provide theoretical and methodological guiding elements for the teaching and learning process, aiming to train individuals to be aware of their historical/objective essence and, ultimately, to build a new society.

Keywords: Activity Theory. Historical-Critical Pedagogy. Theoretical and methodological elements. Teaching and learning processes.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1. Dos Motivos Pessoais e Acadêmicos	12
1.2. Dos Objetivos e da Metodologia	21
2. DO LEGADO REVOLUCIONÁRIO ÀS BASES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	21
2.1. As Peculiaridades da Rússia: do Império Czarista à Formação da URSS	22
2.2. Os Primórdios da Psicologia Histórico-Cultural e as Investigações de Leontiev e Elkonin	29
2.2.1. Os novos caminhos da Psicologia Histórico-Cultural a partir da década de 1950	40
3. A TEORIA DA ATIVIDADE	51
3.1. A Teoria da Atividade na Concepção de Leontiev	51
3.1.1. O desenvolvimento do psiquismo humano: o trabalho e a formação da consciência	52
3.1.2. A estrutura geral da atividade	62
3.2. As Contribuições de Elkonin	68
3.2.1. A periodização do desenvolvimento psíquico humano	69
3.2.1.1. Atividade comunicação emocional direta e atividade objetual manipulatória	72
3.2.1.2. Atividade jogo de papéis e atividade de estudo	76
3.2.1.3. Atividade de comunicação íntima pessoal e atividade profissional-de estudo ...	84
3.3. A Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davíдов	89
4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E FUNDAMENTOS BÁSICOS	99
4.1. A Contextualização Histórica da Pedagogia Histórico-Crítica	99
4.1.1. As transformações político-econômicas do final do século XX	99
4.1.2. As tendências pedagógicas a partir da década de 1970	103
4.2. Pedagogia Histórico-Crítica: elementos fundamentais	109

5. AS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE A TEORIA DA ATIVIDADE E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	118
5.1. A Relação entre os Princípios da Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica.....	118
5.1.1. Elementos teórico-metodológicos para o trabalho docente numa perspectiva marxista.....	120
5.2. Quadro Comparativo: síntese conclusiva sobre as convergências e divergências entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica	134
5.3. Algumas Contribuições para a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica	137
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

A teoria [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com atos reais, efetivos, tal transformação.

Vásquez (1977, p. 206-207).

1.1. Dos Motivos Pessoais e Acadêmicos

Nesta seção introdutória, apresentamos os principais aspectos que precederam a elaboração deste trabalho, bem como as questões tratadas em cada uma das partes desta dissertação. A escolha da temática decorreu de nossa atuação profissional e de algumas experiências acadêmicas, relatadas a seguir.

Durante nossa trajetória profissional como docente e, posteriormente, como pedagoga, nós tivemos oportunidade de atuar em diferentes níveis e modalidades de ensino, o que nos permitiu conhecer diferentes práticas pedagógicas. Como docente, pela rede de ensino do município de Maringá, atuamos na Educação Infantil com a pré-escola e no Ensino Fundamental com as séries¹ iniciais. Pela rede de ensino do estado do Paraná, trabalhamos como docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também nas séries iniciais e, mais tarde, como pedagoga do Ensino Fundamental e Médio.

A preocupação com a vinculação entre a teoria e a prática sempre acompanhou nossa trajetória como docente e como pedagoga, isto é, a preocupação em desenvolver uma prática pedagógica orientada por uma teoria que a sustentasse. Por exemplo, no período em que atuávamos com a pré-escola, trabalhávamos pautados nos princípios da proposta pedagógica de Freinet²; depois, entre 1988 e 1990, nas séries iniciais do ensino

¹ A partir de 2012, considerando o disposto na Lei Federal n. 9394/96, na Resolução n. 7/2010 e na Deliberação n. 03/2006, a Instrução n. 008/2011-SUED/SEED implantou o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas Instituições do Sistema de Estadual de Ensino com oferta do Ensino Fundamental anos finais, de forma simultânea, alterando a nomenclatura de *séries* para *anos*. Dessa forma, como nos referimos ao período anterior à legislação em vigor, manteremos a nomenclatura *séries*, por se tratar do Ensino Fundamental de oito anos.

² Durante o período em que atuamos com a pré-escola, entre 1984 e 1987, esta era a proposta pedagógica da rede municipal. A produção de texto livre, aulas-passeio, assembleias, produções de livrinhos com ilustrações dos alunos e correspondência interescolar eram algumas das atividades que desenvolvíamos nessa perspectiva.

fundamental, de acordo com a proposta pedagógica do município, nosso trabalho tinha uma aproximação com a perspectiva histórico-crítica; paralelamente, atuando nas séries iniciais da rede estadual, com a implantação do Ciclo Básico de 1ª a 4ª séries, fundamentávamos teoricamente, entre outras fontes, nas obras de Emília Ferreiro³; entre 1991 a 2004, como docente das séries iniciais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos pela rede estadual – a qual, mais tarde, deixou de ser competência do Estado e passou para o município –, procurávamos na proposta pedagógica de Paulo Freire⁴ a fundamentação teórico-metodológica de nossa prática.

Em 2006, já atuando como pedagoga pela rede estadual por aproximadamente dois anos, iniciamos, junto aos professores de nossa escola, uma organização do trabalho pedagógico fundamentada nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005), tendo em vista a reformulação do projeto político-pedagógico daquele estabelecimento de ensino. Nesse momento, uma das dificuldades, que podemos ressaltar, residiu no fato de que o estabelecimento de ensino, bem como o próprio sistema de ensino estadual ainda se orientavam por pressupostos tecnicistas, como, por exemplo, o modelo de planejamento e a concepção de avaliação.

A heterogeneidade das teorias vivenciadas nos faz concordar com Saviani (2005) quando aponta três grandes desafios quanto à materialidade da ação pedagógica na perspectiva histórico-crítica: primeiro, a ausência de um sistema de educação em âmbito nacional; segundo, a dificuldade na adequação objetiva da nova proposta na esfera organizacional das escolas, já que o fato de não atentar suficientemente para o modo como as escolas estão organizadas acaba por inviabilizar a transformação pretendida; terceiro, a descontinuidade das ações e projetos propostos pelos governos no tocante à educação, uma vez a continuidade, segundo o autor, é condição preliminar indispensável na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho é conduzido nas escolas.

³ Nesse período, houve mudanças profundas no trabalho pedagógico, dentre as quais destacamos a avaliação da aprendizagem que passou a ser formativa, por meio de fichas individuais dos alunos e a promoção passou a ser automática nas séries iniciais.

⁴ Sobre a proposta metodológica de Paulo Freire, podemos mencionar o livro: **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980. Sobre os fundamentos da pedagogia proposta pelo autor: **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; **Sem ódio nem violência**. São Paulo: Loyola, 1981; **Pedagogia do Oprimido**, 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983; e, ainda, em parceria com Frei Betto: **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1986.

Entre 2008 e 2009, participamos do Programa de Desenvolvimento Educacional⁵ (PDE) e a problemática do nosso projeto abordava a dificuldade dos professores em efetivar os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica no trabalho em sala de aula, sobretudo em relação ao encaminhamento metodológico. Nosso projeto de implementação⁶ consistiu em estudar, com os professores da escola de execução do projeto, os fundamentos teórico-metodológicos da Didática da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2007), para posterior elaboração e aplicação do plano de trabalho docente-discente no Ensino Fundamental e Médio. E, para fundamentar o projeto na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural⁷, tivemos oportunidade de estudar duas obras de Vigotsky⁸ (2001; 2007).

No decorrer do Programa, participamos de vários eventos e cursos na Universidade Estadual de Maringá e tivemos a oportunidade de conhecer o trabalho de outros colaboradores da Escola de Vigotski, dos quais destacamos: Leontiev, com a Teoria da Atividade⁹, Elkonin, com investigações sobre a periodização do desenvolvimento humano e Davídov, com a Teoria do Ensino Desenvolvimental.

Desde então, a Psicologia Histórico-Cultural, mais especificamente a Teoria da Atividade, passou a se constituir nosso objeto de estudo, aliada à Pedagogia Histórico-Crítica, cujo interesse, nós já havíamos demonstrado anteriormente.

Ao prefaciá-lo trabalho de Scalcon (2002), Saviani ressalta a existência de uma articulação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista “[...] que ambas as teorias comungam dos mesmos princípios, fundamentos e

⁵ O PDE teve início em 2006, como proposta inovadora de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino do Paraná e, a partir de 2009, pela Resolução nº 1670/2009, o PDE passou a ser considerada uma política pública de formação continuada, implementada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e Instituições de Ensino Superior (IES) do estado. O financiamento do programa é de competência da SEED e SETI.

⁶ Sobre aspectos mais detalhados do trabalho que desenvolvemos no PDE, recomendamos o artigo de nossa autoria, intitulado *Didática da Pedagogia Histórico-Crítica: apoio teórico-metodológico para o trabalho docente* (ANTONIO, 2010).

⁷ A Teoria Histórico-Cultural também é denominada como Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia Sócio-Histórica ou Escola de Vigotski. Nesta dissertação, adotamos a denominação Psicologia Histórico-Cultural.

⁸ No Brasil, em decorrência de o idioma russo possuir um alfabeto distinto do nosso, podemos encontrar nas traduções, as diferentes grafias: Vygotsky, Vygotski, Vigotsky e Vigotski. Neste trabalho, optamos pela grafia Vigotski. O mesmo ocorre com a grafia de Davídov adotada neste trabalho, que pode ser encontrada também como Davidov ou Davydov. A grafia de Elkonin, pela qual optamos, pode ainda ser encontrada como El'konin, Elconin e El'conin. Preservamos para os três autores mencionados, nas referências bibliográficas, a grafia utilizada em cada edição quando aqui citada.

⁹ De acordo com Libâneo e Freitas (s.d.), a teoria da atividade, também denominada como teoria histórico-cultural da atividade, é um desdobramento da concepção histórico-cultural e foi desenvolvida por Leontiev e seus seguidores.

pressupostos filosófico-epistemológicos, compartilhando, pois, a mesma concepção de homem, história, sociedade e educação” (SAVIANI, 2002, p. xii).

Martins (2011) reitera essa afirmação em trabalho recente, apontando relações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. De acordo com a autora, o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação da imagem da realidade objetiva, a qual não se constitui como uma espelhamento mecânico da realidade na consciência, mas como um produto da internalização dos signos da cultura, possibilitada pelos processos educativos consolidados na prática social. E, dentre esses processos, destaca-se a educação escolar, que tem papel preponderante na qualidade da imagem subjetiva da realidade construída pelos indivíduos. Com base nesse entendimento, Martins (2011, p. 16) afirma que “[...] a internalização de signos, a formação de conceitos, a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos cotidianos etc., sobejamente defendidas pela psicologia histórico-cultural, encontra o mais absoluto eco nessa corrente do pensamento pedagógico [...]”, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Duarte (1999) traz importantes contribuições/reflexões para o processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica relacionadas ao tema da formação da individualidade humana, tendo em vista que um dos grandes problemas apontados por Saviani (2005) consiste na limitação das contribuições da psicologia à educação, a qual tem tratado do indivíduo empírico, “abstrato” e não do indivíduo concreto, “síntese de inúmeras relações sociais”.

Dessa forma, com base nos postulados do marxismo, Duarte (1999, p. 15) afirma que “[...] o vir-a-ser do indivíduo enquanto síntese de inúmeras relações sociais precisa ser concebido enquanto um processo situado no interior de um processo maior, o do vir-a-ser do ser humano enquanto um ser social [...]”, ou seja, o indivíduo concreto deve ser concebido a partir das relações sociais historicamente criadas pelos homens. O autor esclarece que, para formar o indivíduo como um ser social, é preciso considerar também o fenômeno da alienação, uma vez que essa socialidade é formada no interior das relações de dominação. Segundo ele, “[...] lutar contra a alienação é lutar por reais condições, para todos os homens, de desenvolvimento da individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano¹⁰” (DUARTE, 1999, p. 19).

¹⁰ De acordo com Duarte (1999, p. 18), “[...] gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento”.

Com base no exposto e considerando que a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria da educação “[...] empenhada em compreender a educação no seu desenvolvimento histórico objetivo [...]” a qual acena para a “[...] possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2005, p. 93); considerando a Teoria da Atividade “[...] como um desdobramento do esforço por construção de uma psicologia sócio-histórica-cultural fundamentada na filosofia marxista” (DUARTE, 2002, p. 2); considerando as correlações existentes entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica quanto às bases filosófica, epistemológica e metodológica, constituindo uma possível “unidade psicopedagógica” (SCALCON, 2002); considerando que a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva representa o ponto de intersecção entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme afirma Martins (2011); e, por fim, considerando o trabalho dos pesquisadores mencionados como ponto de partida desta pesquisa, bem como nossa experiência profissional, percebemos a possibilidade de perquirir elementos teórico-metodológicos que possam contribuir para o trabalho docente na perspectiva histórico-crítica, reforçando os já existentes.

Dados os motivos pessoais e acadêmicos que justificam o desenvolvimento deste trabalho, cabe-nos, agora, apresentarmos os objetivos, a metodologia e as principais questões abordadas em cada seção desta dissertação.

1.2. Dos Objetivos e da Metodologia

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo investigar alguns dos principais pressupostos da Teoria da Atividade, com base nas obras de Leontiev, Elkonin e Davídov, a fim de analisar em que medida podem se relacionar com a Pedagogia Histórico-Crítica e contribuir com elementos teórico-metodológicos para o processo de ensino e de aprendizagem nessa perspectiva.

Nesse sentido, selecionamos as seguintes obras fundamentais para a análise investigativa: sobre a Teoria da Atividade, utilizamos como fontes primárias as obras iniciais de Leontiev (1983; 1986; 2004) e um texto inacabado do mesmo autor, intitulado *Imagem do Mundo*, apresentado por Golder (2004), Elkonin (1969a; 1969b; 1969c; 1987), Davídov (1988) e Davídov e Márkova (1987); e como fontes secundárias as obras de seus intérpretes contemporâneos como Duarte (1999; 2004), Facci (2004a), Lazaretti (2008),

Libâneo (2004), Libâneo e Freitas (s.d.), Moura (2010), Sforzi (2004) e Shuare (1990). Sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, utilizamos como fontes primárias as obras de Saviani (2005; 2007a; 2007b), bem como produções sobre a educação, como Saviani (2010) e Gomes (2010); e como fontes secundárias as obras de seus interlocutores, como Duarte (1999; 2011), Gasparin (2007), Martins (2011) e Scalcon (2002).

Apesar de existirem outras leituras sobre a Teoria da Atividade¹¹, deter-nos-emos nas obras supracitadas, por compreendermos que dão suporte para responder as perguntas desta investigação científica, definidas nos seguintes termos: Quais princípios da Teoria da Atividade, com base nas obras de Leontiev, Elkonin e Davídov, podem ser relacionados com a Pedagogia Histórico-Crítica? É possível uma síntese entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica como um novo passo teórico-metodológico no processo de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva marxista?

O referencial que fundamenta nossa investigação é o materialismo histórico-dialético, sobre o qual se assenta a Psicologia Histórico-Cultural, a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica, objetos de nossa pesquisa.

É importante ressaltar a atualidade e pertinência dessas teorias, tendo em vista as condições objetivas atuais, isto é, frente aos desafios presentes no atual momento

¹¹ Libâneo (2004) apresenta um histórico da Teoria da Atividade e afirma que “[...] Davydov, em um texto recente (1999), relata o desenvolvimento da Teoria da Atividade na Rússia nos últimos vinte anos, desde sua formulação inicial por Rubinstein e Leontiev”. Libâneo afirma, ainda, que “[...] a expansão da Teoria da Atividade para o norte da Europa, Estados Unidos e América Latina se dá a partir dos anos de 1960. No norte da Europa são conhecidos os nomes de Urjo Engeström, Seth Chaiklin, Mariane Hedegard, Jean Lave, entre outros. Nos Estados Unidos, destacam-se diversos especialistas em Vygotsky, tais como Michel Cole, [...] Werstsch, Vera John-Steiner, Ellen Souberman, Sylvia Scribner, [...] e Louis Moll. Da mesma forma que são encontradas muitas interpretações dentro da psicologia histórico-cultural, também em relação à Teoria da Atividade existem diferentes caminhos interpretativos, ainda que os pontos em comum digam respeito aos seus fundamentos epistemológicos, vinculados ao materialismo histórico e dialético. Os estudos teóricos recentes da Teoria da Atividade têm realçado temas como a atividade situada em contextos, a participação como condição de compreensão na prática (como aprendizagem), identidade, papel das práticas institucionalizadas nos motivos dos alunos, a diversidade cultural, etc.[...] Segundo Engeström, no processo de evolução da Teoria da Atividade podem ser estabelecidas três gerações. A primeira geração está concentrada nos trabalhos de Vygotsky, quando se formula o conceito da atividade como mediação, gerando o modelo triangular da relação do sujeito com o objetivo mediado por artefatos materiais e culturais; a segunda toma por base a formulação de Leontiev, avançando na distinção, no conceito de atividade, de ação coletiva e ação individual, e estabelecendo a estrutura da atividade; a terceira, proposta pelo próprio Engeström a partir dos anos de 1970, parte do modelo triangular de Vygotsky, expandindo-o para um modelo do sistema da atividade coletiva”. Libâneo esclarece, também, que “[...] as avaliações críticas envolvendo a relação entre a psicologia histórico-cultural e a Teoria da Atividade mostram que há pontos comuns entre os psicólogos russos, mas há também consideráveis divergências [...]”. Quanto às pesquisas e estudos sobre a Teoria da Atividade, no Brasil, Libâneo menciona os trabalhos de Moura, Sforzi, Duarte e Nereide Saviani; e que, “[...] numa orientação diferenciada em relação à produção mais convencional sobre a psicologia histórico-social, estão os trabalhos de Duarte, que tem centrado sua investigação em questões filosóficas e epistemológicas da Teoria Histórico-cultural [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 9-10). Assim, valendo-nos do exposto por Libâneo, situamos a presente pesquisa, a qual tem como base as formulações iniciais de Leontiev sobre a Teoria da Atividade.

histórico¹². Todavia é importante ressaltar que não se trata de uma transposição mecânica da Teoria da Atividade para o atual contexto social, de maneira anistórica, buscando receitas ou soluções para os problemas atuais. Concordamos com Tuleski quando afirma que:

Ao se apreender o que se produziu no passado, devem-se considerar, a todo o momento, as condições objetivas que permitiram o *seu surgimento*, o *seu desaparecimento*, bem como o *seu ressurgimento*.[...] Entende-se que, mais do que buscar soluções ou receitas para os problemas educacionais da atualidade [...] deve-se buscar em sua teoria [de Vigotski] o *método de análise* por ele utilizado na compreensão dos fenômenos psicológicos para uma sociedade que se transforma pela ação consciente de seus homens. A apreensão de seu método permitirá pensar soluções para os problemas da atualidade, considerando o psiquismo humano individual como produto das relações sociais mais amplas (2008, p. 68-69, grifos nossos).

Com base nesse entendimento, pretendemos perquirir na Teoria da Atividade elementos teórico-metodológicos da psicologia geral, do desenvolvimento e da aprendizagem que possam nos ajudar a compreender melhor o psiquismo humano, como produto das relações sociais historicamente formadas, tendo em vista uma articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia marxista, no momento histórico atual.

O percurso de nossa investigação se materializou nas seções desta dissertação, organizados da seguinte forma: na seção seguinte a esta da Introdução, intitulada **Do legado revolucionário às bases da Psicologia Histórico-Cultural**, nosso empenho ateu-se em caracterizar a materialidade histórica do contexto em que a Psicologia Histórico-Cultural, bem como as obras de Leontiev, Elkonin e Davíдов foram produzidas, considerando a sociedade dinâmica e contraditória, condicionada em todas as suas esferas pelo modo de produção da vida material. Nesse sentido, para compreendermos o movimento histórico e social da Rússia, antes e após a Revolução de 1917, utilizamos os seguintes autores: Carr (1981), Hobsbawm (1995), Lênin (1968), Lenine (1977; 1986), Marx (1988), Moreira (1986), Reis Filho (2003), Shuare (1990), Trotsky (1978) e Tuleski

¹² A partir do final do século XX, o contexto é marcado por profundas transformações na economia, com a globalização econômica e a reestruturação produtiva, a qual se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e dos padrões de consumo. Passa-se a exigir do trabalhador o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, como a criatividade, a rapidez nas respostas, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, entre outras. Isso exige, por sua vez, uma profunda mudança cultural nos sentimentos dos indivíduos em função do consumo, da aceitação do fragmentário, do abandono do sentimento de continuidade e de historicidade. O atual contexto é marcado, ainda, por uma nova forma de relação entre Estado e sociedade civil, ou seja, pelo Estado neoliberal, o qual viabiliza, conforme afirma Kuenzer (s. d., p. 14), “[...] a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva [...]”.

(2008); e, para entendermos a formação da Psicologia Histórico-Cultural, bem como a biografia e as obras dos eminentes psicólogos russos, utilizamos: Golder (2004), Lazaretti (2008), Petrovski (1979), Shuare (1990) e Vigotski (2007). Escolhemos esses autores por entendermos que dão suporte para o desenvolvimento de nossa proposta de investigação, dado o caráter marxista de suas obras.

Na terceira seção, sob o título **A Teoria da Atividade**, apresentamos os princípios da Teoria da Atividade, com base nas obras de Leontiev, das investigações de Elkonin quanto à periodização do desenvolvimento humano e das contribuições de Davídov para o ensino, no intuito de apreendermos os principais elementos teóricos, base de nossa pesquisa. Para isso, apoiamo-nos em Davídov (1988), Davídov e Márkova (1987), Elkonin (1969a; 1969b; 1969c; 1987), Golder (2004), Leontiev (1983; 1986; 2004), bem como em autores que fundamentaram suas obras, como: Engels (2000), Marx (1988; 2004; 2007) e Marx e Engels (1987). Utilizamos, outrossim, de autores contemporâneos, como Duarte (1999; 2004), Facci (2004a), Lazaretti (2008), Libâneo (2004), Libâneo e Freitas (s.d.), Moura (2010), Sforzi (2004) e Shuare (1990).

Na quarta seção, denominada **Pedagogia Histórico-Crítica: contextualização histórica e fundamentos básicos**, nós abordamos, num primeiro momento, algumas tendências pedagógicas da década de 1970 e os aspectos do atual contexto histórico brasileiro, tendo em vista a contextualização da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, contamos com as obras dos autores: Antonio, Silva e Cecílio (2010), Duarte (1999; 2000; 2008; 2011), Gomes (2010), Gramsci (1991), Harvey (2009), Kuenzer (s. d.), Laurell (2002), Libâneo (2008), Magalhães e Silva Júnior (2011) Martins (2004), Facci (2004b), Saviani (2005; 2007a; 2007b; 2010) e Tuleski (2008). Num segundo momento, apresentamos os principais elementos da Pedagogia Histórico-Crítica, utilizando os seguintes autores: Duarte (1999; 2011), Gasparin (2007), Gomes (2010), Marsíglia (2011), Martins (2011), Marx (2003), Saviani (2005; 2007a; 2007b) e Scalcon (2002).

Na quinta seção, intitulada **As possíveis articulações entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica**, empenhamo-nos, num primeiro momento, em identificar e analisar os princípios da Teoria da Atividade que possam se correlacionar com a Pedagogia Histórico-Crítica, quanto aos seguintes elementos: formação da consciência, percepção do mundo, formação da personalidade, particularidades do desenvolvimento psíquico dos escolares na juventude, processo de educação, processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, sobre a Teoria da Atividade, utilizamos os autores Leontiev

(1983; 1986; 2004), Elkonin (1969a; 1969b; 1969c; 1987), Davídov (1988), Davídov e Márkova (1987) e Golder (2004); sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, pesquisamos as obras de Saviani (2005; 2007a; 2007b; 2010); e os autores Duarte (1999), Martins (2011), Scalcon (2002) para orientar nossa análise investigativa. Num segundo momento, esforçamo-nos em elaborar um quadro comparativo abordando as convergências e divergências entre essas teorias, com base na análise dos princípios da Teoria da Atividade e da Pedagogia Histórico-Crítica. Por fim, conforme nosso entendimento, sugerimos algumas reflexões como possíveis contribuições para a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

Feitas as considerações introdutórias, iniciamos nosso percurso investigativo com a história da grande Rússia¹³, cenário da constituição da Psicologia Histórico-Cultural. Procuramos salientar alguns dos aspectos da história de uma sociedade em transformação – fonte de polêmicas interpretações – a qual, a nosso ver, tem muito a nos ensinar, visto que retrata a luta de um povo que ousou modificar estruturas sociais aparentemente perenes. Nesse sentido, concordamos com Reis Filho quando afirma que:

Os mais amargos não hesitam em dizer que a Rússia ensinou caminhos que *não* devem ser trilhados. Enquanto os mais otimistas ainda sustentam que um gigantesco *assalto ao céu* da ordem constituída tem sempre seu valor e legitimidade, podendo proporcionar importantes referências para a reconstrução do futuro (2003, p. 171, grifos do autor).

Após essas considerações, iniciamos a primeira seção capítulo com os principais aspectos da história da Rússia e da constituição da Psicologia Histórico-Cultural.

¹³ Com relação ao legado do socialismo soviético, Reis Filho (2003, p. 170-171) assevera que, “[...] para o mundo, sobretudo para a Europa [...] o socialismo soviético foi mais generoso do que para os próprios filhos. O Estado de bem-estar social deveu-se, nesse registro, e em larga medida, ao medo dos *vermelhos* e da revolução. O mesmo poderia dizer em relação à decomposição dos impérios coloniais europeus, às vitórias das lutas de libertação nacional à estruturação, desde os anos 30, das correntes nacional-estatistas na Ásia, África e América Latina, também tributárias, de algum modo, às pressões político-diplomáticas, ou ao auxílio militar, ao exemplo (economia planejada) oferecidos pela União Soviética”.

2. DO LEGADO REVOLUCIONÁRIO ÀS BASES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A característica mais incontestável da revolução é a intervenção direta das massas nos acontecimentos históricos.

Trotsky (1978).

Nesta seção, empenhamo-nos, num primeiro momento, em abordar os principais aspectos do contexto da Rússia e as peculiaridades de seu desenvolvimento histórico, desde o período do Império Czarista, em meados do século XVI, até a formação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1922, tem o intuito de compreender a materialidade histórica do contexto onde se constituiu a Psicologia Histórico-Cultural de base marxista. Num segundo momento, abordamos os primórdios da Psicologia Histórico-Cultural e as investigações de Leontiev (1909-1979) e Elkonin (1904-1984), pertencentes à geração pós-revolucionária de psicólogos russos, bem como os trabalhos científicos de Davíдов (1930-1998), no período em que foram produzidas as obras que serão abordadas em nossa investigação, a fim de apreender o significado de suas pesquisas e de suas produções historicamente determinadas.

A epígrafe desta seção nos traz alguns indícios sobre a dinâmica daquele contexto no período da revolução, marcado pelas lutas de classes com interesses contraditórios: uma sociedade em transformação.

Quanto à lei da marcha da história, afirma Engels:

Fora precisamente Marx quem primeiro descobrira a grande lei da marcha da história, a lei segundo a qual todas as lutas históricas, quer se processem no domínio político, religioso, filosófico ou qualquer outro campo ideológico, são na realidade apenas a expressão mais ou menos clara de *lutas entre classes sociais* e que a existência e, portanto também os *conflitos entre essas classes são [...] condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo modo de produção* e pelo seu modo de troca, este determinado pelo seu precedente (*apud* MARX, 1988, p. 5-6, grifos nosso).

Assim, para compreendermos o período da Revolução, que tem como marco inicial a data de 25 de outubro de 1917¹⁴ – que levou o proletariado ao poder, num país atrasado

¹⁴ Conforme Hobsbawm (1995), até a Revolução de Outubro, a Rússia ainda seguia o calendário Juliano, que ficava treze dias atrás do calendário gregoriano adotado em todas as demais partes do mundo cristão ou ocidental. Dessa forma, segundo o autor, a Revolução de Fevereiro na verdade se deu em março; e a de

como a Rússia e determinou mudanças profundas em todos os âmbitos da vida social –, faz-se necessário resgatar as particularidades desse país, bem como a sucessão de acontecimentos que desencadearam essa revolução.

2.1. As Peculiaridades da Rússia: do Império Czarista à formação da URSS

Em 1917, a Rússia era um país com 150 milhões de habitantes submetidos a um Estado despótico, cujo poder se concentrava nas mãos do czar. O país apresentava uma economia predominantemente agrícola, com uma estrutura social primitiva e baixo nível cultural.

De acordo com Trotsky (1978), foram as próprias peculiaridades do desenvolvimento histórico da Rússia, naquilo que a diferenciava dos demais países, que concorreram para a vitória da Revolução de Outubro. O traço essencial da história da Rússia era a lentidão com que se dava o seu desenvolvimento.

O feudalismo russo apareceu prematuramente e expressava formas pobres e indefinidas. A Igreja não alcançara a força determinante que o catolicismo atingira no ocidente, bem como, na Rússia, não houvera Reforma Religiosa. As cidades russas eram centros de consumo e não de produção; o artesanato não se desvinculara da agricultura, permanecendo na fase dos pequenos ofícios rurais; a aristocracia russa se aproximava mais do despotismo asiático, do que do absolutismo das monarquias europeias; dessa forma, sob alguns aspectos, as cidades medievais se assemelhavam mais às cidades asiáticas do que às europeias. Como afirma Trotsky (1978, p. 390), “[...] se o tizarismo se erigiu em organização de Estado, independente [relativamente], não foi com auxílio de poderosas cidades, em oposição a poderosos senhores feudais; foi [...] graças à debilidade do feudalismo no nosso país”.

Um país atrasado assimila as conquistas materiais e espirituais dos países mais adiantados, porém não significa que reproduza fielmente as mesmas etapas de seu desenvolvimento. A possibilidade de superar os degraus intermediários não é absoluta; está limitada pelas capacidades econômicas e culturais de cada país. Para Trotsky:

Outubro, em 7 de novembro. Quanto a essa mudança no calendário russo, Trotsky nos chama a atenção para que “[...] antes de suprimir o calendário bizantino, *necessitou a Revolução de abolir as instituições que se empenhavam em conservá-lo*” (TROTSKY, 1978, p. 19, grifos nosso).

A desigualdade do ritmo, que é a lei mais geral do *processus* histórico, evidencia-se com maior vigor e complexidade nos destinos de países atrasados. Sob o chicote das necessidades externas, a vida retardatária vê-se na contingência de avançar aos saltos. Desta lei universal da desigualdade dos ritmos decorre outra lei que, por falta de denominação apropriada, chamaremos de *lei do desenvolvimento combinado*, que significa aproximação das diversas etapas, combinação das fases diferenciadas, amálgama das formas arcaicas com as modernas. Sem esta lei, tomada, bem entendido, em todo o seu conjunto material, é impossível compreender a história da Rússia [...] (1978, p. 25, grifos do autor).

A expansão do comércio fora possível, mesmo sob suas bases econômicas primitivas, devido às necessidades que os países do ocidente apresentavam – com nível mais elevado na economia – de se expandir por meio de mercadores intermediários. Tais relações econômicas continuaram a se desenvolver na época do capitalismo russo, atingindo seu ápice na guerra imperialista¹⁵.

A lei do desenvolvimento combinado, própria dos países atrasados, segundo Trotsky (1978), manifestara-se de forma mais contundente no âmbito da economia russa: a agricultura camponesa permanecera, até a Revolução, quase no mesmo nível que alcançara no século XVII, enquanto a indústria russa, tardiamente nascida, encontrava-se no mesmo nível que os países adiantados quanto à técnica e a sua estrutura capitalista.

Afinal, o capitalismo na Rússia não se desenvolvera a partir do artesanato, passando da manufatura à fábrica; ocorreu com a entrada do capital europeu, inicialmente sob a forma de comércio, como já mencionamos anteriormente, e, mais tarde, sob a forma de capital financiador e industrial; assim, desenvolvendo-se uma indústria capitalista bastante moderna num ambiente com uma economia absolutamente primitiva.

Quanto à classe operária russa, não se formara paulatinamente, no decorrer dos séculos, mas aos saltos, por meio de bruscas transformações. Exemplo disso foi o fato de que, desde os primeiros passos, essa classe já encontrara instrumentos acabados, acumulados pela experiência do proletariado da Europa, como os sindicatos, a teoria marxista, entre outros, como afirma Trotsky (1978). “As primeiras greves ocorreram na década de 1890. Esses acontecimentos [agitação proletária] refletiram-se na fundação, em

¹⁵ Para Lenine (1986, p. 641-642), “imperialismo é a fase monopolista do capitalismo. [...] É o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos trusts internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes. [...] O imperialismo representa em si, indubitavelmente, uma fase particular de desenvolvimento do capitalismo”. E complementa Lenine (1986, p. 667): “[...] o imperialismo é, pela sua essência econômica, o capitalismo monopolista”.

1897, do Partido Marxista Russo dos Trabalhadores Socialdemocratas, partido de Lenin, Martov e Plekhanov¹⁶” (CARR, 1981, p. 12).

Em 1905, a classe operária de todos os setores, nas cidades e nos campos, era de aproximadamente 10 milhões de pessoas. A grande concentração de operários em gigantescas fábricas, assim como, na mesma proporção, o caráter de opressão, exercido pelo Estado serviram de fomento para as greves proletárias na Rússia. Nesse período, a derrota na guerra russo-japonesa agravava a miséria da população, eclodindo uma série de protestos populares em vários pontos do país. Em uma dessas manifestações, conhecida como Domingo Sangrento, os soldados do czar abriram fogo contra uma multidão de operários concentrada diante do Palácio de Inverno, em São Petersburgo¹⁷, os quais reivindicavam reformas sociais, trabalhistas, políticas, entre outras.

A primeira Revolução Russa de 1905 teve um caráter misto. Foi uma revolta dos liberais e constitucionalistas burgueses contra uma autocracia arbitrária e antiquada. Foi uma revolta dos trabalhadores inflamada pela atrocidade do *Domingo Sangrento* e que levou à eleição do primeiro soviete [Conselho] dos Deputados dos Trabalhadores, de Petersburgo. Foi uma revolta generalizada de camponeses, espontânea e descoordenada, com frequência muito amarga e violenta. [...] E a revolução foi facilmente sufocada ao preço de algumas concessões constitucionais, em grande parte irreais (CARR, 1981, p. 12, grifos do autor).

Durante a Primeira Guerra Mundial, interromperam-se, a princípio, os movimentos revolucionários. Porém, nesse período, o país perdia consideravelmente seus recursos industriais, uma vez que “[...] a guerra não somente absorvia todos os recursos nacionais em circulação, como também começava a dissipar assustadoramente o capital fundamental do país”. Isso provocava uma deterioração das condições do trabalho e ressurreição dos mais grosseiros processos de exploração. “Em fins de 1916, o custo de vida elevou-se vertiginosamente. À inflação e à desorganização dos transportes acrescentam-se extrema escassez de mercadorias” (TROTSKY, 1978, p. 55).

No campo, a situação durante a guerra era desastrosa: o governo recrutara cerca de 10 milhões de camponeses; as empresas agrícolas cada vez mais se enfraqueciam;

¹⁶ Conforme Rui Moreira (1986, p. iv-v): “Plecânov [foi] tradutor das primeiras obras de Marx e Engels publicadas em russo e o criador da primeira organização política da Rússia, a ‘Emancipação do Trabalho’, que marca o nascimento da aliança dos intelectuais de esquerda com o operariado industrial, levando para o movimento organizado deste toda a sua herança de lutas acumuladas”.

¹⁷ De acordo com Hobsbawm, “[...] a capital da Rússia czarista era São Petersburgo, nome que soava demasiado alemão na Primeira Guerra Mundial e foi, portanto, mudado para Petrogrado. Após a morte de Lenin, tornou-se Leningrado (1924), e durante a queda da URSS voltou ao nome original” (1995, p. 71).

aumentava cada vez mais o número de camponeses sem terra para semear; os camponeses de média condição entraram em crise. Com isso, a aversão dos camponeses pela guerra crescia mês a mês.

Tais fatores promoveram uma onda de descontentamentos, provocando, em certos lugares, verdadeiras convulsões locais, as quais foram determinantes para a Revolução de Fevereiro. “Apenas a abdicação do czar poderia conter o ímpeto da revolta. A autocracia foi substituída pela proclamação de um Governo Provisório Democrático [...]. Mas o caráter híbrido da revolução tornou-se mais uma vez evidente desde logo” (CARR, 1981, p. 12).

Durante o período do Governo Provisório, instaurou-se um duplo poder: um governo institucional dirigido pelo partido da burguesia¹⁸ e um poder informal, os soviets (mencheviques e socialistas-revolucionários), que, para os trabalhadores, era o verdadeiro governo da Rússia. O proletário e o camponês “[...] ao elegê-los, porém, levantaram uma separação entre eles próprios e seus objetivos” (TROTSKY, 1978, p. 159).

Quando Lenin se propôs a redefinir o caráter da revolução em suas famosas Teses de Abril, classificou o que havia acontecido como uma revolução de transição, uma etapa inicial em que havia sido dado o poder à burguesia, para que, numa próxima etapa, fosse transferido ao proletariado e aos camponeses pobres. Tanto para Lenin como para os outros marxistas, a derrubada do czarismo e do sistema de latifúndios só poderia produzir uma revolução burguesa, já que as condições para uma revolução socialista¹⁹ não estavam presentes na Rússia – país camponês, sinônimo de pobreza e atraso, onde o proletariado industrial representava uma pequena parcela da população –, era preciso que a revolução se espalhasse em outros países (HOBSBAWM, 1995).

O Governo Provisório manteve o país na guerra imperialista, cumprindo o acordo do czar com os países aliados. Com isso, as reivindicações do povo continuavam: os pobres queriam pão; os operários, melhores salários e menos horas de trabalho; os

¹⁸ “Os Cadetes, partido do liberalismo burguês, tinham menos de 2,5% dos deputados da Assembléia Constitucional livremente eleita (e logo dissolvida) de 1917-8” (HOBSBAWM, 1995, p. 64).

¹⁹ De acordo com Lenin, “[...] àquilo a que se chama habitualmente socialismo, chamou Marx a *primeira* fase ou fase inferior da sociedade comunista. Na medida em que os meios de produção se tornam propriedade *comum*, a palavra *comunismo* pode aplicar-se também aqui, se *não* se esquece que isto não é comunismo completo. [...] Na sua primeira fase, no seu primeiro grau, o comunismo *não* pode ainda, no plano econômico, estar completamente maduro, completamente liberto das tradições ou dos vestígios do capitalismo. [...] Daí decorre que no comunismo subsiste durante um certo tempo não só o direito burguês mas também o Estado burguês – sem burguesia!” (1986, p. 288-289, grifos do autor).

camponeses, a terra; e, tanto os operários como os camponeses clamavam pelo fim da guerra.

Quando os bolcheviques [partido de Lenin] se viram em maioria nas principais cidades russas, e sobretudo na capital, Petrogrado e Moscou, e depressa ganharam o terreno no exército, a existência do Governo Provisório tornou-se irreal; [...] Na verdade, quando chegou a hora, mais que tomado, o poder foi colhido.[...] O Governo Provisório, sem mais ninguém para defendê-lo, simplesmente esfumou (HOBSBAWM, 1995, p. 68-69).

A partir da Revolução de Outubro de 1917, o Congresso declarou dissolvido o Governo Provisório e transferiu o poder para os soviets bolcheviques. As principais medidas, inicialmente, tomadas pelo novo governo foram negociações de paz com os países beligerantes e uma proposta de socialização da agricultura.

Segundo Krupskáia, a proposta do partido para a educação foi formulada do seguinte modo em 1917:

‘Ensino gratuito, obrigatório, geral e *politécnico* (*que dê a conhecer na teoria e na prática, todos os ramos fundamentais da produção*), para todos os jovens de ambos os sexos até aos 16 anos; relação íntima do ensino com o trabalho social produtivo dos jovens’ (*apud* LENINE, 1977, p. 169, grifos nosso).

Lenine teve um papel efetivo nesse período na luta por uma escola politécnica. Foi necessário implantá-la sem a mínima experiência, no meio de uma enorme confusão econômica, conforme ressalta a autora. “Nos seus primeiros passos, o ensino politécnico era muito limitado e manifestava-se fundamentalmente no auto-serviço, no trabalho em oficinas e carpintaria, costura e encadernação” (KRUPSKAIA, *apud* LENINE, 1977, p. 169).

Afinal, no contexto social, após a Revolução de Outubro, a luta de classes ainda permanecia. As relações sociais de produção capitalista foram, apenas, parcialmente transformadas, ou seja, “[...] as formas sob as quais estas se manifestavam continuavam a reproduzir-se, como: a moeda, o preço, o salário, o lucro, etc. Tais formas não podiam ser abolidas por decreto” (TULESKI, 2008, p. 79-80).

Como afirma Trotsky (1978), a insurreição de outubro se realizou na capital, efetivamente, sem derramamento de sangue. Porém a luta sangrenta só começou quando as

classes derrubadas, apoiadas pelos países capitalistas, esforçavam-se para reconquistar o que perderam, dando início aos anos de Guerra Civil.

O Partido Bolchevique jamais havia esperado sobreviver em isolamento – o socialismo num só país –, visto imaginar que a função da Revolução fosse “[...] provocar a explosão revolucionária nos países industriais mais avançados, onde estavam presentes as condições para a construção do socialismo” (HOBSBAWM, 1995, p. 366).

A Guerra Civil provocou uma desintegração econômica, social e financeira na Rússia: a produção agrícola e industrial foi prejudicada em decorrência das necessidades militares; a fome e o frio assolaram grandes segmentos da população; não era possível fazer o recolhimento de impostos regulares, nem preparar o orçamento estatal (CARR, 1981). O governo “[...] não podia ter estratégia ou perspectiva além de optar, dia a dia, entre as decisões necessárias à sobrevivência imediata e as que arriscavam um desastre imediato” (HOBSBAWM, 1995, p. 70).

Dessa forma, a crise ocasionada pela guerra levou o governo à nacionalização de todas as indústrias e ao Comunismo de Guerra, forma pela qual o Estado bolchevique “[...] organizou sua luta de vida ou morte contra a contra-revolução e a intervenção estrangeira e tentou levantar os recursos para ela” (HOBSBAWM, 1995, p. 368).

O Comunismo de Guerra foi constituído pelos seguintes elementos: de um lado, a concentração da autoridade econômica e do poder, com centralização do controle e da administração; de outro lado, a retirada do mercado, com um “[...] distanciamento das formas comercial e monetária de distribuição e a introdução da oferta de bens e serviços básicos a preços fixos, racionamento, pagamento em mercadorias e a produção para uso direto, e não para um mercado hipotético” (CARR, 1981, p. 36).

Em 1920, os bolcheviques haviam vencido a guerra. Porém o país estava arrasado.

Segundo Hobsbawm (1995), à medida que o regime soviético emergia vitorioso da guerra civil, entre 1918 e 1920, e por mais que as medidas do Comunismo de Guerra fossem necessárias para aquele período, estas não podiam permanecer, de um lado, devido à oposição dos camponeses quanto à requisição militar de seus grãos e, por outro lado, devido às privações dos operários, além de que tais medidas não ofereciam condições para recuperar a economia que fora praticamente destruída.

Assim, em 1921, Lenin implantou a Nova Política Econômica (NEP) – reintroduzindo o mercado –, a qual, segundo ele, era um recuo do Comunismo de Guerra para o Capitalismo de Estado. Para Lenin, esse plano econômico tinha como objetivo

assegurar a reconstrução da sociedade e o fortalecimento da aliança entre o campesinato e o operariado, base para o comunismo (TULESKI, 2008).

A essência da Nova Política Econômica, de acordo com Carr:

Era permitir ao camponês, depois da entrega de uma proporção fixa de sua produção aos órgãos do Estado (um imposto em produto), vender o restante ao mercado. Para que isso fosse possível, era necessário estimular a indústria, em especial a pequena indústria artesanal, a produzir as mercadorias que o camponês desejasse comprar – uma inversão da ênfase do comunismo de guerra, que recaía sobre a indústria pesada em grande escala. Era preciso deixar renascer o comércio privado, e por isso grandes esperanças foram depositadas nas cooperativas. [...] Tudo isso deixava implícitos [...] uma pausa na queda vertiginosa do rublo e o estabelecimento de uma moeda estável (1981, p. 37-38).

Com a Nova Política Econômica, o governo conseguiu restaurar a economia do país, vencendo a crise ocasionada pela guerra imperialista, pela intervenção estrangeira e pelos anos de guerra civil. À medida que o país se recuperava, foi se delineando a perspectiva de que funcionaria como uma só unidade – o caos deixado pela guerra, até então, impedia qualquer definição de território da república. Assim, em dezembro de 1922, foi aprovada a formação de uma união de repúblicas socialistas soviéticas – URSS²⁰.

Em 2 de outubro de 1920, no III Congresso das Juventudes Comunistas da Rússia, Lenin fez um pronunciamento sobre as tarefas fundamentais propostas para a juventude. Segundo ele, a educação e a instrução da juventude deveriam partir dos materiais deixados pela velha sociedade capitalista apesar de ela ter deixado um completo divórcio entre o livro e a vida prática e apesar de sua escola ter sido uma “escola livresca”, que obrigava a acumular uma massa de conhecimentos inúteis e supérfluos. Todavia Lenin advertia a juventude de que seria um erro pensar que bastariam saber, somente, as “[...] palavras de ordem comunista, as conclusões da ciência comunista, sem adquirir a soma de conhecimentos dos quais o comunismo é consequência”. E enfatizava: “Não somente deveis assimilar êsses conhecimentos, mas assimilá-los com espírito crítico [...]” (LÊNIN, 1968, p. 98-100).

²⁰ A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas representava a união dos países do antigo Império Russo na Europa e na Ásia. A URSS era formada pelas seguintes repúblicas socialistas: Armênia, Azerbaijão, Bielo-Rússia, Carelo-Filandesas, Casaquistão, Estônia, Geórgia, Letônia, Lituânia, Moldávia, Quirguízia, Rússia, Tadjiquistão, Transcaucasiana, Turcomenistão, Ucrânia e Uzbequistão. Em 26 de dezembro de 1991, a URSS foi oficialmente dissolvida (CARR, 1981; HOBBSAWM, 1995).

Lenin reconhecia a necessidade de restaurar a indústria e a agricultura sobre uma base moderna, utilizando-se as últimas novidades da ciência, porque isso seria primordial no processo de construção da sociedade comunista. Nas palavras de Tuleski: “Somente o fomento acelerado da ciência e da técnica poderia cumprir as tarefas finais do progresso social que conduziriam à construção da sociedade comunista” (2008, p. 95).

Nesse contexto pós-revolucionário, emergiram os postulados fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural. Conforme afirma Shuare (1990)²¹, o processo iniciado em 1917 na Rússia implicou mudanças no plano da consciência social, evidenciadas por movimentos transformadores na poesia, no teatro, no cinema, na pintura, na linguística, entre outros, os quais já vinham se desenhando antes da Revolução de Outubro. Encontraram, nesses momentos, a atmosfera propícia para seu desenvolvimento, como aconteceu com a psicologia.

A seguir, apresentaremos alguns aspectos dos primeiros anos da formação da Psicologia Histórico-Cultural, bem como alguns aspectos da vida e dos trabalhos de Leontiev e Elkonin – engajados no processo coletivo de construção do comunismo.

2.2. Os Primórdios da Psicologia Histórico-Cultural e as Investigações de Leontiev e Elkonin

A Revolução de Outubro alterou de maneira profunda a vida espiritual da sociedade russa. Todavia, como afirma Shuare (1990), se entendermos que a psicologia soviética iniciou-se com a revolução, como a constatação de uma coincidência espaço-temporal – a Revolução de Outubro deu início a uma nova organização social e política em um país que logo levaria o nome de União Soviética e, portanto, a psicologia que ali se fizesse seria soviética por nacionalidade –, não conseguiríamos compreender o que significou realmente essa nova reflexão científica sobre a natureza do psiquismo e perderíamos a perspectiva histórica. Essa revolução na psicologia foi, na realidade, fruto de um áspero e prolongado enfrentamento de concepções, interpretações, com embates teórico-metodológicos entre o mecanicismo e a dialética, entre o idealismo e o materialismo, entre outros.

²¹ As traduções da Língua Espanhola são de responsabilidade das professoras Elizabeth Arnaut Lopes e Dalva Regina Bertoleti Vieira Gonçalves.

Cabe-nos mencionar que “[...] as principais escolas de psicologia existentes no início do século passado eram o comportamentalismo ou behaviorismo, a psicologia da forma (gestalt) e a psicanálise” (GOLDER, 2004, p. 22).

Em 1922, Lenin escreveu sobre a necessidade da difusão do materialismo dialético como base para o desenvolvimento das ciências naturais e sociais, dando novo impulso aos intentos científicos. Nesse sentido, em janeiro de 1923, o Primeiro Congresso de Psiconeurologia²², realizado em Moscou, representou uma virada no desenvolvimento da psicologia baseada no marxismo. Nesse Congresso, foi formulada, pela primeira vez, a importância de fundamentar a ciência psicológica nos postulados do materialismo dialético. Todavia reconhecer a necessidade da reconstrução da psicologia sob os postulados do marxismo não era suficiente para reconstruí-la efetivamente (SHUARE, 1990).

O Segundo Congresso de Psiconeurologia foi realizado em Petrogrado em 1924. Porém, como afirma Shuare (1990), os intentos de fundamentar a psicologia no materialismo histórico e dialético apresentavam uma série de dificuldades e limitações: a aplicação mecânica de algumas teses do materialismo à psicologia e formulações de concepções reducionistas, decorrentes, muitas vezes, de uma compreensão superficial dessa filosofia e de sua importância para a ciência psicológica, bem como da ausência de uma cultura metodológica dialética para explicar os fenômenos psíquicos.

Foi nesse Congresso que Vigotski fez sua primeira aparição pública no cenário da psicologia²³, apresentando um trabalho intitulado *O método da investigação reflexológica e psicológica*. Após sua exitosa exposição, Kornilov, diretor do Instituto de Psicologia em Moscou, convidou Vigotski para trabalhar nesse Instituto. Em 1923, Alexei Nicolaievich Leontiev (1903-1979) concluiu a Faculdade de Ciências Sociais na Universidade de

²² Segundo Shuare (1990, p. 52), “[...] sob essa denominação [psiconeurologia] se reunia uma série de ciências como a psicologia fisiológica e a psicologia geral, a psicologia infantil e pedagógica, a fisiologia da atividade nervosa superior, a paidologia, a psicotécnica, a neurologia e a psiquiatria”.

²³ Com relação à psicologia oficial da Rússia czarista, Leontiev afirma que: na Rússia pré-revolucionária, já existia uma sólida interpretação materialista do psiquismo e um aprofundamento nas obras dos grandes democratas revolucionários. Porém a versão oficial da psicologia estava dominada pelas correntes idealistas e por um conservadorismo extremo. A reabertura do Instituto Experimental na Universidade de Moscou trouxe poucas mudanças na situação reinante. A Instituição era dirigida pelo professor Chelpanov, idealista convicto, que tentou incorporar a psicologia experimental e preservá-la da incipiente corrente do materialismo. Além desse Instituto, o começo do século assistiu à criação de laboratórios de psicologia em São Petersburgo, Kazan, Iuriev e Karkhov, porém a contribuição da psicologia russa ao mundo científico foi pequena. Os cientistas russos que tomaram parte do Primeiro Congresso Internacional de Psicologia eram todos fisiólogos. De acordo com Leontiev, esta era a atmosfera geral na psicologia oficial da Rússia czarista, sem contar que, às vezes, entre os psicólogos surgiam polêmicas, mas, em geral, sua clara oposição ao materialismo os unificava (LEONTIEV, *apud* GOLDER, 2004).

Moscou e o ano de 1924 marcou o início de sua vida profissional e científica, já que fora convidado por Lúria para trabalhar em Moscou, sendo nomeado como colaborador científico do Instituto de Psicologia da mesma universidade. Ainda nesse ano, Vigotski iniciou seus trabalhos em Moscou, juntando-se a Lúria e a Leontiev, criando uma estreitíssima colaboração científica – a famosa tróica (GOLDER, 2004).

Como afirma Leontiev, a consigna de construir uma psicologia sobre as bases do marxismo havia sido proclamada – no Instituto de Psicologia, o trabalho era direcionado no sentido de construir uma nova psicologia de base marxista – e o único membro do instituto que tinha uma sólida formação como marxista era Vigotski (LEONTIEV, *apud* GOLDER, 2004).

De acordo com Shuare (1990), nas obras de Vigotski, o historicismo é o vetor que define a essência da psique humana. Nesse sentido, sua primeira diretriz conceitual pode ser explicitada da seguinte maneira: o tempo humano é histórico, tanto na vida individual como social; e, na vida social, na história do desenvolvimento da sociedade, a atividade produtiva transformadora, o trabalho – modo de produção da vida material – dos homens é o ponto nodal para compreender o processo. A sua segunda diretriz conceitual é que os fenômenos psíquicos, por serem sociais em sua origem, não são dados de uma vez e para sempre. Existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência deles com respeito à vida e à atividade social. A sua terceira diretriz conceitual importante nas obras de Vigotski, segundo a autora, é a concepção do caráter mediatizado da psique humana. Para Vigotski, as funções psicológicas superiores²⁴ são produtos da complexa interação do indivíduo com o mundo, interação mediatizada pelos objetos culturais, criados pelo homem.

À luz da concepção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, de natureza social, Vigotski afirma que “[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro *entre* pessoas (*interpsicológico*), e, depois, *no interior da* criança (*intrapsicológica*)” (2007, p. 57-58, grifos do autor). Segundo Shuare (1990, p. 66), Vigotski complementa que “[...] a interiorização não é a simples passagem de uma

²⁴ Funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores – de origem sócio-histórica – são mecanismos psicológicos complexos, próprios dos seres humanos, como a atenção voluntária, a memória lógica, as ações conscientes, o comportamento intencional e o pensamento abstrato. São considerados superiores por se distinguirem dos processos psicológicos elementares – de origem biológica – como as ações reflexas (ex: sucção do seio da mãe pelo bebê), as associações simples (ex: evitar o contato da mão com o fogo) e as reações automatizadas (ex: movimento da cabeça em direção a um ruído repentino) (VIGOTSKI, 2007).

função do exterior ao interior, mas implica na transformação da estrutura da função, na constituição da própria função psíquica superior”. Dessa forma, podemos perceber a natureza histórica e dialética das funções psíquicas humanas.

Com relação aos níveis de desenvolvimento na criança, de acordo com Vigotski (2007), não podemos nos limitar à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento da criança: o nível de desenvolvimento real, que pode ser considerado como o nível de desenvolvimento em que se encontra a criança, cujas funções mentais já se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados; e, a zona de desenvolvimento proximal, na qual o nível de desenvolvimento da criança é determinado pela capacidade de solução de problemas sob a orientação de um adulto – cujo papel é preponderante para a condução da aprendizagem – e, ainda, em colaboração com os colegas mais capazes.

Nesse sentido, Vigotski acrescenta que, para uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal, é necessária uma reavaliação do papel da imitação no aprendizado – entendida, até então, como uma atividade puramente mecânica, na qual a criança pode imitar qualquer coisa. No entanto, deve-se levar em conta que a criança pode imitar somente aquilo que está na zona de suas possibilidades intelectuais próprias, daquilo que pode fazer e do que ainda não pode (VIGOTSKI, 2007; SHUARE, 1990).

A preocupação metodológica de Vigotski está presente em várias de suas obras. Conforme Tuleski (2004, p. 112) em seu texto *O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica*, ele afirma que “[...] a psicologia marxista deveria ser construída a partir do método. [Vigotski] dirige uma crítica contundente aos teóricos ‘marxistas’ de sua época que utilizavam o procedimento eclético de superposição de conceitos e citações”.

É importante ressaltar, com relação aos embates teóricos entre seus contemporâneos, que, “[...] na trajetória de desenvolvimento de seus estudos, Vygotsky busca superar a psicologia dominante, marcada pelo predomínio das explicações biológicas” (SCALCON, 2002, p. 8). Ele foi o primeiro a aplicar o materialismo histórico e dialético à ciência psicológica, como guia metodológico e como orientação epistemológica, com base no qual deveria constituir-se a ciência dada, “[...] provocando uma verdadeira revolução copernicana em psicologia” (SHUARE, 1990, p. 57).

Nas palavras de Tuleski:

Pode-se dizer que a análise de Vigotski em relação à crise da *velha* psicologia expressa a luta concreta pós-revolucionária pela superação das relações capitalistas de produção. A revolução socialista possibilitava a construção de uma *nova psicologia*, capaz de superar o antagonismo clássico entre o materialismo e idealismo, da mesma forma que o capitalismo seria superado pelo comunismo (2007, p. 87, grifos da autora).

O pensamento de Vigotski, indubitavelmente, exerceu influência sobre Leontiev, “[...] ainda que ele se mantivesse, na metade da década de 1920, sob a influência da reactologia de Kornilov” (GOLDER, 2004, p. 20). Um marco importante que determinou os rumos futuros das pesquisas de Leontiev foi a aparição, nos textos de Vigotski, da noção de atividade objetual, como em *Psicologia da Arte*. Nesse trabalho, o autor afirma que o indivíduo, em sua situação mais íntima, em seus sentimentos, o seu psiquismo continua sendo social e é determinado socialmente.

Anos mais tarde, juntaram-se à tróica, cinco pesquisadores: Zaporjets, Morozova, Bojovich, Slavina e Levina e, posteriormente, Galperin e Elkonin. O grupo de pesquisa se transferiu para a Academia de Educação Comunista N. Krupscáia, a qual, por fim, passou a se chamar Instituto de Defectologia.

No âmbito econômico, nesse período, apesar do impulso dado pelos primeiros anos da Nova Política Econômica (NEP), por meio de uma direção centralizada e unificada, a ausência de participação efetiva das massas nas decisões políticas e econômicas tomadas pelos órgãos estatais foi gerando “[...] um abandono gradativo dos encaminhamentos propostos por Lênin no início da NEP. Com a morte de Lênin, em 1924, a aliança entre campesinato e operariado vai se enfraquecendo cada vez mais, até desembocar na crise da *coleta* de cereais em 1927” (TULESKI, 2007, p. 99, grifo da autora).

O que aconteceu em 1927 “[...] foi uma declaração de guerra entre as autoridades e o camponês abastado, que controlava os estoques de cereais disponíveis no interior” (CARR, 1981, p.116). Nesse período, muitos membros do partido foram enviados em viagens pelas principais regiões produtoras para supervisionar a coleta do cereal, aplicando medidas extraordinárias, entre elas o confisco quando escondido pelo camponês. De uma forma ou de outra, eram obrigados a entregar seus estoques aos órgãos do governo.

Não havia dúvida de que a máquina partidária, com Stalin, Molotov e Kuibyshev no comando, estava agora firmemente voltada para a

industrialização, e que seriam tomadas quaisquer medidas que pudessem assegurar o abastecimento de alimento às cidades e aos trabalhadores.[...] A experiência das coletas de cereal do outono de 1928 repetiu a do ano anterior, em maior escala. O certo é que ninguém entregou cereal às agências oficiais, a não ser sob alguma forma de coerção ou medo (CARR, 1981, p. 117).

Dentro em pouco, a situação tornou-se desesperadora: o pão era o alimento básico tanto do camponês como do trabalhador industrial. Nos invernos de 1927 e de 1928, as filas de pão eram comuns nas cidades e os estoques estatais de cereais estavam esgotados. “A convicção, que servia de base à NEP, de que as cidades poderiam ser alimentadas através de um sistema combinado de entregas voluntárias ao Estado, e vendas livres no mercado, haviam desaparecido” (CARR, 1981, p.119). Em decorrência disso, o ano seguinte foi marcado por medidas mais rígidas por parte do governo.

Na esfera da psicologia, de acordo com Golder (2004), os anos de 1928 e 1929 foram determinantes para a consolidação do grupo de pesquisa e já era possível falar da existência de uma escola de pensamento histórico-cultural. Com a consolidação do grupo, segundo o autor, era possível conhecer a temática de seus membros. No caso de Leontiev, ele abordava duas temáticas: “[...] a relação existente na linguagem a partir da formação da consciência, por um lado, e da ação objetual, por outro. Estruturação interna do psiquismo, problema do significado, evolução interna do significado e, finalmente, o papel do significado na consciência [...]”. Nessa época, a condução teórica do grupo era feita por Vigotski (GOLDER, 2004, p. 22).

No ano de 1929, a esfera político-econômica “[...] é marcada pela vigência dos planos quinquenais de desenvolvimento, implantados por Stálin e que impuseram a coletivização no campo de forma brutal, com o objetivo de reverter a crise que se estendeu de 1927 a 1929” (TULESKI, 2007, p. 108). Stalin presidiu a era de ferro da URSS, “[...] qualquer política de rápida modernização na URSS, nas circunstâncias da época, tinha de ser implacável e, porque imposta contra o grosso do povo e impondo-lhe sérios sacrifícios, em certa medida coercitiva” (HOBSBAWM, 1995, p. 371).

Os planos quinquenais objetivavam criar mais indústrias, com prioridade no atendimento dos setores básicos da indústria pesada e da produção de energia – carvão, ferro e aço, eletricidade, petróleo, etc. A riqueza da URSS em matérias-primas, tornava essa opção, ao mesmo tempo, lógica e conveniente. Como pondera Hobsbawm (1995, p. 372), “[...] esse sistema, [...] desenvolvido sobretudo na década de 1930, funcionou. [...]”

Para um país atrasado e primitivo, isolado de ajuda estrangeira, a industrialização sob ordem, [...] transformou a URSS numa grande economia industrial em poucos anos [...].”

Nesse contexto econômico, político e social:

A ênfase dada por Vigotski à ciência aplicada às necessidades da prática social e a importância do desenvolvimento cultural e tecnológico demonstram quanto o povo russo via nestas formas de desenvolvimento o caminho para a efetivação da sociedade comunista. O acesso de todos aos bens culturais (instrumentos e signos) impulsionaria o desenvolvimento de todos os indivíduos em sociedade. Para ele, portanto, a forma como os homens se organizam, se relacionam e produzem bens para sua sobrevivência constrói e reconstrói de forma incessante o comportamento humano (TULESKI, 2007, p. 130).

Vigotski se aprofundou na temática da mediatização instrumental, a qual possibilitou a abordagem do estudo da memória e o trabalho de Leontiev, intitulado *Desenvolvimento da memória*, publicado em 1931. Conforme Morozova, nesse trabalho, Leontiev desenvolveu sua concepção sobre as funções psíquicas superiores, o transcorrer dos processos mediatizados pelos distintos meios que a cultura proporciona ou com a ajuda de instrumentos (MOROZOVA, *apud* GOLDBER, 2004).

Quanto à educação escolar, nesse período, Krupskaja, em um artigo publicado na revista *Kommunisticheskoe Vospitanie* (Educação Comunista), em 1932, intitulado *Papel de Lenine na luta por uma escola politécnica*, enfatizou as limitações que ocorriam no meio educacional:

Nossa escola ainda está muito de haver cumprido totalmente as indicações de Lenine, e terá de continuar a luta para o conseguir, [...] Sabemos que o auto-serviço com que se iniciou a organização politécnica da escola serve para pouco, mas não ignoramos que se luta por uma vida culta e que a escola não pode permanecer à margem dessa luta, devendo proporcionar aos jovens os conhecimentos e perícia de que necessitam para racionalizar a vida; [...] nossa escola politécnica não deve degenerar em artesanato, mas também sabemos que é necessário um mínimo de perícia elementar para estudar a técnica moderna mais profundamente; somos contra o ensino de ofícios concretos que substituiu frequentemente o ensino politécnico. Somos pelo trabalho produtivo dos jovens, mas opomo-nos a que o trabalho produtivo desloque o estudo (KRUPSKAIA, *apud* LENINE, 1977, p. 173).

A luta pela escola politécnica era um grande desafio, por ser considerada como fundamental para o processo de construção da sociedade comunista.

A partir da década de 1930, a sociedade russa passou a presenciar novas repressões advindas da política stalinista:

O partido de Stalin [...] dirigiu a política do regime por métodos que, após a morte de Lenin, tornaram-se cada vez mais claramente ditatoriais, e cada vez menos dependentes da base proletária. Métodos a princípio usados com cautela [...], foram aos poucos sendo aperfeiçoados num vasto sistema de expurgos e campos de concentração. Se as metas podem ser consideradas como socialistas, os meios usados para alcançá-las eram, com freqüência, a própria negação do socialismo (CARR, 1981, p. 169).

Esses métodos atingiram não só o âmbito político, mas todos os âmbitos da sociedade: o econômico, o social, o cultural, o campo das ciências humanas e sociais, inclusive a psicologia, entre outros. Nesse período, as ciências foram marcadas pelo predomínio de uma visão mecanicista, reducionista e dogmatizada dos princípios marxistas, concorrendo para uma verdadeira castração do conteúdo dialético do materialismo. Tornou-se “[...] evidente *o método* das confrontações da época: em lugar de argumentos, acusações; em lugar de ciência, ideologia e partidarismo; em lugar de crítica construtiva, eliminação; ausência total de cultura metodológica e filosófica” (SHUARE, 1990, p. 96, grifo da autora)²⁵.

Nesse contexto, em 1930, Leontiev teve que deixar seu cargo na Academia Comunista e ir para Karkhov – onde assumiu a Seção de Psicologia Infantil e Genética – e Luria ficou encarregado da chefia da Seção de Psicologia. Porém Luria acabou voltando para Moscou devido às múltiplas atividades e, na prática, Leontiev encarregou-se do grupo de Karkhov. O grupo era, em essência, constituído por Leontiev, Bojovich, Zaporjets, Galperin e Zinchenco (pai). “A partir da transferência de parte do grupo para Karkhov, Vigotski passou a dedicar-se mais ao desenvolvimento de atividades [...] em Leningrado, onde aprofundou seu vínculo com Elkonin (oriundo desta cidade)” (GOLDER, 2004, p. 23).

Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984) graduou-se em psicologia no Instituto Pedagógico Herzen em Leningrado, no ano de 1927. Trabalhou como assistente de laboratório, atuando na área de fisiologia. Mais tarde, trabalhou como paidólogo²⁶ e

²⁵ “[...] evidente el ‘método’ de las confrontaciones de la época: en lugar de argumentos, acusaciones; en lugar de ciencia, ideología y partidismo; en lugar de crítica constructiva, eliminación; ausencia total de cultura metodológica y filosófica” (SHUARE, 1990, p. 96).

²⁶ De acordo com Petrovski, “[...] nessa época, quem estudava a criança (psicólogos, fisiólogos, médicos, pedagogos, etc.) era considerado paidólogo” (PETROVSKI, 1988, *apud* SHUARE, 1990, p. 98).

professor no ambulatório profilático da Estrada de Ferro Outubro. No período entre 1929 e 1937, atuou como docente na área de paidologia no Instituto Pedagógico Herzen. “Em 1932, foi diretor adjunto dos trabalhos científicos do Instituto Teórico-Prático de Paidologia em Leningrado. O interesse pela paidologia, somado com suas experiências anteriores com crianças aproximaram Elkonin de Vigotski [...]” (LAZARETTI, 2008, p. 39).

A conferência proferida por Vigotski em 1933, no Instituto Pedagógico Herzen, intitulada *O papel da brincadeira no desenvolvimento psíquico da criança*, influenciou os estudos posteriores de Elkonin. A relação “[...] entre Elkonin e Vigotski durou pouco mais de quatro anos, devido à morte prematura de Vigotski em 1934. Foi nesse período da perda do líder que Elkonin conheceu Leontiev, [...] seu novo companheiro de trabalho” (LAZARETTI, 2008, p. 40).

Segundo Leontiev, o filho, as pesquisas de seu pai, realizadas em Karkhov, podem ser divididas nos seguintes ciclos: primeiro ciclo, no qual foram trabalhados temas, tanto de cunho teórico como metodológico, sobre Imagem e seu processo, com o objetivo de elaborar uma síntese generalizadora sobre a gênese, a estrutura e a dinâmica da imagem; o segundo ciclo, voltado para o estudo do instrumento, como objeto de diferenciação com o meio, unido ao tema do significado e, mais tarde, com o tema do sentido pessoal; no terceiro, entre 1935-1936, Leontiev se propôs a pesquisar pela primeira vez a atividade; e, no quarto ciclo, que vai de 1936 até 1940, pesquisou sobre os processos internos constituídos com base na atividade externa (GOLDER, 2004). Em 1936, Leontiev retornou a Moscou para ser professor de Psicologia na Universidade de Moscou, compartilhando com Elkonin, no mesmo período, sua cátedra de psicologia no Instituto Pedagógico de Leningrado.

No ano de 1936, um Decreto sobre a paidologia, intitulado *Sobre as deformações paidológicas no sistema dos Narkompros*²⁷, publicado pelo Comitê Central do Partido Comunista da URSS, qualificou os paidólogos de pseudocientistas. Com isso, apareceram várias acusações que levaram à negação de quase todas as produções científicas em psicologia infantil e pedagógica sobre defectologia, etc., as quais foram declaradas reacionárias e antimarxistas. “As acusações contra Vigotski e Luria se estenderam aos outros psicólogos que compartilhavam, ou melhor, estavam criando a concepção histórico-

²⁷ Narkompros é a sigla de Comissariado do Povo para Instrução Pública, instituído em 27 de outubro de 1917, como departamento soviético responsável pela administração da educação pública (SHUARE, 1990).

cultural: A. N. Leontiev, L. V. Zankov, D. B. Elkonin” (SHUARE, 1990, p. 103)²⁸. Em consequência, muitas obras de Vigotski foram reeditadas somente vinte anos depois.

Dessa forma, os paidólogos foram proibidos de trabalhar, o que afetou radicalmente a vida de Elkonin; “[...] foi despedido do seu trabalho (na ocasião ele ocupava a posição de diretor do Instituto de Paidologia em Leningrado) e, ao mesmo tempo, foi privado do grau de candidato a doutor, com a tese intitulada *Psicologia Infantil*” (LAZARETTI, 2008, p. 50).

Para Petroviski, “[...] a liquidação da paidologia, da psicotécnica, da psicologia do trabalho, etc., [...] significou [...] o atraso no desenvolvimento da ciência psicológica soviética, sua alienação dos problemas e necessidades vitais da sociedade [...]” (PETROVISKI, 1988, *apud* SHUARE, 1990, p. 103-104)²⁹.

De 1934 a 1941, Elkonin passou a trabalhar com crianças das primeiras séries, o que foi muito proveitoso para suas investigações. Elkonin produziu livros para o ensino de leitura com orientações aos professores, e produziu cartilhas. Em 1941, preparou sua segunda tese de candidato a doutor, sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita nos escolares, defendida às vésperas da segunda guerra mundial. Porém, devido às retaliações decorrentes das diretrizes do governo stalinista, mais uma vez foi-lhe negado o título (LAZARETTI, 2008).

Nesse período, Leontiev defendeu sua tese de doutorado – base de seu texto liminar *Desenvolvimento do psiquismo* – no Instituto Herzen, em Leningrado. “Durante a Segunda Guerra Mundial, foi perdido o primeiro tomo dessa tese de doutorado, razão pela qual a primeira edição baseou-se somente no segundo tomo” (GOLDER, 2004, p. 27).

Durante a guerra, muitos psicólogos participaram diretamente nos combates e utilizaram seus conhecimentos para contribuir na solução das mais diversas tarefas no campo de batalha. Nesse sentido, no começo do conflito, Leontiev se alistou como voluntário, assim como outros membros de seu grupo, e foram-lhe confiadas tarefas de defesa da cidade (GOLDER, 2004).

Os trabalhos que Leontiev e Zaporózhets realizaram no período bélico constituíram-se em uma etapa fundamental nas investigações sobre o caráter objetal da

²⁸ “Las acusaciones contra Vigotski y Luria se extendieron a los otros psicólogos que compartían o, mejor dicho, estaban creando la concepción histórico-cultural: A. N. Leontiev, L. V. Zankov, D. B. Elkonin” (SHUARE, 1990, p. 103).

²⁹ “[...] la liquidación de la paidología, de la psicotécnica, de la psicología del trabajo, etc., [...] significó [...] el retraso en el desarrollo de la ciencia psicológica soviética, su enajenación de los problemas y las necesidades vitales de la sociedad [...]” (PETROVISKI, 1988, *apud* SHUARE, 1990, p. 103-104).

atividade psíquica, publicados no livro *A recuperação dos movimentos* em 1945 (SHUARE, 1990).

Em 1943, Leontiev retornou a Moscou, onde foi designado diretor do Laboratório de Psicologia Infantil, no Instituto de Psicologia, e nomeado, simultaneamente, professor da Universidade de Moscou e do Instituto Militar, publicando seu famoso livro *Desenvolvimento do psiquismo* em 1947.

No período da guerra, “[...] Elkonin participou ativamente como voluntário no exército soviético, inscrevendo-se na milícia popular em julho de 1941. Ele participou na defesa e liberação de Leningrado e, ao término da guerra, foi condecorado tenente coronel” (LAZARETTI, 2008, p. 51). Porém, quando retornou da guerra, teve que sobreviver ao duro golpe da morte de sua esposa e filhas durante o Cerco de Leningrado pela tropa alemã – em que pereceram um milhão de civis e militares, de frio, fome e doenças. Nesse período, Elkonin foi passar uma longa temporada na casa de Leontiev e trabalhou com ele e outros colegas do grupo no Instituto Pedagógico Militar, ministrando aulas. Mesmo com o fim da guerra, Elkonin teve que continuar lecionando no Instituto, uma vez que não conseguira se licenciar (LAZARETTI, 2008).

Entre 1945 e 1947, Leontiev escreveu uma série de artigos e livros, alguns deles com base no material clínico obtido no hospital durante a guerra:

Em conjunto com Zaporózhets, Leontiev escreveu *Análise psicofisiológica do processo de recuperação do movimento da mão a partir de feridas*, *Desenvolvimento de motivos na atividade da criança*, *Consciência*, para a Grande Enciclopédia, e *Psicofisiológico: caminho de recuperação de funções a partir de traumatismos de guerra*; em conjunto com Luria, *Problemas da psicologia evolutiva e pedagógica* (GOLDER, 2004, p. 30, grifos do autor).

No ano de 1948, Leontiev filiou-se ao Partido Comunista da União Soviética e foi nomeado membro correspondente da Academia de Ciências Pedagógicas da Federação Russa. Mais tarde, tornou-se vice-presidente dessa academia, continuando com seu trabalho nos laboratórios experimentais e como professor universitário. Nesse mesmo ano, foram publicados: *Problemas da psicologia infantil e pedagógica* e *Desenvolvimento psicológico da criança pré-escolar*, traduzidos em vários idiomas (GOLDER, 2004).

Golder (2004) destaca que, apesar da vasta produção científica de Leontiev, seus trabalhos também sofreram retaliações pelo governo stalinista. Em 1948, o conteúdo da publicação de seu livro *Desenvolvimento do psiquismo* foi duramente criticado pelo partido

nos seguintes aspectos: superestima o papel que a divisão técnica do trabalho desempenha na formação da consciência; não fundamenta seu trabalho nas opiniões científicas de Lenin e Stalin sobre a consciência, principalmente na obra de Stalin *Anarquismo ou socialismo?*; não assinala que a atual sociedade socialista já apresenta as condições para o desenvolvimento pleno do indivíduo – que todos os novos traços e qualidades que caracterizam a psicologia do homem soviético já se desenvolvem em terreno fértil, graças à atividade educacional do partido; não se apoia nos ensinamentos de Pavlov quanto à base fisiológica da mente – sem a qual torna impossível tratar de maneira científica o problema em questão –, bem como não aponta as pesquisas desse psicólogo na área do estudo dos reflexos condicionados ou o significado dos condicionamentos como sustentação científica para os problemas da psicologia; e, finalmente, “[...] não se apóia nos princípios leninistas do partidarismo”. E “[...] necessitará efetuar uma revisão geral de sua obra [...]” (GOLDER, 2004, p. 142).

Dessa forma, podemos perceber que, durante o período até aqui mencionado, tanto Leontiev como Elkonin, entre outros de seus colaboradores científicos, empenhavam-se para construir uma psicologia que contribuísse para a construção da sociedade comunista e do novo homem comunista, porém, devido à visão reducionista e mecanicista do marxismo, bem como a falta de clareza metodológica e filosófica estabelecida pelo governo stalinista, nas palavras de Shuare, já mencionadas anteriormente, “[...] uma verdadeira castração do conteúdo dialético do materialismo”, a nova psicologia se desenvolveu lentamente.

Em meados da década de 1950, foram dados novos rumos, de forma particular, para as investigações de Leontiev e Elkonin e, de forma mais abrangente, para a formação da Psicologia Histórico-Cultural. A seguir, abordaremos alguns acontecimentos, determinantes para a psicologia na União Soviética a partir de 1950, período que contempla as produções dos autores de nossa investigação.

2.2.1 Os novos caminhos da Psicologia Histórico-Cultural a partir da década de 1950

O início da década de 1950 continuou marcado pelas repressões do governo stalinista às várias esferas sociais. Em 1952, iniciou-se uma perseguição contra o cosmopolitismo. Nesse sentido, em 5 de março, “[...] o comitê científico organizou uma

reunião dedicada ‘à análise e à discussão dos supostos erros de caráter cosmopolita³⁰, cometidos pelo tenente coronel Elkonin’. Todavia, com a morte de Stalin, a reunião foi adiada e, posteriormente, revogada (LAZARETTI, 2008, p. 53).

Após a morte de Stalin em 1953, de acordo com Reis Filho (2003), iniciou-se um tempo de reformas, com as novas medidas de governo adotadas por Kruchov, como: decretação de anistia para todos os condenados a menos de cinco anos de prisão; redução pela metade das penas maiores; redução de preços para produtos de consumo corrente; aumentos salariais; suspensão de empréstimos compulsórios; perdão de dívidas; melhorias no abastecimento de gêneros básicos e nos transportes públicos; e, construção de habitações populares. Do ponto de vista da agricultura, Kruchov “[...] reconhecia em público as contradições do sistema produzido pela coletivização forçada: custos altos, preços baixos pelos produtos, falta de estímulos, organismos de controle burocratizados. Era preciso estimular o camponês a plantar [...]” (REIS FILHO, 2003, p. 121). No plano internacional, gradualmente, tomava corpo uma política de coexistência pacífica.

Segundo Reis Filho (2003), o mundo das artes e da cultura na União Soviética registrava essa mudança como se houvesse um *degelo* – título de uma novela de Ehrenburg, tomado emprestado do autor para caracterizar esse período de expectativas positivas. Em 1956, Kruchov apresentou um informe numa sessão extraordinária do XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética. Nesse informe, ele evidenciava e denunciava exações e crimes de Stalin, exprimindo a recusa da sociedade ao recurso do terror como método de controle e de mobilização social. “Após a morte de Stalin, um entendimento tácito entre seus sucessores decidiu pôr fim à era de sangue [...]” (HOBSBAWM, 1995, p. 382).

“Os êxitos da política espacial (lançamento do primeiro *satélite artificial* o *Sputinik*, do primeiro homem ao espaço [...]) a partir de 1957, e da política externa [...] pareciam indicar a consolidação de uma nova orientação para o processo soviético de modernização” (REIS FILHO, 2003, p. 126, grifos do autor).

Para a psicologia, a primeira metade da década de 1950, como afirma Shuare (1990), havia começado de maneira bastante ameaçadora: a Sessão da Academia de Ciências Pedagógicas havia confirmado a reestruturação da psicologia, com a

³⁰ De acordo com Lazaretti, “[...] na era stalinista, o cosmopolitismo foi um termo pejorativo usado como propaganda de Estado contra os *cosmopolitas sem raízes*, para acusar intelectuais notáveis. [...] Os que se encaixavam como cosmopolitas sem raízes, entravam nas listas negras de Stalin” (2008, p. 52, grifos da autora).

institucionalização da teoria pavloviana como única base científica aceita. Porém a segunda metade dessa década caracterizou-se por uma série de inovações no campo organizacional da ciência psicológica: a criação da revista *Questões de Psicologia* – uma publicação científica especializada – em 1955; a fundação da Sociedade de Psicólogos em 1957; a realização do I Congresso da Sociedade de Psicólogos em 1959; e, a publicação de obras de Vigotski.

Quanto aos trabalhos de Leontiev nesse período, ele publicou várias obras. Entre os artigos destacados por Golder (2004) estão: *Investigações experimentais do pensamento*, em 1954; *Natureza e formação de propriedades psíquicas e processos humanos*, 1954; *Natureza sistêmica das funções psíquicas*, 1954; *Necessidades e motivos de atividade*, 1954; *Desenvolvimento do psiquismo. Consciência Humana*, 1954; *Ensino como problema da psicologia*, 1957; *Problemas teóricos do desenvolvimento psíquico da criança*, 1957; *Análise da construção sistêmica da percepção*, 1957; *Enfoque histórico no estudo do psiquismo humano*, 1959; *Mecanismo do reflexo sensitivo*, 1959; *Formação das capacidades*, 1959; *Reforma da escola e tarefas da psicologia*, 1959, em conjunto com Galperin e Elkonin; *O biológico e o social no psiquismo humano*, 1959 e o prólogo do livro de Vigotski *Desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, em conjunto com Luria e Teplov. Em 1959, Leontiev publicou o livro *Problemas do desenvolvimento do psiquismo*, que lhe conferiu o Prêmio Lenin em 1963 (GOLDER, 2004).

Para Elkonin, esse período foi importante na organização de suas investigações e publicações, conforme assinala Lazaretti (2008): entre os capítulos de livros, *Característica geral do desenvolvimento psíquico das crianças*, de 1956; *O desenvolvimento psíquico da criança desde o nascimento até o ingresso na escola*, 1956; *Desenvolvimento psíquico dos escolares*, 1956; e *Algumas conclusões sobre o estudo do desenvolvimento psíquico das crianças em idade pré-escolar*, 1960. Entre os livros: *Questões da psicologia da atividade de estudo dos escolares nas séries iniciais*, organizado em parceria com Davídov, em 1962; *A psicologia das crianças pré-escolares*, organizado em parceria com Zaporózhets; *As características do período da adolescência*, como organizador, 1967; e, ainda uma série de artigos em revistas científicas.

Em 1958, Elkonin dirigiu o Laboratório de Psicologia de Crianças em Idade Escolar, juntamente com Davídov, no Instituto Científico de Psicologia Geral e Educacional da URSS da Academia das Ciências Pedagógicas, com o objetivo de desenvolver uma pesquisa sobre o estudo psicológico da atividade de ensino em crianças

de idade escolar. Os resultados desse trabalho foram publicados, somente em 1989, em seus *Trabalhos Psicológicos Seleccionados*. No ano de 1959, foi criada, por iniciativa de Elkonin, a Escola Experimental Número 91, onde organizou classes experimentais fundamentadas na Teoria da Atividade de Leontiev, concretizando as investigações sobre a atividade de estudo (LAZARETTI, 2008).

De acordo com Davídov, nessa época, os discípulos de Vigotski, entre eles Zankov e Elkonin, tiveram “[...] algumas possibilidades de aplicar as principais ideias às necessidades da prática pedagógica [...] e foram os iniciadores dos prolongados experimentos de formação³¹ para solucionar os problemas de ensino” (DAVÍDOV, *apud* SHUARE, 1990, p. 239). “Em 1960, Elkonin defendeu, finalmente, sua tese de doutorado, que desenvolveu durante o período em que esteve envolvido no exército. Foi editada em livro, intitulada *Psicologia Infantil [...]*” publicado em 1960 (LAZARETTI, 2008, p. 61).

Vasili Vasílievich Davídov (1930-1998) finalizou a Seção de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade de Moscou em 1953. Doutor em Psicologia, ele defendeu a tese sobre problemas das ações mentais, como orientando de Galperin, em 1958. Nesse período, trabalhou no editorial da Academia de Ciências Pedagógicas. Entre 1959 e 1983, trabalhou no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica dessa Academia, inicialmente como colaborador científico de primeira categoria, depois como chefe de laboratório e finalmente como diretor. Seu interesse científico, desde os anos de estudante, esteve voltado aos problemas da formação das ações mentais. Desde 1959 trabalhou, fundamentalmente, com a psicologia infantil e pedagógica, orientando pesquisas referentes à psicologia com escolares de menor idade – sua principal atividade (SHUARE, 1990). De acordo com Libâneo (2004), Davídov escreveu vários livros, entre eles: *Tipos de generalização no ensino, Problemas do ensino e do desenvolvimento, A educação escolar e o desenvolvimento psíquico*.

Um dos grandes acontecimentos na área da Psicologia, provavelmente o mais importante do início da década de 1960, segundo Shuare (1990), foi uma reunião, realizada

³¹ Segundo Petrovski (1979), a psicologia evolutiva e pedagógica – ramo da ciência psicológica – dispõe de dois métodos básicos para obter o fato psicológico que pode ser submetido à análise científica: a observação e o experimento. Nos últimos anos, tem aumentado consideravelmente o papel do experimento psicológico dentro da psicologia evolutiva e pedagógica. O experimento natural (formativo), que se efetua durante o processo educativo, permite estudar a atividade cognoscitiva do aluno, as particularidades de sua personalidade e as relações interpessoais em condições especialmente organizadas, nas quais o experimentador as altera intencionalmente e que são afins a uma situação natural. Nesse caso, as modificações da atividade psíquica dos sujeitos são observadas como resultado da influência ativa do investigador (que assume o papel de pedagogo) sobre o sujeito (aluno).

em 1962, entre os membros da Seção de Psicologia do Instituto de Filosofia da Academia de Ciências, a Academia de Ciências Médicas, a Academia de Ciências Pedagógicas e o Ministério de Educação Superior e Média da URSS, sob o tema *Os problemas filosóficos da fisiologia da atividade nervosa superior e a psicologia*. A sessão contou com aproximadamente 1000 cientistas, entre eles 200 diretores de Institutos de investigação e ensino superior, representantes de mais de 40 cidades da URSS.

Nesse evento, Leontiev e Pánov apresentaram um informe intitulado *A psicologia humana e o progresso técnico*. Nesse trabalho, os autores enfatizaram a importância de novas concepções em fisiologia e a significação da teoria histórico-cultural de Vigotski para a psicologia. O informe continha, ainda, uma breve descrição dos conceitos básicos da teoria da atividade e os resultados alcançados pelos investigadores Galperin, Talízina, Elkonin e Davídov sobre o estudo do problema da formação das ações mentais e dos processos de interiorização e exteriorização que confirmam o caráter, em princípio comum, da estrutura da atividade externa e interna.

Os autores assinalaram que a superação do enfoque naturalista e biologizante em psicologia e a afirmação da natureza histórico-cultural da psique humana permitiram compreender os processos psíquicos superiores como o resultado de diversas formas de permanente interação do homem com a realidade circundante, interação na qual tem lugar a apropriação das conquistas das gerações anteriores encarnadas nos objetos e fenômenos humanos objetivos (SHUARE, 1990, p. 169)³².

Os autores propuseram à fisiologia novas tarefas, visto que, até então, competia apenas à psicologia adequar seus objetivos e buscar as ideias dominantes da fisiologia, o que indubitavelmente, como afirma Shuare, significou uma importante inversão de regras.

No âmbito político, a partir de 1960, segundo Reis Filho (2003), começaram a aparecer dissonâncias e sinais contraditórios. No mundo socialista, comunistas italianos e chineses divergiam entre si e com os soviéticos; a coexistência pacífica com os EUA e os países capitalistas avançados não era aceita como positiva por todos. No plano interno, as reformas não funcionavam: a agricultura, apesar de todos os esforços, não respondia aos

³² “Los autores señalaron que la superación del enfoque naturalista y biologizante en psicología, la afirmación de la naturaleza histórico-cultural de la psiquis humana permitieron comprender los procesos psíquicos superiores como el resultado de las diversas formas de permanente interacción del hombre con la realidad circundante, interacción en la que tiene lugar la apropiación de los logros de las generaciones anteriores encarnadas en los objetos y fenómenos humanos objetivos” (SHUARE, 1990, p. 169).

estímulos, obrigando a União Soviética a importações maciças para abastecer o mercado interno.

O processo de *desestalinização* foi levado às últimas conseqüências: retirou-se o corpo de Stalin do mausoléu onde descansava ao lado de Lenin; rebatizou-se Stalingrado, símbolo maior da Grande Guerra Pátria, atribuindo-lhe o prosaico nome de Volgogrado; abriram-se novos dossiês à pesquisa histórica, profundamente comprometedores para o prestígio do tirano defunto (REIS FILHO, 2003, 127, grifo nosso).

Porém a resistência às reformas começou a tomar força nos altos escalões, alguns as consideravam muito radicais, conseguindo aprovar medidas que reconcentravam o poder. No início da década de 1960, registraram-se movimentos sociais em várias cidades soviéticas contra o regime em vigor – muitos dos quais reprimidos à bala pela polícia política e pelo exército. “Quando essas tensões conjugaram-se com fracassos espetaculares na política externa [...] (derrota humilhante por ocasião da crise dos foguetes em Cuba em outubro de 1962), criou-se um quadro propício a mudanças conservadoras” (REIS FILHO, 2003, p. 128).

Dessa forma, em 1964, um golpe foi tramado e Kruchov foi destituído e substituído por Brejnev. O período Brejnev foi marcado por ambiguidades: em muitos aspectos houve desenvolvimento e expansão, em outros, estagnação ou mesmo, em alguns setores, retrocesso. Nesse período, “[...] tornou-se mais evidente que a própria URSS operava basicamente por um sistema de patronato, nepotismo e suborno, [...] considerado pelos reformadores de *era da estagnação*” (HOBSBAWM, 1995, p. 458, grifos nosso).

Houve, nesse período, todavia, uma grande conquista para a psicologia. Em 1966, foi criada a Faculdade de Psicologia, no organograma da Universidade Estadual de Lomonosov de Moscou. Aos poucos, as grandes cidades da União Soviética foram criando faculdades similares, provenientes, em todos os casos, das seções de psicologia das faculdades de filosofia existentes desde o império czarista. De acordo com Golder (2004), Leontiev teve um papel essencial na elevação da ciência psicológica ao status acadêmico, cuja gestação ocorreu ao longo dos anos anteriores. Com a criação da Faculdade de Psicologia, Leontiev passou a ser professor titular em psicologia geral, título e cátedra que ocupou até sua morte em 1979.

No ano de 1961, Leontiev produziu os artigos *O homem e a cultura*, *Natureza social do psiquismo humano* e *Utilização da teoria da informação em investigações*

psicológicas, publicados no livro *Problemas de psiquismo humano* em 1962. Leontiev teve, ainda, uma vasta produção de artigos no decorrer da década de 1960, como informa Golder (2004): *Psicologia humana e progresso técnico*, em 1962; *Pensamento*, 1964; *Conceito de reflexo e seu significado para a psicologia*, 1966; *Necessidades, motivos e consciência*, 1966; *A luta pelo problema da consciência e seu estabelecimento na psicologia soviética*, 1967; *Karl Marx e a ciência psicológica*, 1968; *Teoria leninista do reflexo e conceito de imagem em psicologia*, 1969; *Imagens visuais, fenomenologia e experimento*, 1971; *Pesquisas psicológicas*, 1973; *Psicologia experimental*, em conjunto com Paul Fraisse e Piaget; a introdução à *Psicologia da arte* de Vigotski, em 1965.

Em 1975, Leontiev publicou o livro *Atividade, consciência e personalidade*, o qual lhe conferiu um dos prêmios mais relevantes do mundo acadêmico: o Prêmio Lomonosov, em 1978 – de primeira magnitude. Leontiev deixou contribuições à ergonomia – psicologia aplicada à engenharia – e, segundo Golder (2004, p. 37), “[...] foram deixadas a cargo de Leontiev pesquisas secretas [...] de análise de distintos mecanismos sensório-perceptivos vinculados à percepção do mundo e do espaço”.

Os apontamentos feitos por Leontiev para uma conferência, realizada em novembro de 1975, foram publicados, mais tarde, sob o título *Imagem do Mundo*. Conforme Golder (2004, p. 42), “[...] em seus últimos anos de vida, Leontiev iniciou fundamentalmente a reconstrução de toda a psicologia da percepção”.

Em uma entrevista realizada por Ilenkov e Levitin com Leontiev, em 1978, ao ser questionado quanto ao seu parecer sobre o estado atual da Psicologia na União Soviética, Leontiev afirmou haver na atualidade um amplo intercâmbio de ideias e um rápido desenvolvimento da ciência sobre as bases marxistas, mas acrescentou que, ao mesmo tempo, estas estão se esquecendo dos primeiros anos da reforma teórica da Psicologia.

Atualmente, os psicólogos continuam pesquisando e comprometem-se em pesquisas concretas muito importantes. Porém, poderíamos dizer que o interesse pelos *aspectos filosóficos* da psicologia declinou. A julgar pela quantidade de publicações a respeito, esta observação está correta. [...] Estou muito preocupado pela lassitude metodológica que estou encontrando em minha área científica. [...] Eu acho que nós devemos começar – ‘começar de novo’ – limpando as *bases metodológicas* da psicologia de idéias estranhas e dos abusos que estão em contínuo crescimento. Pode-se provavelmente começar a partir das noções psicológicas básicas; colocá-las em seus lugares próprios poderia tornar mais fácil nossa tarefa (LEONTIEV, *apud* GOLDER, 2004, p. 125-127, grifos nosso).

Nessa entrevista, Leontiev demonstrou sua preocupação em preservar a base teórico-metodológica que tem norteado a criação da nova psicologia. Essa preocupação também foi expressa, posteriormente, por Elkonin.

Elkonin, em 1978, publicou o livro *Psicologia do jogo*. Esse livro reúne os estudos do autor que somam investigações teóricas e experimentais, sem sequência cronológica, publicados depois de 50 anos. “Essa demora justifica-se, porque, embora o início das pesquisas se desse nos anos de 1930, muitas vezes, foram estancadas pelo próprio rumo que tomou a vida de Elkonin” (LAZARETTI, 2008, p. 62-63).

Entre a década de 1970 e 1980, Elkonin publicou vários capítulos de livros como *A psicologia da brincadeira na idade pré-escolar*, 1975; e *Questões atuais da investigação sobre a periodização do desenvolvimento psíquico nas crianças*, 1976. Publica artigos em revistas científicas como: *Condições psicológicas para o ensino em desenvolvimento*, 1970; *Sobre a periodização do desenvolvimento psíquico na infância*, 1971; *Conquistas e desafios para o futuro desenvolvimento da psicologia infantil na União Soviética*, 1978; entre muitos outros trabalhos³³.

No início da década de 1980, a sociedade soviética, no âmbito político, presenciou um período de instabilidade do partido comunista após a morte de Brejnev em 1982. O sucessor de Brejnev, Andropov, assumiu o governo por um curto espaço de tempo e, logo, foi substituído por Tchernenko, que permaneceu por menos de um ano no poder. “Foi muito rápida a sucessão de K. Tchernenko, como se o Comitê Central do Partido Comunista já tivesse amadurecido a opção pelo novo secretário-geral, Mikhail Gorbachov, escolhido em 11 de março de 1985” (REIS FILHO, 2003, p. 135).

Para Hobsbawm (1995), a crescente e cada vez mais visível corrupção da liderança do Partido Comunista na era Brejnev, bem como a ineficiência e inflexibilidade do sistema foram o combustível para o processo de reforma. Mudança essa, porém, que não partiu das bases, mas do topo. Gorbachev teve apoio sólido dos membros pertencentes ao complexo industrial-militar, que queriam melhorar a administração de uma economia estagnada. Gorbachev lançou sua campanha com a proposta de uma reestruturação econômica e política (perestroika) e um programa chamado glasnost (liberdade de informação), com reintrodução de um Estado constitucional e democrático baseado na lei e no gozo das liberdades civis, com o fim do sistema partidário único.

³³ A dissertação de Lazaretti (2008), intitulada *Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des) conhecido no Brasil*, trata da biografia do autor e traz uma relação da vasta publicação de suas obras.

As novas leis, na prática, retomavam princípios e referências das reformas econômicas sugeridas desde os anos 1960, tentando combinar critérios e vantagens da economia de planejamento e da economia de mercado: reconhecimento e regulamentação do trabalho individual privado, já existente no mercado informal; autorização da existência de cooperativas autônomas; e, consagração jurídica da autonomia das empresas – com liberdade para escolher fornecedores e clientes, fixar preços para os produtos e para a remuneração dos trabalhadores (REIS FILHO, 2003).

Porém a combinação entre o *glasnost* – que equivalia à desintegração da autoridade – com a *perestroika* – que equivalia à destruição dos velhos mecanismos que faziam a economia mundial funcionar, sem oferecer qualquer alternativa – e o conseqüente colapso de vida dos cidadãos “[...] foi uma combinação explosiva [que] solapou as rasas fundações da unidade econômica e política da URSS³⁴” (HOBBSAWM, 1995, p. 480).

Na União Soviética, multiplicavam-se as tensões sociais, os descontentamentos e as greves. “O discurso da eficácia que fundamentava a *perestroika* não se concretizava na prática” (REIS FILHO, 2003, p. 150). A sociedade estava de “ponta-cabeça”: as ideias reformistas, que abrangiam desde os fiéis ao socialismo até os que acreditavam na perspectiva de uma economia de mercado, atravessavam todas as esferas sociais. O governo parecia desorientado: a troca constante de responsáveis econômicos exprimia dúvidas e incertezas.

No âmbito da educação, segundo Slobódchikov³⁵, já não se falava em reforma da escola nesse momento, mas de uma *perestroika* do sistema de ensino – uma reestruturação radical. Segundo ele, essa reestruturação era uma situação complexa: “[...] todos sabem que algo deve mudar, [...] porém em que direção e de que formas devem se concretizar essas mudanças, isso não sabem; [...] não há nem receitas nem soluções únicas”. Não estavam definidas quais deveriam ser as formas de interação entre a comunidade e o Estado neste plano, para que se ajudassem mutuamente e não se enfrentassem (SLOBÓDCHIKOV, *apud* SHUARE, 1990, p. 283)³⁶.

³⁴ Como afirma Hobsbawm (1995, p. 470), “[...] a desintegração econômica ajudou a adiantar a desintegração política, e foi por ela alimentada”. O sucessor de Gorbachev – Boris Yeltsin –, ao transformar a Rússia em uma república como as outras, de fato, favoreceu a desintegração da URSS, foi isso que aconteceu em 1991.

³⁵ Entrevista realizada em 1988, por Marta Shuare a Victor Ivánovich Slobódchikov – colaborador científico de primeira categoria e chefe do laboratório do Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS de Moscou.

³⁶ “Todos saben que algo debe cambiar, [...] pero en qué dirección y en qué formas deben concretarse esos cambios, no; [...] no hay ni recetas ni resoluciones únicas” (SLOBÓDCHIKOV, *apud* SHUARE, 1990, p. 283).

Na década de 1980, Davídov assumiu a chefia do laboratório do Instituto de Educação Pré-escolar da Academia de Ciências Pedagógicas, assim como assumiu a chefia do laboratório interinstitutos, no qual se ocupava dos problemas da educação primária. Em 1978, passou a ser membro da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS e, em 1987, membro de honra da Academia Nacional de Educação dos EUA. Conforme Davídov, seus interesses científicos desse período foram: o tema do desenvolvimento da imaginação nos pré-escolares; a metodologia da psicologia e a história de Vigotski; nos finais da década de 1980, ocupou-se da problemática psicopedagógica dos jogos em adultos; desde meados dos anos 1970 até os anos 1980, dedicou-se a certos problemas da psicologia do esporte e do entretenimento, porém não como centro de suas atividades científicas; trabalhou na área da psicologia de gestão; entretanto o fundamental, segundo o autor, era a psicologia infantil e pedagógica (DAVÍDOV, *apud* SHUARE, 1990).

Na comemoração do quinquagésimo aniversário da morte de Vigotski, em 1984, Elkonin, num informe lido (não publicado), afirma que Vigotski foi o criador de uma *psicologia não clássica*. Segundo Elkonin, a psicologia é considerada não clássica por se tratar de uma ciência dedicada a estudar como, a partir do mundo objetivo – da arte, dos instrumentos, do trabalho, da indústria –, é criado e se desenvolve o mundo subjetivo do indivíduo. É considerada não clássica porque pretende não somente estudar a psique, mas conhecê-la para poder dominá-la e transformá-la (ELKONIN, *apud* SHUARE, 1990).

Nesse sentido, Elkonin expressava sua preocupação – reiterando a preocupação de Leontiev – em preservar vivo o pensamento de Vigotski, bem como as bases teórico-metodológicas que nortearam a criação da Psicologia Histórico-Cultural: o materialismo histórico e dialético.

Tomando por base no exposto ao longo desta seção, concordamos com Tuleski (2008, p. 65) quando afirma que “[...] uma teoria não [se produz] alijada das lutas que os homens travam na produção material de sua existência [...]”, bem como o valor atribuído a cada palavra ou termo utilizado pelos autores deve ser entendido no seu sistema conceptual, no contexto histórico em que foi produzido. Pautado nesse entendimento, foi possível compreender o significado das investigações e das produções dos autores empenhados na luta pela construção de uma nova psicologia de base marxista e de um novo projeto de sociedade, a sociedade comunista.

Assim, a abordagem dos principais aspectos do desenvolvimento histórico da Rússia nos revela que a Psicologia Histórico-Cultural foi constituída no bojo de uma

sociedade em transformação, num contexto pós-revolucionário – um cenário de amplas disputas teóricas no âmbito da psicologia, ou seja, entre embates de diferentes concepções teórico-metodológicas, permeadas por questões políticas e ideológicas –, com o intuito de superar a psicologia dominante, marcada pelo predomínio de explicações biológicas para os fenômenos psíquicos.

Na próxima seção, dando sequência ao nosso percurso investigativo, apresentaremos alguns dos principais conceitos da Teoria da Atividade, com base nas obras de Leontiev, bem como nas contribuições de Elkonin quanto à periodização do desenvolvimento humano e nas investigações de Davídov sobre a atividade de estudo.

3. A TEORIA DA ATIVIDADE

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. [...] Mas é infinitamente mais do que isso. É a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem.

Engels (2000, p. 215).

Nesta seção, dedicamo-nos em explicitar, num primeiro momento, os princípios da Teoria da Atividade com base nas obras de Leontiev; num segundo momento, as contribuições de Elkonin quanto à periodização do desenvolvimento psíquico humano; e, por fim, a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davídov, com o objetivo de, posteriormente, analisarmos se tais princípios podem se relacionar com a pedagogia na perspectiva histórico-crítica. Apoiamos nossa análise nas obras de: Leontiev (1983; 1986; 2004), um texto de Leontiev em Golder (2004), Elkonin (1969a; 1969b; 1969c; 1987), Davídov (1988) e Davídov e Márkova (1987); e em autores que fundamentaram as obras dos psicólogos russos, como: Engels (2000), Marx (2004; 2007) e Marx e Engels (1987). Buscamos, por outra parte, apoio nas obras de autores contemporâneos como: Duarte (1999; 2004), Facci (2004a), Lazaretti (2008), Libâneo (2004), Libâneo e Freitas (s.d.), Moura (2010), Sforni (2004) e Shuare (1990).

3.1. A Teoria da Atividade na Concepção de Leontiev

A atividade como categoria de análise em psicologia foi, inicialmente, formulada por Vigotski e amplamente desenvolvida por A. N. Leontiev a partir de suas investigações científicas e de seus colaboradores. De acordo com Davídov (1988, p. 28), Leontiev pode ser considerado “[...] como o criador da mais desenvolvida teoria psicológica geral da atividade”³⁷.

Neste item, abordaremos alguns dos principais conceitos da Teoria da Atividade, com base nas obras de Leontiev. Inicialmente, enfocaremos os aspectos filosófico e epistemológico e, em seguida, a estrutura e o funcionamento da atividade.

³⁷ [...] como el creador de la más desarrollada teoría psicológica general de la actividad” (DAVÍDOV, 1988, p. 28).

3.1.1 O desenvolvimento do psiquismo humano: o trabalho e a formação da consciência

Leontiev analisa a estrutura da atividade humana – o trabalho como atividade vital –, engendrada por condições históricas concretas, para explicitar as particularidades da estrutura da consciência dos homens.

De acordo com Leontiev (2004), o desenvolvimento do psiquismo animal é determinado pela necessidade de se adaptar ao meio e seu reflexo psíquico se limita unicamente ao quadro estrito de suas relações instintivas. As relações de um animal com seus semelhantes são idênticas às relações que ele tem com os objetos exteriores, isto é, pertencem apenas à esfera das relações biológicas instintivas. Assim, podemos observar a atividade de vários animais, muitas vezes em conjunto, porém “[...] jamais observamos entre eles qualquer atividade coletiva, no sentido em que a entendemos quando utilizamos esta palavra para qualificar a atividade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 69).

Na realidade, entre os animais não há divisão do trabalho. A divisão das funções, nas sociedades dos animais, decorre diretamente de causas biológicas e não das condições objetivas que se formam no decurso do desenvolvimento da atividade associativa considerada. A comunicação nos animais, dessa forma, permanece nos limites da atividade estritamente instintiva. Isso porque, “[...] no mundo animal as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico” (LEONTIEV, 2004, p. 73).

Diferentemente dos animais, que possuem um reflexo que se limita às suas relações instintivas, explica o mesmo autor, o ser humano possui um reflexo consciente da realidade, ou seja, “um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade” (2004, p. 74). Segue explicando que a tomada de consciência das interações objetivas é a condição necessária para o aparecimento do pensamento. Todavia essa tomada de consciência é impossível nos limites da atividade instintiva dos animais. Ela só se realiza no processo de trabalho, pela utilização dos instrumentos com os quais os homens agem sobre a natureza. “É precisamente a modificação da Natureza pelos homens [...] o que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano; e é à medida

que o homem aprendeu a transformar a Natureza que sua inteligência foi crescendo” (ENGELS, 2000, p. 139).

O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho são condições primeiras e fundamentais da existência do homem, o qual modificou sua aparência física, sua organização anatômica e fisiológica, bem como tornou possível o aparecimento de sua consciência (LEONTIEV, 2004). Como afirma Engels:

O animal apenas *utiliza* a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, *domina* a Natureza. E esta é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença (2000, p. 223, grifos do autor).

Dessa forma, os seres humanos agem para produzir os meios de satisfação de suas necessidades, diferenciando-se dos animais pela atividade denominada trabalho – caracterizado pela sua natureza coletiva, pelo fabrico e uso de instrumentos e pela linguagem (LEONTIEV, 2004). De acordo com Marx e Engels:

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (1987, p. 39).

A atividade vital do homem, de produção dos meios de satisfação de suas necessidades, acarreta o surgimento de novas necessidades. Esse processo de produção material e espiritual, que se cristaliza de forma objetiva em produtos da atividade humana – em instrumentos, na linguagem, na arte, nas relações sociais –, é chamado de objetivação. O processo de objetivação “[...] sob a sua forma exterior, material, traduz as aquisições do desenvolvimento das capacidades do gênero humano” (LEONTIEV, 2004, p. 253). Por exemplo, a obra de arte traduz/cristaliza o desenvolvimento das aptidões estéticas do homem; o desenvolvimento da fonética das línguas traduz o aperfeiçoamento da articulação dos sons e do ouvido verbal; o desenvolvimento histórico dos instrumentos e ferramentas de trabalho expressa o progresso do desenvolvimento das aptidões motoras do

homem; enfim, os produtos da atividade do homem encarnam “[...] as faculdades humanas que se formam no processo de desenvolvimento da prática sócio-histórica” (LEONTIEV, 2004, p. 254).

Segundo Duarte:

Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer *corporificadas* no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter função específica no interior da prática social. [...] O processo de objetivação é, portanto, o processo de produção e reprodução da cultura humana (cultura material e não-material), produção e reprodução da vida em sociedade (2004, p. 49-50, grifo do autor).

Esse processo de objetivação é sempre um processo cumulativo, por se tratar de objetos e fenômenos acumulados pela experiência histórica de muitas gerações, sendo, dessa forma, sempre “sínteses da atividade humana” (DUARTE, 2004). Todavia essa cultura objetivada pela humanidade não é dada hereditariamente ao homem, é preciso que cada indivíduo se aproprie dela. De acordo com Leontiev, o processo de apropriação é:

[...] a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. [...] É o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento o que é atingido no animal pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (2004, p. 180).

Assim, uma das características do processo de apropriação é a de ser um “[...] processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como ser humano” (DUARTE, 2004, p. 50). “Tudo que há de especificamente humano no psiquismo forma-se no decurso da vida” (LEONTIEV, 2004, p. 255). Nesse sentido, quanto ao desenvolvimento da personalidade do indivíduo, afirma Leontiev:

As propriedades antropológicas do indivíduo não atuam como determinantes da personalidade, nem como componentes de sua estrutura, mas apenas como condições criadas geneticamente para a formação da personalidade, ou seja, não como aquilo que determina os aspectos psicológicos, mas as formas e meios de sua manifestação. Por exemplo, a agressividade como aspecto da personalidade irá se manifestar em uma pessoa colérica de forma distinta daquela manifestada em uma pessoa fleumática, porém explicar cientificamente a agressividade pela particularidade do temperamento não tem sentido, seria o mesmo que

buscar a explicação das guerras no instinto agressivo natural das pessoas (1983, p. 11)³⁸.

Nessa perspectiva, de acordo com o autor, a personalidade é compreendida como uma qualidade singular que o indivíduo adquire no bojo das relações sociais estabelecidas na sociedade, para além dos determinantes biológicos, transmitidos pela hereditariedade.

Outra característica do processo de apropriação é a de ser sempre um processo ativo do indivíduo, ou seja, “[...] para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles, uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 2004, p. 286). Assim, continua o autor, para que cada indivíduo se aproprie dos resultados da cultura material e espiritual, “[...] para fazer deles as suas aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles” (p. 290). E conclui que esse processo de apropriação dos resultados objetivados pelos homens é o que caracteriza o processo de educação.

A educação na sociedade humana, efetivamente, pode ter formas diversas, desde a educação informal pela simples imitação feita pelas crianças, até a educação formal, como a educação escolar, nos diversos níveis e modalidades, entre outras formas.

Com relação à educação, Leontiev (2004) ressalta que, sem esse processo, sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade às gerações seguintes, seria impossível a continuidade do processo histórico. “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291). Porém, na sociedade de classes, para a maioria das pessoas, argumenta ele, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis. E essa desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais, é produto da desigualdade econômica.

Nas relações de produção engendradas pelo sistema capitalista, o trabalho/atividade vital, que forma o homem como ser pertencente ao gênero humano, é transformado em

³⁸ “Las propiedades antropológicas del individuo no actúan como determinantes de la personalidad ni como componentes de su estructura, sino como condiciones creadas genéticamente para la formación de la personalidad y como aquello que determina no los rasgos psicológicos, sino las formas y modos de su manifestación. Por ejemplo, la agresividad como rasgo de la personalidad se va a manifestar en el colérico de forma distinta que en el flemático, pero explicar la agresividad por la particularidad del temperamento científicamente no tiene sentido, lo mismo que buscar la explicación de las guerras en el instinto belicoso propio de las personas” (LEONTIEV, 1983, p. 11).

uma mercadoria. Essa atividade passa a ter para o trabalhador, apenas, o sentido de um meio que ele tem para assegurar sua existência (DUARTE, 1999). Como afirma Marx:

O trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um meio para satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. [...] A vida mesma aparece só como *meio de vida*. O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência* (2004, p. 84, grifos do autor).

O trabalho alienado/estranhado que aliena o homem da sua natureza, de si mesmo, de sua atividade vital, estranha o homem de seu gênero (humano) – produzido no seio da sociedade capitalista, em decorrência da divisão social do trabalho e da propriedade privada – acarreta uma transformação qualitativa radical na consciência do homem. Tal transformação é explicitada por Leontiev (2004) como uma forma de consciência desintegrada, caracterizada pela dissociação entre o sentido e o significado.

Como já mencionamos anteriormente, o ser humano possui um reflexo consciente da realidade, isto é, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade. Esclarece o autor que, psicologicamente, esse reflexo consciente é caracterizado pela presença de uma relação interna entre sentido subjetivo e significação. A significação pode ser compreendida como “[...] aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade” (LEONTIEV, 2004, p. 100).

A significação pertence ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos. Porém a significação também existe como fato da consciência individual – o homem percebe o mundo como ser sócio-histórico, limitado pelas representações e conhecimentos de sua época e de sua sociedade. A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, à medida que seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social (LEONTIEV, 2004).

Em seu texto *Imagem do Mundo*, Leontiev explicita que o sistema dos significados – campo significativo – pode ser considerado como uma “quinta quase dimensão”, que abre ao homem nada mais nada menos que o mundo objetivo. No momento em que o homem percebe um objeto, não percebe apenas suas dimensões espaciais e temporais, mas

seu significado. Por exemplo, quando olha para um relógio, não possui a imagem de alguns componentes desse objeto, ou mesmo a soma deles. O que ele percebe não é só a forma do objeto, mas um objeto relógio (LEONTIEV, *apud* GOLDER, 2004). Leontiev afirma que, “[...] no processo de sua atividade, os indivíduos constroem sua imagem do mundo – mundo no qual vivem, atuam, no qual reconstroem e, em parte, criam. [...]” Porém a imagem que dele constroem, a partir da realidade objetiva, “[...] será mais ou menos adequada... mais ou menos completa... às vezes até mentirosa...” (*apud* GOLDER, 2004, p. 52-53).

Isso porque a significação está geralmente ausente da consciência do homem, ela refrata o percebido ou o pensado, mas ela própria não é conscientizada, não é pensada. Psicologicamente, “[...] a significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta” (LEONTIEV, 2004, p. 102).

Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele. Todavia em que grau ele assimila ou o que essa significação se torna para ele depende do sentido subjetivo e pessoal que ela tem para o sujeito.

O sentido subjetivo pode ser considerado como a relação entre o motivo que leva à atividade do sujeito e a finalidade dessa atividade. Conforme Leontiev (2004), numa análise da consciência humana na perspectiva histórica, o sentido subjetivo é, prioritariamente, uma relação que se cria na vida do sujeito, no decorrer do desenvolvimento da atividade. O termo motivo, ele continua, designa “[...] aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, *o que a estimula*” (p. 103-104, grifos nosso). O autor exemplifica da seguinte maneira: quando um aluno lê uma obra científica que lhe foi recomendada, ele realiza um processo consciente que visa um objetivo específico – o fim consciente desse aluno é assimilar o conteúdo da obra. Para sabermos qual é o sentido particular que leva o aluno a essa atividade, precisamos saber qual o motivo que o estimula a realizar a atividade na ação da leitura. Se o motivo consiste em prepará-lo para sua futura profissão, terá um sentido; se o motivo é passar em uma prova/exame, como simples formalidade, o sentido da sua leitura será outro; enfim, será assimilada de forma diferente (LEONTIEV, 2004).

Para descobrirmos, portanto, o sentido pessoal de uma atividade para o sujeito, é preciso descobrir o motivo que lhe corresponde. Entretanto pode ocorrer uma dissociação entre o sentido e a significação ao nível da consciência. Por exemplo, podemos ter a

consciência de um acontecimento histórico e compreendermos o significado dessa data, todavia a data em questão terá sentidos diferentes para cada sujeito: para um jovem que apenas estuda tal data na escola, o sentido será bem diferente daquele jovem que partiu para o campo de batalha para defender sua pátria. Dessa forma, a relação entre sentido e significação é um dos principais componentes da estrutura interna da consciência humana (LEONTIEV, 2004).

Nessa perspectiva, não podemos considerar a consciência “[...] como um campo contemplado pelo sujeito, no qual suas imagens e conceitos são projetados, mas como um movimento interno peculiar produzido pelo movimento da atividade humana” (LEONTIEV, 1983, p. 9)³⁹.

Leontiev (2004) assevera que a consciência do homem adquire particularidades diversas conforme as condições sociais da vida dos indivíduos e se transforma, no decorrer do desenvolvimento histórico e social, com o desenvolvimento das relações econômicas. As particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades das relações de produção entre os homens, dependem delas. “Uma transformação radical das relações de produção acarreta uma transformação não menos radical da consciência humana, que se torna diferente qualitativamente” (LEONTIEV, 2004, p. 97).

Nas comunidades primitivas, os homens efetuavam o trabalho em comum e a propriedade dos meios de produção e o seu produto eram comuns. Nessa comunidade, não existia a divisão social do trabalho, bem como não existiam as relações de propriedade privada e a exploração do homem pelo homem. Psicologicamente, a estrutura da consciência do homem era caracterizada pela coincidência dos sentidos e das significações, ou seja, o sentido dos fenômenos reais coincidia totalmente para o homem com as significações elaboradas socialmente e fixadas pela linguagem. O produto do trabalho coletivo tinha um sentido comum, um sentido social objetivo na vida da comunidade e um sentido subjetivo para cada um dos seus integrantes. As significações linguísticas cristalizavam esse sentido social e constituíam a forma imediata de consciência individual. Leontiev (2004, p. 121) denomina essa formação de consciência como “formação primitiva integrada”.

Do ponto de vista do desenvolvimento da consciência, a decomposição dessa formação integrada foi preparada no próprio seio da sociedade primitiva (nos clãs), em

³⁹ “[...] como un sujeto contemplativo del campo donde se proyectan sus imágenes y conceptos sino como un movimiento interno peculiar producido por el movimiento de la actividad humana” (LEONTIEV, 1983, p. 9).

decorrência do alargamento da esfera dos fenômenos conscientes – com a complexidade das operações de trabalho e dos instrumentos (LEONTIEV, 2004). Nas etapas mais tardias da sociedade de classes, a estrutura inicial da consciência cedeu lugar a uma nova estrutura, respondendo às novas condições socioeconômicas da vida humana. Somente a divisão social do trabalho poderia criar as condições para que o homem representasse de forma absolutamente diferente os processos de atividade exterior dos processos de atividade interior – produzindo entre eles uma eterna contradição.

Como afirma Leontiev:

Quanto mais rápido o trabalho intelectual se separa do trabalho físico, a atividade espiritual da atividade material, menos capaz é o homem de reconhecer, no primeiro, a marca do segundo e perceber a comunidade das estruturas e das leis psicológicas das duas atividades (2004, p. 126).

Como consequência da divisão social do trabalho, de acordo com o autor, a atividade ideal e a atividade material prática, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separam e pertencem a homens diferentes. Sob essas condições, com o desenvolvimento das formas de propriedade privada, na qual a grande massa de produtores transforma-se em operários assalariados, a atividade de trabalho acaba se transformando para o operário em qualquer coisa diferente daquilo que realmente é, ou seja, o sentido do trabalho, para ele, não coincide com a sua significação objetiva.

Dessa forma, com o aparecimento e o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada na sociedade capitalista, a estrutura da consciência passa a se caracterizar pela dissociação entre o sentido e a significação (LEONTIEV, 2004). Todavia, de acordo com Duarte (1999), essa dissociação entre o sentido e o significado não tem origem na subjetividade do trabalhador, mas nas relações objetivas nas quais ele está inserido.

Por exemplo, um operário de uma indústria automobilística, nas condições da sociedade capitalista, possui o conhecimento e as significações necessárias apenas para efetuar as operações de trabalho. Esse trabalho não tem para ele o sentido subjetivo de produzir um veículo para seu uso ou de seus familiares. O sentido para o operário, nesse caso, o que o incita é unicamente seu salário. Se o operário tivesse a possibilidade de escolher o seu trabalho, seria, sobretudo, entre dois salários. O operário experimenta o sentimento de dependência, que nada tem em comum com o conteúdo de seu trabalho. Por outro lado, para o capitalista, o dono da fábrica de veículos, o sentido da produção reside

no lucro que dela provem e que, por sua vez, também é estranho aos atributos do veículo, fruto da produção, e a sua significação objetiva.

Nesse sentido, a alienação das relações pessoais dos homens e sua redução ao valor mercantil desnaturam seus sentimentos mais elementares. Como afirma Leontiev:

A penetração na consciência destas relações [invertidas] 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 mundo e a própria vida se refratam para o homem (2004, p. 133).

Isso porque, a “[...] atividade produtiva na sociedade capitalista é essencialmente movida pela lógica econômica de *reprodução do capital* [e é isso] que determina o sentido dessa atividade” (DUARTE, 2004, p. 57, grifos nosso).

Na sociedade de classes, a ideologia dominante “[...] é a da classe dominante que reflete e reforça as relações existentes. [...]” Relações estas, que “[...] escravizam o homem, submetem a sua vida e nela criam contradições internas” (LEONTIEV, 2004, p. 139). Assim, a desintegração da consciência não pode ser eliminada de outro modo a não ser pela transformação prática das condições objetivas que a produziram. “A destruição das relações sociais assentes na exploração do homem pelo homem, que engendram este processo, só ela pode pôr fim e restituir a todos os homens a sua natureza humana [...]” (LEONTIEV, 2004, p. 301-302). Segundo o autor:

Esta supressão da prática das relações de propriedade privada e esta libertação prática do trabalho humano que conduzem à ‘reintegração’ (Marx) do próprio homem, conduzem ao mesmo tempo à reintegração da consciência humana. É assim que se efetua a passagem a uma nova estrutura interna da consciência do homem socialista (LEONTIEV, 2004, p. 143).

Essa nova estrutura da consciência é caracterizada por uma nova relação entre sentido e as significações: a consciência passa a apresentar uma estrutura integrada. Todavia Leontiev (2004) ressalta que essa nova estrutura psicológica da consciência não aparece instantaneamente, logo após as transformações das condições de vida. Ela não nasce por si mesma, sem luta, fora do processo de educação dos homens e da tomada de consciência pela ideologia socialista. De acordo com Marx:

Somente quando o homem individual real recupere em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas *forces propres* [próprias forças] como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana (2007, p. 42, grifos do autor).

Nesse sentido, o homem não é verdadeiramente social apenas porque vive em sociedade, mas porque faz de sua existência efetiva e objetiva em sociedade suas próprias forças e não forças que o subjuguem. “Para que o homem não se aliene perante o mundo por ele criado, ele precisa ver a si próprio objetivado nesse mundo, precisa reconhecer esse mundo como um produto de sua atividade” (DUARTE, 1999, p. 82).

Leontiev (2004) ressalta que o problema do desenvolvimento no homem de todas as suas aptidões não reside na inaptidão para se tornar senhor das aquisições da cultura humana, e sim no fato de que seja dada a cada um a possibilidade prática de acesso à cultura historicamente acumulada.

Assim, para o autor, o desenvolvimento nos homens de todas as suas aptidões humanas só será possível:

Em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, [por meio de] um sistema de educação que lhes assegure *um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana* (LEONTIEV, 2004, p. 302, grifos nosso).

Nesta passagem, podemos inferir que Leontiev explicita, com base em Marx, sua concepção a respeito do papel da educação na perspectiva de emancipação humana, a qual só será possível mediante condições objetivas que possibilitem a superação das relações sociais alienantes produzidas no seio da sociedade capitalista.

Destarte, podemos inferir que Leontiev enfatiza a natureza histórica / objetiva da formação da consciência, bem como o caráter alienante da formação da consciência produzida no seio da sociedade capitalista; concebe o processo de educação como um processo amplo e dialético de humanização, por meio da apropriação das objetivações; e enfatiza a natureza histórica e social da formação da personalidade e das funções psíquicas superiores, reconhecendo o papel decisivo da educação na formação dos indivíduos.

3.1.2. A estrutura geral da atividade

Leontiev, com base em pesquisas experimentais, formula uma concepção sistêmica sobre o desenvolvimento funcional do psiquismo (estrutura e funcionamento da atividade) conclui que “[...] a estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana” (2004, p. 106).

De acordo com o autor, tanto a atividade interna (psíquica) como a atividade externa têm a mesma estrutura geral, porém a atividade interna é secundária, ou seja, é formada no processo de interiorização da atividade objetual externa. Os componentes de uma atividade integral são: necessidades, motivo, finalidade, condições para obter a finalidade e os correlacionáveis com aqueles, atividade, ações e operações (DAVÍDOV, 1988).

A estrutura da atividade animal se caracteriza por uma relação imediata entre o motivo da atividade e o objeto da atividade, ou seja, o que o leva a agir é aquilo para o qual se dirige a atividade animal. Há uma coincidência entre o objeto e o motivo da atividade (LEONTIEV, 2004). Isso significa que os animais, quando se relacionam com o meio ambiente, realizam atividades que resultam na satisfação de suas necessidades. As variações que possam existir no comportamento do animal serão decorrentes dos esforços dele para se adaptar ao meio ambiente como ser vivo, e para isso, utilizará as faculdades herdadas de sua espécie. “A atividade animal compreende atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogênico” (LEONTIEV, 2004, p. 178). Sempre em uma atividade animal haverá uma necessidade a ser satisfeita. A atividade será bem-sucedida se satisfeita sua necessidade e malsucedida se não for satisfeita. O objeto da atividade dos animais se confunde sempre com seu motivo biológico. Por exemplo, o animal, ao perseguir sua presa para alimentar-se, será bem-sucedido se conseguir pegá-la e malsucedido se não o conseguir.

A estrutura da atividade humana é mais complexa que a estrutura da atividade dos animais, nela, deixa de existir a relação imediata entre o motivo e o objeto. Leontiev (2004) ressalta que podem ser considerados como atividade apenas aqueles processos que, realizando uma relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria. Dessa forma, ele define a atividade humana como “[...] os processos que são psicologicamente determinados 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, 2004, p. 315).

A atividade resulta de necessidades que impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos se consuma quando a necessidade é satisfeita.

O que distingue uma atividade de outra é o seu objeto, que lhe confere determinada direção. O objeto da atividade é seu motivo real, o qual pode ser tanto externo/material quanto ideal. Exemplificando, um estudante pode se dedicar em aprender um novo idioma, além do exigido em seu curso, unicamente pelo fato de ter acesso ao conhecimento de uma nova língua, uma nova cultura. Nesse caso, o conhecimento é o motivo real, ideal que impulsiona sua atividade, seu aprendizado. Como afirma Leontiev (1983, p. 83), “[...] o conceito de atividade está necessariamente relacionado com o conceito de motivo. A atividade não pode existir sem um motivo [...]”⁴⁰.

Esclarece o mesmo autor que, para que os objetivos ou finalidades da atividade sejam atingidos, são requeridas ações, que são os componentes fundamentais da atividade. “Uma ação é um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto [...], pois pertence à atividade em que entra a ação considerada” (2004, p. 316); e acrescenta que a ação pode ser entendida, também, como “[...] um processo subordinado a um objetivo consciente” (1983, p. 83)⁴¹; enfim, ação só existe como integrante de um todo maior que é a atividade.

Para exemplificar, Leontiev (2004) exemplifica com o fato de um estudante que se prepara para um exame lendo um livro de História: suponhamos que esse estudante fique sabendo que o conteúdo do livro não seja mais exigido na prova, ele pode abandoná-lo imediatamente, pode continuar lendo o livro ou, ainda, pode deixá-lo de lado, porém contrariado. Nos últimos casos, fica claro que o conteúdo do livro era o que o incitava a ler, que constituía o motivo. Dessa forma, a leitura do livro era a atividade. No primeiro caso, o abandono revela que o motivo não era o conteúdo do livro, mas a necessidade de passar no exame e a leitura era apenas uma ação. Isso porque outro traço psicológico importante da atividade é que ela está associada às emoções e aos sentimentos dos indivíduos.

⁴⁰ “[...] el concepto de actividad está necesariamente relacionado con el concepto de motivo. La actividad no puede existir sin un motivo [...]” (LEONTIEV, 1983, p. 83).

⁴¹ “[...] el proceso subordinado a un objetivo consciente [...]” (LEONTIEV, 1983, p. 83).

No decorrer da atividade, diversas ações são requeridas e cada uma é composta por várias operações, de acordo com as condições peculiares da tarefa. As operações são “[...] as formas de realização da ação” (LEONTIEV, 1983, p. 87)⁴². Ele complementa que:

Por operação entendemos o modo de execução de uma ação. A operação é o conteúdo indispensável de toda a ação, mas não se identifica com a ação. Uma só e mesma ação pode realizar-se por meio de operações diferentes, e inversamente, ações diferentes podem ser realizadas pelas mesmas operações. [...] Enquanto uma ação é determinada pelo seu fim, as operações dependem das condições em que é dado este fim (LEONTIEV, 2004, p. 323).

Nesse sentido, o autor exemplifica com uma situação em que uma pessoa tem como objetivo memorizar um poema: para isso, a pessoa pode copiá-lo se estiver em casa; ou, apenas, repeti-lo mentalmente em outras condições. Em ambos os casos, a ação será a memorização, todavia os modos de execução (operações) poderão ser diferentes, dadas as condições para sua realização.

As ações de uma criança podem se transformar em operações e estas, mais tarde, em hábitos ou habilidades, “[...] para isso, devemos dar-lhe um fim novo no qual a ação considerada se torne o meio de execução de uma outra ação. [...] O que era o *fim da primeira ação* deve transformar-se numa das *condições da ação* requerida pelo novo fim” (LEONTIEV, 2004, 323, grifos nosso).

Essa transformação da ação em operação, segundo Sforzi (2004, p. 100), “[...] é facilmente evidenciada na aprendizagem de operações motoras”. Para exemplificar, a autora sugere uma situação em que uma pessoa está aprendendo a dirigir um carro, na qual cada movimento é uma ação separada em sua consciência: dar partida no carro é uma das ações na atividade de aprender a dirigir; essa ação envolve várias operações independentes que devem ser coordenadas para a sua realização; quando o aprendiz consegue controlar adequadamente essas operações, ele domina a ação de dar partida no carro, a qual passa a ser uma operação dentro de outras mais complexas. Assim, na próxima ação, como dirigir o carro em uma rodovia movimentada, dar partida passa a ser uma operação, entre outras, cuja execução não exige mais a atenção deliberada do motorista. Entretanto, caso seja necessário, todos os movimentos podem ser conscientizados por ele. “[...] Esse processo só é possível porque a operação apareceu inicialmente como ação” (SFORZI, 2004, p. 101).

⁴² “[...] las formas de realización de la acción [...]” (LEONTIEV, 1983, p. 87).

Essa relação entre ação e operações vale igualmente para as operações mentais, e a sua fixação se dá sob a forma de hábitos mentais. Como afirma Leontiev:

Em aritmética, por exemplo, a adição pode ser uma ação ou uma operação. Com efeito, a criança aprende primeiro a adição como uma ação determinada, em que o meio, isto é, a operação, a adjunção unidade por unidade. Depois tem de resolver problemas cujas condições exigem que se efetue a adição de grandezas [...]. Neste caso a ação mental da criança já não é a adição, mas a resolução do problema; a adição torna-se então uma operação e deve, portanto, tomar a forma de uma prática suficientemente elaborada e automatizada (2004, p. 325).

A ação passa a ocupar um lugar inferior na estrutura geral da atividade quando se transforma em operação porém, não quer dizer que ela se simplifique; ela sai da esfera dos processos conscientizados, mas conserva os traços fundamentais do processo consciente, podendo ser conscientizada, quando necessário (LEONTIEV, 2004). “Na transformação de uma ação em operação fica explícita a idéia de desenvolvimento” (SFORNI, 2004, p.102).

Dessa forma, podemos observar que a atividade comporta um processo dinâmico, que se caracteriza por apresentar transformações constantes: a atividade pode perder seu motivo originário e se transformar em uma ação; e, ainda, a ação pode adquirir força motivadora própria e se converter em uma atividade específica (LEONTIEV, 1983). A ação se transforma em atividade quando passa a ter para o sujeito um motivo em si. É dessa maneira que nascem novas atividades.

Como já mencionamos anteriormente, a atividade não existe sem um motivo, e, para que surjam novas atividades, são necessários novos motivos.

Leontiev (2004) explicita a transformação de uma ação em atividade numa situação em que um aluno da primeira série não consegue se concentrar nos seus deveres, tenta todos os meios para se afastar do momento de iniciar a tarefa e, quando começa, imediatamente, distrai-se com outra coisa: suponhamos que a professora diga a ele que enquanto ele não fizer os deveres não sairá para brincar e que essa advertência da professora surta efeito, fazendo a criança estudar. A questão é a seguinte: a criança quer ter boas notas e fazer o que deve, ela tem consciência que esses motivos existem, todavia são psicologicamente ineficientes para ela. O motivo que age verdadeiramente sobre ela é o fato de obter a possibilidade de ir brincar. Nesse caso, os motivos do primeiro tipo são chamados de motivos apenas compreendidos e os do segundo, que agem realmente, são os motivos eficientes. Assim, “[...] os *motivos apenas compreendidos* transformam-se, em

determinadas condições em motivos eficientes. É assim que nascem novos motivos e, por consequência, novos tipos de atividade” (LEONTIEV, 2004, p. 318, grifos do autor).

Retomando o exemplo anterior, suponhamos que, após uma semana, a criança faça seus deveres por iniciativa própria com a intenção de ter boas notas. Nesse caso, o motivo que agora age realmente, que incita a criança a fazer os seus deveres, é um motivo que antes era apenas compreendido por ela.

A mudança de motivo ocorre em certas condições, quando o resultado da ação é mais gratificante para a pessoa que o motivo que realmente suscita a ação. Essa transformação da ação em atividade por meio de novos motivos é o “[...] processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual se assentam as mudanças de atividade dominante e, por consequência, a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro” (LEONTIEV, 2004, p. 317), conforme veremos a seguir.

A vida não pode ser considerada simplesmente uma soma de diferentes espécies de atividade, como ressalta Leontiev (2004). Alguns tipos de atividade são mais dominantes numa dada época, têm uma importância maior para o desenvolvimento da personalidade e outros têm menos, dependendo das condições objetivas. O autor denomina como atividade dominante⁴³ “[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2004, p. 312). Nesse sentido, “Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade” (FACCI, 2004a, p. 66).

De acordo com Leontiev (2004, p. 311), são características da atividade dominante, nos diversos períodos de desenvolvimento da criança, aquelas atividades: a) “[...] sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade”. Por exemplo, o jogo, que é a atividade dominante do estágio de desenvolvimento da idade pré-escolar, já aparece pela primeira vez durante o estágio em que a criança tem como atividade dominante a aquisição dos procedimentos socialmente elaborados de manipulação com objetos (objeto manipulatório); b) “[...] na qual se formam ou se

⁴³ Como afirma Facci (2004a), esse conceito é traduzido em espanhol como *atividade rectora*, em português é traduzido como *atividade principal* ou *dominante*. Nesta dissertação, optamos por *atividade dominante*, salvo em citações, nas quais respeitaremos o texto referenciado.

reorganizam os seus processos psíquicos particulares⁴⁴”. Conforme exemplo do autor, no jogo, inicialmente, formam-se os processos de imaginação ativa e, no estudo, os processos de raciocínio abstrato; c) “[...] de que depende o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento”. Assim, é na manipulação com objetos, por exemplo, que a criança se aproxima das funções sociais desses objetos e das normas de comportamento dos adultos, o que constitui um fator importante no desenvolvimento de sua personalidade.

Apesar de os estágios de desenvolvimento ter um lugar determinado no tempo, seus limites dependem do seu conteúdo. O conteúdo de cada estágio e a sua sucessão no tempo não são imutáveis, dependem das condições históricas concretas em que se desenrola o desenvolvimento dos indivíduos. “Assim, não é a idade da criança que determina, enquanto tal, o conteúdo do estágio de desenvolvimento, mas, pelo contrário, a idade da passagem de um estágio a outro depende do seu conteúdo e que muda com as condições sócio-históricas” (LEONTIEV, 2004, p. 312-313).

Durante o desenvolvimento da criança, ligado às mudanças de estágio, aparecem os períodos de crise (crise dos três anos, dos sete, a crise da adolescência, da juventude), que se manifestam em decorrência da contradição entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram este modo de vida. Essas crises demonstram a necessidade interna da mudança, da passagem de um estágio ao outro. Todavia, Leontiev assevera que:

Estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as *rupturas*, os saltos qualificativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança não se efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido da educação dirigida (LEONTIEV, 2004, p. 314-315, grifo nosso).

Assim, as crises em cada estágio de desenvolvimento podem ser superadas ou deixar de existir se o processo educativo for racionalmente conduzido, considerando as

⁴⁴ A esse respeito, Leontiev (2004, p. 311) ressalta que a formação ou a reorganização de todos os processos psíquicos da criança não ocorre somente no interior da atividade dominante. “Certos processos psíquicos formam-se e reorganizam-se não diretamente na atividade dominante, mas noutros tipos de atividade geneticamente ligados a ela. Assim, por exemplo, os processos de abstração e de generalização da cor formam-se (*sic*) na idade pré-escolar, não no próprio jogo, mas no desenho, na aplicação de cores etc., isto é, em diversos tipos de atividade em que apenas a sua origem está ligada à atividade lúdica.”

estruturas mentais que estão sendo elaboradas no período de transição de um estágio para outro (FACCI, 2004a).

De modo geral, a mudança da atividade dominante⁴⁵ no desenvolvimento da criança e a passagem de um estágio a outro respondem a sua nova necessidade interior e correspondem às suas novas possibilidades, à sua nova consciência e “[...] contrariamente às transformações que se efetuam num mesmo estágio, vão da mudança de ações, de operações, de funções, à mudança global de atividade” (LEONTIEV, 2004, p. 333).

Em suma, ao desenvolver-se, a criança passa a atuar como membro da sociedade, a qual lhe impõe uma série de obrigações e, nesse sentido, os estágios de desenvolvimento sucessivos passam a representar, de fato, graus diferentes dessa transformação.

A seguir, abordaremos os estágios/períodos de desenvolvimento psíquico humano com base na periodização explicitada por Elkonin (1987; 1969).

3.2. As Contribuições de Elkonin

Leontiev e Elkonin, tomando por base os postulados da psicologia histórico-cultural iniciada por Vigotski, desenvolveram as bases da psicologia do desenvolvimento, objetivando a superação do enfoque natural-biológico do desenvolvimento psíquico do homem, afirma Facci (2004a). Nesse sentido, identificaram períodos no desenvolvimento dos indivíduos, tendo em vista as condições sócio-históricas da URSS.

O círculo dos interesses científicos de Elkonin foi muito amplo, todavia se concentrou mais nos problemas da psicologia evolutiva, precisamente no desenvolvimento e nas características da atividade psíquica em crianças – desde a primeira infância até a adolescência. As premissas da periodização do desenvolvimento psíquico infantil foram estruturadas, por Elkonin, sobre as bases da concepção de atividade dominante formulada conjuntamente com Leontiev (SHUARE, 1990).

Apesar da vasta produção científica de Elkonin no campo da psicologia, deter-nos-emos em suas contribuições quanto à periodização da ontogênese humana – nas quais o autor trata das particularidades do desenvolvimento psíquico e da formação da personalidade do ser humano, do nascimento até a idade adulta, com base nos princípios

⁴⁵ Conforme Leontiev (2004, p.319), “[...] o que se torna realmente agente no caso da mudança de atividade dominante, são os ‘motivos compreendidos’ que não pertencem à esfera das relações em que a criança está efetivamente inserida, mas a uma esfera das relações que caracterizam o lugar que a criança poderá ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento”.

fundamentais da Teoria da Atividade –, uma vez que nos possibilita perquirir elementos de análise para nossa investigação científica.

3.2.1. A periodização do desenvolvimento psíquico humano

Elkonin procura compreender o desenvolvimento psíquico da criança como um processo único e integral, tendo em vista a formação multilateral do ser humano e nas condições objetivas da URSS. Nesse sentido, o autor analisa o aspecto objetal do conteúdo da atividade das crianças com base nas investigações de seus coetâneos, identificando uma sequência de atividades dominantes no decorrer do desenvolvimento infantil, ou seja, aquelas atividades por meio das quais a criança entra em contato com o mundo que a rodeia, aprende e se desenvolve.

Do nascimento até os três meses de vida, o autor constata que existe uma atividade peculiar de comunicação expressa em forma emocional direta pelo bebê. O déficit de comunicação nesse período – assim como seu excesso – exerce influência decisiva no desenvolvimento psíquico da criança. Segundo Elkonin (1987, p. 116), “[...] a comunicação emocional direta com os adultos é a atividade dominante do bebê, sobre cuja base e dentro da qual se formam as ações orientadoras e sensório-motoras de manipulação”⁴⁶.

No limite da primeira infância, a comunicação passa para segundo plano e, em primeiro plano, aparecem ações propriamente objetais, ou seja, o domínio dos procedimentos socialmente elaborados de ações com objetos. Elkonin (1987, p. 117) afirma que “[...] a atividade dominante na primeira infância é a objetal-instrumental, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos”⁴⁷.

Quanto à idade pré-escolar, baseado nas obras de Vigotski e Leontiev, Elkonin reitera que a psicologia infantil soviética estabeleceu como atividade dominante a brincadeira (na sua forma mais desenvolvida: o jogo de papéis). No jogo, a criança modela as relações entre pessoas. “Sobre esta base se forma na criança pequena a aspiração para

⁴⁶ “[...] la comunicación emocional directa con los adultos es la actividad rectora del niño pequeño, sobre cuyo fondo y dentro de la que se forman las acciones orientativas y sensomotoras de manipulación” (ELKONIN, 1987, p. 116).

⁴⁷ “[...] la actividad rectora en la primera infancia es la objetal-instrumental, en la que tiene lugar la asimilación de los procedimientos, socialmente elaborados, de acción con los objetos” (ELKONIN, 1987, p. 117).

realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar” (ELKONIN, 1987, p. 118)⁴⁸.

Na idade escolar, Elkonin afirma que, segundo as teses de Vigotski, o ensino tem significado fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças – embora nem todo ensino –, mas somente um bom ensino⁴⁹. Os investigadores, de maneira geral, qualquer que seja a importância que atribuam aos diferentes aspectos do ensino – conteúdo, métodos, organização, entre outros –, “[...] concordam em reconhecer seu papel dominante no desenvolvimento intelectual das crianças de idade escolar” (ELKONIN, 1987, p. 119)⁵⁰. Dessa forma, a atividade de estudo é considerada a dominante nesse período.

No período da adolescência, tem início e se desenvolve uma atividade especial que consiste no estabelecimento de relações pessoais íntimas entre adolescentes, denominada comunicação. “A atividade de comunicação é uma forma peculiar de reprodução, na relação entre contemporâneos, das relações existentes entre as pessoas adultas” (ELKONIN, 1987, p. 120)⁵¹. A atividade dominante nesse período de desenvolvimento é a atividade de comunicação íntima pessoal entre os adolescentes.

A comunicação pessoal constitui aquela atividade pela qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas e o próprio futuro do adolescente. “Graças a isso, surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade conjunta, que se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional de estudo” (ELKONIN, 1987, p. 121)⁵².

De acordo com Leontiev (2004), a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro se dá quando o lugar anteriormente ocupado pela criança no mundo das relações

⁴⁸ “Sobre esta base se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar” (ELKONIN, 1987, p. 118).

⁴⁹ De acordo com Vigotsky (2007, p. 102), “[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

⁵⁰ “[...] concuerdan en reconocer su papel rector en el desarrollo intelectual de los niños de edad escolar temprana” (ELKONIN, 1987, p. 119).

⁵¹ “La actividad de comunicación es aquí una forma peculiar de reproducción, en las relaciones entre coetáneos, de las relaciones existentes entre las personas adultas” (ELKONIN, 1987, p. 120).

⁵² “Gracias a esto surgen las premisas para que se originen nuevas tareas y motivos de la actividad conjunta, la que se convierte en actividad dirigida al futuro y adquire el carácter de actividad profesional-de estudio” (ELKONIN, 1987, p. 121).

humanas que a rodeia é conscientizado por ela como não correspondendo às suas possibilidades e ela se esforça por modificá-lo. Ocorre, assim, uma reorganização na atividade dominante, a atividade que desempenhava papel preponderante passa para segundo plano. Quanto à mudança de atividade dominante, Elkonin (1987) ressalta que a nova atividade não elimina as existentes anteriormente, apenas mudam seu lugar no sistema geral das relações da criança em direção à realidade, tornando-as mais ricas.

É importante mencionar, algumas considerações feitas por Elkonin quanto ao processo de desenvolvimento psíquico humano. Em primeiro lugar, o autor afirma que “[...] os processos e as qualidades psíquicas da personalidade se formam durante a infância e continuam mudando e se aperfeiçoando ao longo de toda a vida do indivíduo” (ELKONIN, 1969a, p. 493)⁵³. Em segundo lugar, com relação ao desenvolvimento do sistema nervoso, Elkonin assevera que:

O nível de desenvolvimento alcançado pelo sistema nervoso quando a criança nasce é uma *premissa indispensável* para o desenvolvimento do psiquismo. [...] Porém, as premissas naturais que existem no momento do nascimento não são de maneira alguma, por si mesmas, causas determinantes do desenvolvimento psíquico da criança. Elas não predeterminam como se formarão os processos psíquicos, que qualidades da personalidade se desenvolverão e que nível alcançará o desenvolvimento psíquico. *Tudo isso depende das condições de vida da criança e de sua educação* (1969a, p. 494, grifos do autor)⁵⁴.

Dessa forma, o esquema de periodização do desenvolvimento psíquico da criança, proposto por Elkonin (1987), não deve ser entendido de forma estanque ou mecânica, e sim de forma integral, considerando a influência determinante das condições de vida e de educação dos indivíduos em dado momento histórico.

A seguir, apresentaremos as características gerais do desenvolvimento psíquico da criança em cada período, abordando as particularidades de seu desenvolvimento intelectual e da formação de sua personalidade de acordo com Elkonin, tendo em vista, como já mencionamos anteriormente, as condições históricas e sociais da URSS.

⁵³ “Los procesos y cualidades psíquicos de la personalidad se forman durante la infancia y continúan cambiando y perfeccionándose a lo largo de toda la vida del individuo” (ELKONIN, 1969a, p. 493).

⁵⁴ “El nivel de desarrollo que ha alcanzado el sistema nervoso cuando nace el niño es una *premissa indispensable* para el desarrollo de la psiquis. [...] Sin embargo, las premisas naturales que existen en el momento del nacimiento no son de ninguna manera, por sí mismas, causas determinantes del desarrollo psíquico del niño. Ellas no predeterminan cómo se van a formar los procesos psíquicos, qué cualidades de la personalidad se desarrollarán, qué nivel alcanzará el desarrollo psíquico. *Todo esto depende de las condiciones de vida del niño y de su educación*” (ELKONIN, 1969a, p. 494).

3.2.1.1. Atividade comunicação emocional direta e atividade objetal manipulatória

Ao nascer, o bebê se encontra em novas condições de vida, bem distintas das condições anteriores do desenvolvimento intrauterino. Para se adaptar a elas, o bebê possui alguns reflexos incondicionados de alimentação, defesa e orientação. Todavia todos esses reflexos são insuficientes para que ele se adapte às suas novas condições de vida, já que o bebê, ao nascer, é o mais indefeso de todos os seres vivos e não poderia sobreviver sem os cuidados dos adultos. Somente esse cuidado substitui a insuficiência dos mecanismos de adaptação que existe no momento do nascimento (ELKONIN, 1969b).

A formação dos reflexos condicionados é importantíssima para o desenvolvimento da criança. O primeiro reflexo condicionado, que é a posição do bebê para mamar, aparece já na terceira semana.

Impossibilitado, nessa idade, de se comunicar por meio de palavras, a comunicação acontece pelo olhar e pelo movimento corporal do bebê, o qual percebe as emoções do adulto por meio de seu toque, de sua fala e de seu olhar. Nesse sentido, os bebês realizam uma atividade de comunicação expressa em forma emocional direta. Para Elkonin (1969b), a atividade de comunicação emocional direta é a atividade dominante nesse período – que abrange desde o nascimento até aproximadamente um ano.

De acordo com Facci (2004a), na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana, bem como das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos – entre eles, o choro para demonstrar suas sensações e o sorriso como forma de comunicação social.

No terceiro mês, a criança já manifesta a possibilidade de diferenciar os estímulos: diferencia o som de uma sineta de uma campainha; diferencia a cor amarela do vermelho; diferencia o salgado, o doce e o ácido; porém a formação das diferenciações é ainda muito lenta nesse momento. No quarto mês, começa o desenvolvimento das mãos: inicialmente, apalpando as próprias mãos, depois, as mantas e os cobertores. No quinto mês, o bebê já pega objetos. “Esse movimento tem uma significação extraordinariamente importante para

o desenvolvimento da criança. [...] Pegar é a primeira ação dirigida da criança e a origem de distintas manipulações com objetos” (ELKONIN, 1969b, p. 506)⁵⁵.

Ao sentar-se, a esfera de suas percepções visuais coincide com a esfera dos movimentos das mãos, a qual aumenta a possibilidade de controlar com os olhos os movimentos que as mãos fazem com os objetos.

A partir do sexto mês de vida, desenvolve-se intensamente a mobilidade da criança no espaço: a princípio, gatinhando e, mais tarde, até o final do primeiro ano, começando a andar. Isso tem uma importância extraordinária para o desenvolvimento da criança, “[...] já que amplia muito o círculo de suas percepções e possibilidades de ter contato direto com os objetos que antes eram inacessíveis sem a ajuda dos adultos” (ELKONIN, 1969b, p. 507)⁵⁶.

No processo de ação mútua com os adultos, aparece na criança “[...] *a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade de comunicação verbal e pronúncia das primeiras palavras*” (ELKONIN, 1969b, p. 507, grifos do autor)⁵⁷. Embora, nesse período, a linguagem seja uma forma de comunicação com os adultos, segundo Elkonin (1987), a linguagem não é a atividade dominante, ela é utilizada pela criança, fundamentalmente, para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetual conjunta – a comunicação está mediatizada pelas ações objetuais da criança.

Dessa forma, com aproximadamente um ano, a comunicação emocional passa para segundo plano e, em primeiro plano, aparece sua colaboração prática, ou seja, a aquisição dos procedimentos socialmente elaborados de ações com objetos. Assim, a atividade objetual manipulatória é a atividade dominante no período compreendido, aproximadamente, entre um e três anos.

Elkonin (1987, p. 117) salienta que, nesse período, “[...] a criança está ocupada com o objeto e com a ação com ele [...] se observa um peculiar ‘fetichismo objetual’, é como se a criança não percebesse o adulto, o que está ‘oculto’ pelo objeto e suas propriedades”⁵⁸.

⁵⁵ “Este movimiento tiene una significación extraordinariamente importante para el desarrollo del niño. [...] Coger es la primera acción dirigida del niño y el origen de distintas manipulaciones con los objetos” (ELKONIN, 1969b, p. 506).

⁵⁶ “[...] ya que amplia mucho el círculo de sus percepciones y posibilidades de tener activo contacto directo con los objetos que antes le eran inaccesibles sin la ayuda de los adultos” (ELKONIN, 1969b, p. 507).

⁵⁷ “[...] *la comprensión primaria del lenguaje humano, la necesidad de la comunicación verbal y pronuncia las primeras palabras*” (ELKONIN, 1969b, p. 507, grifos do autor).

⁵⁸ “[...] el niño está ocupado con el objeto y con la acción con él [...] se observa un peculiar ‘fetichismo objetual’, es como si el niño no advirtiera al adulto, el que esta ‘oculto’ por el objeto y sus propiedades” (ELKONIN, 1987, p. 117).

A partir do momento em que a criança começa andar, ela não somente amplia o círculo de objetos com os quais se encontra diretamente, como o caráter da conduta com muitos outros que não lhe eram acessíveis. Também, mudam suas possibilidades de contato com os adultos. Sob a direção dos adultos e em contato constante com eles, a criança aprende a atuar com os objetos, por meio dos quais satisfaz suas variadas necessidades: comer com colher, beber com o copo, abotoar os botões, colocar meias, etc. No começo, a criança manipula um pequeno grupo de objetos; posteriormente, as ações se generalizam e ela é capaz de executar ações não somente com aqueles objetos que lhes foram mostrados, como com outros semelhantes (ELKONIN, 1969b).

Dessa forma, à medida que a criança aprende a atuar com os objetos, os adultos exigem dela mais independência nessas ações. Sob esta base, ao final dos três anos, aparece a tendência das ações independentes – a criança torna-se independente em algumas ações cotidianas, como comer sozinha, vestir-se, etc.

O desenvolvimento da linguagem é muito importante para que a criança possa aprender a atuar com os objetos, conforme afirma Elkonin (1969b), visto que a compreensão das palavras que denominam objetos distintos leva a criança à generalização. Assim, a primeira metade do segundo ano é o período de orações de uma só palavra: a criança fala palavras isoladas que podem expressar tanto um objeto quanto uma oração. O autor exemplifica que a palavra boneca pode significar: dá-me a boneca, ou a boneca caiu, ou ainda, o vestido pertence à boneca, etc.

Elkonin ressalta que o desenvolvimento da linguagem está condicionado, primeiramente, ao caráter das relações existentes entre os adultos e a criança: se os adultos não a estimulam a utilizar ativamente as palavras para relacionar-se, pode ocorrer um atraso no seu desenvolvimento; em casos raros, pode ocorrer atraso, ainda, pelo excesso de cuidados que se tem com a criança, não estimulando a sua linguagem ativa de forma articulada. O autor ressalta que o intenso desenvolvimento da linguagem tem um papel importante no desenvolvimento de todos os processos psíquicos da criança, como a percepção, a memória, o pensamento, a conduta voluntária, entre outros; esse desenvolvimento da linguagem é importante nesse período, bem como no decorrer de toda a sua vida (ELKONIN, 1969b).

Segundo Elkonin, no final da primeira infância, surge um novo tipo de ação com os objetos, parecido com os jogos: um mesmo objeto começa a representar coisas distintas e as suas ações dependem do que representa o objeto em determinado momento. Por

exemplo, um palito pode exercer a função de colher, de faca, de termômetro, conforme as ações que realiza com eles. O autor assevera que:

Na aprendizagem das ações com objetos tem um papel fundamental a reprodução das ações dos adultos, o que, em grande medida, motiva o interesse das crianças por elas e pelas funções sociais que realizam. Isso se manifesta muito claramente no final desse período, quando as crianças começam a atuar com os mesmos objetos com que trabalham os adultos; nessa idade, o martelo, a pá, o lápis do pai, etc., têm uma força atrativa especial (ELKONIN, 1969b, p. 509)⁵⁹.

Dessa forma, ao atuar com os brinquedos, a criança não fixa tanto as maneiras de atuar com eles, como as funções que eles representam, ou seja, aquilo para que se utilizam – sua função social.

A atividade objetual passa, então, para uma posição secundária e, em primeiro plano, inicia-se a “[...] *tendência da criança em tomar parte na atividade dos adultos*, como manipular seus objetos de trabalho [...]” por meio da brincadeira/ jogo. (ELKONIN, 1969b, p. 509, grifos do autor)⁶⁰.

Isso marca a passagem para o período seguinte, devido ao aparecimento de novos motivos nas ações com os objetos, ou seja, o de reproduzir as atividades realizadas pelos adultos.

3.2.1.2. Atividade jogo de papéis e atividade de estudo

A atividade jogo de papéis é dominante no período entre três e sete anos, segundo as investigações de Elkonin (1987).

Para Leontiev (2004, p. 305), “[...] a idade pré-escolar é o período da vida em que se abre pouco a pouco à criança o mundo da atividade humana que a rodeia”. Pela sua atividade, sobretudo pelos seus jogos, a criança penetra num mundo mais vasto de que se apropria de forma ativa. “Toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas.” Nas palavras de Elkonin, nessa idade:

⁵⁹ “En el aprendizaje de las acciones con los objetos juega un papel fundamental la reproducción de las acciones de los adultos, lo que en gran medida motiva el interés del niño por ellas y por las funciones sociales que realizan. Esto se manifiesta muy vivamente el final de este período, cuando los niños comienzan a querer actuar con los mismos objetos con que trabajan los adultos; en esta edad, el martillo, la pala, el lápiz del padre, etc., tienen una fuerza atractiva especial” (ELKONIN, 1969b, p. 509).

⁶⁰ “[...] *tendencia del niño a tomar parte en la actividad de los adultos*, a saber manejar los objetos del trabajo” (ELKONIN, 1969b, p. 509, grifos do autor).

Graças à independência e às relações verbais com os adultos que se ampliaram, a criança começa a conhecer um amplo círculo de pessoas fora da família. Ante ela se abre, em certa medida, a vida de seu bairro, de sua cidade e inclusive a de seu país. Nesse novo mundo que se abre ante ela, interessam-lhe, sobretudo, as pessoas, sua atividade, seu trabalho, os objetos em que atuam, as relações entre as pessoas. Na criança *crece a tendência a tomar parte na vida e na atividade dos adultos, e quer aprender na relação que tem com ele o novo mundo dos objetos humanos*, ao adquirir a atividade das pessoas e suas relações mútuas. Porém as crianças pré-escolares ainda não aprenderam a atuar da mesma maneira que os adultos. Por isso, sua tendência a tomar parte na vida e na atividade dos adultos, a manusear realmente os objetos com que atuam, realiza-se em um tipo especial de atividade característica para a idade pré-escolar, no *jogo*, que *é a atividade fundamental da criança nesse período de desenvolvimento* (ELKONIN, 1969b, p. 512, grifos do autor)⁶¹.

Dessa forma, a importância do jogo para o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar é múltiplo. Seu principal significado, segundo Elkonin (1987), consiste em que, por meio dos procedimentos peculiares – pelo ato de assumir por parte da criança o rol das funções sociolaborais das pessoas adultas, o caráter representativo generalizado da reprodução das ações objetuais e a transferência dos significados dos objetos – a criança modela as relações entre as pessoas no jogo. No jogo de papéis (ou brincadeira de papéis) tem lugar a orientação da criança nos sentidos mais gerais e fundamentais da atividade humana.

Elkonin (1998) postula que, devido às formas mais complexas de divisão do trabalho e das relações de produção na sociedade de classes, comparadas às sociedades primitivas, onde se treinavam as crianças diretamente com os instrumentos de trabalho, restringem-se cada vez mais as possibilidades de incluir as crianças no trabalho produtivo. Na sociedade de classes, com a mudança no modo de produção e nas relações sociais, os exercícios com ferramentas de trabalho pelas crianças perdem a razão de ser e a aprendizagem do manejo dessas ferramentas é adiada para idades subsequentes, tomando

⁶¹ “Gracias a que la independencia y las relaciones verbales con los adultos han aumentado, el niño comienza a conocer un amplio círculo de personas fuera de la familia. Ante él se abre, en cierta medida, la vida de su aldea, de su ciudad, y en algo, incluso, la de su país. En este nuevo mundo que se abre ante él le interesan sobre todo las personas, su actividad, su trabajo, los objetos con que actúan, las relaciones entre las personas. En el niño *crece la tendencia a tomar parte en la vida y en la actividad de los adultos y quiere aprender la relación que tiene con él el nuevo mundo de los objetos humanos*, a adquirir la actividad de las personas y sus relaciones mutuas. Pero los niños preescolares aún no pueden aprender a actuar de la misma manera que los adultos. Por esto su tendencia a tomar parte en la vida y actividad de los adultos, a manejar realmente los objetos con que ellos actúan, se realiza en un tipo especial de actividad característico para la edad preescolar, en el *juego, que es la actividad fundamental del niño en este período del desarrollo*” (ELKONIN, 1969b, p. 512).

lugar os exercícios com os objetos denominados brinquedos. Com o aparecimento do brinquedo simbólico, as crianças passam a reconstruir com eles as atividades dos adultos as quais aspiram.

Assim, com base no vetor histórico, o autor formula suas principais teses sobre a origem e natureza do jogo protagonizado:

Esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança do lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com as condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 1998, p. 80).

Essa atividade lúdica da criança deve ser considerada, pela sua essência objetiva, para além dos determinantes biológico-naturais da criança. A esse respeito Facci (2004a, p. 69) afirma que, "[...] as brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos".

O conteúdo das brincadeiras da criança nessa idade, conforme Elkonin (1969b), inicia-se pela reprodução das ações com objetos até o reflexo das relações sociais entre as pessoas e, posteriormente, em direção à manifestação de sentido social da atividade dos adultos. Por exemplo: quando as crianças menores brincam de médico, o principal entre elas são as ações com os seus instrumentos (pinças, seringas, entre outros), elas aplicam injeções, operam, etc.; mais tarde, o fundamental na atividade do doutor são as relações com os enfermeiros e enfermeiras; e, afinal, elas chegam ao conteúdo social da atividade em sua brincadeira, ou seja, a preocupação com o doente.

Com base em suas pesquisas experimentais e de seus colaboradores, Elkonin (1998) explica o caminho do desenvolvimento do jogo de papéis:

O caminho do desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há *colher*; *dar de comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho do jogo protagonizado (ELKONIN, 1998, p. 258-259, grifos do autor).

Por meio dessa atividade lúdica, a criança imita os adultos em suas relações sociais, protagonizando os diferentes papéis que ela percebe na sociedade.

O jogo influi, fundamentalmente, na formação do aspecto moral da criança, já que é uma prática de conduta baseada em leis morais, em regras de relações entre os que tomam parte no jogo, os quais estão ligados abstratamente com seus papéis. “No jogo, as crianças aprendem, com mais facilidade, dirigir sua conduta” (ELKONIN, 1969b, p. 514)⁶².

Na idade pré-escolar, segundo Leontiev (2004), o mundo dos homens que rodeia a criança divide-se em dois círculos: o primeiro, mais íntimo, formado pelos pais e pelas pessoas que convivem com a criança, sendo que essas relações determinam as suas relações com todas as outras pessoas; o segundo, mais amplo, constituído por todas as demais pessoas da sociedade. Assim, é a posição real da criança, por intermédio da qual ela descobre o mundo das relações humanas, posição condicionada pelo lugar objetivo que ela ocupa nestas relações, que determinam as particularidades do desenvolvimento psíquico da criança em idade pré-escolar.

A criança pré-escolar fixa com relativa facilidade contos, versos, etc., na maioria dos casos, de maneira involuntária – não planeja a tarefa consciente de fixação ou de recordação e não utiliza meios para isso, elas são incluídas em alguma atividade da criança. Porém, nessa idade e pouco a pouco, vão se distinguindo as tarefas de memória voluntária. Por exemplo, se a correta pronúncia de uma palavra é necessária para desempenhar um papel no jogo, a criança se esforça e escolhe meios para memorizá-la: repetindo em voz alta, repetindo para si, entre outros (ELKONIN, 1969b).

Quanto ao desenvolvimento da memória, Leontiev (2004) afirma que, nesse estágio, uma das modificações reside no aparecimento, na criança, da memorização voluntária. Os processos da memória mudam de lugar na sua vida psíquica: antes, a memória só se manifestava como função que servia a outro processo; agora, a memorização torna-se um processo próprio, com objetivo definido – uma ação interna que ocupa um novo lugar na estrutura da atividade da criança. Por exemplo, num jogo/brincadeira coletiva de “telefone sem fio”, na idade pré-escolar, a criança, além de escutar a informação/mensagem, tentará memorizá-la, a fim de passá-la para o colega seguinte. Dessa forma, a atividade interior, durante o jogo, terá um objetivo definido e consistirá na memorização do conteúdo da mensagem.

Elkonin (1969b) salienta que, além da atividade dominante, têm papel importante para o desenvolvimento psíquico da criança as atividades secundárias.

⁶² “En el juego es donde los niños aprenden con más facilidad a dirigir su conducta” (ELKONIN, 1969b, p. 514).

O jogo, segundo o autor, não é a única atividade na idade pré-escolar. As crianças nessa idade têm uma vida muito ativa e variada: desenham, modelam, constroem, olham livros ilustrados e escutam contos dos adultos, observam os fenômenos da natureza, servem a si mesmas, vestem-se sozinhas, recolhem brinquedos, realizam obrigações simples solicitadas pelos adultos, por iniciativa própria fazem brinquedos para elas e para outras crianças, entre outras. Cada uma dessas atividades tem suas particularidades e exerce influência sobre o desenvolvimento da criança: o desenho conduz à exatidão e à diferenciação da percepção, visto que a percepção da cor e da forma dos objetos se faz mais exata; com a modelagem, a criança aperfeiçoa a percepção do volume das coisas; com a construção, consegue dar conta das relações que há entre as distintas partes dos objetos; todas essas atividades são métodos práticos para conhecer a realidade, para separar as qualidades dos objetos. Sobre essa base aparecem representações gerais de forma, de tamanho, de volume, de cor, o que possibilita à criança ter uma compreensão mais geral e abstrata (ELKONIN, 1969b).

O trabalho exerce uma influência educativa extraordinária sobre as crianças nessa idade: ensina a cumprir obrigações determinadas, a ter uma atividade com um fim específico e a tomar parte na vida coletiva. O simples ato de guardar os brinquedos nos jardins da infância, por exemplo, quando bem organizados, produz obrigações de trabalho coletivo. Da mesma forma acontece com as obrigações elementares de trabalho em casa: ao ajudar os adultos, passa a se tornar um membro responsável do grupo de trabalho familiar, aprendendo a trabalhar com os demais. “No trabalho se formam as qualidades morais das crianças, que compreende os motivos sociais da atividade e aprende a sentir respeito e carinho pela produção” (ELKONIN, 1969b, p. 516)⁶³.

Sobre a formação da personalidade nas crianças pré-escolares, Elkonin (1969b, p. 521) reforça que “[...] todas as particularidades individuais da personalidade das crianças se formam em dependência das condições de vida e de trabalho educativo que se faz com elas”⁶⁴.

A consciência da criança, a consciência do lugar que ocupa entre os demais, assim como de suas possibilidades e habilidades se formam no processo de relações com os

⁶³ “En el trabajo se forman las cualidades morales del niño, comprende los motivos sociales de actividad y aprende a sentir respeto y cariño hacia la producción” (ELKONIN, 1969b, p. 516).

⁶⁴ “[...] todas las particularidades individuales de la personalidad de los niños se forman en dependencia de las condiciones de vida y del niño bajo educativo que se hace con ellos” (ELKONIN, 1969b, p. 521).

adultos e com as demais crianças. Resultam da generalização dos valores que estes fazem de suas possibilidades e habilidades.

Aos poucos, vai surgindo “[...] *a tendência a tipos mais sérios de atividades* e, em primeiro lugar, *ao estudo*. A aparição desta tendência mostra o final da idade pré-escolar e o começo de um novo período do desenvolvimento infantil” (ELKONIN, 1969b, p. 522, grifos do autor)⁶⁵. Conforme Leontiev (2004), a passagem da infância pré-escolar ao estágio seguinte do desenvolvimento psíquico – atividade de estudo – está ligada à entrada da criança na escola.

Assim, no período entre os sete e dez/onze anos, a atividade de estudo passa para primeiro plano e a atividade do jogo de papéis passa para um segundo plano de acordo com Elkonin (1987).

Na família, a situação da criança muda nesse período: novas obrigações criam novos direitos para ela; seus pais e os demais membros da família facilitam as condições indispensáveis para que ela cumpra suas obrigações de estudo. Essas novas obrigações e a maneira como a criança as cumpre começam a determinar, em grande medida, a atitude dos familiares em relação a ela: se o escolar estuda e se comporta bem, estão contentes com ele e o valorizam; caso contrário, os familiares o censuram e o orientam para que corrija seus defeitos de estudo. O trabalho do escolar na primeira etapa de estudo na escola depende, em grande medida, da preparação recebida na educação pré-escolar. “A preparação da criança para o ensino escolar se manifesta, em primeiro lugar, na necessidade de uma atividade séria em que o estudo é considerado como esta atividade” (ELKONIN, 1969c, p. 523)⁶⁶.

O autor ressalta que “[...] a boa organização do trabalho dos escolares na família tem uma grande importância para o estudo” (ELKONIN, 1969c, p. 529)⁶⁷. As investigações demonstram que os escolares que, na família, cumprem obrigações de trabalho estudam melhor do que os que estão livres de tarefas domésticas. Conforme o autor, isso se explica porque o estudo também é um trabalho que exige qualidades determinadas da personalidade: sentimentos de dever e responsabilidade, saber submeter sua conduta às tarefas sociais, vencer as dificuldades, organizar a atividade, etc.

⁶⁵ “[...] *la tendencia hacia tipos más serios de actividad* y, en primer lugar, *hacia el estudio*” (ELKONIN, 1969b, p. 522, grifos do autor).

⁶⁶ “La preparación del niño para la enseñanza escolar se manifiesta, en primer lugar, en la necesidad de una actividad seria y en que el estudio es considerado como esta actividad” (ELKONIN, 1969c, p. 523).

⁶⁷ “[...] la buena organización del trabajo de los escolares en la familia tiene una gran importancia para el estudio” (ELKONIN, 1969c, p. 529).

Ao ingressar na escola a criança não se sente imediatamente membro do grupo, não começa a viver de pronto os interesses coletivos. Sua vinculação no conjunto da escola e sua inclusão na sala de aula exigem tempo e requerem que se organize a vida da coletividade e de cada um de seus membros. No período inicial, o professor é o centro das relações entre as crianças, por meio dele se formam as relações mútuas entre os estudantes. As crianças, nessa idade, ainda não sabem planejar por si mesmas tarefas gerais para o grupo e organizar sua realização, faz-se necessária a orientação direta por parte do professor.

Cumprir as obrigações da classe e submeter sua conduta às exigências da coletividade serve de fonte de energia para que se formem as qualidades volitivas da personalidade do escolar: o empenho, a decisão, o domínio de si mesmo, a disciplina, etc. A base para que se formem estas qualidades valiosas da personalidade é uma boa organização da vida coletiva das crianças e, por isso, é indispensável que esta organização esteja dirigida pela escola e pelo professor (ELKONIN, 1969c, p. 536)⁶⁸.

Destarte, para que se forme a personalidade do aluno nessa idade, é condição necessária que se organize a vida e a atividade do grupo em sala de aula, tendo em vista a maneira como se cumprem as obrigações de estudo, que é o conteúdo fundamental da vida em sala de aula.

O estudo, porém, não se caracteriza apenas pelos motivos que o estimulam, como pelos métodos com que se realizam as tarefas. A assimilação de conhecimentos e a formação de representações e conceitos dependem de que o escolar atue de acordo com as tarefas propostas e à medida que domina as operações mentais necessárias.

No curso do ensino primário, segundo o autor, além das operações mentais relacionadas com os conhecimentos, formam-se os métodos de estudo mais gerais, como: saber escutar a explicação do professor; controlar como se desenvolve o próprio trabalho; submeter todos os atos às tarefas de estudo planejadas, etc. Esses métodos devem ser organizados pelo professor, o qual deve dirigir a execução de cada uma das etapas, ajudando os estudantes a vencerem todas as dificuldades e, por fim, dominarem os métodos de estudo. “Quando há uma boa orientação por parte do professor, ao final da

⁶⁸ “Cumplir los encargos de la clase y someter su conducta a las exigencias de la colectividad sirve de manantial de energía para que se formen las cualidades volitivas de la personalidad del escolar: la constancia, la decisión, el dominio de sí mismo, la disciplina, etc. La base para que se formen estas cualidades valiosas de la personalidad es una buena organización de la vida, colectiva de los niños y, para esto, es indispensable que esta organización este dirigida por la escuela y el maestro” (ELKONIN, 1969c, p. 536).

idade escolar primária, as crianças chegam a dominar, em grande medida, os métodos de trabalho mental e aprendem a organizar por si mesmas sua atividade de estudo” (ELKONIN, 1969c, p. 527)⁶⁹.

Nesse período, a aquisição da linguagem tem papel fundamental no desenvolvimento intelectual dos escolares, sobretudo a linguagem escrita, ou seja, por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, eles ampliam suas possibilidades para aquisição de novos conhecimentos. Na sala de aula, a atividade verbal muda fundamentalmente, por exigir da criança uma utilização consciente do idioma materno.

“Ao estudar *a gramática e a ortografia*, o escolar aprende a utilizar mentalmente a forma gramatical das palavras” (ELKONIN, 1969c, p. 530, grifos do autor)⁷⁰. Dessa forma, a linguagem escrita que o aluno estuda na escola, pouco a pouco, alcança e, inclusive, ultrapassa a linguagem oral, tanto pela quantidade de palavras utilizadas, quanto pela variedade e exatidão das formas gramaticais que emprega. O autor salienta que a passagem à aprendizagem escolar significa a transição para um novo tipo de conhecimento: “[...] a aquisição de conhecimentos na escola começa a apoiar-se, em grande medida, não somente no conhecimento sensorial direto, mas no indireto, por meio da palavra [...]” (ELKONIN, 1969c, p. 533)⁷¹.

As mudanças qualitativas da linguagem oral e, sobretudo, a formação da linguagem escrita têm uma influência decisiva no desenvolvimento de todos os processos psíquicos da criança nesse período: na aprendizagem da leitura, forma-se o ouvido fonético e se desenvolve a atenção visual e auditiva; a necessidade de responder as perguntas que o professor faz, exige atenção frente ao objeto da percepção, bem como frente àquilo em que, em dado momento, somente se apresenta mentalmente; saber ler e escrever conduz ao aumento da exigência da memória em relação à fixação, a conservação e a reprodução dos conhecimentos.

De acordo com Elkonin (1987, p. 119), o estudo é aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e “[...] tem lugar uma intensa

⁶⁹ “Cuando hay una buena dirección por parte del maestro, al final de la edad escolar primaria los niños ya han llegado a dominar en gran medida los métodos de trabajo mental y han aprendido a organizar por si mismos su actividad de estudio” (ELKONIN, 1969c, p. 527).

⁷⁰ “Al estudiar *la gramática y la ortografía*, el escolar aprende a utilizar mentalmente la forma gramatical de las palabras” (ELKONIN, 1969c, p. 530, grifos do autor).

⁷¹ “[...] la adquisición de conocimientos en la escuela empieza a apoyarse en gran medida no solamente el conocimiento sensorial directo, sino en el indirecto, por medio de la palabra [...]” (ELKONIN, 1969c, p. 533).

formação das forças intelectuais e cognitivas da criança”⁷², ou seja, ocorre a transformação do próprio sujeito atuante. Para Davíдов e Márkova (1987), a assimilação (apropriação) não pode ser considerada como uma simples adaptação passiva dos indivíduos às condições de existência da vida social.

Assimilação é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação em direção a isso e do processo de conversão destes padrões socialmente elaborados em formas de ‘subjetividade’ individual (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 321)⁷³.

Desse modo, ainda que exista uma relação entre a assimilação e a atividade de estudo, esclarecem os autores que seus conteúdos não coincidem. A assimilação da experiência socialmente elaborada pode ocorrer em outros tipos de atividade (no jogo, no trabalho, na comunicação, etc.), porém, nessas atividades, ela é um produto derivado, somente no estudo aparece o objetivo específico de assimilação. “O conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança [...]” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324)⁷⁴.

Elkonin salienta que, na atividade de estudo, uma das “[...] características da aquisição de conhecimentos na escola é a formação de *sistemas de conceitos*. Os conceitos que se assimilam não se formam isolados, mas em relação estreita com outros conceitos” (ELKONIN, 1969c, p. 533, grifos do autor)⁷⁵. Por exemplo, o conceito de gato está estreitamente ligado à assimilação do conceito de animal, ao de doméstico e com o conceito de felino – cada conceito ocupa um lugar determinado entre aqueles com que está ligado de forma direta.

Todavia, ainda que a atividade de estudo seja dominante nesse período, o autor assevera que ocupam lugar importante no desenvolvimento psíquico da criança o jogo e o

⁷² “[...] tiene lugar una intensa formación de las fuerzas intelectuales y cognoscitivas del niño” (ELKONIN, 1987, p. 119).

⁷³ “Asimilación es el proceso de reproducción, por el individuo, de los procedimientos históricamente formados de transformación de los objetos de la realidad circundante, de los tipos de relación hacia ellos y el proceso de conversión de estos patrones, socialmente elaborados, en formas de la ‘subjetividad’ individual” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 321).

⁷⁴ “[...] El contenido principal de la actividad de estudio es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño [...]” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324).

⁷⁵ “[...] características de la adquisición de conocimientos en la escuela es la formación de *sistemas de conceptos*. Los conceptos que se asimilan no se forman aislados, sino en relación estrecha con otros conceptos” (ELKONIN, 1969c, p. 533, grifos do autor).

trabalho. Apesar de o jogo perder sua significação como atividade principal da criança, ele continua tendo influência no seu desenvolvimento. Aparecem, então, pela primeira vez, os jogos em que há competição entre distintos grupos: nesses jogos, as crianças aprendem a submeter os interesses individuais aos coletivos; aparece interesse por jogos regulamentados – xadrez, dama, adivinhas, charadas, quebra-cabeças, etc.; os jogos com argumento adquirem formas e conteúdos novos; esses jogos, particularmente os coletivos, são um meio importante para a educação moral das crianças nessa idade, segundo Elkonin (1969c).

Assim, no final da infância, apesar de o adolescente ainda continuar sendo escolar, aos poucos, a atividade de estudo passa para segundo plano dando lugar a uma nova atividade dominante.

3.2.1.3. Atividade de comunicação íntima pessoal e atividade profissional-de estudo

A adolescência é um período de desenvolvimento caracterizado pela passagem da infância à juventude – período compreendido entre os onze anos e quinze anos. “O nível alcançado ao final da idade escolar pelas possibilidades físicas, intelectuais, volitivas e morais da criança cria as premissas necessárias para que mude, fundamentalmente, a situação do adolescente na sociedade que o rodeia” (ELKONIN, 1969c, p. 536)⁷⁶.

“Essa passagem à última idade escolar é marcada pelo desenvolvimento de uma atitude crítica face às exigências, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de interesses novos pela primeira vez verdadeiramente teóricos” (LEONTIEV, 2004, p. 309). Ao mudar o conteúdo escolar com a diversificação das disciplinas, começam a ocupar lugar importante leis gerais da realidade, manifestas em forma de conceitos de cada disciplina. Isso exige que se aprendam muitos conceitos abstratos que se apoiam em conhecimentos dos objetos concretos, porém, ao mesmo tempo, saem dos limites destes. Nesse período, muitos adolescentes participam de diversas atividades em espaços fora da escola. “O trabalho fora da escola, não somente amplia e aprofunda os conhecimentos adquiridos na sala de aula, como, também, *ampliam muito o círculo de relações sociais* do adolescente [...]” (ELKONIN, 1969c, p. 537, grifos

⁷⁶ “El nivel alcanzado al final de la edad escolar primaria por las posibilidades físicas, intelectuales, volitivas y morales del niño, crea las premisas necesarias para que cambie fundamentalmente la situación del adolescente en la sociedad que le rodea” (ELKONIN, 1969c, p. 536).

do autor)⁷⁷. Ao realizar tarefas sociais, são estabelecidas diferentes relações mútuas, criando uma variada e rica experiência com as pessoas – introduzindo o adolescente na esfera da vida social mais ampla.

Elkonin (1987, p. 120) afirma que “[...] em todas as formas de atividade coletiva dos adolescentes se observa a subordinação das relações a um especial código de companheirismo”. As relações em grupo de adolescentes, sobre essa base e sobre aquelas relações pessoais em que esse código está dado de forma mais expressa, têm grande importância para a formação de sua personalidade. “O ‘código de companheirismo’ reproduz, pelo seu conteúdo objetivo, as normas mais gerais das inter-relações existentes entre os adultos em dada sociedade.”⁷⁸

Na família, a situação do adolescente muda fundamentalmente. De acordo com Leontiev (2004, p. 309), muda “[...] o lugar real que a criança ocupa na vida cotidiana dos adultos que a rodeiam na vida em família. As suas forças físicas, os seus conhecimentos e as suas capacidades colocam-na, doravante, em certos casos, em pé de igualdade com os adultos [...]”.

Dessa forma, os familiares, ao levarem em conta o aumento das possibilidades do adolescente, começam a reconhecer que ele tem direito a uma maior independência. Junto à independência, cresce a responsabilidade do adolescente na família, tomando parte ativa dentro dela, com obrigações de trabalho constantes. Ampliam-se muito as relações com os adultos com quem a família está ligada. As relações sociais familiares se tornam relações sociais do adolescente (ELKONIN, 1969c).

Na adolescência, segundo Elkonin (1969c), ocorrem mudanças fundamentais no desenvolvimento físico do indivíduo. Essas mudanças trazem consigo alterações temporais de equilíbrio entre distintas partes do organismo, entre o organismo em conjunto e o meio ambiente. O autor exemplifica que um rápido crescimento das extremidades e o aumento da força aceleram a reorganização da coordenação dos movimentos, provocando certa falta de agilidade e graça nos movimentos do adolescente. Porém, quando se organiza a vida e a atividade dos adolescentes, levando em conta esses desvios característicos do

⁷⁷ “El trabajo fuera de la escuela no solamente amplia y profundiza los conocimientos recibidos en las clases, sino que también *amplia mucho el círculo de relaciones sociales* del adolescente” (ELKONIN, 1969c, p. 537, grifos do autor).

⁷⁸ “[...] en todas las formas de actividad colectiva de los adolescentes se observa la subordinación de las relaciones a un especial código de compañerismo. [...] El ‘código de compañerismo’ reproduce por su contenido objetivo las normas más generales de las interrelaciones existentes entre los adultos en la sociedad dada” (ELKONIN, 1987, p. 120).

desenvolvimento físico, podem ser superadas perfeitamente as manifestações negativas, conseguindo que o desenvolvimento físico nessa idade se manifeste como um aumento das atividades vitais do organismo.

Assim, “[...] a maturação sexual, igual a todas as outras facetas do desenvolvimento físico, ainda que incluam particularidades fundamentais no desenvolvimento psíquico, não tem uma influência determinante na formação da personalidade do adolescente”, ou seja, as particularidades do desenvolvimento psíquico não são derivadas diretamente do processo de maturação sexual (ELKONIN, 1969c, p. 539)⁷⁹. O autor reitera que:

Na formação da personalidade, tem uma influência determinante as mudanças na situação social, a complicação de sua atividade escolar, a ampliação e aprofundamento das relações com os demais, a crescente independência, o aumento das exigências que para ele tem os adultos, assim como o aumento relativo de sua responsabilidade em consequência do aumento de suas forças físicas e suas possibilidades morais e volitivas (ELKONIN, 1969c, p. 539)⁸⁰.

Enfim, são as variadas vivências que estão ligadas ao adolescente que ocupam lugar determinante no seu desenvolvimento psíquico. Conforme Leontiev (1986, p. 12), é a sociedade que se constitui como uma “[...] condição real e primária da vida da criança, seu conteúdo determinante e motivação. Por isso, cada atividade infantil expressa não somente sua relação com os objetos da realidade, mas, objetivamente, também, as relações sociais que existem”⁸¹. Ou seja, a nosso ver, os autores ressaltam a natureza histórica/objetiva da formação da personalidade e das funções psíquicas do indivíduo.

Para Elkonin (1969c), é nesse período que os adolescentes formam os pontos de vista sobre a vida e seu futuro, estruturando o sentido pessoal de sua vida, sua autoconsciência. Isso possibilita o surgimento de novos motivos e se transforma em nova

⁷⁹ “[...] la maduración sexual, igual que todas las otras facetas del desarrollo físico, aunque incluyen particularidades fundamentales en el desarrollo psíquico, no tienen una influencia determinante en la formación de la personalidad del adolescente” (ELKONIN, 1969c, p. 539).

⁸⁰ “En la formación de su personalidad tienen una influencia determinante lo cambios en la situación social, la complicación de su actividad escolar, la ampliación y profundización de las relaciones con los demás, la creciente independencia el aumento de las exigencias que para él tienen los adultos, así como el aumento relativo de su responsabilidad a consecuencia del aumento de sus fuerzas físicas y de sus posibilidades morales y volitivas” (ELKONIN, 1969c, p. 539).

⁸¹ “[...] condición real y primaria de la vida del niño, su contenido determinante y su motivación. Por esto, cada actividad infantil expresa no solo su relación con los objetos de la realidad, sino que en cada una de sus actividades se manifiestan objetivamente también las relaciones sociales que existen” (LEONTIEV, 1986, p. 12).

atividade direcionada para o futuro. Com isso, os interesses profissionais passam a se tornar atividade dominante – surge, assim, a atividade profissional-de estudo.

A atividade profissional-de estudo compreende a idade escolar juvenil ou primeira juventude e abarca desde os quinze anos até os dezessete/dezoito anos. “Ao final deste período, o adolescente adquire maturidade indispensável para um estudo independente ulterior e para a atividade de produção [...]. Esse é o período da autodeterminação do indivíduo” (ELKONIN, 1969c, p. 549, grifos do autor)⁸².

A atitude dos estudantes com relação ao estudo adquire, nesse período, um novo sentido: o de preparação para a vida futura. Todavia, para que se formem interesses profissionais no jovem, é muito importante, segundo o autor, o ensino politécnico. Por meio dos conhecimentos teóricos, que são básicos à produção e aos hábitos práticos, consegue-se que os estudantes compreendam com mais profundidade a relação que há entre os conhecimentos recebidos e a produção – garantindo a possibilidade de se orientarem nas mais variadas profissões e despertarem o respeito e afeição pelo trabalho criativo.

Nessa idade, observam-se mudanças consideráveis nos interesses cognitivos dos estudantes: eles se interessam não apenas pelos fenômenos da realidade, como pelos avanços da ciência a respeito desses fenômenos, ou seja, interessam-se pelos resultados científicos, pelas questões teóricas; eles leem muito e discutem sobre problemas políticos da atualidade, sobre questões morais, entre muitos outros assuntos; seus interesses cognitivos em determinada área do conhecimento se conjugam com uma atitude mais ampla com relação à realidade – pela necessidade de conceber essa realidade em seu conjunto (ELKONIN, 1969c).

O conteúdo dos conhecimentos que os jovens assimilam nos últimos cursos da escola apresenta novas exigências à atividade de pensamento dos escolares, que pressupõe um nível mais elevado de generalização e abstração. De acordo com Elkonin, esse estudo condiciona o aparecimento de um novo nível de desenvolvimento mental dos estudantes: “[...] a formação do pensamento teórico, dirigido ao conhecimento das leis gerais da

⁸² “Al final de este período se adquire la madurez indispensable para un estudio independiente ulterior y para la actividad de producción [...]. Este es el período de la autodeterminación del individuo” (ELKONIN, 1969c, p. 549, grifos do autor).

realidade, que se apóia em conceitos abstratos e nos conhecimentos dos princípios gerais fundados, por sua vez, em dados sensoriais” (ELKONIN, 1969c, p. 553)⁸³.

O pensamento teórico se forma sobre a base de um nível elevado do desenvolvimento da linguagem. Ao mesmo tempo, a assimilação dos conhecimentos, por si mesma, facilita o desenvolvimento ulterior da linguagem, por meio da assimilação dos termos científicos e da aquisição das significações mais gerais e abstratas.

O novo nível de desenvolvimento do pensamento e da atitude cognitiva em direção à realidade é a condição psicológica indispensável para que, sobre a base dos conhecimentos adquiridos, seja formada uma ideologia científica⁸⁴. Segundo o autor, (1969c, p. 554), “[...] a formação de uma ideologia é um dos aspectos fundamentais que caracterizam o desenvolvimento psíquico da idade escolar juvenil. Nesta idade, cresce extraordinariamente o interesse pela realidade e pela possibilidade de transformá-la”⁸⁵. Acrescenta que a formação da ideologia, a necessidade de explicar-se a si mesmo sobre o desenvolvimento da vida ulterior, seu lugar na vida social depois do final dos estudos condicionam a aparição da autoconsciência dos jovens russos nessa idade, são aspectos novos que não apareciam na consciência dos adolescentes. Os sentimentos ligados à ideologia passam a ocupar lugar importante na vida desses jovens.

Quanto ao desenvolvimento dos sentimentos estéticos, o autor afirma que é fundamental o estudo da literatura na escola e a experiência mais ampla de percepção das obras de arte.

Nessa idade, segundo Elkonin, aparece, ainda, a necessidade de o jovem encontrar em sua atividade cotidiana um sentido social importante e planejar grandes tarefas. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que a sociedade comunista “[...] *permite à nossa juventude*

⁸³ “[...] la formación del pensamiento teórico dirigido al conocimiento de las leyes generales de la realidad, que se apoya en los conceptos abstractos y en el conocimiento de los principios generales fundados a su vez en los datos sensoriales” (ELKONIN, 1969c, p. 553).

⁸⁴ Elkonin (1969c, p. 555-557) está se referindo à ideologia moral/comunista. De acordo com o autor, “[...] na idade juvenil, ocupa lugar importante a elaboração de uma *ideologia moral*. Sua formação se manifesta na busca, característica dessa idade, de um sentido da vida; em uma tendência de explicar o sentido dos fenômenos sociais, o lugar que se ocupa na sociedade e seus objetivos na vida. Relacionado com isto está o grande interesse pelos problemas éticos gerais, como a felicidade e o dever, as relações individuais e sociais das pessoas, o amor e a amizade.[...] Para os sentimentos da juventude soviética ligados à ideologia comunista é típico sua orientação social, isto é, os sentimentos sociais têm um papel preponderante sobre os estreitos sentimentos pessoais.[...] O escolar dos últimos cursos valoriza e tem consciência de suas qualidades e possibilidades dentro do sistema de perspectivas e fins que se formula. Ele se concebe como cidadão e homem social futuro e não somente como membro da coletividade escolar”.

⁸⁵ “[...] la formación de una ideología es uno de los rasgos fundamentales que caracterizan el desarrollo psíquico de la edad escolar juvenil. En esta edad crece extraordinariamente el interés por la realidad y por la posibilidad de transformarla” (ELKONIN, 1969c, p. 554).

não somente ter ilusões sobre o futuro, como, também, para criar este futuro, para transformar as melhores e mais brilhantes ilusões da humanidade em realidade efetiva” (ELKONIN, 1969c, p. 559, grifos do autor)⁸⁶. A nosso ver, o autor se refere a uma das características principais da sociedade comunista: o trabalho concebido como realização de uma atividade plena de sentido, de sentido social.

Com base no exposto sobre periodização, concordamos com Facci (2004a, p. 77) quando afirma que, na prática, os conhecimentos sobre as características do desenvolvimento da criança em cada estágio “[...] ajudam a solucionar a questão sobre a forma como as crianças, em alguns períodos de desenvolvimento infantil, reagem a determinadas influências do ensino e mesmo sobre a forma como o ensino é organizado na nossa sociedade”.

Destarte, podemos inferir que as contribuições de Leontiev e de Elkonin sobre a periodização fornecem elementos que nos possibilitam compreender o desenvolvimento psíquico do ser humano como um processo contínuo e integral – para além do seu caráter natural-biológico – resultante de determinantes históricos concretos, isto é, da condição de vida de cada indivíduo, bem como do papel fundamental da educação nesse processo.

No próximo item desta seção, discutiremos sobre as investigações de Davíдов referentes à atividade de estudo, com as quais formulou uma teoria para o ensino.

3.3. A Teoria do Ensino Desenvolvidor de Davíдов

Davíдов incorporou os conceitos de Vigotski, Leontiev e Elkonin para formular sua teoria do ensino. O autor parte da premissa básica da Teoria Histórico-Cultural de que a educação e o ensino são formas universais necessárias do desenvolvimento humano e das premissas da Teoria da Atividade, para aprofundar suas investigações referentes ao desenvolvimento da criança em idade escolar primária – período em que a atividade dominante é a atividade de estudo/aprendizagem escolar (LIBÂNIO; FREITAS, s.d).

No intuito de propor um ensino que corresponda às exigências da revolução técnico-científica contemporânea e às necessidades de uma educação adequada ao homem culto moderno, Davíдов (1988, p. 3) afirma que, “[...] a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento

⁸⁶ “[...] *permite a nuestra juventud no solamente tener ilusiones sobre el futuro, sino también para crear este futuro, para transformar las mejores y más brillantes ilusiones de la humanidad en realidad efectiva*” (ELKONIN, 1969c, p. 559, grifos do autor).

contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento [...]”⁸⁷ – o Ensino Desenvolvimental⁸⁸.

O autor inaugura a discussão salientando que o ensino fundamentado numa concepção tradicional não pode influenciar de maneira substancial o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos escolares, uma vez que o processo de desenvolvimento psíquico da criança não se realiza segundo as leis naturais – como resultado de um desenvolvimento espontâneo ou natural.

Segundo ele, a escola tradicional, ancorada na lógica formal, cultiva somente um tipo de pensamento: o pensamento empírico. Nesse sentido, com o objetivo de distinguir as particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico, Davídov analisa as particularidades da generalização, dos processos de abstração e de formação de conceitos, os quais caracterizam o tipo geral de pensamento do homem.

Para Davídov (1988), o pensamento empírico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos peculiares para formar os conceitos, os quais limitam a assimilação plena, pelas crianças, do conteúdo teórico dos conhecimentos. Na literatura psicológica e na didática, encontra-se frequentemente o conceito de generalização, o qual consiste em que a criança, por meio da comparação, separa do grupo de objetos algumas propriedades (qualidades) repetidas. Nesse sentido, é realizada a generalização quando se reconhece as qualidades parecidas em todos os objetos do mesmo tipo ou classe. Nas teorias sobre o ensino, a generalização se caracteriza como a via fundamental para a formação de conceitos nos escolares.

Nessa concepção, para a elaboração autônoma do conceito, é necessário que os alunos analisem e comparem entre si uma quantidade bastante grande de objetos idênticos ou parecidos, especialmente selecionados e propostos pelo professor; examinem consecutivamente as qualidades isoladas de diferentes objetos e determinem em que se diferenciam tais objetos uns dos outros; selecionem as qualidades comuns para todos os

⁸⁷ “[...] la escuela debe enseñar a los alumnos a pensar, es decir, desarrollar activamente en ellos los fundamentos del pensamiento contemporáneo, para lo cual es necesario organizar una enseñanza que impulse el desarrollo [...]” (DAVÍDOV, 1988, p. 3).

⁸⁸ Empregamos a expressão “Ensino Desenvolvimental”, com base na tradução feita por Libâneo, o qual esclarece que “[...] na versão inglesa do texto de Davydov é utilizada a expressão ‘developmental teaching’, que pode ser traduzida por ensino desenvolvimentalista ou ensino desenvolvimental. Nenhum desses adjetivos é encontrado em português. Optei pela expressão ‘ensino desenvolvimental’, que pode ser descrita nos seguintes termos: o ensino é a forma dominante pela qual se propiciam mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento” (LIBÂNEO, 2004, p. 11).

objetos; e, nesse último caso, é dada a definição do conceito em forma de enumeração das qualidades gerais dos respectivos objetos.

Davídov (1988, p. 102) afirma que, na generalização empírica, há uma relação inseparável com a operação de abstração. Nessa generalização, “[...] o movimento da percepção ao conceito é a passagem do concreto, sensorial ao abstrato, imaginável”⁸⁹ (concreto – abstrato).

Assim, no processo de ensino tradicional, o professor organiza a observação dos alunos de modo a precisar o objeto da observação; orienta a análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são; e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos aspectos distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos, converte-se em seu conceito generalizador.

Conforme Shardákov, os programas de ensino, na escola, levam em conta geralmente essas leis de generalização nos escolares. Os alunos são levados, paulatinamente, a generalizações por meio de observação, o estudo do material concreto dado visualmente e captado sensorialmente (*apud* DAVÍDOV, 1988).

Davídov assinala que esse enfoque indicado pela psicologia, pela didática e pelos métodos de ensino acerca da abstração, da generalização e da formação de conceitos corresponde à interpretação lógico-formal destas operações mentais. A coincidência, de acordo com o autor, é observada na interpretação do geral somente como igual ou semelhante no grupo de objetos; em segundo lugar, na interpretação do essencial somente como aspecto distintivo da classe de objetos; e, por fim, na descrição dos trânsitos da percepção à representação e logo ao conceito (percepção – representação – conceito).

O esquema percepção – representação – conceito, como afirma Sforni (2004, p. 56), “[...] além de ser considerado o processo para a aprendizagem de qualquer novo conceito, é também tomado, no plano psicológico, como momentos da capacidade de generalização das crianças conforme a faixa etária”. Nessa periodização de níveis e capacidades cognitivas, tomando-se por base esse referencial, como salienta a autora, apesar de considerar a existência de diferenças na capacidade de generalização entre os alunos de acordo com a faixa etária, não fica claro como se modifica essa competência ao longo dos anos. Assim, diante de falta de referência a esse processo, fica implícita a ideia de que

⁸⁹ “[...] el movimiento de la percepción al concepto es el pasaje de lo concreto, sensorial a lo abstracto, imaginable” (DAVÍDOV, 1988, p. 102).

resulta de um amadurecimento natural, cabendo ao ensino, nessa perspectiva, apenas acompanhar e aprimorar esses níveis de desenvolvimento e não intervir.

No esquema lógico-formal, conforme Davídov (1988, p. 104), “[...] entra tanto a formação de conceitos cotidianos, como conceitos empíricos da ciência. As abstrações e generalizações lógico-formais não expressam a especificidade dos conceitos científicos, estritamente teóricos”⁹⁰.

Apoiado na explicitação que Marx fez aos economistas vulgares, os quais, ao invés de revelar a conexão interna das coisas, restringiam-se à sua aparência, tomando-a como essência, Davídov (1988) postula que, na generalização conceitual empírica, não há separação das particularidades essenciais do objeto, dos aspectos de sua conexão interna. Dita generalização não assegura, no conhecimento, a sua essência. As propriedades externas dos objetos, ou seja, sua aparência é tomada como essência.

Leontiev assevera que, durante quase todo século XIX, as ideias psicológicas científicas sobre o pensamento se desenvolveram sobre a base da psicologia associacionista subjetivo-empírica. Nesse sentido, a análise psicológica do pensamento se reduzia, fundamentalmente, à separação dos processos de pensamento isolados: a abstração e a generalização, a comparação e a classificação; descreviam-se diferentes tipos de juízos e raciocínios, sendo essas descrições tomadas diretamente da lógica formal; e se encarava com o espírito da lógica formal a questão sobre a natureza dos conceitos (*apud* DAVÍDOV, 1988).

As particularidades da formação dos conceitos empíricos, de acordo com Davídov, partem do particular para o geral. O geral, nesse caso, é o resultado da comparação de objetos singulares, de sua generalização em um conceito sobre uma ou outra classe de objetos; aparece como resultado da ascensão do sensorial-concreto ao mental-abstrato, expresso na palavra. Nesse sentido, Sforini (2004) afirma que os alunos, às vezes, encontram dificuldade em reconhecer, no caso particular, sob as novas condições concretas, o traço geral que conheceu mediante outras percepções, ou seja, não conseguem generalizar. A autora exemplifica da seguinte forma: o aluno aprende que a planta recebe seus nutrientes pela raiz; observa em várias gravuras, em experiências, ou mesmo no cotidiano, a raiz sob a terra; apesar de listar os nutrientes e descrever a função da raiz, o professor não fala explicitamente sobre a terra; dessa forma, o aluno cria uma imagem

⁹⁰ “[...] entra tanto la formación de los conceptos cotidianos como de los conceptos empíricos de la ciencia. Las abstracciones y generalizaciones lógico-formales no expresan la especificidad de los conceptos científicos estrictamente teóricos” (DAVÍDOV, 1988, p. 104).

mental de que a terra é um atributo essencial nesse processo; e, conseqüentemente, quando o aluno se vê diante de uma planta hidropônica, não consegue transferir o conhecimento que havia abstraído das situações anteriores para compreender o novo fenômeno, isto é, não é capaz de generalizar diante de outro caso particular, sob uma nova condição.

Conforme Davídov (1988), a separação entre o ensino dos conceitos e o exame das condições em que eles se originam deriva da teoria da generalização empírica, segundo a qual o conteúdo dos conceitos é idêntico ao que se dá inicialmente pela percepção.

Na lógica formal tradicional, denomina-se conceito toda universalidade abstrata, expressa em uma palavra. Na realidade, trata-se somente de uma representação geral. Davídov afirma que a influência da teoria do pensamento discursivo empírico se conserva na sociedade russa no âmbito da psicologia e da didática. Como consequência de sua aplicação na estruturação das disciplinas, o escolar primário não obtém, com frequência, a orientação necessária na correspondente disciplina, dificultando a assimilação dos conceitos de outras disciplinas.

De acordo com Sforzi (2004), isso demonstra que o acesso à escolarização e ao conhecimento científico não é suficiente para marcar significativamente o desenvolvimento psíquico dos escolares. Compreende-se por conceito, nessa perspectiva, a representação dos objetos cristalizada em uma palavra-termo que evidencia características externas deste.

Destarte, frente às atuais exigências da sociedade contemporânea, Davídov (1988) postula que o ensino escolar deveria, especificamente, desenvolver o pensamento teórico nas crianças, isto é, a escola deveria ensinar as crianças a pensar teoricamente. Segundo o autor, o conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial – o qual não opera com representações, mas propriamente por conceitos.

Para Lenin, “[...] entender [o movimento] significa expressar sua essência em forma de conceito”. Assim, apoiado nas palavras de Lenin, Davídov reitera que, “[...] expressar o objeto em forma de conceito, significa compreender sua essência” (1988, p. 126)⁹¹.

“Todos os tipos de atividade espiritual do homem, entre elas a científica, não são realizadas por indivíduos isolados, mas constituem processos sociais” (DAVÍDOV, 1988, p. 132)⁹². O pensamento teórico não tem por objeto a diversidade imediata das coisas, e

⁹¹ “[...] entenderlo (al movimiento – V.D) significa expresar su esencia en forma de concepto. [...] expresar el objeto en forma de concepto significa comprender su esencia” (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

⁹² “Todos los tipos de actividad espiritual del hombre, entre ellos el científico, no son realizados por individuos aislados, sino que constituyen procesos sociales” (DAVÍDOV, 1988, p. 132).

sim as objetivações idealizadas. Dessa forma, a descoberta e a expressão em símbolos da existência mediatizada das coisas, de sua universalidade não é outra coisa que a passagem da reprodução teórica da realidade. É necessário, segundo o autor, levar em conta que os símbolos que expressam o universal nos objetos são formas da atividade humana. “Os conceitos, historicamente formados na sociedade, existem objetivamente nas formas da atividade do homem e em seus resultados, ou seja, nos objetos criados de maneira racional” (DAVÍDOV, 1988, p. 128)⁹³.

A tarefa geral do conhecimento consiste, de acordo com Lenin, “[...] em abarcar a regularidade universal da natureza em eterno desenvolvimento e movimento” (*apud* DAVÍDOV, 1988, p. 129)⁹⁴. Davíдов ressalta que, diferentemente do pensamento empírico, o conteúdo peculiar do pensamento teórico é área dos fenômenos objetivamente inter-relacionados, que conformam um sistema integral. Nas dependências empíricas, a coisa isolada aparece como uma realidade autônoma. Nas dependências teóricas, a coisa aparece como meio de manifestação de outra dentro de certo todo.

Marx dá a seguinte caracterização para a compreensão empírica das coisas: um observador alheio à ciência é aquele que, em lugar de penetrar na relação interna, limita-se em catalogar, expor e esquematizar à medida que vai descobrindo todas as manifestações externas do fenômeno (*apud* DAVÍDOV, 1988).

Em contraposição a esta compreensão empírica, de acordo com Davíдов, as dependências internas essenciais não podem ser observadas diretamente, portanto, na existência presente, elas não estão dadas. Somente no interior se descobrem as mediações de um sistema, dentro do todo, em sua formação. No conceito teórico, portanto, não está incluído algo que seja igual em cada objeto da classe, mas se apreendem as inter-relações de objetos isolados dentro do todo, dentro do sistema de sua formação.

O autor ressalta que a principal diferença entre os conceitos teóricos e as representações gerais consiste em que, nos conceitos teóricos, “[...] se reproduz o processo de desenvolvimento, de formação do sistema, da integridade do concreto e somente dentro

⁹³ “Los conceptos, históricamente formados en la sociedad, existen objetivamente en las formas de la actividad del hombre y en sus resultados, o sea, en los objetos creados de manera racional” (DAVÍDOV, 1988, p. 128).

⁹⁴ “[...] en abarcar la regularidad universal de la naturaleza en eterno desarrollo y movimiento” (DAVÍDOV, 1988, p. 129).

desse processo se põe a descoberto as particularidades e as inter-relações dos objetos singulares” (DAVÍDOV, 1988, p. 131)⁹⁵.

Quanto à especificidade do conteúdo do pensamento teórico, Lenin assinala que “[...] no fundo o problema reside em que o pensamento deve apreender toda a representação em seu movimento. Para isso, o pensamento deve ser dialético” (*apud* DAVÍDOV, p. 139)⁹⁶. Nas palavras de Marx, a lógica dialética é o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, ou seja, é o processo pelo qual o pensamento assimila o concreto e o reproduz como espiritualmente concreto (*apud* DAVÍDOV, 1988).

Assim, a atividade sensorial em suas formas peculiares de contemplação e representação é capaz de captar a integridade do objeto e a presença nele de conexões, todavia a contemplação e a representação não podem estabelecer o caráter interno dessas conexões. A tarefa do pensamento teórico, conforme Davíдов, consiste “[...] em elaborar os dados da contemplação e da representação em forma de conceito e com ele reproduzir omnilateralmente o sistema de conexões internas que geram o concreto dado, revelando sua essência” (1988, p. 142)⁹⁷.

Nesse sentido, a lógica dialética se diferencia da formal por se apoiar no critério de conteúdo sobre a essência das coisas. E a essência pode ser posta a descoberto somente no exame do processo de desenvolvimento da dita coisa. O conceito teórico constitui, nessa ótica, o procedimento e o meio de reprodução mental de qualquer objeto como sistema integral. “Ter o conceito sobre tal objeto significa dominar o procedimento geral de construção mental deste objeto” (DAVÍDOV, 1988, p.153)⁹⁸.

Após o exposto, sintetizamos as principais diferenças entre os conhecimentos (abstrações, generalizações e conceitos) empíricos e teóricos, explicitadas por Davíдов.

⁹⁵ “[...] se reproduce el proceso de desarrollo, de formación del sistema, de la integridad, de lo concreto y solo dentro de ese proceso se ponen al descubierto las particularidades y las interrelaciones de los objetos singulares” (DAVÍDOV, 1988, p. 131).

⁹⁶ “[...] el fondo del problema reside en que el pensamiento debe aprehender toda la ‘representación’ en su movimiento, pero para eso el pensamiento debe ser dialéctico” (DAVÍDOV, 1988, p. 139).

⁹⁷ “[...] en elaborar los datos de la contemplación y la representación en forma de concepto y con ello reproducir omnilateralmente el sistema de conexiones internas que generan lo concreto dado, poner al descubierto su esencia” (DAVÍDOV, 1988, p. 142).

⁹⁸ “Tener el concepto sobre tal objeto significa dominar el procedimiento general de construcción mental de este objeto” (DAVÍDOV, 1988, p. 142).

PARTICULARIDADES DO CONHECIMENTO EMPÍRICO E TEÓRICO

Conhecimentos empíricos	Conhecimentos teóricos
Apoiado na lógica formal;	Apoiado na lógica dialética;
São elaborados no processo de comparação dos objetos e das representações sobre eles, separando as propriedades iguais, comuns;	São elaborados no processo de análise do papel e da função de certa relação peculiar dentro do sistema integral;
No processo de comparação, são separadas as propriedades formalmente gerais de certo conjunto de objetos – esse conhecimento permite a referência de objetos isolados em uma classe determinada, independentemente de estarem vinculados entre si;	No processo de análise, é possível descobrir a relação geneticamente inicial do sistema integral como sua base universal ou essência;
Esses conhecimentos apoiam-se nas observações e refletem nas representações as propriedades externas dos objetos;	Esses conhecimentos refletem suas relações e conexões internas, saindo dos limites das representações;
A propriedade geral se separa como algo pertencente à mesma ordem que as propriedades particulares e singulares dos objetos;	Nos conhecimentos teóricos, fixa-se a ligação da relação universal, do sistema integral com suas diferentes manifestações – ligação entre o universal e o singular;
O processo de concretização desses conhecimentos consiste em selecionar ilustrações, exemplos que correspondam à classe respectiva de objetos;	Sua concretização se dá pela dedução e explicação das manifestações particulares e singulares do sistema integral, tomando por base seu fundamento universal;
A fixação desse conhecimento ocorre por meio das palavras-termos.	Esses conhecimentos se expressam nos procedimentos da atividade mental e com ajuda de diferentes meios simbólicos e semióticos, como as linguagens natural e artificial.

Quadro I: Elaboração com base no exposto por Davíдов (1988).

Com base em suas investigações experimentais⁹⁹ e de seus colaboradores sobre o desenvolvimento psíquico dos escolares de menor idade durante a atividade de estudo, Davíдов concluiu que, nesse processo, no qual estão presentes de maneira sistematizada as formas mais desenvolvidas da consciência social (a arte, a ciência, a moral), as crianças, ao assimilarem esses conteúdos, reproduzem não somente os conhecimentos e habilidades correspondentes aos fundamentos dessas formas de consciência, como desenvolvem “[...]”

⁹⁹ De acordo com Davíдов (1988, p. 195-196), “[...] L. Vigotski e seus colaboradores começaram a empregar o assim chamado ‘método genético causal’ que permite investigar o surgimento das neoestruturas psíquicas mediante sua formação orientada. [...] O emprego deste método de investigação esteve ligado com uma etapa qualitativamente nova no desenvolvimento da psicologia. Para ele [Vigotski], o método de experimento formativo tem como característica a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda. [...] A nosso ver, pode-se chamar o experimento formativo de *experimento genético modelador*, o qual plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino. [...] O método genético modelador de investigação aparece como método de educação e ensino experimental que impulsiona o desenvolvimento”.

as capacidades surgidas historicamente, que estão na base da consciência e do pensamento teórico: a reflexão, a análise e o experimento mental¹⁰⁰” (DAVÍDOV, 1988, p. 158)¹⁰¹.

A esse respeito, Sforzi (2004, p. 105) explicita que “[...] a atividade de aprendizagem é, portanto, o movimento de formação do pensamento teórico, assentado na reflexão, análise e planejamento, que conduz ao desenvolvimento psíquico da criança”.

Vale destacar que Davídov (1988) formulou uma série de teses lógico-psicológicas que podem ser utilizadas na determinação do conteúdo das disciplinas, tendo em vista a lógica dialética – ascensão do pensamento do abstrato ao concreto: a assimilação dos conhecimentos que têm um caráter geral e abstrato precede a familiarização dos alunos com conhecimentos mais particulares e concretos; os conhecimentos que constituem a disciplina escolar dada são assimilados pelos alunos nos processos de análise das condições de seu surgimento; na revelação das fontes objetivas dos conteúdos, os alunos devem, antes de tudo, saber descobrir, no material que vai ser estudado, a relação geneticamente inicial, essencial, universal que determina o conteúdo e a estrutura do objeto dos conhecimentos dados; os alunos reproduzem essa relação em especiais modelos objetivos, gráficos e letras, os quais permitem estudar suas propriedades em forma pura; os escolares devem saber concretizar a relação geneticamente inicial, universal do objeto estudado, no sistema de conhecimentos particulares sobre ele; e, os alunos devem passar do cumprimento das ações do plano mental à sua realização no plano externo e vice-versa¹⁰² (DAVÍDOV, 1988).

Destarte, Davídov fundamentou experimentalmente a tese vigotskiana do papel dominante do ensino no desenvolvimento dos escolares; mostra que nem todo ensino tem uma significação autenticamente desenvolvimental; e, por fim, estabelece que fora da formação orientada da atividade de estudo¹⁰³ não pode haver um ensino que

¹⁰⁰ Conforme afirma Sforzi (2004, p. 113), “[...] podemos encontrar, em diferentes traduções das obras russas, três designações para o terceiro elemento do pensamento teórico: ‘experimento mental’, ‘planejamento’ e ‘plano interior de ações’.

¹⁰¹ “[...] las capacidades, surgidas históricamente, que están en la base de la conciencia y el pensamiento teóricos: la reflexión, el análisis, el experimento mental” (DAVÍDOV, 1988, p. 158).

¹⁰² Conforme Libâneo (2004, p.18), “[...] o que se constata nestes princípios é, obviamente, uma clara alusão ao movimento que vai *do geral para o particular*, encetado pelo pensamento, conforme a lógica dialética e uma similaridade com o método genético”.

¹⁰³ Moura desenvolve uma proposta de organização do ensino ancorado nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. A atividade orientadora de ensino (AOE), como unidade dialética entre ensino e aprendizagem, mantém a estrutura de atividade proposta por Leontiev, ao indicar uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propor ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar. Esse modo de conceber o ensino pressupõe que seja criada nos estudantes a necessidade de se apropriar dos conceitos, por meio de uma situação desencadeadora da aprendizagem – que pode ser materializada por meio de

verdadeiramente impulse o desenvolvimento. Ou seja, a nosso ver, Davídov acentua o conhecimento científico como conteúdo principal da educação escolar e chama a atenção para maneira como esse ensino é organizado, de forma que possa efetivamente promover o desenvolvimento psíquico dos indivíduos.

Com base nas contribuições de Leontiev, Elkonin e Davídov, podemos inferir que, se concebemos o processo de educação como um processo de humanização, é imprescindível que repensemos sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem que fundamentam nossa prática.

Na próxima seção, apresentaremos aspectos do atual contexto em que está situada a Pedagogia Histórico-Crítica e seus principais elementos.

diferentes recursos metodológicos. A AOE deve proporcionar situações que suscitem compartilhamento das ações pelos estudantes para resolução de uma determinada situação problema – as quais devem ser realizadas coletivamente –, tendo em vista a apropriação dos conhecimentos teóricos pelos estudantes (MOURA, 2010).

4. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E FUNDAMENTOS BÁSICOS

O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.

MARX (2003).

Nesta seção, objetivamos, em primeiro lugar, apresentar aspectos do atual contexto histórico brasileiro a partir da década de 1970, bem como uma breve referência às tendências pedagógicas desse período até o momento atual, tendo em vista a contextualização histórica da Pedagogia Histórico-Crítica. Para isto, pautamo-nos nos autores: Antonio, Silva e Cecílio (2010b), Duarte (1999; 2000; 2008; 2011), Gramsci (1991), Harvey (2009), Kuenzer (s.d.), Laurell (2002), Libâneo (2008), Magalhães e Silva Júnior (2011) Martins (2004), Facci (2004b) e Saviani (2005; 2007a; 2007b; 2010) e Tuleski (2008).

Abordamos, ainda, os princípios fundamentais da Pedagogia Histórico-Crítica. Neste sentido, orientamo-nos pelos seguintes autores: Duarte (1999; 2011), Gasparin (2007), Gomes (2010), Marsiglia (2011), Martins (2011), Marx (2003), Saviani (2005; 2007a; 2007b) e Scalcon (2002).

4.1. A Contextualização Histórica da Pedagogia Histórico-Crítica

A discussão inicial deste item se refere às transformações ocorridas no mundo do trabalho no final do século XX – com a globalização econômica, a reestruturação produtiva e as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil – e, conseqüentemente, as novas demandas requeridas à escola.

Por essa senda, abordamos algumas tendências pedagógicas presentes na década de 1970 até o momento atual, com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica e seus elementos norteadores.

4.1.1. As transformações político-econômicas do final do século XX

Desde o final do século XX, o contexto histórico tem sido marcado por profundas transformações na economia, com a globalização econômica e, conseqüentemente, por profundas mudanças no mundo do trabalho. Tais alterações no processo produtivo requerem uma nova forma de disciplinar o trabalhador, a qual envolve não só o controle no trabalho, como um controle social mais amplo. Ou seja, essa disciplina abrange tanto elementos que têm que ser organizados no trabalho quanto na sociedade como um todo (HARVEY, 2009). Gramsci (1991), em seu tempo, ao analisar as formas de organização de trabalho e as relações sociais, já assinalava que, em cada período da sua história, a sociedade capitalista produz o modo de ser e de sentir de que necessita para continuar existindo.

Para Harvey (2009), essa nova forma de regulamentação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital, que envolve um conjunto de regras e processos sociais interiorizados pelo trabalhador, pode ser denominado como “regime de acumulação flexível”. Segundo o autor, a acumulação flexível “[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (2009, p. 140). Esse novo regime implica em altos índices de desemprego estrutural, rápida destruição e reconstrução de habilidades pelo trabalhador e um retrocesso ao poder sindical.

Não se pode deixar de mencionar que o atual contexto é marcado por uma crise cultural, caracterizada pela pós-modernidade. Como afirma Harvey (2009), o pós-modernismo pode ser considerado como a lógica cultural do capitalismo avançado, presente na arquitetura urbana contemporânea, na moda, no romance, na filosofia e na arte. O pós-modernismo apresenta características marcantes como a aceitação do efêmero, do fragmentário, o abandono da memória histórica. É caracterizado, também, por uma profunda mudança nos sentimentos, em que desejos e necessidades são criados em função do consumo e a publicidade passa a ser considerada como a “arte oficial do capitalismo”. De acordo com o autor, há uma relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas e os modos flexíveis de acumulação do capital.

Quanto às mudanças no mundo do trabalho com a globalização econômica, Kuenzer (s.d.) afirma que elas mantêm uma relação direta com a forma como o Estado se apresenta, ou seja, com o Estado Neoliberal. Para a autora:

Esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados do tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado (s.d, p. 14).

Assim, a forma como o Estado se apresenta, de acordo com Laurell (2002), depende da relação que estabelece entre público e privado, entre Estado e mercado e a forma como condiciona os direitos sociais às contribuições dos cidadãos. Ou seja, apesar de o Estado desempenhar um papel fundamental na formulação e efetivação das políticas sociais¹⁰⁴, não significa que estas envolvam exclusivamente o âmbito público. Dessa forma, a implantação da política social do Estado neoliberal apresenta quatro estratégias essenciais: o corte nos gastos públicos, a privatização, a centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos contra a pobreza e a descentralização. A privatização é o elemento articulador das estratégias do neoliberalismo, atende não só aos objetivos econômicos de abrir todas as atividades econômicas rentáveis aos investimentos privados, com o intuito de ampliar os âmbitos de acumulação, como atende aos objetivos políticos e ideológicos de remercantilizar o bem-estar social. Os outros elementos funcionam como mecanismos de legitimação das privatizações, justificando ideologicamente o seu processo e gerando as mudanças estruturais necessárias. “A condição política para o êxito do projeto neoliberal é a derrota ou, pelo menos, o enfraquecimento das classes trabalhadoras e das suas organizações reivindicatórias e partidárias” (LAURELL, 2002, p. 164). Isso significa que o neoliberalismo opõe-se radicalmente à universalidade, à igualdade e à gratuidade dos serviços sociais, opõe-se aos direitos sociais e à obrigação da sociedade de garanti-los por meio da ação estatal.

De acordo com estudos apontados anteriormente¹⁰⁵, podemos afirmar que a políticas públicas implantadas no Brasil, entre elas, as voltadas para a educação, a partir da década de 1990, foram marcadas por forte presença dos princípios neoliberais como, por exemplo, a política adotada para o financiamento da educação do governo FHC, cujo objetivo era a otimização dos recursos já existentes.

¹⁰⁴ Como afirma Laurell (2002, p. 153), as políticas sociais “[...] são o conjunto de medidas e instituições que têm por objetivo o bem estar e os serviços sociais”.

¹⁰⁵ Estamos nos referindo à produção científica de nossa autoria, intitulada *O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990* (ANTONIO; SILVA; CECÍLIO, 2010b).

Considerando os desafios da atual conjuntura no âmbito da educação escolar, Saviani (2010, p. 16) afirma que nos deparamos com paradoxos em relação às expectativas depositadas na escola. Segundo o autor, queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania, todavia nos encontramos frente a expectativas contraditórias. De um lado, queremos, pela ação educativa, formar cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas, no fundo, desejamos que eles “[...] sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente, submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída”. Assim, na sociedade capitalista, conforme afirma Duarte:

[...] os homens assumem as relações sociais como naturais, dadas, com as quais eles se identificam, isto é, a elas se submetem não porque resultem de uma vontade coletiva, mas sim pelo fato delas existirem. A forma pela qual a atividade social se divide é aceita naturalmente, como sendo a forma humana e não como forma histórica possível de superação (1999, p. 76-77).

Ou seja, os homens perdem de vista sua historicidade, sua condição de ser histórico/objetivo. Dessa forma, nessa estrutura de sociedade, de acordo com Duarte, “[...] os indivíduos passam a ser relacionar mediados pelo valor de troca, suas relações são desprovidas de todo conteúdo, eles tornam-se *indivíduos unilaterais, indivíduos abstratos*”. Todavia o autor adverte que “[...] a superação desse estado de coisas não consiste em um retorno às relações sociais do passado pré-capitalista. Essa superação só é possível com a apropriação total pela humanidade despossuída, da riqueza material e espiritual (2011, p. 13-14, grifos nosso).

Com base no exposto, uma prática pedagógica que considere os apontamentos feitos pelos autores precisa conceber o indivíduo em sua condição histórico-social concreta, ou seja, uma prática pedagógica que valorize a liberdade desses indivíduos, sua capacidade transformadora e não “[...] tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual fazem parte, mas sim aquela que forme nos alunos a consciência da necessidade de apropriação da riqueza espiritual universal e multifacetada” (DUARTE, 2011, p. 10-11).

Diante dos desafios do atual contexto, faz-se premente, a nosso ver, uma teoria da educação atrelada aos interesses da classe trabalhadora e a um novo projeto político-social, conforme preconizado pelos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, de base marxista –

que serão abordados mais adiante, nesta seção. Antes, porém, apresentaremos alguns aspectos das demais concepções pedagógicas presentes no meio educacional desde a década de 1970 até os dias atuais.

4.1.2. As tendências pedagógicas a partir da década de 1970

No âmbito da educação, a década de 1970 foi marcada pela predominância da tendência tecnicista, bem como pelo surgimento de estudos empenhados em fazer a crítica à educação dominante, evidenciando as funções reais da política educacional, apesar de a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova¹⁰⁶, ainda, estarem presentes no meio educacional.

Todavia esses estudos foram acobertados pelo discurso político-pedagógico oficial e o espaço em que ainda era possível realizá-los era a pós-graduação, como demonstra Saviani: “O espaço privilegiado de circulação desses estudos críticos foi a pós-graduação, instalada no regime militar segundo as coordenadas da visão tecnocrática no mesmo espírito, portanto, da pedagogia tecnicista” (2007b, p. 390). Segundo o autor, a Pedagogia Tecnicista advoga a reordenação do processo de educação para que se torne objetivo e operacional, com base nos princípios da neutralidade científica, da racionalidade, da eficiência e da produtividade.

Paralelamente ao predomínio da tendência tecnicista, emergiu, na década de 1970, a tendência crítico-reprodutivista. Tal denominação se justifica, de acordo com Saviani, por se tratar de uma tendência crítica, já que se empenha em explicar a problemática educacional com base nos determinantes socioeconômicos. Porém é reprodutivista, porque suas análises chegam à conclusão de que a função da educação é, apenas, reproduzir as condições vigentes. Suas principais referências são a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado” e a

¹⁰⁶ De acordo com Saviani (2007a), na concepção da Pedagogia Tradicional, é marginalizado na sociedade quem não é esclarecido. Dessa forma, a escola é entendida como um meio de equacionar o problema da marginalização por meio da difusão da instrução, da transmissão dos conteúdos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. Na concepção da Pedagogia Nova, a marginalidade deixa de ser vista, predominantemente, sob o ângulo da ignorância. O marginalizado já não é o ignorante, mas o rejeitado. A educação passa a ser um fator de equalização social à medida que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação pelos demais. Segundo o autor, a concepção da Pedagogia Nova desloca o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; enfim, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada, sobretudo, nas contribuições da biologia e da psicologia.

“teoria da escola dualista”. Essas teorias se concentram na crítica à educação vigente, mas não apresentam alternativas para lidar com as escolas, ou seja, não tratam de nenhuma proposta pedagógica. As teorias crítico-reprodutivistas, apesar de analisarem a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade, não formulam diretrizes que orientem a atividade educativa, como ressalta Saviani (2005; 2007b).

Em contraposição a esse cenário, o âmbito das ideias pedagógicas foi marcado, desde então, pelo desenvolvimento das análises críticas da educação¹⁰⁷, as quais sustentam sua finalidade sociopolítica em um momento histórico de crítica dos educadores às orientações pedagógicas impostas pelo regime militar.

De acordo com Saviani (2007b), o processo de abertura democrática; a ascensão dos partidos e a oposição ao governo militar nos âmbitos municipais e estaduais; a campanha de reivindicação de eleições diretas para Presidência da República; a transição de governo militar para civil em nível federal; a mobilização de professores; as conferências brasileiras de educação; e as produções científicas de cunho crítico, desenvolvidas nos programas de pós-graduação, foram fatores que colaboraram para a emergência de propostas pedagógicas críticas ou contra-hegemônicas¹⁰⁸ a partir da década de 1980 no Brasil. Todavia o autor salienta que “[...] a ‘transição democrática’ fez-se, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica” (p. 412). É possível inferirmos pelas suas palavras que as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham ambiguidades.

Dentre as concepções contra-hegemônicas, Saviani aponta as Pedagogias da “educação popular”, as Pedagogias da prática, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Pedagogia Histórico-Crítica – objeto de nossa investigação e que nos deteremos, mais especificamente, no próximo subitem desta seção.

¹⁰⁷ Libâneo (2008) classifica as tendências pedagógicas como liberal e progressista. A *Pedagogia Liberal* sustenta a ideia de que a escola tem como função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais. Nesta perspectiva, encontram-se a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada Progressivista, a Pedagogia Renovada Não Diretiva e a Pedagogia Tecnicista. A *Pedagogia Progressista* sustenta, implicitamente, as finalidades sociopolíticas da educação. Nessa concepção, encontram-se a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

¹⁰⁸ Em seu livro *Escola e Democracia*, Saviani (2007a), divide as teorias da educação em Teorias Não Críticas, Teorias Crítico-Reprodutivistas e Teorias Críticas. As *Teorias Não Críticas* são aquelas que entendem a educação como um instrumento de equalização social. Entre elas, a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. As *Teorias Crítico-Reprodutivistas*, por não apresentarem proposta pedagógica, não são consideradas pedagogias. E, por fim, no quadro das *Teorias Críticas*, a Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Libertária e a concepção de pedagogia revolucionária, de cunho marxista, apresentada pelo autor, mais tarde denominada de Pedagogia Histórico-Crítica.

Na tendência das pedagogias da “educação popular”, Saviani (2007b) aponta a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, a qual preconiza uma educação autônoma, centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações. De acordo com Saviani (2007a, p. 67-68), nessa pedagogia, “[...] é nítida a inspiração da ‘concepção humanista moderna de filosofia da educação’, através da corrente personalista (existencialismo cristão)”. Esta concepção parte da crítica da Pedagogia Tradicional quanto à passividade, à memorização, ao verbalismo e advoga uma pedagogia centrada no diálogo (relação dialógica) e iniciativa dos alunos. A diferença entre ela e a Pedagogia Nova, segundo Saviani, consiste em que “[...] Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares” (SAVIANI, 2007a, p. 68). Todavia, como ressalta Scalcon (2002), uma das críticas a essa tendência foi o fato de não revelar objetivamente a natureza da revolução preconizada, como suporte para a transformação das bases socioeconômicas. Dessa forma, a não negação do sistema capitalista evidencia, conseqüentemente, um distanciamento dos pressupostos do marxismo.

As Pedagogias da prática se referem, segundo Saviani (2007b, p. 414), às “[...] propostas de inspiração libertária, portanto em consonância com os princípios anarquistas”. Nessa concepção, Saviani aponta a perspectiva adotada por Order José dos Santos, Miguel Gonzalez Arroyo e por Maurício Tragtenberg. Para Order, a prática pedagógica deve articular-se politicamente com os interesses das camadas populares. Ele faz uma crítica à escola, por estar preocupada, quase exclusivamente, com a questão da transmissão do conhecimento. Este autor preconiza a necessidade de se alterar radicalmente o eixo transmissão-assimilação e a necessidade de professor e alunos romperem com a atual organização do trabalho pedagógico, no intuito de promover a transformação da escola em uma unidade de produção e distribuição de conhecimento articulados aos reais interesses da população (SAVIANI, 2007b). De acordo com Saviani, a mesma perspectiva é adotada por Arroyo e Tragtenberg.

Na concepção crítico-social dos conteúdos, de acordo com Libâneo (2008), o papel principal da escola é o ensino de conteúdos vinculados à realidade, tendo em vista a democratização da escola pública e, conseqüentemente, a transformação social. Para o autor:

A difusão de conteúdos é a tarefa primordial [...] da escola. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria

escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade (2008, p. 38-39).

Nessa ótica, para que a escola possa atender aos interesses populares, sua condição precípua é garantir a todos “um bom ensino” – este compreendido como a apropriação dos “[...] conteúdos básicos que tenham ressonância na vida dos alunos” (LIBÂNEO, 2008, p. 39).

Conjuntamente com as tendências críticas/contra-hegemônicas, o atual contexto é marcado pela presença de outros ideários pedagógicos, preconizados pelos setores dominantes como, por exemplo, a Pedagogia das Competências ou Toyotista.

De acordo com Kuenzer (s.d.), o crescente avanço da ciência e da tecnologia nos processos produtivos e sociais a serviço dos processos de acumulação do capitalismo globalizado dá origem a uma grande contradição: quanto mais simplificadas as tarefas, mais conhecimento é exigido do trabalhador, maior grau de escolaridade e permanente formação continuada em crescentes níveis de complexidade. A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atingem todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir do trabalhador desenvolvimento de novas habilidades cognitivas e comportamentais, como criatividade, rapidez nas respostas, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidades de trabalhar em grupo, resistir a pressões e um aprendizado constante. Além da competência científico-tecnológica, demanda a competência ética, na dimensão do compromisso com a qualidade da vida social e produtiva. Dessa forma, para atender a essas demandas ocorridas no mundo do trabalho, mudam-se radicalmente as demandas que o capitalismo faz à escola e, como consequência, uma nova pedagogia invade a escola com os novos princípios da acumulação flexível ou toyotismo. “No que tange à nova pedagogia, ela encontra sua melhor expressão na pedagogia das competências” (KUENZER, s.d., p. 10).

Kuenzer caracteriza essa nova forma de relação entre trabalho e educação como exclusão includente e inclusão excludente. Do ponto de vista do mercado, explica a autora, identificam-se várias estratégias de exclusão do trabalhador do mercado formal, onde o mesmo tinha seus direitos assegurados e melhores condições de trabalho, seguidas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho por intermédio de formas precárias. Essa lógica corresponde à chamada exclusão includente, a qual se relaciona dialeticamente com

a inclusão excludente – que são as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar.

A inclusão excludente corresponde aos processos de aligeiramento educacional (ciclos, progressões de fluxo, progressões automáticas, classes de aceleração) para melhorar as estatísticas educacionais, bem como os cursos aligeirados de formação profissional e superior em instituições de idoneidade discutível, além da precária formação continuada dos professores. Enfim, uma somatória de “certificações vazias”, ou seja, medidas que visam apenas aos aspectos quantitativos e não qualitativos e que fornecerão justificativa para exclusão no mundo do trabalho e dos direitos e das condições dignas de existência.

A autora conclui que, por meio dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar, ao se articular aos processos de exclusão includente do mundo do trabalho, fornece a força de trabalho disciplinada, necessária à lógica de reprodução do capital. E, dessa forma, “[...] a expressão pedagógica deste princípio se dá através da pedagogia das competências” (KUENZER, s.d., p. 15).

De acordo com Martins (2004, p. 68), a obra de Philippe Perrenoud, intitulada *Construir as competências desde a escola* é a “[...] principal referência na disseminação desta noção no ideário pedagógico brasileiro”.

Duarte (2008) defende a tese de que a pedagogia das competências é integrante de ampla corrente educacional brasileira, denominada por ele de pedagogias do “aprender a aprender”¹⁰⁹. Saviani (2007b, p. 435), também, reitera essa tese de Duarte, afirmando que a pedagogia das competências “[...] apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Para finalizar, cabe-nos mencionar que, recentemente, Magalhães e Silva Júnior (2011) apontaram algumas limitações quanto aos desafios da materialidade da Pedagogia

¹⁰⁹ Segundo Duarte (2008), há quatro posicionamentos valorativos presentes no lema “aprender a aprender”: 1) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências; 2) é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas; 3) a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; 4) a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

Histórico-Crítica no âmbito escolar, abordados por Saviani (2005)¹¹⁰. Dentre essas limitações, afirmam os autores: “[...] considerando que basta mudar a política educacional, mantendo-se o atual modo de produção, a Pedagogia Histórico-Crítica, embora tenha uma intencionalidade importante, parece permanecer no plano das soluções formais” (MAGALHÃES; SILVA JÚNIOR, 2011, p. 132-133). Quanto a essa afirmação, compreendemos que ela nos remete a uma concepção sobre a relação entre a educação e sociedade, ou seja, a perspectiva histórico-crítica entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade, “[...] ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante”, por meio de sua especificidade. Em outras palavras, a escola não pode mudar a sociedade de modo direto e imediato, mas pode atuar, por meio da ação educativa, sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 2007a, p. 66).

De acordo com Vásquez:

A teoria [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com atos reais, efetivos, tal transformação. [...] Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere *um trabalho de educação das consciências*, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas (1977, p. 206-207, grifos nosso).

Nesse trecho, o autor sabiamente pontua a relação dialética entre o processo educativo e o processo de transformação social, reconhecendo o papel da educação como parte integrante e condição necessária do processo mais amplo de construção de uma nova sociedade.

Magalhães e Silva Júnior (2011) mencionam, também, sobre as apropriações que são feitas dessa teoria da educação pelas Instituições Educacionais ou Secretarias de Educação. A esse respeito, compreendemos que, muitas vezes, as obras de autores marxistas podem ser incorporadas a concepções totalmente distanciadas dessa perspectiva, como ocorreu com as obras de Vigotski, conforme denunciado por pesquisadores como Duarte (2000), Facci (2004b) e Tuleski (2008).

¹¹⁰ Como já mencionamos na parte introdutória desta dissertação, os desafios da materialidade da Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito escolar, de acordo com Saviani, são: primeiro, a ausência de um sistema nacional de educação; segundo, a dificuldade na adequação objetiva da nova proposta na esfera organizacional das escolas, uma vez que o fato de não atentar suficientemente para o modo como as escolas estão organizadas acaba por inviabilizar a transformação pretendida; terceiro, a descontinuidade das ações e projetos propostos pelos governos no tocante à educação (SAVIANI, 2005).

Outra limitação quanto à objetivização da Pedagogia Histórico-Crítica no cotidiano escolar, de acordo com Magalhães e Silva Júnior (2011), é a de que apenas uma adoção didática ou metodológica dessa perspectiva não garante sua efetivação. A nosso ver, a prática pedagógica histórico-crítica não se limita a um encaminhamento metodológico, todavia, inegavelmente, o conhecimento didático é um requisito primordial para a atuação docente. Essa prática pressupõe uma orientação filosófica e epistemológica dos professores, ou seja, uma concepção de mundo, de história, de homem e de educação. Dessa forma, não se pode atribuir à Saviani e à Pedagogia Histórico-Crítica as limitações de ordem ideológica que apresentam muitos professores diretamente envolvidos nessa prática e que, com frequência, desconhecem ou não têm clareza dos preceitos marxistas. Como afirma Duarte (2011, p. 7), “[...] a pedagogia histórico-crítica exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo”.

No próximo subitem, trataremos, mais especificamente, dos principais elementos da Pedagogia Histórico-Crítica.

4.2. Pedagogia Histórico-Crítica: elementos fundamentais

A Pedagogia Histórico-Crítica¹¹¹ é uma proposta pedagógica contra-hegemônica, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares e contra os interesses até agora dominantes. Essa pedagogia é considerada revolucionária, porque se empenha, decididamente, em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária (SAVIANI, 2005).

A fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, em seus aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, assenta-se nas premissas do materialismo histórico e dialético e com fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida pela Escola de Vigotski, como afirma Saviani (2007b). Quanto aos fundamentos do materialismo que sustentam a teoria, assim se expressa Saviani:

A expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo.

¹¹¹ No Brasil, de acordo com Saviani (2005, p. 88), “[...] esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979”.

Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (2005, p. 88, grifo do autor).

Todavia Saviani esclarece que a Pedagogia Histórico-Crítica, apesar de ser uma teoria pedagógica de inspiração marxista, não significa que tenha sido extraída mecanicamente dos clássicos marxistas. Trata-se, portanto, de uma “[...] concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2007b, p. 420).

Nesta perspectiva, a especificidade da educação escolar consiste no ensino dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos e sistematizados pelos homens. Lembra Saviani (2005, p. 14) que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Dessa forma, não se exclui o saber que o aluno já detém, mas como uma via de acesso ao saber erudito/clássico/conhecimento científico, na escola, ele amplia seus conhecimentos, superando o senso comum.

A função da escola reside na socialização desse saber sistematizado a todos os educandos para que, por meio dos conteúdos entendidos como instrumentos de transformação social, formem-se cidadãos conscientes de sua participação na sociedade. Conforme afirma Saviani:

A importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. [...] Ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política (2007a, p. 88).

Nesses termos, a escola deve garantir a apropriação pelos alunos dos elementos culturais – objeto da educação – que precisam ser assimilados por cada um dos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos. Na perspectiva histórico-crítica, portanto, o trabalho educativo é considerado como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p.13; 2007b).

O papel do professor é imprescindível nesse processo e consiste em garantir a apropriação dos conteúdos pelos alunos, com vistas ao atendimento dos interesses das

camadas populares e à democratização da sociedade brasileira. Sob a mesma perspectiva, Duarte (2011, p. 14) ressalta que “[...] a pedagogia histórico-crítica não poderia preconizar outra coisa que não fosse a apropriação, pela classe trabalhadora, da totalidade do conhecimento socialmente existente”.

Trata-se de uma concepção de educação com a função de mediação no seio da prática social global, ou seja, deve “[...] possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2005, p. 143). Nessa concepção, a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa, da qual decorre o método pedagógico.

Quanto ao método científico, Saviani (2005, p. 142) teoriza sobre o movimento de elaboração do conhecimento como a “[...] passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise” – com base na compreensão desse movimento conforme exposto por Marx (2003). E, dessa forma, o autor procura “[...] compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos”, considerando a síncrese como uma visão caótica de um dado conhecimento, a síntese enquanto a visão rica dessa totalidade e a análise como as abstrações e reflexões.

O autor explicita, apoiado na lógica dialética, os cinco passos/momentos para o método de ensino: a prática social, como o ponto de partida; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social, como o ponto de chegada da ação pedagógica (SAVIANI, 2007a).

A Prática Social é comum a professor e alunos. Todavia, do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial entre eles, conforme afirma Saviani:

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe seja possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (2007a, p. 70-71).

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Martins (2011) nos chama a atenção quanto à síntese do professor, a qual resulta, fundamentalmente, dos conhecimentos que lhe foram disponibilizados por sua formação acadêmica e das condições sociais objetivas que pautam seu trabalho: quanto maior a fragilidade na sua formação, maior será a fragilidade de seu trabalho com os alunos, visto que, conseqüentemente, passa a se expressar com precariedade a respeito da compreensão acerca da própria realidade. Com relação aos alunos, pondera a autora, nesse momento, eles não dispõem de elementos que lhes possibilitem as articulações entre o conteúdo escolar e a “decodificação concreta do real”. Tais articulações dependem decisivamente da qualidade com a qual a prática pedagógica se realiza. A autora enfatiza que, Saviani está destacando a natureza histórico-social da educação escolar. Para Martins (2011, p. 228), “[...] tomar a prática pedagógica como ponto de partida, pressupõe o reconhecimento da educação escolar nas intersecções com a forma organizativa de sociedade vigente, reconhecendo-a, sobretudo, para identificar seus limites, opondo-se a eles”. Dessa forma, o papel do professor “[...] será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global” (SAVIANI, 2007a, p. 80).

A Problematização, segundo passo, é o momento em que são detectadas as questões no âmbito da prática social e os conhecimentos necessários para solução da problemática levantada, conforme evidencia Saviani (2007a). A contribuição de Martins a respeito do segundo passo consiste em considerá-lo como um momento “[...] da identificação dos *problemas* impostos à prática educativa, ao trabalho do professor [...]”. Assim, os aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa das escolas, a qualidade da formação docente, as razões das conquistas e fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos, especialmente na educação pública, são algumas das questões a serem problematizadas do ponto de vista da autora, “[...] considerando que o problema emerge da prática social como fenômeno histórico, tanto naquilo que se refere aos seus condicionantes objetivos quanto às possibilidades para sua superação” (MARTINS, 2011, p. 229).

O terceiro passo, a Instrumentalização, consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver os problemas detectados na prática social. Segundo Saviani (2007a, p. 71), “[...] trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar

das condições de exploração em que vivem”. A respeito do terceiro passo, Martins complementa:

Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a ‘síncrise’ em direção à ‘síntese’ (2011, p. 229).

Segundo a autora, é o momento em que a educação escolar desempenha efetivamente sua função social por meio da transmissão, pelos professores, do saber historicamente produzido e sistematizado às novas gerações.

Na Catarse, efetiva-se a confirmação da aprendizagem pelo aluno, passando da síncrise à síntese. De acordo com Saviani (2007, p. 71), “[...] trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Esse momento, para Martins (2011), representa o “cume dos momentos anteriores”. Corresponde “[...] aos resultados que tornam possível afirmar que houve aprendizagem, produz, como diria Vigotski, ‘rearranjos’ dos processos psíquicos na base das quais se instituem os comportamentos complexos, culturalmente formados” (p. 229).

O ponto de chegada é a própria Prática Social, porém compreendida, agora, pelos alunos não mais de forma sincrética, mas como nova unidade contraditória de teoria e de prática, isto é, em forma de práxis. “Esta elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica” (SAVIANI, 2007, p. 72). A compreensão da Prática Social passa por uma alteração qualitativa, graças à mediação pedagógica. Conforme reitera o autor, “[...] já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constituídos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente” (2007, p. 73).

Nessa perspectiva, a escola é entendida numa relação dialética com a sociedade, ainda que elemento determinado, ela influencia o elemento determinante à medida que cumpre sua especificidade e sua função político-social. Apesar de secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e até decisivo no processo de transformação da sociedade. Entende Martins (2011, p. 230) que “[...] o maior contributo da educação

escolar à transformação social reside na formação de indivíduos capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la”.

Quanto ao corpo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (*apud* MARSÍGLIA, 2011, p. xii) afirma que essa pedagogia “[...] vem sendo construída com aproximações sucessivas num processo coletivo que conta com a contribuição dos vários pesquisadores identificados com sua formulação inicial”. Com base nesse entendimento, ressaltamos os trabalhos de Duarte (1999; 2011), Gasparin (2007), Martins (2011) e Scalcon (2002), acrescentados no corpo teórico da Pedagogia Histórico-Crítica abordado nesta investigação, bem como outros trabalhos de Saviani relacionados à temática da educação, como Saviani (2010) e Saviani (*apud* GOMES, 2010).

Gasparin (2007), pautando-se em princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e postulados da Teoria Histórico-Cultural, desenvolve uma proposta de didática na perspectiva histórico-crítica. Essa Didática da Pedagogia Histórico-Crítica consolida em procedimentos práticos de apoio ao trabalho docente os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Os passos dessa Didática são os mesmos propostos por Saviani, traduzidos em um processo dialético de ação docente-discente em nível de sala de aula.

De acordo com Gasparin (2007), no primeiro passo, Prática Social Inicial, o professor deve apresentar os conteúdos a serem trabalhados, explicitando seus respectivos objetivos, dialogando com os alunos sobre os conteúdos, buscando verificar qual o domínio que já possuem e que uso é feito por eles na prática social cotidiana. Além da explicitação do que os alunos já sabem sobre o tema, o professor deve dar oportunidade de os alunos demonstrarem suas dúvidas, indagações, curiosidades, enfim, o que eles gostariam de saber a mais; na Problematização, segundo passo, o professor deve encaminhar uma discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo, elaborando questões problematizadoras, valendo-se das dimensões do conteúdo mais apropriadas para o desenvolvimento do trabalho. As dimensões podem ser: conceitual, científica, social, histórica, política, cultural, econômica, filosófica, religiosa, moral, ética, estética, legal, afetiva, operacional, etc.; na Instrumentalização, momento em que os alunos se apropriam dos instrumentos teóricos e práticos, cabe ao professor planejar as ações e selecionar os procedimentos técnicos mais adequados com vistas à efetivação do processo de aprendizagem; o quarto passo, a Catarse, equivale à avaliação, a qual deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos propostos; na Prática Social Final, o

trabalho se consolida por meio de uma nova atitude do aluno perante a sua realidade social, bem como por meio de propostas de ações que podem ser desenvolvidas individualmente ou pelo grupo, tendo em vista um compromisso com a realidade social onde estão inseridos.

Destarte, podemos inferir que a teoria pedagógica na perspectiva histórico-crítica fornece elementos que possibilitam compreender a relação entre a educação e a sociedade, a função da educação escolar e sua especificidade, o processo de ensino, bem como a relação entre professor e aluno – estes compreendidos como indivíduos concretos, síntese de inúmeras relações sociais.

De acordo com Duarte (1999, p. 47)¹¹², o indivíduo concreto deve ser concebido com base nas relações sociais historicamente formadas. “O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação.” Todavia, considerando que, na sociedade capitalista, essa formação tem se realizado sob as relações sociais de dominação, por isto, ela “[...] é também a reprodução da alienação” (DUARTE, 1999, p. 97). Orientados por esta premissa, faz-se necessário que seja considerado o caráter humanizador ou alienante dos conteúdos e das formas pelas quais se realiza essa apropriação.

Como enfatiza Martins (2011, p. 16), nem toda educação escolar “[...] alia-se, de fato, a um projeto de humanização. [...] Encontramos na pedagogia histórico-crítica os elementos que, conciliando-se às proposições da teoria histórico-cultural, se colocam a serviço do desenvolvimento máximo dos indivíduos [...]”. Ou seja, essa teoria do pensamento pedagógico compreende o processo de educação como um processo de humanização.

Scalcon (2002) aponta as afinidades entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica ao considerar que ambas as teorias compartilham da mesma

¹¹² O trabalho de Duarte intitulado *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social de formação do indivíduo* pode ser considerado como integrante da Pedagogia Histórico-Crítica, conjuntamente com os trabalhos de outros pesquisadores, como Gasparin (2007), Scalcon (2002) e Martins (2011), conforme já mencionamos nesta dissertação, tendo em vista as palavras do autor que posiciona-se da seguinte maneira: “[...] No caso deste livro, pretendo com ele, [...] contribuir para o avanço da reflexão sobre um determinado tema que considero fundamental nesse processo de construção ampla da Pedagogia Histórico-Crítica, que é o tema da formação da individualidade humana. Para isso, o trabalho que aqui apresento consiste na delimitação e análise de categorias da concepção histórico-social do ser humano que possam contribuir em categorias iniciais para a reflexão sobre a formação da individualidade humana, enquanto uma parte indispensável do processo de construção da Pedagogia Histórico-Crítica” (DUARTE, 1999, p. 13).

perspectiva filosófico-epistemológica. Com base nesse pressuposto, em seus estudos, a autora sintetiza as bases psicológicas da Pedagogia Histórico-Crítica da seguinte maneira:

O ensino promove o desenvolvimento integral do educando à medida que utiliza estratégias metodológicas coerentes com os níveis reais e potenciais de capacidade de compreensão e atuação do aluno na realidade através da solução de problemas da prática, na prática.

A prática pedagógica tem sua atividade mediadora fundada nas intervenções realizadas na zona de desenvolvimento proximal e mediante a identificação do nível de desenvolvimento real e potencial do aluno. É uma atividade que se concretiza pela identificação por parte do professor dos elementos culturais essenciais e principais produzidos 'histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens' (SAVIANI, 1991a) e através da seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

A zona de desenvolvimento proximal, como um espaço dinâmico no qual pairam temporariamente as funções psicológicas ainda não amadurecidas, torna-se um instrumento que permite ao professor acompanhar o curso do desenvolvimento dos alunos. Desse modo, as formas e os meios planejados para a prática pedagógica acionam o processo ensino-aprendizagem do ponto de vista histórico-crítico porque impulsionam o desenvolvimento psicológico para frente.

O conhecimento sistematizado, produzido histórica, cultural e cientificamente pela humanidade, como objeto específico da educação escolarizada, é psicologicamente aprendido e assimilado historicamente (em seu processo de transformação) pelo aluno à medida que, através de exercício do ato de pensamento, ocorre a evolução dos significados envolvidos no conteúdo da aprendizagem.

O saber escolar, como saber objetivo oriundo do conhecimento científico e pedagogicamente transformado, é apropriado pelo aluno quando, pela internalização das bases dos sistemas científicos processadas pelo desenvolvimento de modalidades de pensamento conceitualmente definidas, ocorre uma elevação do nível de consciência de si mesmo e da realidade vivida (SCALCON, 2002, p. 137-138).

Em uma entrevista recente para a *Revista Maringá Ensina*, Saviani reafirma a existência de afinidades entre a Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que ambas se fundamentam na mesma concepção teórico-metodológica: o materialismo histórico-dialético. Segundo o autor, “[...] pode-se considerar que as bases psicológicas da pedagogia histórico-crítica incorporam, em grande medida, as contribuições da Escola de Vigotski” (SAVIANI, *apud* GOMES, 2010, p. 15). Nessa entrevista, Saviani ressalta a importância da educação politécnica, em contraposição ao ensino polivalente¹¹³, preconizado pelos setores dominantes. Por meio da educação

¹¹³ Kuenzer (s.d., p. 11) explicita a diferença entre polivalência e politecnia. De acordo com a autora, por “[...] polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem

politécnica, o autor afirma que, além do domínio técnico, pretende-se propiciar aos jovens “[...] o domínio dos fundamentos teórico-práticos, isto é, científicos das principais técnicas que caracterizam o processo produtivo na sociedade atual”. Dessa forma, na perspectiva do autor, desenvolveremos nesses jovens, por meio desse ensino, uma “[...] compreensão crítica do modo como funciona esse mercado na sociedade capitalista” (SAVIANI, *apud* GOMES, 2010, p. 16).

Martins (2011) reitera, em seu trabalho científico, as relações existentes entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo a autora:

No cerne do preceito vigotskiano, segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica (p. 212).

Nesse sentido, considerando as afirmações de Saviani, bem como o trabalho de Duarte, Martins e Scalcon, verificamos a existência de uma articulação entre os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria da Atividade, enquanto desdobramento da Psicologia Histórico-Cultural. Então nos questionamos: Quais princípios da Teoria da Atividade, com base nas obras de Leontiev, Elkonin e Davíдов, podem ser relacionados com a Pedagogia Histórico-Crítica? É possível uma síntese entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica como um novo passo teórico-metodológico no processo de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva marxista?

É o que procuraremos responder na próxima seção.

que haja mudança qualitativa de sua capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade [...]”. Nessa ótica, “[...] é suficiente usar os conhecimentos empíricos disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo externo e estranho. A politecnicidade significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais do que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade que não estava dada no ponto de partida”.

5. AS POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES ENTRE A TEORIA DA ATIVIDADE E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A exigência de abandonar as ilusões sobre sua condição é a exigência de abandonar uma condição que necessita de ilusões
(MARX, 2007, p. 88).

Nesta seção, num primeiro momento, identificamos e analisamos os pressupostos da Teoria da Atividade que podem se relacionar com a proposta pedagógica histórico-crítica, bem como elaboramos uma síntese de cada elemento analisado. Para isso, utilizamos as obras de Leontiev (1983; 1986; 2004), Elkonin (1969a; 1969b; 1969c; 1987), Davídov (1988) e Davídov e Márkova (1987); outrossim utilizamos os trabalhos de Saviani (2005; 2007a; 2007b) para explicitar os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica; e os autores Duarte (1999), Martins (2011) e Scalcon (2002) para orientar nosso percurso investigativo. Num segundo momento, procuramos elaborar um quadro comparativo, com base nos estudos desenvolvidos ao longo deste trabalho. Por fim, apresentamos, segundo nosso entendimento, algumas contribuições para a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica.

5.1. A Relação entre os Princípios da Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica

Neste item, apresentamos as relações/articulações existentes, a nosso ver, entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica.

A primeira relação entre a Teoria da Atividade – desdobramento da Psicologia Histórico-Cultural – e a Pedagogia Histórico-Crítica que identificamos se refere à base filosófica e epistemológica, de cunho marxista, tomando por base as obras analisadas e os estudos de Scalcon, a qual afirma que:

Da mesma forma como a psicologia histórico-cultural se fundamenta no materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica vai até ele para alicerçar-se como teoria pedagógica que, como tal, necessita perfilar filosófica e epistemologicamente um tipo de homem, guiar-se por uma concepção de sociedade, apropriar-se de uma compreensão psicológica de educando e definir seus métodos de ensino (2002, p. 121).

Ante a assertiva acima, podemos afirmar que, apesar de Saviani não se ter baseado nos clássicos da Psicologia Histórico-Cultural, muitos dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica se assemelham aos da psicologia soviética, visto que ambas as teorias se fundamentam no materialismo histórico e dialético.

Martins (2011, p. 222), de igual modo, reitera a existência de afinidades entre os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica e complementa que esses preceitos compatibilizam-se “[...] não apenas em razão do estofamento filosófico comum, mas, sobretudo, pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual [...] a *capacidade para pensar* dos indivíduos resultará comprometida”.

Além das semelhanças existentes entre a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica quanto aos aspectos filosófico, epistemológico e metodológico, Saviani aponta uma diferença no tocante ao aspecto epistemológico. Segundo o autor:

A teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica são distintas porque enquanto a primeira se volta para a questão psicológica, a segunda se centra na problemática pedagógica. Mas ambas as teorias mantêm afinidades entre si, uma vez que se fundam na mesma concepção teórico-metodológica, isto é, o materialismo histórico-dialético, cuja matriz remete às elaborações teórico-filosóficas de Marx (*apud* GOMES, 2010, p. 14-15).

Com base nesse entendimento, podemos inferir que, por se tratar de uma teoria do campo da psicologia, a Teoria da Atividade difere da Pedagogia Histórico-Crítica no que concerne ao seu objeto de estudo, ou seja, à psique humana e à educação respectivamente.

Com o intuito de estabelecer relações entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica, a parte seguinte deste item se estrutura de acordo com os elementos de análise de nossa investigação: I- a formação da consciência, II- a percepção do mundo, III- a formação da personalidade, IV- o desenvolvimento psíquico do escolar na juventude, V- o processo de educação, VI- o processo de ensino e de aprendizagem. Cada um destes elementos será relacionado com: a) os princípios da Teoria da Atividade (proposições de nossa escolha, que entendemos como princípios, com base nas obras de Leontiev, Elkonin e Davíдов); b) o estabelecimento da relação/articulação entre as premissas da Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica e, quando possível, a complementação de autores que confirmam essa relação (para isto, utilizamos as contribuições de Duarte, Martins e Scalcon); c) conclusão.

Cabe-nos ressaltar que, em nosso entendimento, todos os elementos apresentados a seguir (subitem 5.1.1) podem ser compreendidos como elementos teórico-metodológicos orientadores do trabalho pedagógico, o que justifica o título dado a este subitem.

5.1.1. Elementos teórico-metodológicos para o trabalho docente numa perspectiva marxista

I- A formação da consciência

a) Princípios da Teoria da Atividade:

“A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na seqüência do desenvolvimento das suas relações econômicas” (LEONTIEV, 2004, p. 94).

“As relações objetivas engendradas pelo desenvolvimento da propriedade privada determinam as propriedades da consciência humana, nas condições da sociedade de classes” (LEONTIEV, 2004, p.129).

“A penetração na consciência destas 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 mundo e a própria vida se refratam para o homem” (LEONTIEV, 2004, p. 133).

b) Relação entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica:

Leontiev (2004) afirma que a consciência do homem é engendrada pelas relações sociais estabelecidas pelo modo de produção da vida material. De acordo com o autor, na sociedade capitalista, essas relações subjugam o homem, criando nele contradições internas/dissociação entre os sentidos e as significações. Saviani (2005), ao afirmar que os indivíduos (professores e alunos) são indivíduos concretos, “síntese de inúmeras relações sociais”, traz implícito nesse entendimento, a nosso ver, que a consciência do homem é produzida em sua condição histórico-social concreta e determinada pelas relações historicamente criadas pelos homens. E, ao afirmar que as relações engendradas pelo modo de produção capitalista reduzem todas as relações sociais ao valor mercantil (SAVIANI, 2010), possibilita-nos inferir que a consciência do homem, formada sob dadas condições

concretas/objetivas, também, traz consigo o caráter alienador produzido pelas relações existentes nessa sociedade.

Nessa perspectiva, considerando a relação dialética entre a educação e a sociedade, a educação escolar pode promover tanto a emancipação dos indivíduos quanto reproduzir, apenas, as relações existentes na sociedade (SAVIANI 2007a), tendo em vista que a emancipação plena só será possível à medida que sejam transformadas as condições objetivas que engendram as relações alienantes (LEONTIEV, 2004).

Dessa forma, frente a esses desafios, o professor precisa reconhecer os vínculos de sua prática com a prática social global, como afirma Saviani (2007a), bem como reconhecer que a desintegração da consciência do homem não pode ser eliminada por completo a não ser pela transformação das condições objetivas que a produziram (LEONTIEV, 2004). Nesse sentido, dentro da especificidade que lhe é própria, a proposta pedagógica histórico-crítica empenha-se “[...] decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção” (SAVIANI, 2007a, p. 76).

c) Conclusão:

A respeito da formação da consciência, consideramos que tanto Leontiev como Saviani se referem à natureza objetiva da consciência do homem, historicamente formada nas relações sociais engendradas pelo modo de produção, ou seja, pelo modo como os homens se organizam em sociedade, como produzem os meios de sua sobrevivência; os autores se referem ao caráter alienante da formação da consciência produzida no seio da sociedade capitalista; e ambos apontam perspectivas: Leontiev, com ênfase no aspecto psicológico, tendo em vista a reintegração da consciência por meio da transformação das condições objetivas que produzem essa desintegração, bem como da formação da consciência socialista; e Saviani, com ênfase no aspecto pedagógico, considera o processo e a função da educação como partes integrantes de um processo mais amplo de transformação político-social.

II- A percepção do mundo

a) Princípios da Teoria da Atividade:

“No processo de sua atividade, os indivíduos constroem sua imagem do mundo – mundo no qual vivem, atuam, o qual reconstruem e, em parte criam [...] No momento em que o homem percebe um objeto, não percebe apenas suas dimensões espaciais e temporais, mas percebe, também, seu significado” (LEONTIEV, apud GOLDER, 2004, p. 51-52).

“A significação existe também como fato da consciência individual, o homem que percebe e pensa o mundo enquanto ser sócio-histórico está, ao mesmo tempo, armado e limitado pelas representações e conhecimentos da sua época e da sua sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 100-101).

“A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o reflexo do mundo se apóia na experiência da prática social e a integra” (LEONTIEV, 2004, p. 101).

“Esta imagem do mundo objetivo, da realidade objetiva será mais ou menos adequada... mais ou menos completa... às vezes até mentirosa...” (LEONTIEV, apud GOLDER, 2004, p. 55).

b) Relação entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica:

Para o homem, como afirma Leontiev (*apud*, GOLDER, 2004), cada objeto, cada relação presente no mundo que o rodeia no mundo circundante é percebido para além dos limites visualizáveis, isto é, das dimensões espaciais e temporais. O homem percebe o significado social, porém limitado pelos conhecimentos de sua época e de sua realidade, uma percepção/imagem que, muitas vezes, pode ser enganadora. Segundo o autor, na sociedade capitalista, com o aparecimento e o desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada, a estrutura da consciência passa a se caracterizar pela dissociação entre o sentido e a significação.

Sobre esse aspecto, considerando que a estrutura da sociedade de classes, de acordo com Saviani (2010, p. 26), assenta-se na mercadoria como sua célula constitutiva, o fetichismo da mercadoria “[...] introduz a opacidade na relação social, impedindo que esta se manifeste exatamente como é”. Os indivíduos perdem de vista sua historicidade e as relações sociais acabam sendo assumidas pelos homens como naturais. “A forma pela qual a atividade social se divide é aceita, naturalmente, como sendo a forma humana e não como forma histórica possível de superação” (DUARTE, 1999, p. 77).

De acordo com Martins (2011), a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva identifica-se com o desenvolvimento do psiquismo humano, formado pelas mediações consolidadas na prática social, por meio dos processos educativos.

c) Conclusão:

Quanto à percepção do homem em relação ao mundo que o rodeia, tanto Leontiev como Saviani, a nosso ver, reconhecem que essa percepção, limitada pela experiência da prática social e dos conhecimentos de sua época e de sua sociedade, pode ser ofuscada pelas relações sociais engendradas pelo modo de produção capitalista. Forma de sociedade na qual o homem perde de vista sua condição de ser histórico, bem como perde de vista a condição histórica da estrutura social existente e das relações por ela estabelecidas.

III- A formação da personalidade/da individualidade

a) Princípios da Teoria da Atividade:

“A personalidade pode ser compreendida como uma qualidade singular que o indivíduo natural adquire no sistema de relações sociais” (LEONTIEV, 1983).

“As propriedades antropológicas do indivíduo não atuam como determinantes da personalidade, nem como aquilo que determina os aspectos psicológicos no indivíduo, mas apenas como as formas e meios de sua manifestação” (LEONTIEV, 1983, p. 11).

“Os processos e as qualidades psíquicas da personalidade se formam durante a infância e continuam mudando e se aperfeiçoando ao longo de toda a vida do indivíduo” (ELKONIN, 1969a, p. 493).

“O nível de desenvolvimento alcançado pelo sistema nervoso quando a criança nasce é uma premissa indispensável para o desenvolvimento do psiquismo. [...] Porém, as premissas naturais que existem no momento do nascimento não são, de maneira alguma, por si mesmas, determinantes do desenvolvimento psíquico da criança. Elas não predeterminam como se formarão os processos psíquicos, que qualidades da personalidade se desenvolverão e que nível alcançará o desenvolvimento psíquico. Tudo isso depende das condições de vida da criança e de sua educação” (ELKONIN, 1969a, p. 494).

b) Relação entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica:

De acordo com Leontiev (2004) e Elkonin (1969a), a formação da personalidade e das funções psíquicas dos indivíduos é concebida para além de seus determinantes

biológicos e naturais, transmitidos pela hereditariedade. Entendem os autores acima mencionados que essa formação ocorre ao longo da vida e dependerá das condições sociais e históricas objetivas em que esses indivíduos estão inseridos e das condições efetivas de educação que lhes foram proporcionadas.

Nesse sentido, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (2005), o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo. A esse respeito, Duarte (1999) complementa que a espécie humana é uma categoria biológica, já que a herança genética transmite características da espécie na medida em que se encontram materializadas no organismo humano, enquanto que o gênero humano consiste em uma categoria histórica, porque suas características fundamentais não estão acumuladas no organismo e não são transmitidas pela herança genética. “A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica” (DUARTE, 1999, p. 103).

c) Conclusão:

Com relação à formação da personalidade/individualidade, podemos inferir que Leontiev, Elkonin e Saviani acentuam a natureza objetiva/histórica da formação da personalidade e das funções psíquicas do indivíduo, ou seja, que o ser humano precisa se apropriar dos elementos culturais para se tornar um gênero humano. Esses autores reconhecem o papel da educação como condição precípua desse processo.

IV- As particularidades do desenvolvimento psíquico do escolar na juventude

a) Princípios da Teoria da Atividade:

“A sociedade constitui, precisamente, a condição real e primária da vida da criança, seu conteúdo determinante e motivação. Por isso, cada atividade infantil expressa não somente sua relação com os objetos da realidade, como também em cada uma de suas atividades se manifestam objetivamente as relações sociais que existem” (LEONTIEV, 1986, p. 12).

“Para a formação dos interesses profissionais da juventude, tem uma significação extraordinariamente importante o ensino politécnico” (ELKONIN, 1969c, p. 551)¹¹⁴.

“A formação de uma ideologia é um dos aspectos fundamentais que caracterizam o desenvolvimento psíquico da idade escolar juvenil. Nesta idade, cresce extraordinariamente o interesse pela realidade e pela possibilidade de transformá-la” (ELKONIN, 1969c, p. 554).

“Para o desenvolvimento dos sentimentos estéticos, tem grande significação o estudo da literatura na escola e a experiência mais ampla de percepção das obras de arte” (ELKONIN, 1969c, p. 557)¹¹⁵.

b) Relação entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica:

Leontiev (1986) afirma ser a condição real de vida da criança, a sociedade, a motivação e conteúdo, determinante de suas atividades e que todas as suas relações com essa realidade refletem objetivamente as relações existentes na sociedade. Importante ressaltar que Elkonin (1969b), ao tratar das particularidades do desenvolvimento psíquico, salienta que, na idade pré-escolar, o conteúdo das brincadeiras da criança (o jogo) reflete as relações sociais e o sentido social da atividade dos adultos, bem como, na adolescência, “o ‘código de companherismo’ reproduz pelo seu conteúdo objetivo, as normas mais gerais das relações existentes entre os adultos em dada sociedade” (ELKONIN, 1987, p. 120). Ou seja, Elkonin salienta que a realidade e as relações sociais nela presentes constituem o conteúdo determinante da atividade do indivíduo e sua motivação.

Saviani (2007a), ao preconizar seu método de ensino, enfatiza a importância da vinculação entre a educação e a sociedade, a prática social, considerando professor e alunos como agentes sociais. Com base nesse entendimento, o autor afirma ser a prática social o ponto de partida e de chegada do método pedagógico. Ou seja, segundo o autor, “[...] a educação é concebida como uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2007a, p. 74). Isso significa que cada geração herda da anterior um modo de produção com seus respectivos meios e relações de produção, cabendo-lhe, por sua vez, a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas. Todavia sua criatividade não é absoluta, por “[...] expressar-se na forma como ela assimila estas relações e as transforma [...]” (SAVIANI, 2005, p. 143).

¹¹⁴ “Para la formación de los intereses profesionales de la juventud tiene una significación extraordinariamente importante la enseñanza politécnica” (ELKONIN, 1969c, p. 551).

¹¹⁵ “Para el desarrollo de los sentimientos estéticos tiene gran significación el estudio de la literatura en la escuela y la experiencia más amplia de la percepción de las obras de arte” (ELKONIN, 1969c, p. 557).

Saviani nos chama a atenção para a questão do atendimento aos interesses dos alunos na atividade educativa, o qual deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto – “síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais”. E, quanto a este aspecto, exemplifica apontando que o conhecimento sistematizado, o qual integra o conjunto dos meios de produção, podendo não ser de interesse do aluno empírico em termos imediatos, mas “[...] corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento [...]” (2005, p. 144).

Elkonin (1969c) enfatiza a importância do ensino politécnico para a formação dos interesses profissionais dos jovens. A esse respeito, Saviani (*apud* GOMES, 2010) defende a educação politécnica em lugar do ensino polivalente preconizado pelos setores dominantes. Segundo o autor, a educação politécnica objetiva propiciar aos jovens não apenas o domínio técnico de execução das diferentes modalidades de trabalho, mas o domínio dos fundamentos teórico-práticos/científicos que caracterizam o processo produtivo na sociedade atual. “Com esse tipo de formação, os jovens estarão aptos a atuar no mercado de trabalho tendo, ao mesmo tempo, uma compreensão crítica do modo como funciona esse mercado na sociedade capitalista” (SAVIANI, *apud* GOMES, 2010, p. 16).

Para Elkonin (1969c), a formação de uma ideologia é um aspecto importante para o desenvolvimento psíquico do jovem escolar. Nessa idade, esclarece o autor, cresce muito o interesse pela realidade e a possibilidade de transformá-la, tendo em vista as condições objetivas da sociedade russa em seu tempo. Ou seja, nas palavras de Elkonin, as condições concretas da sociedade comunista permitem “[...] à nossa juventude não somente ter ilusões sobre o futuro, como, também, para criar este futuro, para transformar as melhores e mais brilhantes ilusões da humanidade em realidade efetiva” (1969c, p. 559).

Saviani (2010, p. 16) afirma que, na atual conjuntura, no tocante à educação escolar, nos deparamos com um paradoxo que consiste no seguinte: queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania, todavia nos encontramos frente a expectativas contraditórias. De um lado, queremos, pela ação educativa, formar cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas, no fundo, desejamos que eles “[...] sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente, submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída”.

Diante desses desafios postos pela sociedade capitalista, o autor enfatiza que estes só poderão ser enfrentados radicalmente pela educação pública com a superação dessa forma de sociedade. Para Saviani (2010, p. 27), “[...] a luta pela escola pública coincide, portanto, com a luta pelo socialismo, por ser este uma forma de produção que socializa os meios de produção superando sua apropriação privada [...]”. Tem-se, portanto, o entendimento de que a educação “[...] não transforma [a sociedade] de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, 2007a, p. 73). O autor preconiza o método de ensino que, por meio da incorporação dos instrumentos culturais pelos alunos, são transformados, pela mediação da ação pedagógica, em elementos ativos de transformação social. Dito de outra forma pelo autor, à educação, “[...] na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de transformação das relações sociais” (2005, p. 143).

Elkonin (1969c) aponta a importância do estudo da literatura e das obras de arte para o desenvolvimento dos sentimentos estéticos dos jovens escolares. De acordo com o autor, “[...] nesta idade se valorizam, sobretudo, as obras de arte que têm um ‘conteúdo sério’, ‘um sentido profundo’, onde se descobre um mundo de grandes sentimentos humanos e o valor social do homem” (p. 555)¹¹⁶. A esse respeito, Duarte (1999) traz importantes contribuições para a Pedagogia Histórico-Crítica, com base na obra de Lukács. Ele destaca que, na concepção lukacsiana, a obra de arte se caracteriza “[...] por uma unidade dialética entre singularidade e universalidade, entre objetividade e subjetividade, entre a total absorção da subjetividade pela riqueza concreta de um momento específico e o significado desse momento para a autoconsciência do gênero humano” (p. 116). Nessa concepção, a obra de arte traduz mimeticamente a realidade tal como ela é captada pela subjetividade artística, a qual contém, tanto objetiva como subjetivamente, as contradições dessa realidade e pode, dessa forma, conduzir tanto para a autoconsciência do gênero humano quanto para uma consciência fetichizada pelas relações sociais de dominação presentes na sociedade capitalista, conforme afirma Duarte (1999).

Nesse sentido, o autor nos alerta para o fato de que, “[...] se a arte é uma forma de objetivação da autoconsciência do gênero humano [...]”, esse tipo de apropriação por parte do indivíduo/aluno “[...] não se realiza pelo simples contato do indivíduo com a obra, mas

¹¹⁶ “[...] en esta edad se valoran sobre todo las obras que tienen un ‘contenido serio’, ‘un sentido profundo’ donde se descubre un mundo de grandes sentimientos humanos y el valor social del hombre” (ELKONIN, 1969c, p. 555).

requer a mediação de um processo pedagógico que possibilite uma apropriação para si dessa obra” (DUARTE, 1999, p. 121). Ou seja, explica o autor, uma prática pedagógica, com base em valores que contenham, potencialmente, a força de criação de uma realidade não determinada pelas relações de dominação.

c) Conclusão:

A nosso ver, Leontiev e Elkonin, considerando as condições objetivas da sociedade russa em sua época, bem como Saviani, pautando-se nos desafios do atual contexto brasileiro, enfatizam a realidade/prática social como conteúdo determinante e motivação das atividades dos indivíduos, os quais refletem as relações existentes na sociedade. Saviani acentua a vinculação entre a educação e a sociedade e, mais especificamente, na educação escolar, indica ser a prática social o ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico.

Para Elkonin e para Saviani, a proposta de um ensino politécnico é fundamental para a formação dos interesses profissionais, como para melhor compreensão, pelos jovens, dos processos produtivos existentes na sociedade.

Elkonin ressalta a importância do trabalho educativo com a literatura e as obras de arte para a formação dos sentimentos estéticos da juventude. A esse respeito, considerando as contribuições feitas por Duarte para a Pedagogia Histórico-Crítica, podemos concluir que o trabalho educativo com as obras de arte – o qual pode levar à autoconsciência pelos indivíduos das possibilidades do gênero humano ou contribuir para a reprodução de uma consciência fetichizada pelas relações existentes – requer que essa mediação seja norteadada por valores que não legitimem essas relações, mas que acenem para a possibilidade de transformação dessa realidade.

Quanto ao trabalho de formação da ideologia (socialista) com a juventude, Elkonin ressalta que a sociedade comunista possui as condições objetivas que possibilitam despertar no jovem o interesse pela realidade e por sua transformação efetiva. Saviani, considerando o atual contexto brasileiro, marcado pelos desafios impostos pelo modo de produção capitalista e pelas relações por ele engendradas, faz um alerta sobre as dicotomias nele presentes, entre elas, quanto às expectativas contraditórias depositadas na escola, como, por exemplo, da própria formação consciente dos cidadãos frente a essa realidade. O autor ressalta a função social da escola, integrada ao processo político-social,

ou seja, que a escola não transforma diretamente a sociedade, mas, por meio de sua especificidade, pode agir sobre os “sujeitos da prática” e concluir ser a superação desse tipo de sociedade a solução radical frente aos desafios impostos, dando ênfase, assim como Elkonin, à estrutura de sociedade socialista.

V- O processo de educação

a) Princípios da Teoria da Atividade:

“O trabalho, ao realizar-se o processo de produção (sob as duas formas – material e intelectual), cristaliza-se no seu produto. [...] Dita transformação da atividade humana no seu produto surge então como um processo de concretização, nos produtos da atividade dos homens, das suas particularidades psíquicas e a história da cultura material e espiritual – como um processo que, sob a sua forma exterior, material, traduz as aquisições do desenvolvimento das capacidades do gênero humano. [...] Todavia, este mundo de objetos, encarnando as faculdades humanas que se formaram no processo de desenvolvimento da prática sócio-histórica, não é de imediato percebido como tal pelo indivíduo” (LEONTIEV, 2004, p. 253-254).

Para que cada indivíduo se aproprie dos resultados da cultura material e espiritual, “[...] para fazer deles as suas aptidões, os órgãos da sua individualidade, a criança, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. [...]” Esse processo de apropriação dos resultados objetivados pelos homens é o que caracteriza o processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290).

“O processo de apropriação 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 se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto” (LEONTIEV, 2004, p. 286).

b) Relação entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica:

Com base nessas premissas, de acordo com Leontiev (2004), as aptidões humanas presentes nas objetivações (cultura material e intelectual) não são de imediato percebidas pelo indivíduo. É pelo processo de educação que ocorre a apropriação dessas objetivações. No mesmo sentido, Saviani (2007b ; 2005, p. 13) define o trabalho educativo como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é

produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Isso porque, segundo o autor, “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (2005, p. 7). A esse respeito, Martins (2011, p. 213) complementa que, para a Psicologia Histórico-Cultural e para a Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] a humanização dos indivíduos não resulta de determinantes evolutivos naturais nem se identifica com o simples pertencimento destes à vida social”. Segundo a autora, para estas teorias, “[...] a apropriação do patrimônio cultural é ‘ferramenta’ imprescindível à existência humana, posto que a captação da realidade não assegura, por si mesma, o seu real conhecimento” (p. 245).

Esse processo de apropriação das objetivações produzidas historicamente pelos homens é um processo dialético à medida que, durante o processo, gera necessidades de novas apropriações e novas objetivações, conforme afirma Leontiev (2004). Duarte confirma que o indivíduo forma-se ao apropriar-se dos resultados da história social e objetiva-se no interior dessa história, isto é, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação (1999; 2004).

Outra característica do processo de apropriação é que ele é ativo, exige que sejam reproduzidos os traços essenciais da atividade encarnada no objeto, bem como é sempre um processo mediatizado (LEONTIEV, 2004). Neste sentido, Duarte (1999) ressalta que a prática educativa não implica, necessariamente, uma reprodução das etapas essenciais da evolução histórica do conhecimento, e sim uma reprodução dos traços essenciais da atividade social nele sintetizada. Trata-se, nas palavras de Saviani (2005), da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) por intermédio dos quais cada indivíduo realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Porém, na sociedade de classes, conforme afirma Leontiev (2004), as relações nela produzidas subjagam o homem e criam uma dissociação entre o sentido e o significado da atividade humana em sua consciência. Dessa forma, quanto ao processo de humanização, Duarte (1999, p. 96) complementa que “[...] essa formação, na medida em que, até este momento na história humana, tem se realizado sob relações sociais de dominação, não pode ser considerada exclusivamente como humanizadora. A formação do indivíduo é também a reprodução da alienação”. Segundo o autor, na formação do indivíduo, faz-se necessário que seja considerado o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das

formas pelas quais se realiza essa apropriação. “Tudo o que impeça os indivíduos de realizarem, em sua existência, as possibilidades de objetivação do seu ser de forma universal e livre, é parte da reprodução da alienação, isto é, das relações sociais de alienação” (DUARTE, 1999, p. 97).

Como afirma Martins (2011), dentro dos processos educativos, a educação escolar tem papel preponderante na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída pelos indivíduos no seu desenvolvimento psíquico. Com base nesse entendimento, a autora esclarece que nem toda educação escolar alia-se, de fato, ao projeto de humanização. Segundo ela, “[...] encontramos na pedagogia histórico-crítica os elementos que, conciliando-se às proposições da teoria histórico-cultural, se colocam a serviço do desenvolvimento máximo dos indivíduos [...]” (MARTINS, 2011, p. 16). Dessa forma, ela afirma que essas teorias “[...] não são indiferentes à análise das condições objetivas que, em sociedade de classes, reserva para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. [...] E evidenciam a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de produção [...]” (p. 214).

c) Conclusão:

Com base nesses autores, podemos concluir que a educação é concebida como um processo amplo de formação do ser humano, o qual ocorre ao longo da vida, de forma dialética e contínua, por meio da apropriação das objetivações (como os instrumentos, a linguagem e as relações entre os seres humanos) produzidas coletivamente pelo conjunto dos homens. É um processo ativo e mediatizado, que se dá em todas as esferas sociais. Mais especificamente na esfera da educação escolar, o trabalho educativo ocorre de maneira direta e intencional, bem como demanda a organização dos meios, dos conteúdos, do tempo e do espaço necessários para apropriação pelos educandos das formas mais elevadas de objetivações, como arte, filosofia e ciência. Na perspectiva desses autores, considerando que o trabalho educativo ocorre no âmbito da sociedade de classes, marcada pelas relações de dominação/exploração do homem pelo homem, nesse processo de formação, não pode ser considerado apenas o seu caráter humanizador, mas o caráter alienador presente nas objetivações humanas e nas formas como é realizada sua apropriação. Assim, a educação escolar tem um papel decisivo na formação desses indivíduos. Nesses termos, considerando o seu caráter humanizador, esse processo precisa

acessar para a desfetichização das relações existentes, com a tomada de consciência pelo homem de sua essência histórica e das máximas possibilidades do gênero humano, tendo em vista a superação das condições objetivas que engendram essas relações.

VI- O processo de ensino e de aprendizagem

a) Princípios da Teoria da Atividade:

“Todos os tipos de atividade espiritual do homem, entre eles o científico, não são realizados por indivíduos isolados, mas constituem processos sociais” (DAVÍDOV, 1988, p. 132).

“O conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança [...]” (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324).

“No curso de formação da atividade de estudo, nos escolares de menor idade, se constitui e desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência e do pensamento teóricos e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise e planejamento)” (DAVÍDOV, 1988, p. 176)¹¹⁷.

b) Relação entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica:

De acordo com Davídov (1988) e Davídov e Márkova (1987), os conhecimentos científicos são produtos da atividade espiritual do homem, constituem-se nos processos sociais e são o conteúdo principal da atividade de estudo. No mesmo sentido, Saviani (2005), ao explicitar que a especificidade da educação escolar é o ensino dos conhecimentos científicos, afirma que estes são produzidos e sistematizados historicamente pelos homens.

Davídov (1988) assevera que, durante a atividade de estudo, por meio da assimilação, de maneira sistematizada, das formas mais desenvolvidas da consciência social (a arte, a ciência, a moral), os escolares desenvolvem ações mentais que são base para pensamento teórico-científico: a reflexão, a análise e o planejamento.

¹¹⁷ “En el curso de la formación de la actividad de estudio, en los escolares de menor edad se constituye y desarrolla una importante neoestructura psicológica: las bases de la conciencia y el pensamiento teóricos y las capacidades psíquicas a ellos vinculados (reflexión, análisis, planificación)” (DAVÍDOV, 1988, p. 176).

Para Saviani, a transformação do saber elaborado em saber escolar “[...] é um processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite sua assimilação” (2005, p. 75). Conforme afirma Martins (2011, p. 12), “[...] para a psicologia histórico-cultural, a natureza dos conteúdos e atividades escolares é variável interveniente na qualidade do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, dado que identifica seus postulados às proposições da pedagogia histórico-crítica”.

Davídov (1988) enfatiza que os conhecimentos teóricos devem ser trabalhados com base na lógica dialética. Nesse sentido, o autor traz importantes orientações para a organização do conteúdo das disciplinas escolares: a assimilação dos conhecimentos que têm um caráter geral e abstrato precede a familiarização dos alunos com conhecimentos, mais particulares e concretos; os conhecimentos que constituem a disciplina escolar dada são assimilados pelos alunos nos processos de análise das condições de seu surgimento; na revelação das fontes objetivas dos conteúdos, os alunos devem, antes de tudo, saber descobrir, no material que vai ser estudado, a relação geneticamente inicial, essencial, universal que determina o conteúdo e a estrutura do objeto dos conhecimentos dados; os alunos reproduzem essa relação em especiais modelos objetivos, gráficos e letras, os quais permitem estudar suas propriedades em forma pura; os escolares devem saber concretizar a relação geneticamente inicial, universal do objeto estudado no sistema de conhecimentos particulares sobre ele; e os alunos devem passar do cumprimento das ações do plano mental à sua realização no plano externo e vice-versa (DAVÍDOV, 1988).

Saviani (2007a), também, explicita o movimento do pensamento na elaboração do conhecimento científico, por meio da lógica dialética, destacando-o como o movimento da síntese à síntese, pela via da análise. O autor traz uma abordagem metodológica diferente de Davídov, propõe cinco passos/momentos para o método pedagógico: a prática social, comum a professor e alunos, como o ponto de partida; a problematização, momento em que são identificadas as questões suscitadas pela prática social; a instrumentalização, disposição dos instrumentos teóricos e práticos para a compreensão dessas questões; a catarse, viabilização desses elementos para que sejam incorporados pelo aluno como parte integrante de sua própria vida; e a prática social, como o ponto de chegada, todavia, nesse momento, qualitativamente diferente pela mediação da ação pedagógica (SAVIANI, 2007a; 2007b). A respeito do momento catártico do processo de conhecimento, Scalcon

(2002, p. 124) complementa, com muita propriedade, que “[...] é um momento em que ocorre a assimilação subjetiva da estrutura do real e como tal é um passo do método de ensino que constitui um momento de autoconsciência”.

c) Conclusão:

Quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, podemos inferir que, tanto para Davídov como para Saviani, o conteúdo principal/a especificidade da educação escolar é o conhecimento científico, produto da atividade humana, sistematizado historicamente pelo conjunto dos homens e é a assimilação desse conteúdo que promove o desenvolvimento intelectual dos escolares/alunos.

Ambos os autores concordam que a lógica dialética – ascensão do pensamento do abstrato ao concreto – deve nortear o processo de ensino e de aprendizagem. Todavia eles propõem diferentes encaminhamentos metodológicos: Davídov, ao afirmar que, durante o processo de aprendizagem, as crianças desenvolvem as funções psíquicas de reflexão, de análise e de planejamento, ou seja, as ações mentais que dão suporte para o pensamento teórico-científico, traz importantes orientações para a organização do ensino; e Saviani, ao explicitar o caminho percorrido pelo pensamento na elaboração do conhecimento científico, por meio das ações mentais da síntese à síntese pela via da análise, propõe um método pedagógico que, dialeticamente, tem a prática social como o ponto de partida e o ponto de chegada da ação educativa.

Considerando que a prática/realidade social em que professor e alunos estão inseridos é marcada pela divisão em classes sociais antagônicas e pela exploração do homem pelo homem e frente aos desafios do atual contexto, como já mencionamos anteriormente, faz-se mister uma teoria da educação articulada aos “interesses populares” e a um projeto político-social, cuja finalidade seja “a transformação dessas relações sociais de produção” (SAVIANI, 2005; 2007a). Nesse sentido, a nosso ver, a proposta pedagógica histórico-crítica requer, ainda, a articulação com uma teoria do desenvolvimento e da aprendizagem que acene para o “processo de humanização” dos indivíduos, conforme preconizado pelos princípios da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade.

5.2. Quadro Comparativo: síntese sobre as convergências e divergências entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica

Neste item da quinta seção, organizamos um quadro comparativo apontando algumas convergências e divergências entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica, com base nas obras analisadas e apresentadas ao longo desta dissertação:

**CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE A TEORIA DA ATIVIDADE E A
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Elementos de análise	Teoria da Atividade (com base nas obras de Leontiev, Elkonin e Davídov)	Pedagogia Histórico-Crítica (com base nas obras de Saviani)
Orientação filosófica da ciência	Psicologia marxista (articulada com o projeto social comunista)	Pedagogia marxista (articulada com os interesses das classes populares)
Objeto de estudo	Psique humana	Educação
Método científico	Materialismo histórico e dialético	Materialismo histórico e dialético
Condição da consciência humana	Consciência alienada/desintegrada	Indivíduo abstrato (consciência alienada)
Perfil da consciência humana que se aspira	Consciência reintegrada	Consciência filosófica (crítica e transformadora)
Sociedade que se tem	Sociedade socialista em formação	Sociedade capitalista
Ser social que se aspira	Homem socialista	Homem socialista
Sociedade que se aspira	Sociedade socialista/comunista	Sociedade socialista
Percepção do mundo pelo homem (considerando a estrutura social capitalista)	O homem percebe o significado social, muitas vezes uma imagem enganadora. (das relações sociais alienadas decorre a dissociação entre o sentido e o significado)	Há uma opacidade nas relações sociais provocada pelo “fetichismo da mercadoria”
Determinantes no desenvolvimento psíquico	As condições de vida do indivíduo, a educação e o	O trabalho educativo direto e intencional (considerando

do ser humano	ensino	a prática social como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico)
Formação da personalidade	Considerada a partir das relações sociais estabelecidas ao longo da vida	Síntese de inúmeras relações sociais (indivíduo concreto)
Objetivo e processo da educação	Humanização por meio da apropriação das objetivações (cultura material e intelectual, produto da atividade humana); processo dialético de apropriação e objetivação	Humanização por meio da assimilação dos elementos culturais produzidos historicamente pelo conjunto dos homens (a educação como atividade mediadora no seio da prática social global)
Objeto da educação escolar	Conhecimento teórico/científico	Conhecimento elaborado/saber sistematizado, científico/cultura erudita
Proposta para o ensino	Ensino politécnico	Ensino politécnico
Objetivo do ensino	Desenvolver o pensamento teórico (superando por incorporação o pensamento empírico)	Desenvolver o pensamento filosófico (superando por incorporação o senso comum/o saber espontâneo)
Limites da lógica apontados pelos autores	Crítica à escola tradicional (apoiada na lógica formal)	Crítica à Pedagogia Tradicional (apoiada na lógica formal) e à Pedagogia Nova (a qual desloca o aspecto lógico para o psicológico)
Lógica norteadora do processo de ensino e de aprendizagem	Lógica dialética (superando por incorporação a lógica formal)	Lógica dialética (superando por incorporação a lógica formal)
Ações mentais presentes no processo de aprendizagem	Reflexão Análise Planejamento	Síncrise Análise Síntese
Método de ensino	Método de ensino experimental: Experimento formativo (destinado a	Passos do método pedagógico: 1.Prática Social, como

	estudar as relações internas entre os diferentes procedimentos de educação e de ensino e o desenvolvimento psíquico da criança ¹¹⁸	ponto de partida; 2. Problematização; 3. Instrumentalização; 4. Catarse; 5. Prática Social, como ponto de chegada.
--	---	--

Quadro II: Síntese com base no exposto ao longo desta dissertação.

A Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica apresentam alguns pontos de convergência ou similaridade, conforme já mencionamos no decorrer deste trabalho, em relação aos seguintes elementos: a orientação filosófica da ciência (marxismo); o método (materialismo histórico e dialético); a consciência do homem que se aspira (não alienada/reintegrada); a sociedade que se deseja (socialista); determinantes no desenvolvimento psíquico do homem e na formação de sua personalidade (as condições reais de vida/realidade, a educação e o ensino); a percepção de mundo (o homem percebe o significado social, porém, muitas vezes, fetichizado pelas relações sociais alienantes); a educação concebida como processo de humanização, por meio da dialética entre a apropriação e a objetivação; a proposta de ensino (politécnico); e a lógica norteadora do processo de ensino e de aprendizagem (dialética).

Quanto às divergências, a nosso ver, tratam-se mais de particularidades, especificidades e das condições históricas concretas do que propriamente de divergências entre as teorias, dentre as quais ressaltamos as seguintes: objeto de estudo específico da ciência pedagógica (educação) e psicológica (psique); o método de ensino; e as condições concretas do período em que foram produzidas as obras analisadas (a Teoria da Atividade, na sociedade comunista e a Pedagogia Histórico-Crítica, na sociedade capitalista atual).

5.3. Algumas Contribuições para a Didática da Pedagogia Histórico-Crítica

Sugerimos, por fim, neste item, algumas reflexões que julgamos possíveis no trabalho com os conteúdos escolares na perspectiva histórico-crítica¹¹⁹ para os momentos

¹¹⁸ De acordo com Moura (2010, p. 159), “[...] a Teoria da Atividade, elaborada por Leontiev, tem sido utilizada por psicólogos e educadores para compreender o processo de aprendizagem e assim levantar elementos para a organização do ensino em situação específica de sala de aula”. Nesse sentido, podemos apontar os trabalhos de Moura (2010), Sforzi (2004) e Libâneo (2004), bem como de seus orientandos.

¹¹⁹ Estamos nos referindo à proposta de didática de autoria de João Luiz Gasparin, conforme os encaminhamentos apresentados no livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (2007).

da *Problematização* e da *Prática Social Final*, considerando os encaminhamentos propostos por Gasparin (2007) e alguns conceitos da Teoria da Atividade.

Partindo da premissa de que o conhecimento científico/conteúdo escolar é um produto da atividade social do homem, ou seja, é produzido na prática social no decorrer do processo histórico, em função de necessidades que, também, são históricas, propomos algumas reflexões para o momento da *Problematização*, quando são apresentadas as dimensões do conteúdo: Que necessidades históricas levaram o homem a produzir tal conteúdo? (dimensão histórica); Quais motivos estimularam o homem a produzir tal conteúdo? (dimensão social); Quais ações foram desenvolvidas pelo homem em função dessas necessidades? (dimensão operacional); Quais as finalidades dessas ações? (dimensão histórica e social); Em que condições históricas concretas foram efetivadas? (dimensão histórica e social); Como foram efetivadas essas ações? Qual sua operacionalidade? (dimensão operacional); Qual o significado desse conteúdo no momento em que foi produzido? (dimensão histórica e social) E qual o seu significado hoje? (dimensão social: sua função na prática social); Qual o sentido desse conteúdo em nossa sociedade, tendo em vista a lógica de reprodução do capital? (dimensão ideológica – sentido mercadológico, voltado para a lógica do mercado).

A *Prática Social Final* é a última etapa do encaminhamento metodológico, momento em que são propostas ações que podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupo, tendo em vista o compromisso com a realidade social, conforme afirma Gasparin (2007). Neste momento, a nosso ver, algumas questões que podem ser refletidas pelo professor e alunos, quando possível, considerando que a apropriação das objetivações gera necessidades de novas apropriações e objetivações: Que necessidades são produzidas hoje para tal conteúdo? Qual o motivo? Que ações podem ser realizadas pelo homem em função dessas necessidades? Que condições são necessárias para que essas ações se efetivem?

Tendo em vista o sentido mercadológico implícito no conteúdo, decorrente da sociedade capitalista, o professor pode, ainda, fazer com os alunos os seguintes questionamentos: Que proposições de ações podem ser realizadas pelos homens em função do próprio homem? (um bem coletivo e não para servir apenas aos propósitos do capital); Como tal conteúdo – produto da ação humana – pode contribuir para melhoria da vida de todos os seres humanos e não apenas para o benefício/interesse de uma minoria?

Assim, ao longo desta seção, procuramos estabelecer as possíveis relações entre a Teoria da Atividade e a Pedagogia Histórico-Crítica com o intuito de perquirir elementos

teórico-metodológicos que possam contribuir para o trabalho docente numa perspectiva marxista.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas.

Vásquez (1977, p. 207).

O trabalho que ora encerramos teve como objetivo principal investigar alguns princípios da Teoria da Atividade, com base nas obras de Leontiev, Elkonin e Davídov, a fim de analisar em que medida podiam se relacionar com a Pedagogia Histórico-Crítica e fornecer elementos teórico-metodológicos que contribuam com o processo de ensino e de aprendizagem no atual contexto histórico brasileiro.

Iniciamos nosso percurso de investigação científica, na segunda seção, com a contextualização histórica da Rússia – cenário da constituição da Psicologia Histórico-Cultural.

Após o estudo dessa materialidade histórica, percebemos que as transformações ocorridas na forma de trabalho daquela sociedade influenciaram os demais âmbitos da vida social, entre eles a política, a educação, a cultura, a ciência e a própria psicologia. E, dessa forma, num contexto pós-revolucionário, entre diferentes embates teóricos no âmbito da psicologia – marcada, na época, pelo predomínio das explicações biológicas – emergiu a Psicologia Histórico-Cultural, de base marxista.

Do mesmo modo, ao resgatarmos as condições objetivas em que ocorreram as produções científicas de Leontiev, Elkonin e Davídov, compreendemos melhor o significado de suas pesquisas e de suas obras, isto é, o empenho desses eminentes psicólogos em construir uma psicologia sob a orientação filosófica e epistemológica marxista para o novo projeto social comunista.

Na terceira seção, objetivamos apreender os elementos teóricos da Teoria da Atividade. Seu estudo nos deu suporte para compreendermos melhor o psiquismo humano como produto das relações sociais historicamente formadas. E, nesse sentido, selecionarmos as premissas que, a nosso ver, poderiam se relacionar à Pedagogia Histórico-Crítica.

Na sequência do processo de investigação, na quarta seção, inicialmente, abordamos a contextualização da Pedagogia Histórico-Crítica – o desafio de construir uma teoria da educação de cunho marxista no atual momento histórico e social – e, num segundo momento, apresentamos seus elementos norteadores, com vistas à possível relação com a Teoria da Atividade.

Na quinta seção, esboçamos a primeira aproximação entre as premissas da Teoria da Atividade que selecionamos e a Pedagogia Histórico-Crítica, destacando as possíveis correlações entre essas teorias, que podem ser compreendidas, segundo nosso entendimento, como elementos teórico-metodológicos norteadores do trabalho pedagógico nesta perspectiva, bem como reforçar os elementos já existentes.

Realizado este estudo, inferimos que a Teoria da Atividade, por meio da explicitação dos fenômenos psicológicos para além dos determinantes naturais e biológicos, possibilita-nos compreender o desenvolvimento do psiquismo humano com base em sua natureza objetiva e, aliada à Pedagogia Histórico-Crítica, pode nos fornecer elementos teórico-metodológicos norteadores para o processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à formação de indivíduos conscientes de sua essência histórico-objetiva e, em última instância, à construção de uma nova sociedade.

Destarte, com base no exposto ao longo desta dissertação, consideramos confirmada, em parte, nossa hipótese inicial de pesquisa, ou seja, que os preceitos da Teoria da Atividade e da Pedagogia Histórico-Crítica podem ser relacionados no tocante à formação da consciência e da personalidade, à percepção do homem em relação ao mundo, às particularidades do desenvolvimento psíquico dos escolares na juventude, aos processos de educação, de ensino e de aprendizagem. Reconhecemos que outros elementos poderiam ser identificados e analisados, ou melhor, aprofundados, todavia, dados os limites e possibilidades de nosso estudo e pesquisa, materializados nesta produção científica, não foi possível contemplá-los.

Quanto à materialidade da Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito escolar, além dos desafios apontados por Saviani (2005), deparamo-nos com um desafio imprescindível ao processo de ensino e de aprendizagem, que consiste em repensarmos sobre as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento que fundamentam essa prática. E é nesse sentido que apontamos, ao longo deste trabalho, para a articulação dessa proposta pedagógica com os preceitos da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade.

Considerando os limites de ordem ideológica que se evidenciam nos professores diretamente ligados à prática pedagógica histórico-crítica, deparamo-nos com outro desafio, que consiste em um posicionamento político-social daqueles que acreditam na força propulsora da educação integrada a um novo projeto de sociedade, na qual o trabalho significará a realização de uma atividade plena de sentido e o indivíduo se desenvolverá de maneira livre e universal. Trata-se de uma tarefa árdua, mas necessária, tendo em vista as condições objetivas atuais – com predomínio de uma ideologia que prima pela reprodução da estrutura social estabelecida que subjuga os seres humanos ao poder do capital – com a qual nos julgamos comprometidos e esperamos que esta pesquisa, de alguma forma, possa contribuir neste sentido.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, R. M. Didática da pedagogia histórico-crítica: apoio teórico-metodológico para o trabalho docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 5.; SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 17. e JORNADA DE GESTÃO ESCOLAR, 3. Eixo Temático: Formação de Professores e Intervenção Pedagógica, 2010. Maringá. **Anais...** Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

ANTONIO, R. M.; SILVA, I. M. de S.; CECÍLIO, M. A. O neoliberalismo e as políticas educacionais públicas do Brasil a partir da década de 1990. **Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 42-58, maio-ago. 2010.

CARR, E. H. **A revolução russa de Lenin a Stalin (1917-1929)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVÍDOV, V. V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Progreso, 1987. p. 316-336.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social de formação do indivíduo. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2002.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

_____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV. A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969a. p. 493-503.

_____. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV. A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969b. p. 504-522.

_____. Desarrollo psíquico de los escolares. In: SMIRNOV. A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969c. p. 523-560.

_____. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: Antología**. Moscú: Progreso, 1987. p. 104-123.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FACCI, M. G. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004a.

_____. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista de educação. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOLDER, M. (Org.). **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo**. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Atividade Pedagógica; São Paulo: Xamã, 2004.

GOMES, D. Entrevista. **Revista Maringá Ensina**. Maringá, PR: Prefeitura do Município de Maringá, SEDUC, ano 4, n. 13, p. 14-16, nov./dez./jan. 2010.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In: _____. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914- 1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, A. Z. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. s. d. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/SEMANAPEDAGOGICA/13_Exclusao-Includente-Acacia_Kuenzer.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: _____. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 151-175.

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin: um estudo das idéias de um ilustre (des) conhecido no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2008.

LÊNIN, V. I. **Cultura e revolução cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (Coleção Perspectivas do Homem). V. 50.

LENINE, V. I. O imperialismo, fase superior do capitalismo. In: _____. **Obras Escolhidas**. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986. V. I.

_____. **Sobre a educação**. Lisboa: Seara Nova, 1977. V. II.

LEONTIEV, A. N. **Actividad conciencia personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Sobre la teoria del desarrollo de la psique del niño. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Y. A. **Antologia de la psicología pedagógica y de las edades**. Habana: Pueblo y Educacion, 1986. p. 10-13.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, set./out./nov./dez., 2004.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. **Vygotsky, Leontiev, Davydov – três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática**. s. d. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/.../Jose%20Carlos%20Libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2009.

MAGALHÃES, C. H. F.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. Desafios para objetivação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar. **Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 113-135, jan./abr., 2011.

MARSÍGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 250 f. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Bauru, SP, 2011.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MARX, K. **A questão judaica**. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Coleção Os Pensadores).

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MOREIRA, R. Apresentação. In: **Teoria e Método**. n. 14. São Paulo: Agb Nacional, 1986. p. I-X. (Coleção Seleção de Textos).

MOURA, M. O de. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília, DF: Liber livro, 2010.

PETROVSKI, A. V. **Psicologia evolutiva y pedagógica**. Moscú: Progreso, 1979.

REIS FILHO, D. A. **As revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

_____. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. **Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 13-28, maio-ago. 2010.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Prefácio. In: SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SFORNI, M. S. de F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara, SP: JM, 2004.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

TROTSKY, L. **A história da revolução russa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. V.I.

TULESKI, S. C. **Vigotski: a construção de uma psicologia marxista**. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2008.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da praxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

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