



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Elaine Eliane Peres de Souza

**AS BASES ONTOGENÉTICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL: APROXIMAÇÕES COM A ATIVIDADE PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

FLORIANÓPOLIS

2023

Elaine Eliane Peres de Souza

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patricia Laura Torriglia

FLORIANÓPOLIS

2023

Souza, Elaine Eliane Peres

AS BASES ONTOGENÉTICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APROXIMAÇÕES COM A ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL / Elaine Eliane Peres Souza ; orientadora, Patricia Laura Torriglia, 2023.

290 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Teoria Histórico-Cultural. 3. Ontologia Crítica. 4. Desenvolvimento Humano da Criança. 5. Atividade Pedagógica na Educação Infantil. I. Torriglia, Patricia Laura. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Elaine Eliane Peres De Souza

**AS BASES ONTOGENÉTICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NA TEORIA
HISTÓRICO-CULTURAL: APROXIMAÇÕES COM A ATIVIDADE PEDAGÓGICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 15 de setembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dr.(a) Janaina Damasco Umbelino
PPGE/ CECA/ UNIOESTE/ PR

Prof.(a) Dr.(a) Margareth Feinten Cisne
PPGE/ CED/ UFSC/ SC

Prof.(a) Dr.(a) Maria Isabel Batista Serrão
PPGE/ CED/ UFSC/ SC

Prof.(a) Dr.(a) Carolina Picchetti Nascimento
PPGE/ CED/ UFSC/ SC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Patrícia Laura Torriglia
Orientadora

FLORIANÓPOLIS

2023

*À vó Nega... tia Nega...biza Nega...intensa Tereza;
à mãe;*

*às mães que lutam por sua existência ao mesmo tempo em que resistem educar com
relações de entendimento, confiança, respeito e amor;*

*À criança;
à Vicente;
à Cecília.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço às águas por me permitirem viver as **marés** de paixão e acender meus motivos de ser professora, agradeço todas as pessoas que estiveram comigo por meio de ações, falas, acolhimentos, abraços e ternuras.

Ao **Thiago**, com quem sigo o horizonte azul do nosso profundo amor. Obrigada pelo companheirismo, sou feliz por trilhar a vida com você.

Ao **Vicente** e à **Cecília**, que transformaram de modo surpreendente e maravilhoso o meu existir. Filhos, revivo e me modifico quando aprendem algo novo, me emociono com cada conquista de vocês. Os seus sorrisos e encantamentos me levam a ver o som e a festa extraordinária da vida. Com vocês aprendo a ouvir, a sentir, a me olhar, a contemplar a simplicidade em que mora a felicidade mais plena. Nessa imensidão de amor, o mundo é mais amado, lindo e colorido porque vocês existem.

À **maternidade** por me mostrar o universo de gestar, parir e amamentar. Nesta posição conheci o quanto esferas sociais se esforçam por silenciar, apaziguar e apagar as mulheres mães dos lugares públicos, entre os quais a universidade e posições de lideranças. Aprendi a necessária luta política das mães por destacar o trabalho de cuidado e de produzir a vida de outro humano.

À **Patrícia**, por ouvir meus desejos e me entender. À, principalmente, ser o acolhimento nos momentos em que eu mesma não me entendia. À paciência e ao cuidado, com os meus pensamentos e as tentativas de criar em mim a calma. Por confiar em nosso trabalho e na nossa caminhada. Agradecida por aprender com você.

À **mãe**, que com largo sorriso comemorou minha aprovação no vestibular e vibrou pela minha permanência na universidade, da graduação ao doutorado. À **sogra** pelo carinho, empatia e disposição pela caminhada com alegria. Às **crianças**, aos familiares e colegas de profissão que acompanharam este percurso formativo. Tia **Sandra** e tia **Zilda** pelo apoio e amorosidade. À **Alessandra**, prima que traz leveza à vida, e que juntamente do **Hyago** tensiona as dificuldades com a diversão e a amizade. À **Manu**, **Millena** e **Aurora** que reluz a alegria da vida.

À **Lu** e a **Fran**, amigas tão amadas e aos amigos queridos **Fernando** e **Mário**. A generosidade e a beleza da nossa amizade me fortalecem. A chegada das crianças tornou nossa relação ainda mais linda. **Beatriz**, **Davi** e **Gabriel**, vocês fazem nossos dias mais felizes.

À **Ju** e **Soraya** por compartilharem as dificuldades e as belezas da maternidade e pelos estudos conjuntos, pelas leituras e discussões. Ao **William** pela amizade, ensinamentos e orientações.

Às amigas do cotidiano escolar do **NEIM Waldemar da Silva Filho**, **Fê Nunes**, **Fê Pimentel** e **Maria**, principalmente à **Cleuza**, amiga que tanto me cuida. Aos demais colegas desta instituição com quem tive outras aprendizagens. À **Katia**, pelas conversas e reflexões sobre a jornada da maternidade na qual iniciamos juntas. À **Luana** por sua alegria contagiante regada a adrenalina. À **Grazi**, minha amiga com quem compartilho os motivos de não aceitar metades, pelas reflexões de todos os dias. À **Mônica**, por seus abraços, alegria e sabedoria. À **Wanessa**, por partilharmos as delícias de cuidar dos filhos e as aflições diante das dificuldades. Aos amigos de turma, **André**, **Bruno**, **João**, **Wagner** e, principalmente, as mulheres mães **Renata** e **Fernanda**.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (**GEPOC**) pelas discussões teóricas e reflexões.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Ensino, Aprendizagem e Teoria Histórico-Cultural (**GEPEATH**) pelas aprendizagens do estudo coletivo.

Às professoras e pesquisadoras que aceitaram participar da Banca Examinadora desta pesquisa: À **Bel**, que me inspira e carinhosamente me motiva a conhecer e a ensinar. À **Janaína** pelos estudos coletivos e confiança nesta pesquisa. À **Margareth** pelo envolvimento na pesquisa e pelas aprendizagens. À **Carolina Picchetti Nascimento** pelas leituras e contribuições.

À **Lila** pelo carinho e delicadeza de acompanhar o caminho percorrido. Ao **Vidal**, por aceitar ser membro da banca. As suas articulações no GEPOC sempre me ajudam de modo especial. Ao professor **Paulo Meksenas** que cativou com seus conhecimentos, generosidade e muito afeto. As aprendizagens, falas e gestos estarão sempre comigo. Ao **Paulo Tumolo**, professor que inspira, mobiliza os estudos do capital e a não conformação das diferentes formas de opressão.

Ao **NEIM Costeira do Pirajubaé** e ao **NEIM Zilda Arns Neumann** pelos espaços de estudos e aprendizagens. Pelas relações de aprendizagens estabelecidas no **NEIM Nossa Senhora Aparecida**, **NEIM Matheus de Barros**, **NEIM Joaquina Maria Peres**, **NEIM Celso Ramos** e **NEIM Chico Mendes**. À Prefeitura Municipal de Florianópolis pelo período concedido de Licença Aperfeiçoamento.

A todos/as os/as **professores/as que se preocupam com a inclusão e a permanência** de todas as crianças e estudantes na escola e na universidade.

Sofre mais quem espera sempre
ou quem nunca esperou ninguém?
(Neruda, 2008, XLII-XLIII)

Do fogo que em mim arde
Sim, eu trago o fogo,
o outro,
não aquele que te apraz.
Ele queima sim,
é chama voraz
que derrete o bivo de teu pincel
incendiando até às cinzas
O desejo-desenho que fazes de mim.
Sim, eu trago o fogo,
o outro,
aquele que me faz,
e que molda a dura pena
de minha escrita.
é este o fogo,
o meu, o que me arde
e cunha a minha face
na letra desenho
do auto-retrato meu.
(Evaristo, 2008)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar, por meio dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano da criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Tal teoria tem início nas elaborações de Vigotski (1896-1934) e defende que as funções psíquicas do desenvolvimento humano ocorrem por um processo de apropriação que surge na atividade entre os seres humanos, primeiro como categoria intersíquica, depois como categoria intrapsíquica. Em sua teoria, o autor explica como surgem, desenvolvem-se e modificam-se as funções psíquicas superiores, e como o sujeito realiza seu processo de apropriação do conhecimento. A presente pesquisa sobre o desenvolvimento humano da criança ocorreu pela análise teórica de Marx (1818-1883), Lukács (1885-1971) e de autores soviéticos, principalmente Vigotski, Leontiev (1903-1979), Luria (1902-1977), Rubinstein (1889-1960), Davídov (1930-1998) e Bozhovich (1908-1981). Indicamos que os processos humanos de desenvolvimento têm leis gerais com base nas relações econômicas e nas demais relações sociais de produção da totalidade da vida social. A estrutura dialética do desenvolvimento humano incorpora aos processos de desenvolvimento um movimento histórico e lógico, com progressão e regressão, saltos e alterações. A evolução das funções psíquicas superiores referente aos saltos qualitativos e quantitativos de desenvolvimento de uma fase à outra mais complexificada apresenta uma sequência evolutiva e modifica o nível do processo de apropriação do conhecimento. Nas leis gerais do desenvolvimento estão a correlação, a interdependência e a atividade reflexa do pensamento, uma atividade subjetiva com base em condições históricas do mundo objetivo. Diante disso, defendemos a seguinte tese: a apropriação dos conhecimentos da Teoria-Histórico-Cultural a partir do materialismo histórico-dialético fundamentam a condicionalidade histórico-cultural do desenvolvimento, da atividade e da personalidade. Elucidam a concepção de uma atividade pedagógica que compreende o desenvolvimento humano nas dimensões complexas e por isso, a atividade de ensino, desde a Educação Infantil interfere para o estabelecimento de necessidades e motivos que impulsionam a atividade de aprendizagem e o desenvolvimento humano. Neste sentido, apontamos a Atividade Pedagógica nas quais são consideradas as reações emocionais, o período do desenvolvimento e a zona de desenvolvimento iminente da criança na interrelação entre universal e singular. Afirmamos a necessidade de considerar os processos de conhecimento da criança, de estudar a gênese do objeto de conhecimento a ser ensinado pelo professor/a e apropriado pela criança e de buscar ações para realizar a Atividade Pedagógica desencadeadora de desenvolvimento. Apresentamos a relevância do processo de incorporação dos conceitos científicos aos conceitos espontâneos em graus mais complexificados de generalização e o desencadeamento de uma atividade reflexa da qual suceda uma imagem mais refinada sobre a realidade. Sintetizamos que ter consciência sobre o que ensinar, sistematizar e organizar ações alternativas e possíveis para a apropriação do referido conhecimento tem relação com os fundamentos teóricos de desenvolvimento humano.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Histórico-Cultural. Ontologia Crítica. Desenvolvimento Humano. Desenvolvimento Humano da Criança. Atividade Pedagógica na Educação Infantil.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze, through the foundations of historical-dialectical materialism, the ontogenetic bases of the child's human development from the perspective of the Historical-Cultural Theory. This theory begins with the elaborations of Vygotsky (1896-1934) and argues that the psychic functions of human development occur through a process of appropriation that arises in the activity among human beings, first as an intersychic category, then as an intrapsychic category. In his theory, the author explains how the higher psychic functions arise, develop and change, and how the subject carries out his process of appropriation of knowledge. The present research on the human development of children was carried out through the theoretical analysis of the works of Marx (1818-1883), Lukács (1885-1971) and Soviet authors, mainly Vygotsky, Leontiev (1903-1979), Luria (1902-1977), Rubinstein (1889-1960), Davidov (1930-1998) and Bozhovich (1908-1981). We have pointed out that the human processes of development have general laws based on economic relations and other social relations of production of the totality of social life. The dialectical structure of human development incorporates into the processes of development a historical and logical movement, with progression and regression, leaps and alterations. The evolution of the higher psychic functions, referring to the qualitative and quantitative leaps of development from one phase to another more complexified one, presents an evolutionary sequence and modifies the level of the process of appropriation of knowledge. In the general laws of development are correlation, interdependence, and the reflexive activity of thought, a subjective activity based on historical conditions of the objective world. In view of this, we defend the following thesis: the appropriation of the knowledge of the Historical-Cultural Theory under the foundations of historical-dialectical materialism clarifies the historical-cultural conditionality of development, activity and personality. They elucidate the perspective of a pedagogical activity that understands human development in complex dimensions; therefore, the teaching activity, from Early Childhood Education, interferes and creates objectifications for the creation of needs and motives that drive the learning activity and human development. In this sense, we point out the Pedagogical Activity in which the emotional reactions, the period of development and the zone of imminent development of the child in the interrelationship between universal and singular are considered. We affirm the need to consider the child's knowledge processes, to study the genesis of the object of knowledge to be taught by the teacher and appropriated by the child, and to seek actions to carry out the Pedagogical Activity that triggers human development. We present the relevance of the process of incorporation of scientific concepts into spontaneous concepts in more complex degrees of generalization and the triggering of a reflex activity that results in a more refined image of reality. We summarize that being aware of the child's human development, systematizing and organizing alternative and possible actions for the appropriation of knowledge is related to the theoretical foundations of Pedagogical Activity in Early Childhood Education.

KEYWORDS: Historical-Cultural Theory. Critical Ontology. Human Development. Human Development of the Child. Pedagogical Activity in Early Childhood Education.

RESUMEN

El objetivo de la investigación es de analizar a partir de los fundamentos del Materialismo Histórico y Dialéctico las bases onto-genéticas del desarrollo humano de los niños y niñas en la perspectiva de la Teoría histórico-Cultural. Esta teoría tiene su inicio en las elaboraciones de Vigotski (1896-1934) y defiende que las funciones psíquicas del desarrollo humano ocurren por un proceso de apropiación que surge entre los seres humanos, primero como categoría intersíquica y después como categoría intrapsíquica. Explica como surge, se desarrollan y se modifican las funciones psíquicas superiores y como el sujeto realiza su proceso de apropiación de conocimiento. El presente estudio de tase sobre el desarrollo humano de los niños y niñas ocurrió por el análisis de Marx (1818-1883), Lukács (1885-1971) y de autores soviéticos, principalmente Vigotski, Leontiev (1903-1979), Luria (1902-1977), Rubinstein (1889-1960), Dávídov (1930-1998) y Bozhovich (1908-1981). Indicamos que los procesos humanos son procesos con leyes generales de desarrollo con base en las relaciones económicas y con base en las otras relaciones sociales de producción de la totalidad de la vida social, La estructura dialéctica del desarrollo humano incorpora los procesos de desenvolvimiento un movimiento histórico y lógico, con progresión y regresión, saltos y alteraciones. La evolución de las funciones psíquicas superiores referente a los saltos cualitativos y cuantitativos del desarrollo de una etapa a otra más compleja presenta una secuencia más evolutiva y modifica el nivel de proceso de apropiación del conocimiento. En las leyes generales del desarrollo están las correlaciones, la interdependencia y la actividad refleja del pensamiento, una actividad subjetiva con base en las condiciones históricas del mundo objetiva. En ese sentido defendemos la siguiente tesis: La apropiación de los conocimientos de la Teoría-Histórico-Cultural a partir del materialismo histórico-dialéctico fundamentan la condicionalidad histórico cultural del desarrollo, de la actividad y de la personalidad. También elucidan la concepción de una actividad pedagógica que, por estos fundamentos, comprende el desarrollo humano en las dimensiones complejas del desarrollo humano y en ese sentido, la actividad de la enseñanza desde la Educación Infantil interfiere para la creación de las necesidades y motivos que favorecen la actividad de aprendizaje. En ese sentido señalamos que en las actividades pedagógicas son consideradas las reacciones emocionales, el período del desarrollo, y la zona de desarrollo inminente de los niños y niñas en la interrelación entre universal y singular. Afirmamos la necesidad de considerar los procesos de conocimientos de ellos, de estudiar la génesis del objeto del conocimiento que será enseñado por los y las profesores/as al realizar acciones desencadenadoras de desarrollo. Presentamos la relevancia del proceso de incorporación de los conceptos científicos a los conceptos espontáneos en grados más complejos de generalización, así como, el desarrollo de la actividad refleja de la cual emerge una imagen más refinada de la realidad. Sintetizamos que, tener consciencia sobre que enseñar, sistematizar y organizar las acciones alternativas y posibles para la apropiación del referido conocimiento tiene relación con los fundamentos del desarrollo humano.

PALABRAS CLAVES: teoría Histórico-Cultural. Ontología Crítica. Desarrollo Humano. Desarrollo Humano de los niños y niñas. Actividad Pedagógica en la Educación Infantil.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED	Centro de Ciências da Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
GT	Grupo de Estudo
GEPAPE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica
GEPOC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 CONFIGURAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: O DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	19
1.2 INTENCIONALIDADES E OBJETIVOS.....	23
2 O DESENVOLVIMENTO DOS SER SOCIAL NA ATIVIDADE HUMANA	31
2.1 CONFIGURAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	34
2.2 APONTAMENTOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	39
2.3 CONSIDERAÇÕES ONTOMETODOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	48
3 DESENVOLVIMENTO HUMANO: ONTOLOGIA, ATIVIDADE, ATIVIDADE CONSCIENTE	55
3.1 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS: CONSCIÊNCIA E PROCESSO DE CONHECIMENTO.....	56
3.2 ASPECTOS GERAIS DA ATIVIDADE E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	74
3.3 A ATIVIDADE CONSCIENTE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	93
4 O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA	113
4.1 INTRODUÇÃO AO <i>SER</i> DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: GÊNESE E DESDOBRAMENTOS.....	114
4.2 A MEDIAÇÃO COMO CONSTITUTIVA DA ATIVIDADE DA CRIANÇA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO.....	133
4.3 A ATIVIDADE REFLEXA E AS NOVAS FORMAÇÕES.....	147
4.4 AS ESPECIFICIDADES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E AS PARTICULARIDADES DO SUJEITO CRIANÇA	163
5 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA E DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	173
5.1 A VIVÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DINÂMICA E CONSTANTE DA PERSONALIDADE	174
5.1.1 Afeto	183
5.1.2. Necessidades	190
5.1.3 Motivos	200

5.2 A ATIVIDADE REFLEXA COMO GÊNESE DE DESENVOLVIMENTO E PERSONALIDADE	213
5.3 OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DIRECIONAM A PERSONALIDADE	230
5.4 O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA COMO PERSONALIDADE E A ATIVIDADE PEDAGÓGICA	246
5.5. OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A PERSONALIDADE.....	253
5.6 A ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	262
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS...	273
7 REFERÊNCIAS.....	280

1 INTRODUÇÃO

Na pesquisa de mestrado “A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (Souza, 2014), analisamos a política pública e os cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa de 2013, da formação continuada do professor alfabetizador, compreendendo o PNAIC no contexto social – nas dimensões de universalidade, particularidade e singularidade – e investigamos a concepção de ensino, aprendizagem e desenvolvimento infantil, bem como a formação expressa nos documentos do Pacto.

Em síntese, os resultados da pesquisa nos indicaram que a ênfase dessa formação está na prática pedagógica que se encontra descolada do processo de apropriação do conhecimento e identificou-se que conceitos de Vigotski (um dos autores de referência na formação)¹, muito importantes para a elaboração e realização da atividade do professor alfabetizador, estavam ausentes, fragmentados ou com aprofundamentos incipientes. Sendo assim, os estudos de Vigotski estavam desvinculados da Teoria Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético – o que ocasiona limitações no aprofundamento de conhecimentos sobre o ensino, os processos de aprendizagem e o desenvolvimento humano da criança.

Diante dessas análises, buscamos com base no materialismo histórico-dialético e a ontologia crítica², investigar algumas destas contribuições da psicologia soviética na formação do professor alfabetizador com relação ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano para refinar estas concepções. Ainda assim, pela lógica da dialética dos fenômenos, nossa defesa não foi a de que a formação continuada do PNAIC, em caso de vir a considerar nossas análises teóricas pudesse resolver o problema da alfabetização das crianças, pois é preciso uma política pública que valorize o desenvolvimento humano. Sendo assim, o processo de produção do conhecimento precisa estar expresso na vida material de todos os sujeitos, como formadores, professores e estudantes – as políticas públicas são uma parte da totalidade dos complexos sociais.

¹ Na literatura, existem várias formas de escrita do nome deste autor. Escolhemos escrever “Vigotski” e manter a grafia utilizada nas publicações que formos referenciar.

² A participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica (GEPOC) possibilitou diferentes compreensões relacionadas com a complexidade da totalidade social a partir dos estudos e da abordagem marxista da educação, especialmente do autor G. Lukács (1885-1971). O Gepoc é composto por pesquisadores, profissionais, professores(as) da Educação Básica, do Ensino Superior e da Pós-Graduação, realiza semanalmente encontros de estudo sobre a ontologia, produção de conhecimento, problemas de teoria e método na pesquisa educacional, Teoria Histórico-Cultural, entre outros temas.

O problema da alfabetização não é algo a ser tratado por si mesmo, entendendo que ao estar ancorado inexoravelmente à realidade do mundo objetivo, este processo está ao avesso do idealismo ou do pragmatismo. Indicamos, entre outros, que pela base material das relações provenientes da organização social capitalista o PNAIC, como uma política educacional, representa os interesses do Estado capitalista, a influência do neoliberalismo e do pragmatismo e a tendência de desqualificação do/a professor/a teórica e politicamente (Torriglia, 2004; Shiroma, Campos, Garcia, 2005; Shiroma, Evangelista, 2011).

Apresentado em linhas gerais o trabalho realizado no mestrado, consideramos que pela análise dos cadernos do primeiro ano da formação continuada propiciada pelo PNAIC, um dos argumentos foi a pretensão de formar os/as professores/as para então garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Por ora, esta solução representa um modo simplista para resolver um problema complexo que requer compreender os processos de consciência, principalmente, dos/as professores/as e das crianças que, importante assinalar, nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, não envolve um determinismo. A alfabetização das crianças até os 8 anos não é resultado de um efeito imediato (ser alfabetizado ou ensinar alfabetização) a partir de uma causalidade posta (a formação). A formação do/a professor/a na área de linguagem é um objetivo a se alcançar, mas não é o único, deve ser pensado no entrelaçamento com outros processos formativos e em diálogo com outras áreas de conhecimento (como filosofia, sociologia, neurociência, entre outros).

Desse modo, existe uma sequência de condições materiais a serem consideradas quando tratamos da compreensão de um conteúdo do conhecimento, como a forma de desenvolvimento da satisfação das necessidades vitais das crianças e dos/as professores/as (também do entorno social e das pessoas das quais eles convivem) com moradia, alimentação, saúde, lazer, arte, esporte, segurança etc., que se entrelaçam e constituem elementos de um arcabouço do processo de desenvolvimento humano integral, não divisível.

O programa analisado, de acordo com as considerações finais da pesquisa, não apresentou condições e elementos suficientes para o/a professor/a alfabetizador ensinar as crianças a ler e a escrever, pois manteve uma lógica de formação com elementos semelhantes aos que já existiram. Identificamos que faltou a dimensão da compreensão de que ensinar e aprender são atividades humanas, que para se realizarem nas questões que lhes são próprias, na sua singularidade, precisam considerar a gênese, a totalidade do problema e os meios sociais em que este problema se reproduz, na relação com outras atividades, inclusive a atividade de trabalho que determina a base econômica e dialeticamente todas as demais atividades.

O PNAIC focou em uma parte do problema da alfabetização e ignorou a existência de sua interrelação com outras questões singulares da alfabetização, como dificuldades mais amplas envolvendo o complexo educacional, questões políticas, sociais e educacionais. Como consequência, ofereceu alguns benefícios aos/as professores/as, como o acesso ao material didático, alguns recursos pedagógicos e a possibilidade de estudar. Porém, não resolveu o problema da alfabetização e a responsabilidade dessa questão aparenta estar no/a professor/a e na criança.

A falta de perspectiva a partir do conceito de atividade humana, não permitiu o diálogo entre os/as professores/as a respeito de problemas políticos que afetam a comunidade educativa (os trabalhadores da escola e as famílias trabalhadoras) que precisam estar coletivamente colaborando para a solução do problema posto.

Aprofundar conhecimentos é um aspecto importante para planejar a atividade de ensino promotora de desenvolvimento humano e para ampliar as possibilidades de aprendizagem da criança. A alfabetização, contudo, é uma questão do ser social, envolve perspectiva filosófica, teórica e política, o nível do conhecimento do/a professor/a não é o que afere determinantemente um ensino com aprendizagem próspera.

O apoderamento do capital na constituição dos meios de vida dos sujeitos, a sua influência na formação das pessoas que trabalham como professor/a e nas pessoas de pouca idade que frequentam o espaço escolar, determina um posicionamento de escolhas, ideias, valores e conceitos. O capital, produto da mais valia extraída da força de trabalho, produz as condições materiais da formação dos seres humanos e conduz vidas humanas sobre estes limites, o ser professor/a e o ser criança encontram-se no referido contexto.

O PNAIC trouxe a discussão de conteúdos que aparecem na pauta de estudos da Teoria Histórico-Cultural, mas embora tenha destacado Vigotski e outros autores dessa teoria, apresentou conceitos sem levar em conta o método materialismo histórico-dialético, essencial para o aprofundamento dos conceitos em tal perspectiva. Nessa direção, houve ausência de algo muito importante como a consideração do entrelaçamento de diferentes conceitos envolvendo o ensino e a aprendizagem.

O movimento histórico de apropriação do conhecimento permite-nos fazer relações com as mais diferentes perguntas contemporâneas e a teoria orienta a busca por respostas. A pesquisa referente ao PNAIC e aos distintos objetos continua em processo de aperfeiçoamento dos conceitos, mesmo tendo sido promissora em um determinado período.

Um conceito nunca terá sua versão estagnada ou um nível alcançado, embora o seu estudo esteja articulado à gênese do fenômeno, que expressa uma relação dialética sobre o que é contingente e não contingente.

No que se refere à Teoria Histórico-Cultural temos de considerar que o seu contexto parte da construção de uma sociedade que lutou pelo socialismo, porém traz conhecimentos imprescindíveis para a educação mesmo na sociabilidade capitalista. Junto à orientação de uma essência de desenvolvimento humano, essa teoria insere nos fenômenos atuais novas combinações. Devido aos fundamentos conceituais da Teoria Histórico-Cultural, de fato ela não é possível de ser assumida totalmente na organização produtiva do capital, mas seu próprio método mostra as possibilidades de atividade humana pelo viés da contradição. É preciso articulá-la tão mais próximo como for possível da realidade objetiva, uma vez que a base material não desaparece e é quem a sustenta. Assim, perder o norte da essência da Teoria Histórico-Cultural ou se deixar levar a preceitos fantasiosos ou idealistas é distorcer e se distanciar das categorias desta teoria, mesmo que seja levantada a bandeira a seu favor.

Na mesma linha de pensamento, e de acordo com Lukács (2012a), a teoria auxilia a responder às questões da realidade objetiva, por isso, indicamos que esta oferece linhas de soluções para os problemas específicos da cotidianidade do/a professor/a. As tentativas de pôr em prática o entendimento teórico pode inserir outros elementos nas relações dos sujeitos, modificar as intervenções das relações pedagógicas, incorporar a essas tentativas novas formações no desenvolvimento humano ou alguns indícios de mudanças nos pensamentos, ações ou atividades, o que conseqüentemente possibilita a ampliação de criticidade e direcionamento nas escolhas entre alternativas não antes imaginadas.

Por isso, observar os fatos singulares da realidade desprovido de ilusões é condição para traçar expectativas por melhores condições de vida, de perceber que o curso do desenvolvimento capitalista outorga a destruição da natureza e do bem-estar do ser humano (individual e coletivo). Também repele a fruição, a saúde física, emocional e psíquica, e as demais características que compõe qualidade de vida e bem-estar. Entretanto, cabe, necessariamente, a clareza sobre a possibilidade do desenvolvimento humano se configurar no movimento da vida em que pulsam razão e emoção direcionadas a organização para a vida coletiva.

1.1 CONFIGURAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO: O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Pensando o desenvolvimento humano, tornou-se relevante conhecer suas alternativas reais e possíveis com o intuito de nos esforçarmos a superar o individualismo defendendo a multiplicação de vivências coletivas que poderão vir a formar indivíduos, nas palavras de Lukács (2010), guiados por uma personalidade orientada ao ser humano inteiramente humano. Uma personalidade que se reconstrói mediante a emoção dialética de ver o outro em si e de ver em si mesmo o outro é pressuposto para a luta contra a opressão e a degradação humana produzida pelo capital, para o acesso ao conhecimento nesta direção.

A dialética desse processo, em que o conhecimento é a apreensão conceitual da situação, depende da totalidade histórica. A luta teórica de Vladimir Ilitch Lenin (1870-1924), segundo Lukács (2012a, p. 39), representa a progressividade do processo histórico e “apenas a concepção dialética da necessidade das tendências históricas de desenvolvimento cria o ambiente teórico para a irrupção do proletariado como força autônoma na luta de classes”.

Assim, a busca neste estudo por compreender o viés da Teoria Histórico-Cultural esteve vinculada a compreensão do materialismo histórico-dialético. Investigar uma categoria pressupõe analisá-la na relação com conceitos e outras categorias, que a depender do objetivo e do contexto a se investigar podem ocupar um ou outro lugar. Consideramos alguns conceitos do desenvolvimento humano na relação com suas categorias principalmente atividade, consciência e personalidade, que têm suas especificidades em movimento na relação estabelecida com a totalidade. Essas categorias que serão centrais em nossa pesquisa desdobram outras categorias ou conceitos basilares que fazem parte de seu ser-assim, por exemplo, “linguagem”, “vivência”, “interação”, “objetos”, “organismo biológico” etc.

A lógica da dialética, a historicidade e as determinações do modo de produção econômico é a coluna vertebral do método de compreensão de desenvolvimento humano escolhido pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Teoria e método tem uma unicidade ontológica e a separação deles causa um estranhamento na compreensão do gênero humano e do seu desenvolvimento, provocando a perda do sentido e do significado da própria teoria e do próprio método, podendo, inclusive, se desdobrar em outras defesas e raízes opostas.

Nesse sentido, e a modo de exemplo: considerar a criança, significa entendê-la como um ser humano pertencente a espécie e com singularidade que processualmente se constitui nas diferentes relações que ela já estabeleceu e estabelece na escola, na família, na religião, no território que ela mora (rua, bairro, cidade, país etc.) e nos elementos culturais que são

apresentados para ela (por outra pessoa de modo intencional, por causalidade ou causas marcadas em circunstâncias materiais e históricas).

A condição humana (Lukács, 2013) é o elo entre indivíduo e sociedade, é a vida singular do sujeito em uma totalidade social, porém com o desenvolvimento histórico dos seres humanos, o processo de estranhamento entre o ser humano e a natureza tem-se intensificado e gerado conflitos entre o grau mais expressivo do desenvolvimento das capacidades humanas e a conservação de uma forma de personalidade condizente com as condições sociais estabelecidas na presente realidade. Uma condição social que limita a liberdade de ação de um sujeito ou um conjunto de pessoas de acordo com a liberdade de ação de outro indivíduo ou coletivo, um antagonismo dialético que se expressa, segundo Lukács (2013), como estranhamento. Para o autor, o desenvolvimento das forças produtivas acarreta um incremento na formação das capacidades humanas, mas o desenvolvimento das capacidades humanas não promove automaticamente o desenvolvimento da personalidade humana. Eis aqui uma contradição: a complexificação das forças produtivas, tendência posta, desenvolve a humanização conforme as condições históricas da vida dos sujeitos, isto é, não necessariamente desenvolve a humanização do ser humano inteiramente humano, nas palavras de Lukács, mas fragmenta a personalidade dos sujeitos e esforça-se para, legitimamente, mantê-lo coartado (Torriglia, 2020).

Nesse contexto, ao estudar os problemas do desenvolvimento humano na sua fase inicial e a formação da personalidade, percebemos que os problemas tidos na atualidade sobre esta temática foram estudados e são diversas indagações e maneiras de pensar este objeto. A partir da ontologia crítica, apresentamos outra compreensão de desenvolvimento humano que explica, entre outras questões, os processos de consciência, sempre em relação com o mundo objetivo, sem desconsiderar a vinculação orgânica e inorgânica na configuração do ser. Assim, a categoria de personalidade que defendemos, se desdobra em todas as dimensões e relações humanas que a criança participa. Uma dessas dimensões é a Atividade Pedagógica. Nessa direção, esta abordagem questiona as funções psicológicas superiores consideradas meramente como um efeito causal das condições de educação.

Desta forma, o desenvolvimento humano no viés da Teoria Histórico-Cultural faz parte de uma totalidade dinâmica cujo movimento é resultado do caráter contraditório das relações mediadas entre sujeito e objeto. E é nessa direção que pesquisamos as bases ontogenéticas da Teoria Histórico-Cultural, seu processo de formação – de como tornou-se uma teoria a partir do existente em seu momento de surgimento, dos novos desejos e de como

defenderam o que seria preciso fazer para traçar objetividades com vistas a garantir o percurso do processo de desenvolvimento humano.

Uma das hipóteses, considerando-a como uma suposição admissível, é que a dimensão da dialética materialista, a filosofia e a ontologia marxista são determinantes para melhor compreender as premissas, categorias e conceitos que sustentam e mantêm a Teoria Histórico-Cultural. Distingui-la e emancipá-la daquilo que não faz parte de suas premissas filosóficas, psicológicas e políticas demanda recuperar o que constitui o *ser* desta Teoria, porque na reprodução de suas ideias ao longo dos anos houve entraves e interpretações que causaram a suspensão das premissas específicas deste campo por outras perspectivas, ecléticas, reformadas ou fragmentadas, que modelaram uma nova roupagem e, em certa forma, modificaram os propósitos de desenvolvimento humano. Consideramos que, as inovações que sucederam a mencionada teoria, não avançam em nível de conhecimento quando buscam soluções pragmáticas ou positivistas para os mesmos problemas já estudados pela Teoria Histórico-Cultural que, contraditoriamente, se ocupou e se ocupa em derrubar perspectivas que partiram desses fundamentos ao elaborar a crítica.

Estudamos as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano da criança na Teoria Histórico-Cultural, que se dá pela atividade, para melhor entender a Atividade Pedagógica, considerando a possibilidade de formação do pensamento conceitual, da realização de escolhas conscientes ou as mais aprofundadas possíveis nas ações das quais a criança participa. É uma possibilidade para construir uma concepção de educação que seja produtora da nossa constituição humana em sua forma mais refinada. Destarte, sabemos que as práticas com fundamentos biologicista, pragmáticos ou inatos não podem nem devem conduzir a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos sujeitos da Atividade Pedagógica.

No movimento do cotidiano escolar da Educação Infantil, é possível perceber principalmente dois grupos opostos que tem como apoio os estudos de Vigotski, mas expressam nas práticas pedagógicas características em comum. Estes grupos defendem uma perspectiva de desenvolvimento humano que engloba a perspectiva de aprendizagem tal qual o mesmo autor criticou. Vejamos melhor esta afirmação. Algumas das características do primeiro grupo é pensar o desenvolvimento cognitivo da criança, valorizar sobretudo o conteúdo do ensino ou sistematizar um momento específico do período letivo para a criança desenvolver um procedimento que irá leva-la à aprendizagem³ e defender o/a professor/a

³ Um tempo organizado pelos/as professores/as e profissionais educativos em que a criança deve cumprir com um procedimento escolar, coloquialmente chamado de “atividade” ou “hora da atividade”. Por exemplo: desenhar, pintar, recortar, colar, traçar letras ou números etc. Acreditam que deste modo auxiliam o

como responsável pela aprendizagem ou pela mediação do conhecimento. Dentre as defesas do segundo grupo está valorizar a diversidade e a subjetividade da criança, considerar as relações como o eixo central do processo educativo e ignorar a existência de uma regularidade na aprendizagem conforme os diferentes períodos de idade, como contraposição a um período específico para a aprendizagem cognitiva, este grupo defende que todas as ações educativas auxiliam na aprendizagem das crianças e que cada criança tem suas preferências, gostos, jeitos de ser e estar no mundo.

Em síntese, estes dois grupos centralizam a aprendizagem no/a professor/a ou na criança e afirmam o fio condutor de uma concepção naturalista e idealista de desenvolvimento, mesmo que tenham especificidades – um defende que cada criança aprende no seu ritmo e não existe um modelo de desenvolvimento, outro entende que o desenvolvimento é único e todas as crianças aprendem do mesmo jeito.

Veremos no percurso de nosso estudo como Vigotski, a nosso entender, supera os pontos conflitantes acerca do desenvolvimento humano (a dicotomia subjetividade-objetividade) sem a pretensão de acelerar os processos cognitivos ou de entender a criança apenas como um sujeito que precisa aprender e ser educado. O autor e seus companheiros, buscaram dialeticamente resolver os problemas do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, considerando o desenvolvimento social, a unicidade dos processos psíquicos e fisiológicos, a aprendizagem e as vivências como resultado dos processos das funções psíquicas superiores determinadas historicamente. Com isso, colocaram em evidência os aspectos essenciais: o movimento do conhecimento, enquanto movimento não se modifica, carrega regularidades em toda trajetória do humano e regularidades próprias em cada etapa do desenvolvimento, inclusive nos momentos de saltos, rupturas, incorporação e superação das novas formações.

A problemática de pesquisa elencada reflete sobre as ações do ser social, compreendendo a capacidade da criança em adquirir as qualidades e conhecimentos humanos em meio ao processo de formação da sua personalidade, como também a capacidade do/a professor/a de produzir e reproduzir o conhecimento nas relações que o constituem e de garantir o desenvolvimento humano da criança na Educação Infantil. Importante mencionar que o problema da crise da psicologia, que originou a necessidade de estudos que culminou na Teoria Histórico-Cultural ainda permanece nos dias atuais com diferentes características

desenvolvimento cognitivo e estimulam o raciocínio. A concepção de atividade aqui carrega perspectivas de desenvolvimento humana oposta a que explicaremos no capítulo 2 e abordaremos no decorrer desta pesquisa.

fenomênicas, mas com uma essência em comum: por um lado, a concepção positivista que apregoa um desenvolvimento cognitivista e, por outro, a concepção da fenomenologia que preconiza um desenvolvimento natural e espontâneo – ambas estão centralizadas em uma concepção naturalista de desenvolvimento, cuja aprendizagem ocorre de maneira imediata.

Frente a essa polarização, Vigotski não dirige seus estudos sobre as crianças serem todas iguais ou diversas. Ao contrário, ele apreende o ser humano em sua totalidade considerando os elementos contraditórios, a genericidade da criança e suas características universais, comum a todas as crianças e a presença de regularidade e desproporcionalidades no desenvolvimento infantil. Não negligencia as ligações dos elementos contraditórios e o movimento inerente do fenômeno investigativo, considera a heterogeneidade e a diversidade das crianças, cada uma delas como um ser único no aspecto geral do desenvolvimento do gênero humano, em sua singularidade de ser criança, histórica, com diferentes vivências, especificidades étnicas, aspectos naturais, emocionais e cognitivos etc. Compreende a criança em constante processo formativo no campo da mediação das relações econômico-políticas determinados por diferentes condições históricas e sociais, com as especificidades próprias de quem vive a infância e participa de um processo de aprendizagem e desenvolvimento, de constituição humana e personalidade, próprio do ser humano e na singularidade do ser criança.

1.2 INTENCIONALIDADES E OBJETIVOS

A finalidade desta pesquisa é de entender as alternativas possíveis para o desenvolvimento humano da criança no período que compreende a educação infantil e desse modo, compreender os processos formativos de aprendizagem da criança. De outro modo, os processos do pensamento empírico, ao romper os limites da compreensão dos casos particulares e passar ao aprofundamento e combinações de análises e abstrações, chegam às generalizações mais complexas e passam a constituir nos processos prospectivos do desenvolvimento humano, o pensamento teórico⁴. Buscamos nas premissas da Teoria Histórico-Cultural o processo de constituição do humano em sua genericidade e em sua

⁴ O pensamento empírico tem gênese nas relações de comunicação, da atividade sensorial à atividade objetual, nesse movimento as expressões verbais, mediada pela língua, possibilitam ao sujeito processos de pensamentos, análises e sínteses, que são referências para o desenvolvimento do pensamento teórico, que se emancipa das situações particulares, realizando análises e generalizações mais aprofundadas. Essas formas de pensamento são diferentes e indissociáveis, mas ambas pressupõem a existência da razão e da emoção.

capacidade de humanização – queremos compreender as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano – para refletir sobre a Atividade Pedagógica dos/as professores/as da Educação Infantil.

Tomando como exemplo o conteúdo da leitura e da escrita, na Educação Infantil é muito comum, por um lado, a defesa de que não se alfabetiza nesta primeira etapa da educação básica e, por outro, de que sim se alfabetiza. Um dilema semelhante ocorre com outras temáticas de aprendizagem, como a dicção, o desenho de seres vivos e objetos, a identificação de cores, de lugares ou de espécies de animais, árvores e flores. Serão estes os conhecimentos que algumas crianças sabem em um determinado período de idade, enquanto outras aprendam em períodos diferente ou até mesmo não aprendam? Será importante saber sobre esses temas na Educação Infantil?

Toda aprendizagem gera desenvolvimento e propicia novas percepções, sensações e vivências e o impacto dessas manifestações na pessoa e em seu meio será coerente à idade e a posição que ela assume e é considerada no seu entorno. Assim, ouvir a música que a criança canta e mostrar para ela músicas que já conhece e que lhe trazem conforto ou apresentar outra dimensão musical; valorizar os brinquedos que elas gostam de brincar, os materiais que decidem usar, as suas cores e comidas preferidas ou abordar um repertório cultural diferente ou seguir a prática pedagógica por datas comemorativas em torno de situações religiosas, celebração de momentos históricos, homenagem a alguém ou a uma profissão etc., são opções didáticas que exprimem uma forma de pensar o desenvolvimento humano da criança interligada a uma concepção de criança, infância e docência.

Colocamos esses exemplos acima, pois por um lado, está a ideia de que a Educação Infantil tem peculiaridades próprias que se distinguem veementemente do conteúdo da etapa de ensino posteriores – a preocupação notável de não adotar práticas que remetam a etapa do ensino fundamental –, defendendo assim, alguns/algumas professores/as a não inclusão da leitura, escrita e cálculo. De outro lado, estão às práticas de professores/as que defendem a Educação Infantil como um tempo de preparar a criança para o sucesso escolar da segunda etapa de ensino (mesmo que as DCNEI evidenciem as discussões prioritárias da não antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental) e que, para alcançarem este fim, trabalham a cópia, a oralização de letras, o treino de traçado de letras, utilizam jogos para memorizar letras etc.

Estas questões desdobram a uma problemática sobre como as crianças se apropriam dos conhecimentos e se desenvolvem humanamente. A nosso ver, o materialismo histórico-dialético contribui para compreender as análises em relação ao desenvolvimento da criança.

Nosso pressuposto é que compreender o desenvolvimento no viés do materialismo histórico-dialético ajuda e enriquece compreensões sólidas e coerentes sobre criança, desenvolvimento humano e atividade pedagógica. Contemplar as características próprias do desenvolvimento da criança na sua condição de ser humano, significa, entre outras razões, a existência de uma pessoa que pertence à espécie humana e que por isso, tem necessidades humanas de ser cuidada, comer, beber, vestir, ter um lar, educação, lazer etc. Necessidades que devem ser satisfeitas em prol de manter a existência dessa criança e que são satisfeitas de diversas maneiras e em proporções bastantes desiguais. Uma criança pode morar em casa, abrigo, apartamento, em um ou dez cômodos, com uma ou muitas pessoas, ter ou não familiares próximos, animais de estimação, frequentar parque ou escola próxima de sua residência, ter alimentos das mais diversas quantidades e qualidades de comida etc. Outra criança pode ter ou não acesso a direitos fundamentais como o de educação, moradia, saneamento básico e esgoto, informação sobre violência, formas de discriminação, trabalho infantil etc. Viver ou não em configurações familiares com renda per capita suficiente para comprar uma cesta básica. Ter acesso e participar de diversas ideias, formas, espaços e tempos de cuidar e educar etc. Cada uma das centenas de detalhes do processo histórico e social de vida da criança a constituem e a tornam um ser humano em desenvolvimento, alguém que é determinada pela sociedade e que tenciona a vida social.

Compreender a criança e seu desenvolvimento auxilia-nos a responder as questões sobre os conteúdos didáticos e metodológicos da Educação Infantil, de pensar a criança – a pessoa que está se constituindo neste processo de desenvolvimento humano na relação com os processos de educação de que participa mediante as suas circunstâncias objetivas. Por isso, nossa pesquisa estabelece relações com o desenvolvimento humano, a criança, a Atividade Pedagógica e a personalidade. Queremos compreender o desenvolvimento humano da criança e a sua relação com as suas condições de vida e fazer relações com a Atividade Pedagógica que amplie a aprendizagem da criança e a sua liberdade de escolhas no campo das alternativas.

Sendo assim, o objetivo geral desta tese foi analisar pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano da criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Levando em conta esse objetivo, nosso recorte foram os primeiros anos de vida, de zero a seis anos de idade⁵, e a interlocução central

⁵ De acordo com as DCNEI (2010), a Educação Infantil é assim definida: “Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5

foi com a Atividade Pedagógica que ocorre nesta faixa etária, na primeira etapa da Educação Básica chamada de Educação Infantil.

Os objetivos específicos foram:

- Fundamentar a perspectiva de desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural na ontologia materialista e crítica;
- Compreender o desenvolvimento humano da criança, apontando as formulações indissociáveis entre Teoria Histórico-Cultural e materialismo histórico-dialético;
- Identificar os nexos e as conexões dos princípios de desenvolvimento humano da criança com o desenvolvimento da consciência e da personalidade;
- Refletir sobre os desdobramentos da perspectiva de desenvolvimento humano na Atividade Pedagógica da Educação Infantil.

Defender a dialética materialista, as bases filosóficas e ontológicas do marxismo para compreender a Teoria-Histórico-cultural amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, podendo promover a unidade contraditória de ambos. O interesse é propiciar a compreensão do campo de alternativas reais e possíveis para a criança desenvolver-se humanamente – conhecer as especificidades de si mesma e o seu vínculo ineliminável e por toda a vida com a genericidade do ser humano.

Na amplitude da base filosófica do materialismo histórico-dialético na ciência psicológica e educacional a consciência não está posta ou desabrocha naturalmente, não está localizada no córtex cerebral, a atividade oferece as bases fundamentais para explicar o desenvolvimento da consciência e da personalidade. A consciência é um processo de transformação do sujeito e da realidade durante a atividade com a presença da linguagem e do pensamento, das emoções, incluindo desejo, sensação e percepção, das ações e operações. A personalidade tem sua base “na estrutura especial das atividades integrais do sujeito, que surge em determinada etapa do desenvolvimento de suas ligações humanas com o mundo” (Leontiev, 2021, p. 227).

A gênese da personalidade está na tomada de consciência do sujeito sobre si mesmo, no desenvolvimento da sua apropriação sobre o mundo, nas relações sociais complexas que se

anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. Porém, a matrícula na Educação Infantil inclui as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março do mesmo ano, então a Educação infantil atende oficialmente crianças até 6 anos de idade.

apresentam em seus aspectos preliminares na Educação Infantil. Desde os primeiros anos de vida a criança inicia o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a linguagem, a memória e a atenção, e estas funções estão em dependência e interrelação com as demais facetas da vida psíquica, como um todo, desenvolvem o processo contínuo da personalidade. As relações que o sujeito estabelece com o mundo se entrecruzam e formam motivos, objetivos e ações, que ao se qualificarem geram outros motivos e novos tipos de atividade. O desdobramento desse processo depende das relações objetivas da situação de desenvolvimento. Disto, resultam algumas questões: Qual é a gênese da aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento humano? Quem é a criança que tem potencialidade de conhecer e como ela se apropria do que o/a professor/a tem por objetivo ensinar?

Consideramos que a teoria auxilia nas respostas às questões da realidade objetiva e oferece alguns caminhos alternativos na busca por resolver os problemas específicos da cotidianidade do/a professor/a, assim como o estudo dos conceitos pode orientar as ações do/a professor/a desenvolvidas na Educação Infantil.

Essa linha de pensamento nos coloca a assumir uma postura ética-política em defesa do desenvolvimento humano coerente com o tempo histórico formado por idades cíclicas e a responsabilidade social de coletivamente buscar a participação dos/as professores/as e das crianças nesta tarefa. Pensar a Atividade Pedagógica na Educação Infantil está articulado a um significado específico de formação humana, uma formação que coloca em movimento um projeto ideal baseado no real, para objetivar a aprendizagem e poder ter clareza – ainda que com muitas perguntas – do que se ensina, por que e para quê.

Diante disso, defendemos a seguinte tese: **a apropriação dos conhecimentos da Teoria-Histórico-Cultural a partir do materialismo histórico-dialético fundamentam a condicionalidade histórico-cultural do desenvolvimento, da atividade e da personalidade.** Elucidam a concepção de uma atividade pedagógica que se ancora nesta posição, neste processo de conhecimento do mundo objetivo e na apropriação das ferramentas culturais, com potencialidade de desenvolver as diferentes dimensões que a vida e a existência colocam para todos nós. Assim, que compreende o desenvolvimento humano nas dimensões complexas e por isso, a atividade de ensino, desde a Educação Infantil interfere para o estabelecimento de necessidades e motivos que impulsionam a atividade de aprendizagem e o desenvolvimento humano. Uma atividade pedagógica que vai além das idades cronológicas, pois a criança em todas as idades se desenvolve a partir do movimento universal e singular na relação entre sujeito e objeto nas condições históricas do mundo objetivo.

A capacidade da criança em aprender conhecimentos, aptidões e atitudes que correspondam a uma concepção de mundo, de sociedade e de ser humano envolve, também, a complexa atividade de formação dos/as professores/as. Por isso, ainda que o tema desta tese seja o desenvolvimento humano da criança, não deixamos de considerar fenômenos particulares como a formação docente, a Atividade Pedagógica e a totalidade da organização social capitalista determinada pela categoria trabalho na forma capital. Entender o desenvolvimento da criança – determinado pelas condições sociais em que a criança se desenvolve, pelos métodos pedagógicos, pelas questões emocionais e pelas disposições biológicas – é um ponto nodal dos/as professores/as para poder realizar a atividade de ensino e potencializar pensamentos na criança que lhe coloca em processo de formação constante, de comunicação, compreensão e participação com o mundo.

A partir do exposto, este texto foi estruturado em 7 seções. A primeira seção é o presente texto introdutório em que apresentamos a problemática, a justificativa e os objetivos da pesquisa.

Em seguida, apresentamos o capítulo 2 denominado “O desenvolvimento do ser social na atividade humana” estudamos a singularidade da atividade consciente do ser humano que depende das características biológicas e dos atos humanos com base em necessidades sociais, que são produzidas historicamente e conduz o sujeito a um propósito. A condição interna e premissa essencial da atividade tornam-se objetiva quando se encontra com o objeto, cria elementos que orienta e regula a atividade para a sua satisfação e produção de novas necessidades objetivas, essencialmente humanas. Abordado de modo geral a atividade humana na problemática do processo de formação e desenvolvimento da psique e da consciência, indicamos as bases de concepções do processo de desenvolvimento humano.

No capítulo 3, “Desenvolvimento humano: ontologia, atividade, atividade consciente” destacamos premissas necessárias para compreender as especificidades da atividade promotora do desenvolvimento humano na criança, da gênese das funções psíquicas superiores e do processo de consciência. Analisamos as especificidades do que seria característico em cada período do desenvolvimento psíquico da criança. Discutimos sobre as vertentes principais da psicologia que estavam colocadas durante os escritos de Vigotski e destacamos aspectos que distinguem a Teoria Histórico-Cultural das demais concepções. O principal é o caráter histórico e dialético do desenvolvimento humano (nos âmbitos da filogênese, da ontogênese e da sociogênese) e o destaque para as explicações sobre as funções psíquicas superiores, que tem como base o reflexo consciente da realidade, distinto dos reflexos condicionados.

No capítulo 4 “O desenvolvimento humano da criança”, discutimos sobre a lei genética geral do desenvolvimento cultural, segundo a qual as funções psíquicas surgem entre os sujeitos, no plano social e externo, como categoria intersíquica e depois, transforma-se em categoria intrapsíquica, própria da pessoa. O desenvolvimento da consciência e das funções psíquicas superiores são especificamente humanas e surgem como gérmen no comportamento coletivo, na dialeticidade das condições externas às condições internas. Para Vygotsky (2000) O desenvolvimento se caracteriza como um processo histórico que transcorre no tempo, em forma de ciclos e períodos de desenvolvimento. Este processo tem uma estrutura, uma organização e um tempo complexo, pressupõem a revolução e a evolução reciprocamente; e a irregularidade e desproporcionalidade

No capítulo 5, “Desenvolvimento da consciência e da personalidade da criança na Teoria Histórico-Cultural” dialogamos sobre aspectos que compõe as bases ontogenéticas do desenvolvimento psíquico da criança, como o papel da mediação, do reflexo, e o processo de apropriação do conhecimento em seu vínculo com o desenvolvimento da personalidade. A origem do desenvolvimento psíquico existe na atividade social, do ponto de vista da singularidade da criança, assinalamos a sua origem e o seu curso histórico na brincadeira e no jogo, entre outros, conforme a posição que a criança ocupa na sociedade e as relações sociais existentes nos meios de produção estabelecidos na sociedade. O desenvolvimento da criança no sistema de relações sociais determina as principais neoformações e transformações do desenvolvimento humano e a formação de sua personalidade.

Na perspectiva de um desenvolvimento humano que evolui qualitativamente nas diversas atividades humanas, considerando as especificidades do problema da idade, em que a consciência também se forma em seu conjunto, problematizamos o papel do ensino no conjunto das relações sociais que formam a vida da pessoa como personalidade.

Retomamos o indicativo de que o desenvolvimento é uma preocupação presente em políticas públicas da Educação Infantil e justificamos o estudo das bases ontogenéticas do desenvolvimento humano e a sua relação com a Atividade Pedagógica na Educação Infantil. Defendemos a possibilidade de a criança apropriar-se até os seis anos de idade dos conceitos empíricos que são fundamentais no processo histórico do pensamento teórico e dos conceitos científicos elaborados historicamente. A precisão de considerar os aspectos emocionais e cognitivos da criança que são desenvolvidos com base na historicidade das relações sociais, com raízes de caráter econômico, que compõem o mundo objetivo e as condições externas, campo que permite a atividade reflexa e a formação das condições internas. Refletimos que a

concepção de didática conectada à Teoria da Atividade contribui para o desenvolvimento humano da criança desde a Educação Infantil.

Por fim, nas considerações finais, recuperamos o eixo norteador da dialética materialista (das bases filosóficas e ontológicas do marxismo) inerente à Teoria Histórico-Cultural, e expressamos uma síntese sobre as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano da criança e sobre a Atividade Pedagógica na Educação Infantil.

2 O DESENVOLVIMENTO DOS SER SOCIAL NA ATIVIDADE HUMANA

O método dialético marxista exige ir além e pesquisar o desenvolvimento como processo de “automovimento”, ou seja, investigar as relações motoras internas, as contradições e transições mútuas, de tal forma que seus pressupostos apareçam como aspectos que se transformam nele, como seus próprios aspectos (Leontiev, 2021, p. 192).

A compreensão comum que se tem de desenvolvimento humano está nas ordens natural e social, na força individual interna e na força dos estímulos sociais externos, sendo que na singularidade do período infantil, a imediatez evoca que o desenvolvimento da criança é espontâneo ou o efeito de reprodução técnica. Entretanto, isto não indica como é o desenvolvimento de uma personalidade, será preciso elevar o conceito de desenvolvimento para superar a ideia de que ele é uma força individual ou social ou de que ele seja o resultado da ação conjunta dessas duas forças. Entretanto, o que é o desenvolvimento humano senão o movimento psíquico impulsionado por fatores interno e/ou externo? De que importa saber sobre o desenvolvimento psíquico e a formação da personalidade?

Na essência do desenvolvimento da pessoa o indivíduo inicia a vida com capacidades biológicas, orgânicas e inorgânicas, se desenvolve e torna-se personalidade pela atividade. Enquanto pessoa, na dialética da vida, a personalidade se transforma na atividade que também é transformada por ela. Este é um começo para voltar-se ao conceito de desenvolvimento humano e distingui-lo do que se tem na demonstração imediata do real. Sob nosso ponto de vista, importa pensar o desenvolvimento humano quando existe a preocupação de promover o desenvolvimento prospectivamente no outro e em si mesmo.

Nosso problema específico tem como horizonte a Atividade Pedagógica na Educação Infantil, por isso, a indagação singular é o desenvolvimento humano da criança. Vimos, na pesquisa de mestrado (Souza, 2014) que a concepção de desenvolvimento pendia para um ecletismo de teorias, este mesmo fato observo com mais criticidade desde que passei a trabalhar como professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis. A Atividade Pedagógica na Educação Infantil, assim como nas diferentes áreas de conhecimento, precisa ser planejada, organizada, sistematizada e avaliada, estas ações estão mergulhadas em uma concepção teórica e política. No ecletismo, estão inclusos no planejamento um misto de ações com diferentes perspectivas acerca do desenvolvimento humano da criança. Observamos que as concepções de desenvolvimento que predominam de maneira mais expressiva são as de base na educação tradicional e no construtivismo. Nesta ordem sucessiva, estão o domínio da técnica que cotidianamente representa a síntese do

conhecimento ou de entrega a vivência motivada pelo interesse, impressão ou sentimento do agradável. Encontram-se desenhos ou enunciados prontos e estereotipados para a criança pintar, ligar, completar, preencher, contornar (recursos que não estão nas orientações e nos documentos oficiais do campo da Educação Infantil, mas que são muito frequentes) ou espaços organizados para a criança explorar livremente brinquedos, inventar possibilidades de uso ou movimentos e explorar as mais diversas materialidades como elementos naturais, elementos sintéticos/industrializados e suportes como papeis, tecidos, placas, telas (Florianópolis, 2015, p. 93).

Como o desenvolvimento infantil se desdobra em uma forma de compreender a Atividade Pedagógica na Educação Infantil? Toda criança é capaz de desenvolver todos os aspectos das capacidades humanas, como as de estabelecer relações com o mundo que a cerca, se comunicar com os outros, construir, desenhar etc.? A criança pode explorar espaços e objetos? Explicar os fenômenos dos quais participa?

Defendemos, conforme a literatura dos pesquisadores engajados na Teoria Histórico-Cultural, que toda criança, desde que nasce, tem possibilidades psíquicas de percepção, linguagem, pensamento, atenção, memória, motivação e emoção. O ser humano é capaz de se apropriar de conhecimentos, elaborar procedimentos mentais básicos de correspondência, comparação, classificação, sequenciação, seriação, inclusão e conservação. Mas, cada criança é um ser único! Todo seu potencial de desenvolvimento – capacidade de escolher, decidir, argumentar, expor sua vontade, ideias e outros – está dialeticamente alinhado com as condições políticas e econômicas de vida e educação. Alegamos que toda criança é capaz de desenvolver e movimentar prospectivamente capacidades práticas, raciocínio, sentimentos, qualidades morais etc.

Entretanto, em um grupo escolar de uma mesma faixa etária estão crianças em diferentes níveis de processo de elaboração dessas capacidades. Por que isto ocorre? Será que cada criança tem seu tempo para adquirir estas aptidões, para se apropriar dessas capacidades?

Alguns irão dizer que cada criança tem uma vocação, um jeito de ser que é herdado pela família ou por fatores transcendentais ao humano, que umas crianças são mais influenciadas do que outras.

Estes entendimentos sobre o desenvolvimento humano da criança direcionam diferentes modos de exercer a Atividade Pedagógica. Há professor/a que irá oferecer objetos para a criança explorar livremente e vai observar qual comportamento será desencadeado, o que ela vai fazer, qual relação ela estabelece com outros sujeitos a partir desses objetos; ou vai

demonstrar possíveis usos com o objeto, estará junto, mas sem um objetivo previamente definido, sem a pretensão de que a criança alcance determinadas capacidades específicas.

Outras práticas de ensino estarão mais voltadas a cumprir com as etapas previamente estabelecidas para a faixa etária, sem a atenção devida ao ser criança que participará ou vai receber a síntese desses conhecimentos. Desejam antecipar a aprendizagem das crianças, conseqüentemente, encurtar a infância na tentativa de antecipar tarefas que ironicamente são as bases para o desenvolvimento das capacidades que se deseja formar e ampliar historicamente o tempo de preparação para o trabalho.

Concordamos com Mello (2007) que:

O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar. No entanto, esse não é ainda o quadro típico das escolas da infância. Estimulados – e mesmo pressionados – por pais e mães que crêem possível e desejável antecipar a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental, professores e professoras da educação infantil criam salas de aula com rotina, espaço, relações e expectativas típicas do trabalho educativo com as crianças no Ensino Fundamental (Mello, 2007, p. 85).

A Teoria-Histórico-cultural oferece a base para pensar metodologias para a Atividade Pedagógica, mas quem define a metodologia conforme as circunstâncias e os objetivos que se tem é o método compreendido pelo/a professor/a. O método vai mostrar que aparentemente o desenvolvimento da criança é dirigido pelo sangue ou definido conforme o berço, porém o desenvolvimento não é algo que se desenvolve naturalmente, que já tem um caminho, vocação ou fim pré-definido.

Qual a justificativa de algumas crianças chegarem ao nível de desenvolvimento psicológico mais avançado de sua idade, se apropriarem de domínios, habilidades e conhecimentos que ampliam seu campo de liberdade de pensar e auxiliam a tomar decisões e a fazer escolhas, enquanto outras crianças não? Por que para algumas crianças é delegado o conformismo de não aprender aptidões que outras crianças aprendem?

O que determina o desenvolvimento humano em seu grau mais elevado é a realidade material em que está inserido o humano, em sua condição genérica e individual. O método marxista agarra às ligações intermediárias das transformações de um nível mais simples de desenvolvimento a um nível mais complexo e é uma forma de compreender quais são as condições para o desenvolvimento humano da criança. Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) delinearão a relação entre a consciência do sujeito e a situação histórica

da sua classe social e a tarefa de elaborar ideais humanos que não tenham como propósito a reprodução do capital e sim o desenvolvimento da humanidade sem divisão de classes.

Se toda criança é capaz de se apropriar do legado cultural da humanidade e o capital é quem determina o seu desenvolvimento, nosso objetivo está atrelado a tarefa histórica de classe. O objetivo da Atividade Pedagógica tem relação com a atuação histórica do humano expresso nas condições de vida da atual sociedade capitalista. Defendemos a necessidade de eleger princípios para conceber o desenvolvimento humano como algo histórico, considerar o caráter evolutivo e assumir a tarefa coletiva de contribuir para o desenvolvimento individual para assim, movimentar prospectivamente o desenvolvimento humano.

Assim, entendemos que o materialismo histórico-dialético é importante para conhecer o desenvolvimento humano em que estão as bases ontogenéticas das especificidades do desenvolvimento da criança.

2.1 CONFIGURAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, afirmamos que a compreensão sobre desenvolvimento permite ao professor ampliar as condições para a apropriação do conhecimento e as possibilidades de vivências, a pensar o desenvolvimento da criança de forma propositiva e prospectiva. Porém, segundo Cisne (2014), a palavra “desenvolvimento” nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) não é mencionada nos itens 5 e 6 que tratam da proposta pedagógica, nem no item 1.1 relativo às práticas pedagógicas e ao estabelecimento dos eixos das interações e da brincadeira como fundamentais no currículo na educação infantil:

Infelizmente as DCNEI não abordam esse aspecto tão importante, por nós entendido como premissa ontológica para pensar o desenvolvimento infantil em qualquer proposta que privilegie a criança como um ser em desenvolvimento. (Cisne, 2014, p. 279).

Em paralelo, a concepção de desenvolvimento e a atividade do brincar é apresentada no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) da seguinte maneira:

Outro conceito fundamental à compreensão das finalidades de um currículo para a educação infantil é o de desenvolvimento. Para Zoia Prestes (2008), desenvolvimento é a emergência do novo, que surge na infância, sobretudo, com a

atividade do brincar, sendo este um processo ininterrupto de mudanças. Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento não é linear ou natural, tampouco é resultado apenas de um amadurecimento biológico. O desenvolvimento é consequência das relações sociais e, portanto, torna-se fundamental a intencionalidade na organização das condições para que as relações entre as crianças ocorram no contexto da educação infantil. A criação do novo, portanto, será gerada pelas vivências organizadas, propostas e complexificadas. A condição essencial para esse desenvolvimento (em que se inclui a fala, o pensamento, o movimento, a imaginação, a memória, a atenção) das crianças tem como um de seus impulsionadores a atividade do brincar. (Florianópolis, 2015, p. 10-11).

O documento citado “visa a definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a educação infantil municipal em Florianópolis” (Florianópolis, 2015, p. 7). Tem como intuito, se inserir no movimento de qualificação da prática pedagógica considerando que “os profissionais que atuam com as crianças são autores de práticas que partem de dadas teorias, ao mesmo tempo em que as produzem” (Florianópolis, 2015, p. 7). Mas, cabe explorar algumas questões: qual teoria sustenta a concepção de desenvolvimento que é exposta? O que promove o desenvolvimento na criança?

Elaborado a partir das Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) e das Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal (2012), o Currículo mencionado preocupa-se com a qualificação da prática pedagógica desenvolvida nessa rede de ensino e diz partir de teorias orientadoras das práticas dos profissionais que atuam com as crianças:

Para dar sustentação teórica ao movimento de refinamento das orientações curriculares foram organizados momentos de estudo e diálogo com quatro consultores: Alexandre Fernandez Vaz, que abordou o conceito de experiência e corpo; Ana Angélica Medeiros Albano, que tratou das artes visuais e das relações com a natureza; Suely Amaral Mello, com a linguagem oral e escrita e relações sociais e culturais; Zoia Ribeiro Prestes, que tratou do conceito de brincadeira e desenvolvimento. Indica pressupostos de Educação Infantil. (Florianópolis, 2015, p. 8).

Segundo o Currículo referenciado, a sua sistematização foi resultado das leituras e discussões com os professores consultores e por este documento histórico foi reiterado o ato político da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis para salvaguardar o direito das crianças de 0 até 6 de terem uma educação pública, gratuita e de qualidade. Entretanto, sendo o Currículo, a manifestação de um ato político ele é embasado por uma teoria. Por este motivo, ratificamos a questão: qual é a teoria que sustenta a concepção de desenvolvimento?

Para o currículo de Educação Infantil de Florianópolis, as premissas do desenvolvimento são as relações sociais e a brincadeira, por isso, oferecem indicativos

agrupados para todos os grupos etários e possibilidades de brincadeiras para o desenvolvimento das crianças conforme as especificidades da idade das crianças. Vamos incluir aqui alguns exemplos, a começar pelos bebês (crianças até 1 ano e 11 meses):

Propostas que possibilitem a interação e o estabelecimento de comunicação entre as profissionais e os bebês e entre estes e as demais crianças ao manipular e brincar com diferentes objetos que promovam ações como: entrar, sair, empilhar, derrubar, bater, puxar, empurrar, colocar, tirar, balançar. Tais objetos podem ser latas, caixinhas, embalagens, legos gigantes, caixas vazadas, potes com tampas de diferentes tamanhos, painéis com zíper, botão, velcro, móveis com elástico para puxar, balde com peças para colocar dentro, toquinhos de madeira, tapetes sensoriais. Organizar vivências com brinquedos e materiais que provoquem o deslocamento e ampliação dos movimentos das crianças, tais como: brinquedos para empurrar e puxar, caixas grandes, rampas e escorregadores, tendas em diversas formas e cores, piscina de bolinhas, blocos e rolos de espuma, tatames para rolar, rolos infláveis, túneis, centopeias, cabanas com tiras para entrar e sair, obstáculos para escalar (Florianópolis, 2015, p.15).

Para as crianças bem pequenas (de 2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses):

Planejar espaços semiestruturados que possibilitem às crianças organizar diferentes cenários para as brincadeiras - zonas circunscritas delimitadas por móveis, cortinas, biombo. Organização de espaços estruturados para brincadeiras de faz de conta, incluindo mobiliários e utensílios que caracterizem enredos diversos - casinha, mercado, médico, mecânico, electricista, carpinteiro, professor, cientista, pedreiro, engenheiro, dentre outros. Para ampliar o repertório das crianças e promover outras experiências novos elementos podem ser introduzidos nas brincadeiras, tais como: para o consultório médico, incluir termômetro, estetoscópio; para o mercado, incluir embalagens diversas, máquina registradora; para as oficinas, carro, moto, avião (Florianópolis, 2015, p.21).

Para as crianças pequenas (3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses):

Complexificar as brincadeiras de faz de conta com as crianças por meio da inserção de novos objetos, tais como: termômetro, estetoscópio, blocos de receitas, caixas de remédios, construção de mobília para casinha com madeira ou papietagem, construção de uma caixa de correio, conhecimento de selos variados, reparação ou construção de 'móveis' utilizando martelo, chave de fenda (Florianópolis, 2015, p.26).

Temos apresentado que nosso interesse é compreender os aspectos teóricos metodológicos do desenvolvimento humano da criança. Trouxemos estes destaques sobre o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) para evidenciar que assim como Cisne (2014) apontou em relação as DCNEI (2010), compreender o desenvolvimento permanece uma preocupação relevante. Expor uma síntese sobre a concepção de desenvolvimento e exemplificar ações pedagógicas são interessantes e representam avanços para o processo de formação docente. Entretanto, cabe ainda uma

indagação muito grande sobre como ocorrem os processos de desenvolvimento. Como se dá a apropriação dos elementos culturais quando a criança empurra, puxa, derruba ou brinca de casinha ou brinca de construir ou reparar móveis? Estes movimentos serão inatos ou de repetição? O que o/a professor/a faz diante das ações das crianças: observa, antecipa os movimentos, prepara materiais, interage? Por que as crianças se desenvolvem em tempos diferentes, por que existem diferentes formações de desenvolvimento em níveis tão distintos entre crianças de mesma idade?

Nossa hipótese é que a depender do método de compreensão do desenvolvimento, as brincadeiras serão organizadas, estruturadas e avaliadas de modo diferente. Na Atividade Pedagógica subjaz uma concepção de desenvolvimento e personalidade, que conforme o método de compreensão destas categorias estarão aspectos políticos e econômicos que convergem com determinada perspectiva.

Portanto, sobre como ela desenvolve a linguagem, a memória e as mais diferentes habilidades, também, podemos e precisamos aprender mais sobre a atividade pedagógica capaz de ampliar as possibilidades do alcance das máximas capacidades do desenvolvimento da criança. Não para que exista a afirmação da capacidade individual ou conjunto de competências inatas ou apreendidas, mas para que os elementos que compõe o desenvolvimento estejam associados ao processo de conhecimento entendido como uma construção dialética, social e histórica.

É importante incentivar a elaboração dos motivos e desejos de conhecer e envolver nas interações e brincadeiras uma dimensão científica do conhecimento que parte da vida cotidiana da criança e a ela retorna. Permite que a criança incorpore e reproduza novas questões e vivências que impactarão a realidade existente, o seu próprio processo de desenvolvimento e possibilitará apropriações de acordo com sua forma peculiar de conhecer o mundo – pelo conceito espontâneo, segundo Vigotski (2009).

Por isso, as discussões desta tese têm uma linha de preocupação sobre o método compreendido na Atividade Pedagógica. Nesse sentido, pesquisamos as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano, sendo o estudo teórico-metodológico importante para compreender o desenvolvimento humano da criança e a formação da personalidade. E consideramos essa questão, um ponto de reflexão importante para ser levada em conta na Atividade Pedagógica com crianças de zero a seis anos.

Encaminhamos e delineamos os objetivos desta pesquisa tendo como base princípios da Teoria Histórico-Cultural, os quais elencamos os seguintes como essenciais: 1) toda a criança é capaz de aprender, de se apropriar e vivenciar com plenitude e qualidade os

conceitos que estão no conjunto das potencialidades de desenvolvimento da riqueza cultural humana em sua idade, desde que o campo de circunstância e possibilidades de escolhas, ações, operações etc. estejam em condições objetivas para tal feito; 2) a cultura produzida pela humanidade está materializada na atividade realizada em determinado modo de produção da vida em sociedade que desencadeia diferentes condições históricas e as possibilidades da apropriação da cultura elaborada; 3) as funções psíquicas superiores são as funções essencialmente humanas que criam as tendências para o desenvolvimento da personalidade em confluência com as qualidades humanas mais desenvolvidas; 4) a apropriação da cultura pelo sujeito somente é possível através da transmissão do conhecimento às novas gerações, pelo processo de educação, que na escola consiste no/a professor/a criar as possibilidades de apropriação do conhecimento organizando o ensino e conduzindo situações para que na interação entre as crianças, o/a professor/a e o objeto do conhecimento, a criança realize a atividade reflexa. 5) Os processos que constituem a subjetividade, as necessidades e os motivos, no ser humano surgem da atividade individual e coletiva como reflexo construído sobre a base do desenvolvimento histórico e das vivências do sujeito no contexto da realidade objetiva do mundo e pelas potencialidades biológicas e genéticas.

A correlação das linhas gerais e das linhas acessórias do desenvolvimento psíquico é uma condição humana. Ocorre que nesta sociabilidade, o capital, produto do processo de produção e de valorização, limita muito das condições objetivas de aprendizagem, rompe o acesso, o uso e a reprodução dos objetos da cultura e dificulta que todas as crianças realizem as mais diversas atividades humanas cujo objetivo coincida com a própria finalidade e produto da ação como desenhar, brincar, cantar, dançar, escrever, entre outras.

A atividade da imaginação criadora (Vigotski, 2009) própria do humano, é bastante complexa e depende do período do desenvolvimento infantil, da experiência da criança, da sua relação com o meio social, do sentimento de confiança dela em seus produtos imaginários, da capacidade de controlar suas vontades, da materialidade e seu caráter qualitativo e diverso de combinações que formam a ligação com a realidade e desenvolve a imaginação. O produto imaginário, portanto, caminha, no sentido prospectivo do desenvolvimento psíquico e pode ser inibido ou talhado pelas circunstâncias objetivas do processo de educação.

O caráter de necessidade e possibilidade de criar nem sempre coincide, a experiência e a objetivação da imaginação dependem da esfera da totalidade, mediante as determinações do capital cuja função predominante é produzir mais valia (a produção de trabalho excedente e a apropriação pelos capitalistas donos dos meios de produção do trabalho não pago), na

esfera particular como o complexo educacional e na esfera singular, de um sujeito incluído no processo da história.

2.2 APONTAMENTOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Estudar as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano da criança é importante para a crítica das práticas que organizam as relações pedagógicas, a começar pela observação espontânea e pela espera das manifestações naturais da criança e que seguem esta lógica educativa no curso do ano letivo. Estas práticas carregam a crença sobre a subjetividade da criança, seu comportamento e jeito de ser (desejo, curiosidade, emoção, o modo como se expressa por meio do gesto, da fala, do desenho etc.), nascer com ela. Demonstram a ideia de que os conhecimentos das crianças são assimilados na relação prática e sensível entre a criança e o mundo. Nesse viés, a criança desenvolve e manifesta suas expressões em um tempo singular, intrínseco a ela e que depende de como a subjetividade vai se revelando na interação com as pessoas e com os objetos da realidade que a cerca.

Contraopondo-se a teorias que atribuem o conhecimento como produto exclusivamente do espírito inato, vemos pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, da ontologia crítica e da psicologia soviética, que o processo de consciência é resultado da atividade que promove desenvolvimento humano. A objetividade da materialidade está no objeto mesmo e tem múltiplas determinações, conexões e mediações, a serem consideradas na busca pelo conhecimento mais acertado e em constante mudanças, nessa relação teleológica entre a teoria e a prática entendemos o aspecto subjetivo – há uma relação entre os determinantes objetivos e a subjetividade desenvolvida nas vivências da criança

É assim que conhecer, nessa perspectiva, o processo de apropriação do conhecimento e a busca por alternativas objetivas de escolhas na Atividade Pedagógica podem garantir o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Os aspectos universais e singulares de como ocorre o processo de desenvolvimento e a indissociabilidade dos processos objetivos e cognitivos com os processos subjetivos nos ajudam a argumentar uma das grandes premissas determinantes na Atividade Pedagógica sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: a capacidade de todo ser humano aprender.

Essa capacidade adquirida de alcançar o nível de conhecimento que uma pessoa da mesma idade já alcançou depende das circunstâncias, desenvolvimento e execução de

atividades. As práticas com fundamento somente biológico ou inato não servem para conduzir as relações de ensino e aprendizagem, tão pouco, as que desconsideram os elementos mediadores necessários para que ocorra a correlação entre atividade prática e atividade reflexa. O processo de humanização é um processo também de complexificação biológica em que o ser social passa por adaptações necessárias para a satisfação necessária e o pertencimento a esse ambiente, mas para reproduzir a sua existência precisa se apropriar do legado cultural, conservar o conhecimento histórico e social mediante um processo ativo de inter-relação com o mundo.

Afirmar ou supervalorizar as capacidades das crianças e apresentar o reflexo condicionado e o desenvolvimento cognitivista como saída para a aprendizagem, expressa uma concepção, também, naturalista de desenvolvimento, que não compreende as especificidades do ser social, da criança como ser singular em sua totalidade humana genérica e de pouca idade.

Por isso, defendemos que conhecer as especificidades do desenvolvimento humano da criança e a Atividade Pedagógica deve estar vinculado aos estudos marxianos, à complexificação das forças produtivas na forma de organização social capitalista em que o processo de humanização é uma unidade contraditória entre humanidade e desumanidade, essência e aparência, em que o estranhamento necessário na relação sujeito e objeto permite o curso das complexidades sociais. Portanto, para pesquisar como garantir o desenvolvimento humano da criança na Educação Infantil, torna-se essencial compreender o materialismo histórico-dialético e as relações que se estabelecem entre a atividade (cuja base ontológica é a atividade produtiva, o trabalho) e a educação.

Esta pesquisa, que analisa as bases ontogenéticas da Teoria-Histórico-cultural e seu método de compreender o desenvolvimento humano da criança na Educação Infantil, está inserida no campo de pesquisa que estuda a relação entre Trabalho e Educação no contexto das relações capitalistas de produção.

Marx não elaborou textos para tratar especificamente das questões relacionadas à educação e ao ensino, mas sua teoria com cerne no trabalho e nas relações capitalistas inspiram reflexões e nos permite elaborar relações com a Educação. E são estas relações, em suas diferentes problemáticas e enfoques, que movimentam o corpo teórico de tradição marxista e instiga debates nos estudos do campo conhecido como Grupo de Trabalho (GT) “Trabalho e Educação”, com percurso no Brasil por meio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Os estudos sobre o “estado da arte” deste campo científico em âmbito nacional evidenciam as temáticas de maior relevância e as que têm sido pouco abordadas. Vamos retomar aspectos centrais que justificam a relação do nosso objeto com o GT Trabalho e Educação e respondem as seguintes questões: Como a categoria trabalho orienta nossas análises referentes a teoria do desenvolvimento humano e a Atividade Pedagógica? Qual destaque tem sido feito pelo GT Trabalho e Educação sobre a temática do desenvolvimento humano que abordamos na tese? Por que estudar a Atividade Pedagógica e o desenvolvimento humano no campo Trabalho e Educação?

Para este fim, tomamos como referências, a síntese de Trein (1996) sobre as temáticas de 1986 a 1996, o mapeamento de Trein & Ciavatta (2003) do período de 1996 a 2001, as pesquisas de Klein (2012) com o levantamento de 2001 a 2011 e a atualização do debate por Vendramin (2012) que analisou as produções de 2012 e 2013 que abordaram a educação da classe trabalhadora em diversos espaços.

No balanço de Trein (1996), dentre os eixos temáticos constituintes do campo Trabalho e Educação, os mais emergentes são os que refletem as demandas sociais como a requalificação profissional, a formação de mulheres, jovens e profissionais da educação. Adiante, Trein, Ciavatta (2003) destacam que as temáticas com menor número de textos foi sobre o trabalho e a educação básica e os referentes a trabalho, educação e os movimentos sociais.

No balanço feito por Klein (2012), dos 165 trabalhos do GT Trabalho e Educação apresentados nas reuniões anuais da ANPED entre 2001 e 2011 o segundo maior número de trabalhos está no eixo categorial Trabalho e educação básica. A materialidade dos textos expressa a preocupação com a educação básica (com a formação, prática e a condição docente), inicialmente em 2004 com um trabalho e em seguida com três ou quatro trabalhos a cada reunião anual. Destes, quarenta trabalhos abordam temas que enfatizam o contexto da reestruturação produtiva e de precarização do trabalho dos/as professores/as, outros dezesseis problematizam a formação integral e a unidade entre trabalho e educação, principalmente na relação com o ensino médio e a educação profissional.

Klein (2012) avalia que as produções de todos os eixos revelam preocupação com a fundamentação teórica na abordagem de questões econômicas e políticas que causam consequências na educação e na formação do trabalhador. Porém, frequentemente, os pesquisadores são acusados de não fazerem relação ou compreenderem o “chão da escola”, por isso, a autora propõe temáticas de investigação que busquem diminuir as barreiras entre a produção do GT e a escola da Educação Básica. Observa que os trabalhos estão concentrados

mais na educação profissional, seguidos do Ensino Médio, isto é, pouco se discute sobre os processos de conhecimento e as relações de ensino e aprendizagem no ensino fundamental⁶:

Essa lacuna é gravosa, porque o ensino fundamental poderia se beneficiar de forma considerável com a incorporação mais consistente e fecunda do pressuposto do trabalho como determinante ontológico da condição humana, iluminando questões até o momento ainda nebulosas e que, no senso comum que assombra o discurso pedagógico, ainda vão buscar orientação no mais raso idealismo ou em um positivismo canhestro (Klein, 2012, p. 10-11).

Neste aspecto, afirmamos que as obras com abordagem histórico-cultural expressam um grande potencial na *práxis* educativa, entretanto, elas têm sido estudadas majoritariamente fora do contexto do materialismo histórico-dialético e do marxismo, causando uma apropriação indevida e inadequada de teorias idealistas e conservadoras provocando o ecletismo e a dissociação das contribuições da psicologia soviética.

No estudo do trabalho e nas reflexões sobre a atividade como agir humano intencional Lukács (2013) nos mostra que a generalização de conceitos e a compreensão mais aproximada possível da realidade do mundo objetivo são elementos necessários para os processos de objetivação.

De acordo com Moraes (2009)⁷, predomina no campo da educação o movimento que pensa a prática por ela mesma, isto é, pelas situações do cotidiano. Contudo, defendemos que para compreender os fenômenos é preciso buscar qual é a sua gênese e como ele se constitui, pois são os experimentos científicos nesse sentido que poderão explicar, defender e pôr a teoria de modo consistente. Por conseguinte, compreender os nexos e os desdobramentos do trabalho com base na perspectiva histórica e materialista oferece reflexões que levam o/a professor/a a perceber que os problemas que envolvem a educação não poderão ser resolvidos individualmente, pois são produto e processo histórico, estão imersos e reproduzem a forma capitalista de produção.

No complexo educacional, vincular a Atividade Pedagógica na articulação entre teoria e prática, considerando as contribuições do marxismo e da luta de classe é uma alternativa, pois por mais que na função da educação básica perpassam as dimensões que

⁶ Conforme o Art. 21 da Lei nº9.394 (LDBE), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica. Um novo balanço das produções poderia analisar a relação do GT Trabalho e Educação com a Educação Infantil.

⁷ A autora levanta a denúncia do quanto o conhecimento e a ciência estão sob ameaça e formula a crítica de que o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico comprometem a capacidade de superação das contradições e torna a teoria sem sentido composta de irracionalismo e nihilismo. Entretanto, a autora mostra que o realismo crítico de Lukács e Bhaskar pode oferecer as bases racionais e críticas da lógica do discurso.

transmitem o saber acumulado, e as que elaboram ou difundem a ideologia da sociabilidade capitalista, a teoria política é uma possibilidade para a formação humana.

Sob este liame, Moraes (2009) apresenta o quanto o irracionalismo expresso nos paradigmas do realismo empírico e na agenda pós-moderna desenvolve tendências que valorizam o consenso e descrevem a experiência imediata. Por isso, a autora levanta a denúncia e a crítica:

A denúncia: o conhecimento e a ciência estão sob ameaça, notadamente as Ciências Humanas e Sociais. A crítica: o contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico que hoje nos cerca compromete acentuadamente a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias no plano explanatório e, por isso mesmo, no enfrentamento de problemas práticos para os quais elas são chamadas a oferecer respostas (Moraes, 2009, p.316).

A estes modos, a teoria pode contribuir para a adaptação de indivíduos e para a manipulação, pois reforça o que é comum nos saberes dos indivíduos e o que está posto na existência social, dificultando as questões existenciais da vida e impulsionando, juntamente da reprodução de conceitos e práticas cotidianas, o crescente desenvolvimento do capitalismo. Desse modo, conforme a compreensão de Moraes (2009), ao limitar em descrever ou nomear os fenômenos da existência social, a pesquisa desconsidera a cognição do real e a teoria, contribuindo para o capital se afirmar, pois dificulta a organização dos sujeitos ao enfrentamento da realidade efetiva, limita a construção de uma base de resistência e reproduz três princípios básicos: a naturalização do capital (as estruturas sociais são imutáveis); o atomismo social (a sociedade como agregação de indivíduos); e a afirmação abstrata de valores emancipatórios (valores subjetivos, descolados da *práxis* social).

Os relatos de experiências e a subjetividade do trabalho docente são supervalorizados, por um lado devido à capacidade que eles têm de construir a naturalização das estruturas sociais e a afirmação abstrata de valores subjetivos descolados da base material, por outro lado, porque o saber ou saberes docentes são tecidos na prática cotidiana, diferentemente da teoria que tem sido descolada da prática e, por estar esvaziada e fragmentada, é posta como empecilho no processo cognitivo das pesquisas em educação.

A sociedade depende da atividade humana ao mesmo tempo em que é produto da atividade humana, sua história expressa um movimento de produção e superação e tem como motor a contradição, isto é, a unidade e a luta dos contrários. Uma força motriz que permite o avanço do conhecimento impulsiona a passagem de um nível do desenvolvimento a outro e é representada pelos aspectos que têm sentido, conteúdo, forma e tendências opostos. A teoria

materialista de Marx e Engels reconhece a contradição e a defende como forma universal do ser, pois em todo fenômeno os contrários estão constantemente em luta e não se destroem mutuamente, divergem e coexistem.

Nesta dialeticidade, mediante a luta de contrários que leva a uma unicidade desvelada com a apropriação dos elementos e conceitos que constroem o pensamento, é possível que sejam estabelecidas as conexões em cadeia, os nexos e a origem do fenômeno, bem como a unidade das partes, provocada pelo movimento contraditório. Com esta análise, científica e política, Marx e Engels apresentam a contradição da educação e nos permitem refletir, por exemplo, sobre a falácia encontrada nas políticas educacionais que trazem o campo docente e a escola como responsáveis pela solução de problemas na categoria econômica e social.

Em conformidade, Mészáros (2006) ressalva que devemos considerar a crise da educação formal neste complexo em que ocorrem os processos sociais:

Nesse sentido, a crise atual da educação formal é apenas a “ponta do *iceberg*”. O sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver de acordo com a estrutura educacional geral – isto é, com o sistema específico de “interiorização” efetiva – da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte constitutiva. A questão central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “tamanho das salas de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação (Mészáros, 2006, p. 275).

Por isso, o autor explica que a contestação da educação é um desafio para o capitalismo, já que ela afeta os processos de interiorização os quais o capital, predominantemente, determina a consciência dos indivíduos por meio da alienação e da reificação. O estudo das relações entre o mundo do trabalho e o da educação tem como foco ser um elemento de contradição às influências que embora mascaradas por valores ditos humanitários, carregam interesses próprios, políticos e econômicos dos capitalistas individuais.

Porquanto, compreender a estrutura antagônica da sociedade nos permite compreender os interesses gerais da classe dominante e daí fazer articulações teóricas na educação. É nesta direção, que Vendramini (2014), tomando como base o estudo da arte elaborado por Trein (1996), Trein & Ciavata (2003) e Klein (2012), aborda a educação da classe trabalhadora e atualiza o debate apresentando os temas presentes e apontando a

necessidade de uma formação radical da classe, que possibilite a compreensão da cultura elaborada pela humanidade de modo crítico.

Vendramini (2014) aproxima-se do estudo da educação do trabalhador em três espaços: a fábrica, a educação institucionalizada e os movimentos sociais. Tomando como referência a educação institucional, em que estão interesses parciais da burguesia, a autora corrobora com a crítica de Klein (2012) sobre a redução da educação básica ao ensino médio na discussão do GT Trabalho e Educação e a ausência de trabalhos que tenham foco no ensino fundamental nas reuniões da Anped de 2012 e 2013.

Sobre este assunto, existe uma divergência em relação a escola, que por ser estatal expressa a racionalização do capitalismo e a proposta liberal. Mas, apesar dos processos de formação na escola serem limitados, ela é um espaço promissor para a análise aprofundada das desigualdades sociais, acontecimentos e fenômenos. Ao mesmo tempo em que a escola pública contempla as técnicas manipulatórias do capital, ela orienta o desenvolvimento prospectivo do ser humano. Assim como ressignifica o caráter classista, a escola pode criar alternativas de caráter anti-hegemônico e considerar este campo como uma resistência a norma estabelecida.

Consideramos que uma via para a mencionada resistência na escola seria a apropriação do conhecimento teórico. Dialeticamente, reconhecemos que o conhecimento científico é importante para o desenvolvimento tecnológico das forças produtivas, que visa ao capital o aumento da produtividade e a combinação da intensificação da mais-valia absoluta e da mais-valia relativa. Mas, o conhecimento científico é determinante para articular o conhecimento mais aproximado possível da realidade objetiva com a prática política que considera a classe trabalhadora e a vontade de superação do modo de organização dividido em classes sociais.

Caminho que pode ser estudado a partir da Teoria Histórico-Cultural, que tem tido a categoria do desenvolvimento das funções psíquicas superiores tomadas com alguns jargões e interpretações equivocadas, associadas a um discurso consensual que na maioria das vezes indica a raiz oposta ao que a própria teoria defende. Restituir os fundamentos marxistas da teoria iniciada por Vigotski e se valer dos autores da psicologia soviética pelo pressuposto do materialismo histórico e dialético, permite desvendar o aparentemente posto, além de oferecer premissas importantíssimas para o processo de apropriação de conhecimentos e para as relações de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, concluímos, destacando a relevância de estudar os processos de ensino e de aprendizagem nas primeiras etapas da educação básica – Educação Infantil e ensino fundamental – que costumam estar ausentes nas discussões do GT Trabalho e

Educação. Por estes aspectos, os elementos que sustentam essa teoria desde sua gênese carregam o compromisso social com os trabalhadores e muito contribui para a organização, a crítica e a luta ao que produz a negação da condição humana.

A partir do exposto, ressaltamos que a temática a qual tomamos como preocupação se estende às especificidades da educação voltada às crianças na escola de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Portanto, indicamos que discutir a Teoria Histórico-Cultural no GT Trabalho e Educação é muito importante principalmente por dois motivos: 1) Primeiro para preencher nesta área uma parte da lacuna sobre os processos de desenvolvimento que ocorrem na atividade do/a professor/a e do sujeito em aprendizagem e discutir o modo de apropriação de conceitos presentes no conteúdo escolar associando neles uma concepção de ser humano, mundo e sociedade que, por sua vez, criam objetivações no cotidiano da escola e elementos para a formação da personalidade das novas gerações. Foi possível perceber que pouco tem sido a articulação do GT Trabalho e Educação com o desenvolvimento humano e a Atividade Pedagógica na Educação Infantil; 2) E, segundo, para buscar alternativas e estratégias para que mesmo no contexto da divisão social do trabalho exista a luta contra a ruptura entre teoria e prática, por um lado, na compreensão sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e na expressão de suas ações que materializam suas premissas teóricas. Por outro lado, na compreensão sobre o que se desenvolve nas funções psíquicas e como ocorre este desenvolvimento considerando o materialismo histórico-dialético que capta o movimento das categorias do desenvolvimento e o explica a partir da gênese.

Ampliar as possibilidades para que na Atividade Pedagógica o objetivo seja interno à atividade de significação, em que o sujeito vivencia o movimento histórico e lógico do conceito e se apropria do legado cultural que fornecerá a ele capacidades para fazer escolhas e decisões alternativas. Estes elementos presentes na atividade humana contribuem para gerar novas formações psíquicas para o contínuo desenvolvimento de uma personalidade plena de sentido que retroage criticamente à força produtiva do trabalho.

Em meio a um conjunto de atividades inseridas no complexo social, efetivadas no sentido de organizar materialmente um sistema de mediações capazes de negar a forma capital e de afirmar/instaurar a revolução social orientada no rumo do socialismo, elencamos reflexões de base marxista sobre como a teoria e a prática se articulam. Por ora, pelo diálogo com Moraes (2009), indicamos que há um elo entre *práxis* e conhecimento que leva o trabalho a ser base para a atividade teórica e para alcançar a finalidade educativa de criar as

possibilidades para a apropriação da cultura e do conhecimento por meio da organização e da sistematização do ensino.

A formação humana dos sujeitos perpassa os limites da educação institucional e a categoria trabalho valoriza a compreensão das determinações econômicas, dos fenômenos da realidade e dos conteúdos da formação. Os estudos centrais do campo Trabalho e Educação são muito importantes para as nossas análises referente as funções psíquicas superiores no desenvolvimento humano da criança na Educação Infantil e para perseguir explicações sobre a origem e o desenvolvimento destes processos psicológicos.

Todavia, os estudos sobre trabalho no materialismo histórico-dialético ou ao menos uma base teórica histórica e metodológica está oculta ou silenciosa no corpo docente. A visão superficial sobre o modo de organização social e sobre o processo de desenvolvimento humano é o que constitui a individualidade da maioria daqueles que compõem a categoria dos/as professores/as. Este fato é um desafio na luta pela construção de uma materialidade que sustente a articulação entre as questões políticas e históricas na educação.

O conhecimento validado na experiência empírica oferece limites e não ultrapassa as mistificações reais, pois mesmo que a ciência e a filosofia tenham origem nas elaborações e concepções da prática, ao desenvolverem-se com instâncias autônomas a serem categorizadas podem ampliar o campo da *práxis* humana e aprofundar a própria ontologia da vida cotidiana. Portanto, compreender as estruturas econômicas e políticas do mundo é condição básica para a *práxis* transformadora⁸. O conhecimento conceitual sobre a realidade permite que a pessoa faça escolhas mais adequadas de ações a serem realizadas no cotidiano escolar, pois com o conhecimento dos mecanismos e dos nexos causais, é possível pensar a Atividade Pedagógica com maior tendência de chegar a seu objetivo final, que é promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou o desenvolvimento humano.

Neste âmbito, a Teoria Histórico-Cultural expressa um caminho promissor para pensar a Atividade Pedagógica. É importante que os sujeitos que compõem a primeira etapa da Educação Básica – a Educação Infantil – não estejam alheios às discussões do GT Trabalho Educação, já que neste contexto estão categorias importantes de análise para se pensar o desenvolvimento humano na relação com o campo de resistência à opressão do Capital.

⁸ *Práxis* que se opõe a concepções de desenvolvimento predominante e consensuais nas escolas, que persegue as compreensões de desenvolvimento revolucionário segundo Vigotski e está vinculada a luta política por uma educação anticapitalista.

2.3 CONSIDERAÇÕES ONTOMETODOLÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Na presente seção recorreremos as considerações ontometodológicas do estudo do ser do objeto que contribuem com nossa compreensão sobre o materialismo histórico-dialético, o mesmo escolhido por Vygotsky para estudar as funções psíquicas do desenvolvimento humano e pelos demais autores que seguiram com os desdobramentos da Teoria Histórico-Cultural.

Na filosofia marxista existe a problematização da relação do ser com o pensamento que tem gênese na atividade humana na qual se desencadeia o processo de consciência. O pressuposto sobre uma concepção específica de historicidade leva um movimento que põe categorias específicas sobre o ser social.

De acordo com Lukács (2012), as linhas do desenvolvimento do ser humano possuem um caráter ontológico, indicam as direções e as alterações de objetividades que superam cada vez mais a ligação originária com a natureza e assumem o caráter predominantemente social. O afastamento da barreira natural conforme o ser social vai se reproduzindo, a teleologia que permitiu ao humano criar abrigo e vestimentas, criar e utilizar técnicas de agricultura etc., apresenta um processo de desenvolvimento com progressos. A palavra progresso indica condições mais complexificadas de algo que, ao ser comparado com as condições antecessoras, tem mais relações com outros fenômenos. É um movimento de crescimento, modificação e intensificação seja para melhor ou para pior, que representa evolução:

Sem nem sequer tangenciar a riqueza de detalhes presente em *O capital*, observaremos apenas que Marx, ao examinar a explicitação de qualquer complexo de fatos e de qualquer categoria na direção de seu tornar-se puramente social, assenta desse modo as bases de uma teoria ontológica do desenvolvimento do ser social. Hoje é moda ironizar ideias de progresso e utilizar as contradições que todo desenvolvimento necessariamente provoca, com a finalidade de desacreditar o progresso no plano científico, ou seja, de considerar o progresso, o desenvolvimento de um grau ontologicamente inferior a um grau ontologicamente superior, como um juízo de valor subjetivo. Mas o estudo ontológico do ser social mostra que só de modo bastante gradual, passando por muitíssimas etapas, é que suas categorias e relações adquiriram o caráter de socialidade predominante. Repetimos: predominante, já que o ser social, por sua própria essência, jamais pode se separar completamente de seus fundamentos naturais – o homem resta irrevogavelmente um ser biológico –, do mesmo modo como a natureza orgânica tem de incorporar, em forma dialeticamente superada, a natureza inorgânica. O ser social, todavia, tem um desenvolvimento no qual essas categorias naturais, mesmo sem jamais desaparecerem, recuam de modo cada vez mais nítido, deixando o lugar de destaque para categorias que não têm na natureza sequer uma analogia (Lukács, 2012, p. 319).

As mudanças de um estágio qualitativo a outro podem ser aprovadas ou deploradas, o que importa é que o ponto de partida de análise seja a categoria objetivamente central no plano ontológico, ou seja, uma síntese singular de um novo tipo. O estudo da gênese e movimento do desenvolvimento humano, nesta linha de raciocínio, se distingue do desenvolvimento das outras formas de ser, alguns dos complexos categoriais decisivos do ser social são a atividade propriamente humana e a consciência. O movimento do pensamento e da consciência é uma realidade ideal, refletida a partir da realidade objetiva ou o reflexo subjetivo da realidade objetiva. O ser social está intimamente vinculado ao ser inorgânico e orgânico, mas suas leis e categorias teóricas têm características específicas. A compreensão dessa premissa pelo/a professor/a significa uma mudança no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente no processo de apropriação do conhecimento, pois traz uma nova forma de compreender a Atividade Pedagógica.

É primordial que o desenvolvimento humano seja compreendido nas especificidades do ser social e não das outras esferas do ser. Ainda que o ser social mantenha correlações e interdependências, ele precisa de elementos da natureza, ar, sais, minerais, entre outros, bem como da biodiversidade dos organismos e seres vivos, mas é um ser mais complexo, é um ser histórico, com reprodução traçada na relação entre processo produtivo e processo de educação. Contudo, este ser mais complexificado reside na colocação sobre as categorias econômicas estarem em inter-relação dinâmica com a totalidade do ser social (no ser humano) causando efeitos sobre os homens envolvidos nesse desenvolvimento econômico e mostrando que a essência do desenvolvimento ontológico está no progresso econômico, tempo e espaço de repletas contradições.

Nossa primeira exposição evidencia o movimento lógico e histórico do objeto, as leis abstraídas e as formas de captura da realidade como capacidade cognoscível dos seres humanos para a investigação de diversos fenômenos.

Existem possibilidades de conhecer o mundo objetivo, o metabolismo entre os seres humanos e a natureza, no processo de apropriação e objetivação do mundo objetivo. Além de possível, compreender o mundo – interpretar e transformar a realidade pelas leis objetivas do método (que constituem as leis subjetivas) – é algo fundamental para a transformação e reprodução da existência. Segundo Kopnin (1978) a reflexão das leis do mundo objetivo deve vir por procedimentos metodológicos que tem o fim de obter resultados no conhecimento e na prática.

Na ontologia crítica materialista em que a *práxis* orienta a teoria, a reprodução ideal do movimento passa por transformações dinâmicas com o reflexo no pensamento do sujeito que busca estruturar o mundo objetivo⁹. Estes pressupostos do materialismo dialético se configuram como resistência às compreensões consensuais (que resultam de convenções sociais) e oferece mais elementos para compreender o mundo objetivo tal qual ele é, para entender as relações estabelecidas e para fazer um levantamento de fenômenos que podem ser superados.

A conduta do ser humano tem caráter consciente, antes de agir ele cria uma ideia da situação, analisa, define objetivos, modos e meios de execução. Quanto menos ele se confundir sobre o processo, quanto melhor ele pensar nas formas de progresso, maior será a chance de orientar-se corretamente para resolver suas tarefas ou problemas. Cheptulim (1982) afirma que conhecer as leis do funcionamento, do desenvolvimento do conhecimento e das leis da atividade do pensamento, são elementos necessários da teoria filosófica, que têm função ideológica, gnosiológica e metodológica.

No método do conhecimento desenvolvido por Marx, vemos que a base filosófica fornece um conjunto de ideias sobre a realidade e guia, ao mesmo tempo a atividade do pensamento e a atividade prática. A ciência se faz nessa dialeticidade histórica, a teoria orienta o sujeito por procedimentos lógicos, cognitivos e conceituais, influencia os modos de pensar a realidade por meio da pesquisa e a elaboração da significação do pensamento relacionado à prática. A teoria marxista, mais do que um levantamento sobre a realidade, busca com o conhecimento teórico extrair o movimento efetivo da especificidade da realidade social burguesa, que faz existir a dominância do modo capitalista de produção, e elabora uma reprodução ideal do movimento do objeto do conhecimento.

O método é indissociável da prática, seja do pesquisador ou do/a professor/a, e o conhecimento reproduzido sobre o movimento da realidade tem como ponto de partida a aparência imediata do objeto (as apreensões da imediatividade dos fenômenos) que é resultado da experiência sensível do sujeito com o objeto. A realidade material é o que é, se apresenta como imediata – apresenta-se nos fatos mais simples da vida cotidiana, causando uma pressuposição de pensar ou de agir àquilo que é existente – e muitas vezes de maneira distorcida. O ser humano projeta diante daquilo que vê, sente ou percebe, modifica o processo

⁹ Segundo Torriglia (2012), a sociedade atual defende o conhecimento, mas paradoxalmente, tem um movimento de negação da possibilidade de conhecer o mundo objetivo.

de consciência, avançando ao pensamento que existia numa busca infinita por novos componentes:

Portanto, é preciso partir da imediaticidade da vida cotidiana, e ao mesmo tempo ir além dela, para poder apreender o ser como autêntico em-si. Mas, simultaneamente, também é preciso que os mais indispensáveis meios de controle do ser pelo pensamento sejam submetidos a uma permanente consideração crítica, tendo por base sua constituição ontológica mais simples. As inter-relações desses dois pontos de vista aparentemente opostos é que possibilitam uma aproximação daquilo que o ser, como ente, verdadeiramente é (Lukács, 2010, p. 33).

O movimento e a processualidade dos fenômenos iludem o caráter abstrato, mas segundo Lukács (2010), pelo particular (os elementos de mediação) a compreensão da realidade concreta de fenômenos singulares vai ao abstrato e retorna à realidade concreta, que volta ao abstrato e assim por diante sendo compreendida de um modo cada vez mais complexificado e aproximativo de exatidão da verdade que é um processo factual.

A compreensão da realidade objetiva é distinta da sua manifestação imediata, nesse sentido, mostra parte do movimento do fenômeno. A sua materialidade existe pela atividade realizada pelos sujeitos que são históricos, mas independe do conhecimento que o sujeito tem sobre ela, pois a realidade é cognoscível, um processo gradual. O movimento constante da matéria permite a possibilidade de diferentes novas formas que vão complexificando o mundo objetivo e as diferentes possibilidades de ações e reações de reflexo no processo cognitivo do pensamento dos sujeitos. Em síntese, a existência do real é sempre atividade humana.

O concreto compõe a realidade material, que apresenta um movimento constante ou em equilíbrio, que condiciona o movimento de um estado qualitativo a outro, assumindo um caráter aproximativo do conhecimento da materialidade que será sempre infinito:

Sendo eterno como a matéria, o movimento absoluto assim como o repouso relativo condicionam a existência eterna da matéria, mediante as formações materiais particulares, encerradas no espaço e no tempo. O particular é, portanto, uma forma universal da existência da matéria (Cheptulin, 1982, p. 157).

Segundo Cheptulin (1982), no processo de interação das forças materiais, o particular traduz o movimento entre universalidade e singularidade. As categorias universal e singular existem em unidade, em que uma abarca a outra e refletem a dialética do movimento da matéria. As categorias se movimentam, se desenvolvem em outras múltiplas categorias da realidade objetiva e do conhecimento, pois não existem ações puras ou orientadas unilateralmente, elas são ativas porque não se submetem apenas. A ação está sempre em relação com a reação que forma outras categorias em autodesenvolvimento.

As formações materiais particulares constituem a matéria e permitem o seu reflexo objetivo e subjetivo, o movimento do abstrato ao concreto. Não é eterna, aparece, desaparece, transforma-se, tem um lugar infinito no espaço, tem graus de desenvolvimento próprios da existência da matéria. O aparecimento de novas formações materiais substitui as formações materiais precedentes e coloca tendências à continuidade do movimento:

O materialismo dialético reconhece tanto o movimento em círculo, como o retorno para trás (regressão), mas não considera essas como tendências dominantes. A tendência dominante, no mundo material, é o movimento progressivo, as transformações que conduzem à passagem do inferior ao superior, do simples ao complexo, isto é, o desenvolvimento (Cheptulin, 1982, p. 166-167).

Segundo Cheptulin (1982) esta é a tese do materialismo dialético sobre o desenvolvimento que se produz na realidade objetiva. Os seres orgânicos seguem as modificações do meio ambiente e adaptando-se a este meio segue modificações seguindo a evolução da espécie, a filogênese. Na história do ser social um processo semelhante ao de evolução na história da natureza é o processo de passagem da matéria de formações materiais a outros estágios qualitativos que causam uma tendência ao desenvolvimento, na direção do inferior para o superior.

O movimento de desenvolvimento da matéria pressupõe transformações dos objetos da natureza ou da vida social e modificações no conhecimento dos seres humanos. No entanto, nem toda modificação é desenvolvimento ou todo movimento é desenvolvimento. Cheptulin (1982) define o laço que existe entre movimento e desenvolvimento em três formas: das modificações do processo infinito de renovação; de surgimento do novo e de deteriorização do antigo; da direção das formas inferiores às formas superiores – o movimento circular ou em mudanças regressivas não são momentos do desenvolvimento pois podem ser elos do processo geral de degradação e desagregação de um sistema ou até uma condição para o desenvolvimento.

Para o autor a causa do movimento encontra-se em um processo mais complexo do desenvolvimento em que deve ser considerado se os seres são vivos ou não. A realidade precisa ser representada em sua diversidade, o progresso e a regressão intervêm no desenvolvimento e também o movimento, que aparece progressivo mesmo tendo acasos aparentes e retornos.

É próprio da matéria a passagem do inferior ao superior e sua manifestação em que tem condições correspondentes:

O desenvolvimento é uma propriedade universal da matéria, necessariamente própria a todas as formações materiais. Ele existe sob a forma de capacidade à complicação e à passagem do inferior ao superior. Sendo próprio a toda a matéria e a cada formação material, esta capacidade, como qualquer outra, aparece apenas em condições adequadas. Em que essas condições reúnem-se, há necessariamente mudança do inferior ao superior, do simples ao complexo; em que essas condições não são criadas há, ou movimento circular, ou mudanças regressivas. As formações materiais que participam do movimento circular ou sofrem mudanças regressivas não perdem a capacidade de passar do inferior ao superior. Essa capacidade conserva-se sob todas as transformações e mudanças, manifestando-se desde que as condições favoráveis sejam reunidas (Cheptulin, 1982, p. 174).

Deste modo, a matéria é transitória, o seu movimento está em um eterno ciclo e qualquer que seja a completude dos seus ciclos em um tempo e um espaço, quando em condições próprias se exterminar, irá se reproduzir em alguma outra hora e lugar. Cheptulin (1982) expõe que o movimento é inerente à matéria e compreende as transformações produzidas no Universo, tem como base o seguinte raciocínio de Engels (1979):

Fica assim estabelecido que não é possível conceber a matéria sem movimento. E, já que a matéria se nos apresenta como uma coisa de fato, tão increável como indestrutível, daí se deduz que também o movimento é tão indestrutível como increável (Engels, 1979, p. 42).

Das mudanças de lugar à elaboração do pensamento, o movimento das diferentes formações materiais age umas sobre as outras e estando em correlação e interdependência provocam mudanças mútuas. A matéria existe antes mesmo da consciência, mas a sua relação com esta passa a existir quando há condições precisas e favoráveis para o surgimento da consciência. Devido à atividade do ser humano e a noção de causalidade, o reflexo passou a ser um tipo especial da propriedade universal da matéria. Na dialética materialista a *matéria* é entendida no sentido ontológico e gnosiológico, como uma realidade objetiva e na relação do pensamento com o ser. Segundo Kopnin (1978):

A matéria não é sua essência material jacente na base de todas as coisas; é todos os fenômenos, coisas e processos que existem fora e independentemente da consciência do homem. Fora da relação do ser com o pensamento, o conceito de matéria carece de sentido. A filosofia marxista não coloca o problema do ser social, mas o problema da relação do ser com a consciência, e eis que tudo se torna subitamente claro, ser e consciência se contrapõem e, conseqüentemente, define-se o conceito filosófico de ser (Kopnin, 1978, p. 60).

Alcançar a estrutura profunda da matéria, as propriedades de massa e lugar no espaço não é algo casual, a atividade de analisá-la como um objeto para chegar a um determinado fim não depende do modo de olhar. Depende de movimentos repletos de contradições que dinamizam o sujeito, isto é, que permeia sua realidade e suas expressões internas e influem

sobre seu modo de reproduzir o movimento do ser do objeto. Tanto o ser quanto o objeto têm movimentos de contradição, o fato de todo o ser se constituir por um campo de contradições nos leva a considerar que o fundamento da essência do objeto carrega um aparecimento e desenvolvimento da sua formação material, cheia de aspectos e ligações:

Isso supõe a evidenciação da fonte do desenvolvimento da força motora, que faz avançar e condiciona sua passagem de um estágio do desenvolvimento a outro. Essa fonte é a contradição, a unidade e a "luta" dos contrários. Assim, o conhecimento choca-se, em seu desenvolvimento, com a necessidade de descobrir as contradições, os aspectos e as tendências contrários próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva (Cheptulin, 1983, p. 286).

Descobrir a essência encoberta nas fetichizações dos fenômenos requer um processo de conhecimento em caráter aproximativo da realidade que, por não estar no mesmo plano do ser do fenômeno, necessita de uma orientação ontológica direcionada à sua gênese. Segundo Cheptulin (1982), as categorias filosóficas expressam o conhecimento das propriedades e conexões universais da realidade, que não pode ser encontrada *a priori* no pensamento, mas são indispensáveis para guiar a atividade do pensamento e a atividade prática. Fornecem a materialidade para que o sujeito se aproprie de um conjunto de ideias filosóficas sobre a realidade e elabore ações na vida social, participe da vida política da sociedade e dos ideais da humanidade e compreenda que a questão ontometodológica fundamental desta sociabilidade é a exploração do trabalho.

3 DESENVOLVIMENTO HUMANO: ONTOLOGIA, ATIVIDADE, ATIVIDADE CONSCIENTE

A partir de Lukács (2010), com o surgimento do ser social o processo de humanização não prescinde do ser orgânico ou do ser inorgânico. Não existe um determinismo unívoco da base material econômica sobre a sociabilidade e o desenvolvimento dos indivíduos. O que há é uma determinação recíproca das categorias que constituem continuamente o humano, a dupla determinação entre natureza e sociedade no qual não se derivam desenvolvimentos e produções extraordinárias, tão pouco, geram reproduções automáticas, movimentadas como se não existissem sujeitos conscientes.

A atividade humana, cuja finalidade é impor novos direcionamentos, transformar a atividade natural em atividade posta, cria leis e tendências para fins previamente estabelecidos que se desdobram em novas formações humanas e na alteração da base natural, do organismo da espécie e da natureza. No processo de continuidade e reprodução do existente, o movimento da consciência posto na atividade altera as funções humanas, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e os objetos culturais. O desenvolvimento do ser humano é compreendido como totalidade dialeticamente articulado em totalidades parciais, a sua *práxis* tem uma estrutura constitutiva por complexo de complexos.

A complexificação da estrutura social ocorre com o aprofundamento do trabalho, que contempla o trabalho primitivo até o trabalho que expressa o movimento progressivo da condição atual mais refinada. Como unidade de pôr efetivo e ideal prévio, o trabalho é regido e mediado por uma finalidade e a consciência passa a mediar a natureza, transformando-a. Esta interação torna o processo de desenvolvimento algo dinâmico cujo motor central é a esfera econômica (que simboliza as categorias de produção e reprodução da vida) sob um momento ontologicamente primário. O desenvolvimento, cada vez mais social e complexo, faz do trabalho a mediação entre o ser humano e a satisfação de suas necessidades, a mediação entre o sujeito e o objeto que produz e desenvolve os processos de consciência.

Seguindo a orientação lukácsiana, a base econômica tem prioridade ontológica, permanece como momento *preperem* querante, mas há uma dinamicidade entre os complexos que compõem a totalidade. As outras esferas sociais tem relativa autonomia, são mais do que epifenômenos da estrutura econômica. Diante das condições e possibilidades, com passos de avanços ou impedimentos, as demais estruturas sociais agem e retroagem sobre a base material econômica.

Segundo Lukács, em uma primeira forma de teleologia, ao final do trabalho as intervenções sobre os objetos da natureza resultam uma “causalidade posta”. A consciência que surge com a atividade humana no processo social desdobra o pôr teleológico secundário cujo objeto é a consciência de outros seres humanos e na organização do modo de produção econômica atual assume um papel preponderante na dinâmica do processo social e nos permite analisar os processos psicológicos de desenvolvimento superiores.

3.1 FUNDAMENTOS ONTOLÓGICOS: CONSCIÊNCIA E PROCESSO DE CONHECIMENTO

O ser humano é dotado de uma consciência que surge como um desdobramento do processo social, pela atividade do trabalho e que lhe permite ser capaz de se apropriar do mundo objetivo por meio de conceitos existentes, pois o método é uma forma de pensar e captar o real. As categorias e leis da dialética alargam os horizontes para trazer à consciência os fundamentos de um objeto ou fenômeno e elevam o nível cultural dos humanos para resolver seus problemas.

A compreensão da construção das condições materiais das formas de objetivações humanas na vida social se dá na captura do sujeito à um fenômeno ou objeto, da apropriação sobre estes, da negação (que o faz ultrapassar as ligações que existia sobre este algo) e da superação, que permite compreender o fenômeno ou objeto em outro patamar, em uma dimensão mais desenvolvida, além da formulação originária.

Nesse sentido, Cheptulin (1982), explica que as categorias são o reflexo dos aspectos, das ligações e das relações universais reais, produtos da consciência, da atividade cognitiva dos homens. De outro modo, as categorias refletem os aspectos, o liame e as relações das coisas materiais do mundo objetivo e o sujeito realiza a atividade que desenvolve o conhecimento para a reprodução da vida (Lukács, 2012). O processo de produção da existência humana é permanente – com muitas transformações – histórico e cultural. Nesse movimento, o ser humano modifica-se, cria necessidades, artefatos, instrumentos e formas de elaborar ideias, coloca finalidades, planeja e adquire consciência, incorpora novas criações e interações. Reelabora caminhos para satisfazer suas necessidades, adaptando-se à natureza a fim de satisfazer suas necessidades, que são transformadas e também são expressão das relações sociais e das relações entre o humano e o meio:

Mas é precisamente a modificação da Natureza pelos homens (e não unicamente a Natureza como tal) o que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano; e é na medida em que o homem aprendeu a transformar a Natureza que a sua inteligência foi crescendo (Engels, 1979, p 139)

Segundo Lukács (2012) no interior da possibilidade de extrair da consciência a substância e a essência, aliás, de afirmar a cognoscibilidade do ente-em-si, não está um dogmatismo acrítico. A totalidade do gênero humano pertence ao mesmo contexto categorial do seu mundo e compõe uma substância desse ser, com história própria da mesma forma que as demais substâncias da categoria geral. Carrega distinções e contrastes qualitativos comparado aos demais processos de constituição de ser, também, complexos singulares no próprio processo de ser social:

O surgimento do ser social, o devir homem do homem, se entrelaça aqui de maneira necessária em termos ontológicos. Mas, desde logo de maneira tal que o devir homem, a adaptação ativa (conforme o trabalho) ao ambiente oculta em si uma tendência à autossuperação além da determinidade biológica, um destacar-se sucessivo, ainda que nunca inteiramente completável (Lukács, 2010, p. 231).

Surgido na complexificação das relações sociais, o ser social cessa a generidade meramente muda ou natural, e se volta à imersão de um processo inacabado, cujas determinações se constroem pelas sínteses reais dos processos objetivos do mundo que têm as séries causais baseadas na práxis humana. Os processos ontológicos na natureza e na sociedade são de princípios cognoscíveis, que podem ser históricos, vinculados a um conhecimento *post festum*, que pode mostrar-se *a posteriori*. Segundo Lukács (2012):

O caráter *post festum* de todo conhecimento, que deve ser, em seus objetos e em seus sujeitos, sempre histórico, expressa teoricamente a constituição de ser acima aludida de toda atividade prática. O ser tanto na natureza quanto na sociedade é cognoscível na medida em que os processos causais nele operantes são corretamente apreendidos pela consciência cognoscente. A história da práxis humana é uma prova prática e irrefutável disso. Todo conhecimento, porém, tem seus limites bem nítidos na infinitude dos componentes que se tornam operantes, que atingem uma síntese concretamente determinada nos processos causais. Que os processos nunca sejam de todo previsíveis, devido à infinitude dos componentes possíveis, aparece como evidente desde o começo, já porque a proporção dos componentes, o respectivo peso de cada um, só pode se mostrar quando o nexos operativo se torna real; portanto, para o conhecimento pode se mostrar somente *post festum*. Mas isso não significa que em suas realizações o imprevisível não pudesse mostrar-se *a posteriori* em sua verdadeira figura, em suas proporções autênticas etc. O caráter *post festum* do conhecimento corresponde exatamente às verdadeiras leis de movimento do ser, que, como processos irreversíveis com base nas constelações cada vez existentes podem produzir também formas de ser até então não existentes, relações de ser, modos de ser etc. Essa irreversibilidade do ser processual se expressa no caráter *post festum* de seu conhecimento adequado (Lukács, 2012, p. 341-342).

O ser e o conhecimento dos nexos gerais se exprimem como apreensíveis pelo modo cognoscitivo, em etapas determinadas, com registro ilimitados dos fatos e possibilidades de

conhecer tendências vigentes que se desdobram pelo conhecimento científico das categorias. Essas determinações gerais evidenciam um conhecimento acertado, embora insuprimível pelos novos movimentos históricos que surgem com estruturas categoriais cada vez mais complexificadas. Existe um caráter processual que se constitui por processos irreversíveis da natureza e por desenvolvimento desigual, que é quando emerge o ser social e quando o desenvolvimento evolui por formas ideológicas como a educação, o direito, a arte etc.

O conhecimento *post festum* precisa se diferenciar para dar continuidade ao processo de refinamento e acúmulos das experiências iniciais nascidas na práxis social. Quanto maior for essa tendência, mais o estranhamento sobre a realidade será substituído por diferentes explicações em níveis ou proporções, ou seja, um esclarecimento científico surgido das experiências feitas pode entrar em relações antagônicas e tornar-se desigual devido ao caráter causal conduzido pelo próprio ser social. Com isso, Lukács (2010) mostra-nos que os processos ontológicos são teleologicamente guiados pelo ser social (não por sujeito transcendente), as suas séries causais trazem etapas de desenvolvimento antes desconhecidas e este conhecimento eleva à consciência os nexos reais que podem formular leis científicas dos processos e pensar as tendências de desenvolvimento vinculada às circunstâncias do conhecimento *post festum*.

Assim, as formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais. As categorias analíticas do objeto, aquilo que lhe é próprio, são reveladas no processo de pesquisa, de antemão, o que temos são algumas hipóteses e pressupostos. Na reprodução ideal do movimento real do objeto o sujeito elabora as categorias, as leis e regularidades constitutivas do ser do objeto, que está em movimento e tem categorias específicas conforme os níveis e modalidades do ser. Os princípios da estrutura dinâmica do mundo, que é uma unidade de diversidade, são encontrados na própria realidade, nessa unidade de heterogeneidades em que poderá surgir a unidade do conhecimento científico sobre o mundo objetivo.

Em Lukács (2010), os processos de descrição e análises são diferentes conforme a singularidade das formas de ser – inorgânicas, orgânicas e ser social – que compõe uma totalidade em uma dinamicidade, mas devido a especificidade de cada um, existe a incapacidade de compreendê-los da mesma maneira. O ser social e as demais formas de ser são descontínuas umas em relação às outras, por exemplo, o ser inorgânico não se reproduz de forma condicionada por um princípio e um fim, o ser orgânico tem a propriedade de produzir

a vida já o ser social carrega inter-relações com complexos sociais distintos que se formam e se modificam.

Todo esse movimento de complexificação, mencionado até então, cria e apresenta novas condições e novas formas de relações. A atividade presente neste processo faz emergir o que Lukács denomina de “salto ontológico”, o momento que se configura o ser social, uma nova forma de ser que jamais elimina as anteriores. As formas anteriores compõem a essência do movimento lógico e histórico que criou a necessidade e a possibilidade da transformação do novo ser. Com o salto ontológico representado pelo trabalho a esfera do ser social não mais prescinde das outras duas esferas que tem nível menos complexificado a este (ser inorgânico e ser orgânico). Enquanto a natureza se limita a procedimentos causais, o estudo do ser social engloba a natureza e o mundo humano, melhor dizendo, a ciência histórica reconhecida por Marx, com destaque na teleologia do trabalho:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho. E isto é tanto mais necessário quanto menos se sinta o trabalhador atraído pelo conteúdo e pelo método de execução de sua tarefa, que lhe oferece por isso menos possibilidade de fruir da aplicação das suas próprias forças físicas e espirituais (Marx, 1983, p. 149-50).

As formas de conduta especificamente humanas que emergem do trabalho enraizaram o surgimento da relação sujeito-objeto. Na medida em que o sujeito age sobre as coisas do mundo – pega um objeto, experimenta uma ação, percebe o movimento, retorna a ação anterior, faz escolhas diferentes quanto ao objeto e ao modo de agir, novamente volta à ação neste processo que é continuamente mais complexificado etc. – ele modifica a natureza e neste processo modifica-se também porque a sua atividade o constitui, produz novas

habilidades e reflexões sobre si mesmo e o mundo, oferece uma bagagem para o surgimento de novas necessidades, desejos, ações e operações.

As leis e categorias teóricas sobre o ser social estão em movimento contraditório e intimamente vinculadas, o ser social se desenvolve com o surgimento da práxis social e se explicita diante do ser natural. Por isso, um dos pressupostos metodológicos é o movimento da unidade do mundo e sua diferenciação analítica das diferentes esferas do ser.

De acordo com Cheptulin (1982), o fundamento de todo ser é constituído pelos fatos simples da natureza inorgânica, para o ser orgânico e para o ser social não há uma simples destruição do ser inorgânico, pois estes níveis mais complexos de ser representam uma negação do que há de positivo no curso daquele estado e retém um estado qualitativamente mais complexificado.

O ser social tem processo ativo no conhecimento, pela mediação na linguagem constitui a cultura, é capaz de superar a inspiração e a intuição e enfrentar o movimento do objeto que determina o conteúdo do conhecimento, mas não como um espelho frente ao sujeito. Conhecer pode enriquecer o sujeito, mostrar a processualidade e a fonte inesgotável do conhecimento. A distância entre o sujeito e o objeto no trabalho (e deste, na linguagem que possibilitou a comunicação, a fixação e a reprodução do patrimônio cultural adquirido para uma sociedade) alcança uma diferenciação cada vez mais crescente do ser humano sobre os animais, pois cria uma série de mediações para o alcance de finalidades e faz surgir a nova constituição da consciência humana.

Pensar a teoria social é afirmar a constituição do ser social, a riqueza infinita, inesgotável e em transformação desse ser. Para além do substrato inorgânico e orgânico temos teleologia, impulsos, desejos, pulsões que se realizam por sistemas de mediações regulados por determinações que não são naturais ou espontâneas, não têm analogia na natureza. Na ontologia marxista, o ser social mantém correlações e interdependência com o ser da natureza inorgânica e orgânica, mas é um ser mais complexo, com formas de objetividade desenvolvidas a partir da práxis social que se torna cada vez mais sociais.

O trabalho é uma condição da existência da genericidade humana, a inter-relação dos seres humanos com a natureza cujas mediações complexas realizam pores teleológicos e se diferencia da organização biológica dos animais de cunho adaptativo, nesse processo na busca dos meios para atingir a finalidade poderá surgir um resultado previamente ideado e desejado, objetivado no produto do trabalho. Somente no trabalho a consciência ultrapassa a condição de epifenômeno, impulsiona e orienta o processo de desenvolvimento humano que no ser apresentará singularidades.

O desenvolvimento do ser social pela atividade produz o desenvolvimento das faculdades humanas e ganha um caráter de maior valor quando está relacionado com sua forma ontologicamente primária, o trabalho. Lukács (2012) atribui ao trabalho e às suas consequências uma prioridade em relação às demais atividades, isso se deve por ser ele o ponto de partida da humanização do homem.

Este princípio ontológico de Marx aponta o trabalho como centralidade no processo de constituição do ser humano.

Com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo - ontologicamente - a possibilidade do seu desenvolvimento superior, do desenvolvimento dos homens que trabalham. Já por esse motivo, mas antes de mais nada porque se altera a adaptação passiva, meramente reativa, do processo de reprodução ao mundo circundante, porque esse mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa, o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário - precisamente no plano ontológico -, converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto (Lukács, 1978, p. 6).

O trabalho formou com a linguagem a unidade dialética que criou marcas biológicas, a formação da consciência e da subjetividade. O desenvolvimento do ser social ocorre na atividade por um processo de apropriação com base nas condições dos fenômenos da realidade objetiva. Mas, a determinação da atividade de trabalho nesta objetividade não retira a autonomia do sujeito diante de algumas ações, elaborações feitas por combinações do que já foi experimentado, sentido etc.¹⁰

As características do pensar considerando a referida centralidade no trabalho incluem sublinhar no estudo do ser social, o ser da natureza inorgânica e o ser da natureza orgânica, seja em conjunto ou em processos singulares. Nas formas de desenvolvimento nos animais a forma de constituição da consciência, como indicamos, é epifenomênica, não há a separação e o confronto entre os objetos que existem independentes do sujeito e os sujeitos que espelham esses objetos. Segundo Lukács (2013), este distanciamento é característico do processo de trabalho e do necessário correlato pôr das cadeias causais para o pôr teleológico, atos que são base da existência humana, fundamentos do ser social.

A mediação presente na relação dos animais com o seu ambiente está restrita ao território do biológico, eles reagem ao que lhes é útil ou perigoso:

¹⁰ Serra (2007) explica que o enfoque histórico-cultural não remete apenas ao homem como produto da sociedade, é preciso pôr em seguida a dialética, com o reconhecimento do todo no processo interno do pensamento.

Li, por exemplo, que determinada espécie de patos selvagens da Ásia não só reconhece de longe as aves de rapina em geral, mas, além disso, sabe distinguir perfeitamente as diversas espécies, reagindo de modo diferente a cada uma delas. Isso não significa, porém, que tais patos distingam também conceitualmente, como o homem, as diferentes espécies. Se essas aves de rapina lhes fossem mostradas numa situação inteiramente diferente, por exemplo numa situação experimental em que estivessem próximas e paradas, seria muito duvidoso que os patos as identificassem com aquela mesma imagem longínqua e a ameaça de um perigo. Caso se queira mesmo aplicar ao mundo animal categorias da consciência humana, o que será sempre arbitrário, pode-se dizer, no melhor dos casos, que os animais mais evoluídos podem ter representações acerca dos momentos mais importantes do seu entorno, mas jamais conceitos. Além disso, é preciso usar o termo representação com a necessária cautela, uma vez que, depois de formado, o mundo conceitual retroage sobre a intuição e sobre a representação. Inicialmente, também essa mudança tem sua origem no trabalho (Lukács, 2013, p. 65).

Diferente ao processo que ocorre nos animais, no espelhamento o ser social reproduz a realidade na consciência que se transforma de objeto inteiro à uma nova objetividade e exerce influência no processo de trabalho, na organização do tempo, na escolha dos objetos e procedimentos a serem realizados, na produção dos instrumentos, na criação do modo de conduzir a ação e a operação para chegar à finalidade idealizada etc. A distância entre o espelhamento e a realidade, por ser mediação e não cópia fiel da realidade, provoca a possibilidade de erros e será a práxis, o espelhamento e a ação, que irão mostrar o desenvolvimento prospectivo do surgimento das novas necessidades e da realização de novas atividades.

O processo de objetivação é determinado pelo pôr do fim e fruto de uma interação entre opostos, será sempre uma possibilidade em que o ser social, dependendo das condições materiais – da conjuntura econômica, educacional e jurídica na qual está inserido; da sua trajetória de educação e experiências das quais vivência etc. – tem o potencial de realizar atividades para a satisfação de suas necessidades.

A potência do ser social constitui como uma propriedade de seu ser, mas que está imbrincada ao caráter de possibilidade. As projeções teleológicas acerca desta realidade, distingue-se do real e coloca cadeias causais que podem ou não ser, pois ou o objeto tem a potência de sofrer alteração ou não tem a potência de existir ou a propriedade de potência. A transição do espelhamento à forma mais desenvolvida de ser ativo é um caráter alternativo no pôr nexos causais no processo do trabalho e se solidifica na práxis estruturada. Requer um ulterior processo de elaboração, não é execução mecânica de uma finalidade posta, Lukács exemplifica:

Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em

si existente da natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, formada de antemão a tornar-se instrumento desse pôr. Obviamente a grama não cresce para ser comida pelos bezerras, e estes não engordam para fornecer a carne que alimenta os animais ferozes. Em ambos os casos, porém, o animal que come está ligado biologicamente ao respectivo tipo de alimentação e essa ligação determina a sua conduta de forma biologicamente necessária. Por isso mesmo, aqui a consciência do animal está determinada num sentido unívoco: é um epifenômeno, jamais uma alternativa. A pedra escolhida como instrumento é um ato de consciência que não possui mais caráter biológico. Mediante a observação e a experiência, isto é, mediante o espelhamento e a sua elaboração na consciência, devem ser reconhecidas certas propriedades da pedra que a tornam adequada ou inadequada para a atividade pretendida (Lukács, 2013, p. 70-71).

No processo de trabalho a alternativa é uma categoria mediadora, se revela como ato consciente e de decisões diante de uma cadeia de alternativas que se movimenta historicamente devido ao conteúdo do reflexo se desenvolver e se enriquecer no tempo e no espaço. O objeto tem infinitas propriedades como possibilidades, a alternativa supervisiona, controla, repara etc., os corpos refletores que surgem como resultado de causalidades postas. Com o pôr teleológico, o meio de trabalho e o objeto de trabalho deixam de ser causalidade natural, são executados e orientados por um determinado fim, que se não for executado estarão sujeitos a causalidades naturais.

Lukács (2012) exclui a transposição simplista das leis naturais para a sociedade, pois analisa o processo dialético, que surge com o pôr teleológico no trabalho. Cita que as problematizações científicas entre essência e fenômeno no ser social podem esclarecer a essência do próprio ser ou obscurecer ou deformar indicações e pressentimentos da vida cotidiana. Por isso, a análise deve considerar o processo da gênese das categorias no ser social em que o produto assume a forma inacabada e impõe referência ao seu processo genético e as suas conexões reais no sentido da totalidade do ser social. Porém, vale ressaltar que compreender a gênese do objeto é essencial, mas o conhecimento da origem não permite a compreensão sobre desenvolvimento e sobre a forma mais desenvolvida e complexificada do objeto.

Um dos princípios metodológicos de Marx (oposto ao princípio metodológico do positivismo de Durkheim (1858-1917)) e também um paradoxo do conhecimento teórico, é que o conhecimento científico do presente esclarece o passado e o movimento de constituição do objeto. De outro modo, quando analisamos o desenvolvimento humano no tempo atual podemos compreender coisas que antes não havia objetividades suficientes ou explicitadas para serem refletidas e torna-se possível compreender as relações sociais históricas e o movimento do objeto, captar a forma de ser que lhe é própria, que é específica precisamente dele.

Marx, deste modo, quebra a ideia de um estágio primitivo introduzir categorias de um estágio evoluído. Ocorre que as categorias mais desenvolvidas expressam relações de possibilidade de compreensões para as significações que as antecederam, pois “a anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco (Marx, 2011a, p. 50)”. Esta reflexão metodológica e epistemológica de Marx é explicada por Lukács (2010):

Marx diz que as categorias são “formas de ser, determinações da existência”. Por isso, o conteúdo e a forma de cada ente só podem ser concebidos através daquilo em que ele se tornou no curso do desenvolvimento histórico. “Na anatomia do homem há uma chave para a anatomia do macaco.” Marx vê aqui, com legítima consideração crítica, “uma chave”, não “a chave” para decifrar o ser em sua historicidade. Pois o processo da história é causal, não teleológico, é múltiplo, nunca unilateral, simplesmente retilíneo, mas sempre uma tendência evolutiva desencadeada por interações e inter-relações reais de complexos sempre ativos. As orientações etc. assim surgidas nas modificações jamais podem, pois, ser avaliadas diretamente como progresso ou regressão (Lukács, 2010, p. 66).

Buscar as explicações, as causas e as tendências de um fenômeno tornam-se mais claro e inteligível quando ele já aconteceu, pois a separação entre a realidade existente em si como processo e os caminhos do conhecimento é essencial para criar as bases de um conhecimento das propriedades reais das coisas e dos processos. As formas mais desenvolvidas do conhecimento humano e dos artefatos culturais, são necessárias para a reprodução do desenvolvimento cultural das novas gerações.

A constituição ontológica das categorias, segundo Lukács (2010) é a objetividade de cada ser no nexo categorial. No *ser* objetivo a generalidade do ser é uma determinação precisa como a singularidade, existe e opera como determinação da objetividade como patrimônio comum da *práxis* humana e na ação de atribuir ao histórico a categoria fundamental do ser social.

O conhecimento do real é um processo factual, inicia com a sensação e a percepção sobre o objeto que oferece um arcabouço para o conhecimento sensível e concreto do objeto e para as suas determinações abstratas. O conhecimento com base na abstração retorna ao concreto e vai além deste nível de conhecimento, que ao ser analisado novamente irá formar abstrações mais elevadas que se desdobram ao conhecimento mais aprofundado do fenômeno. Este processo cíclico se desenvolve continuamente e nesta manifestação dialética do conhecimento são sistematizados conceitos, que segundo Rosental, Straks (1958) reflete os traços gerais e essenciais do objeto e são resultados da abstração do singular e do particular, da identificação do que é universal e singular, e da objetivação desse processo no pensamento.

Reproduzir o movimento histórico-lógico das abstrações para a formação do conceito do objeto, pela dialética entre as categorias do universal, particular e singular, requer o reflexo do processo histórico de modo consciente e supera a compreensão imediata sobre a coisa. O que está dado inicialmente no processo de constituição do conhecimento é o concreto que para Marx (2003) é:

[...] a síntese de muitas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (Marx, 2003, p. 248).

Por ser próprio da realidade objetiva, o concreto representa muitíssimas relações abstratas e possíveis de serem conhecidas pela atividade mediada, pelo reflexo da consciência em sua forma abstrata e teórica. As categorias lógico e histórico, são uma unidade dialética, que estabelecem vínculos metodológicos necessários para pesquisar o objeto de pesquisa e o para surgir as abstrações do concreto que constitui a materialidade do mundo, mas se apresenta como produto dos reflexos da consciência e não como algo a ser compreendido de forma imediata.

O processo de conhecimento da realidade se dá na unidade indissolúvel de concreto e abstrato. Como ressalva Marx (2003), o concreto apresenta a síntese de um conhecimento que somente pela atividade do pensamento, pelo processo de análise, é compreendido as múltiplas determinações que o objetivaram. O concreto tem sua funcionalidade prática e o sujeito pode manipular, usar etc., entretanto, só poderá compreender sua essência – origem, relações sociais, modo de produção, diversas conexões e desenvolvimento etc. – para além do instrumento da atividade prática, pelo movimento do processo de conhecimento.

Segundo Rosental, Straks (1958), o lógico e o histórico são importantes para compreender a essência do conhecimento e a unidade entre teoria e prática:

Hay que entender la realidad objetiva, que existe independientemente de la consciencia, del sujeto cognoscente; la realidad que se desarrolla históricamente y se halla en un estado de cambio constante. La categoría de lo histórico refleja el carácter histórico y mutable del mundo objetivo. “Lo ‘lógico’ es una forma del conocimiento, el reflejo de la realidad, la copia intelectual o imagen de ella; es, asimismo, una determinada forma del movimiento del pensamiento hacia el objeto” (Rosental; Straks, 1958, p. 325).

Os dados da realidade, teóricos e práticos, refletem nos conceitos, categorias e leis da ciência e distingue o método de investigação. O mundo objetivo em desenvolvimento determina o lógico, que por sua vez é um reflexo histórico, por isso, o problema da unidade

dialética lógico e histórico só pode ser resolvido pelo marxismo, a concepção materialista com premissa na relação mútua entre os conceitos lógicos e as coisas.

As leis lógicas refletem as relações habituais das coisas, Rosental, Straks (1958) demonstram nessas categorias o estudo do objeto em seu desenvolvimento. No problema de como refletir a realidade, está a concordância do lógico (a forma) com o conteúdo que está em constante mudança e desenvolvimento na vida, com a prática, diferente da lógica formal que não estuda as formas de pensamento em seu desenvolvimento e transição e que por isso, não tem sentido fora do conteúdo.

A dialética permite captar o novo, o que nasce na realidade e concretizar os conceitos em fórmulas gerais em consonância com a nova situação histórica. O lógico é o reflexo do mundo objetivo, reflete conceitos, categorias científicas e políticas, está em unidade com o histórico e se expressa nele, constituindo-se na grande lei do desenvolvimento e de mudança de um estado qualitativo a outro e como expressão da humanidade que está em constante movimento e contradições:

De la unidad de lo histórico y lo lógico se deduce también la interdependencia entre ambas categorías en el proceso del conocimiento de la realidad efectiva. Si lo lógico se halla en unidad con lo histórico, el curso lógico del conocimiento debe reflejar el curso histórico que sigue estudiado en su desarrollo (Rosental; Straks, 1958, p. 331).

Na unidade dialética do lógico e do histórico, Rosental, Straks (1958) sinalizam a complexa conexão das categorias universal, particular e singular – em forma dialética na expressão do particular e do singular, não de modo imediato, mas sim, aplicado de forma mediada nas peculiaridades das condições concretas que afetará o universal e modificá-lo. O universal e o particular se refletem no conhecimento:

Lo singular es un fenómeno u objeto determinados, un proceso o hecho que se da en la naturaleza y en la sociedad (...) Por universal se entiende la comunidad que existe objetivamente de rasgos, propiedades y caracteres de los objetos y fenómenos singulares de la realidad objetiva, o también la similitud de las relaciones y nexos entre ellos. Universal es lo que se repite a través de lo múltiple, lo diverso y lo individual (Rosental; Straks, 1958, p. 257).

O universal sintetiza expressões do movimento do singular e vice-versa, nessas expressões a repetição carrega também elementos singulares, traduz-se em uma nova formação ou reprodução.

O estudo filosófico sobre o conhecimento e suas leis tem a finalidade de descobrir as leis gerais do desenvolvimento do objeto material e revelar as leis do próprio conhecimento sobre o fenômeno e sua relação com a realidade objetiva. Na mesma direção, Kopnin (1978)

explica que o universal pode se apresentar em geral, no universo categorial de vários fenômenos e na universalidade do particular, no universo categórico de um fenômeno singular. Cada objeto tem sua forma própria, uma imagem objetiva a ser refletida na capacidade de pensamento, ou melhor, as leis da dialética são representadas na consciência a partir de combinações advindas da realidade. As leis do conhecimento são parte do processo de conhecimento do sujeito sobre o objeto e da lógica do próprio processo da realidade:

As formas e leis do pensamento que a dialética como lógica estuda não são mais que formas e leis do movimento do mundo material, incorporado ao processo conjunto de trabalho e inserido no campo da atividade humana. O traço peculiar da atividade do homem e do seu pensamento consiste justamente na universalidade, i. e., no fato de o homem social ser capaz de transformar qualquer objeto da natureza em objeto e condição da sua atividade vital e não estar atrelado às condições biológicas limitadas da vida da espécie, como ocorre com o animal. Com isto o homem demonstra a sua universalidade em geral e a universalidade do seu pensamento em particular, de vez que o pensamento nada mais é que a capacidade desenvolvida de atuar conscientemente com qualquer objeto segundo a forma própria e a medida deste, com base na imagem que com veracidade objetiva o reflete (Kopnin, 1978, p. 81-82).

Nunca será possível abranger totalmente o objeto, sempre será possível ir além, mas, a realidade não é relativa, o que muda é o movimento e desenvolvimento do objeto. Kopnin (1978) explica a dialética como um método de análise crítica do objeto material em que a prática humana incorpora a definição que se tem sobre a verdade concreta do objeto e os conceitos apresentam-se como reflexos do mundo objetivo.

O movimento lógico do reflexo histórico vai do universal para o singular e do singular para o universal e objetivam conceitos pela mediação do particular. Tanto a matéria quanto o movimento do mundo objetivo existem fora da consciência humana e por isso são incapazes de se transformar em imaterial ou algo que não seja movimento. A matéria é concebida como a qualidade do todo da realidade objetiva ou o conjunto das formas do ser objetivo, ela carrega propriedades e ligações de cada formação particular e por isso uma infinidade e também uma variedade de formas de reflexo.

A historicidade do ser social evidencia o passado que o constituiu e a sua atuação presente; no humano singular as recordações da pré-história oferecem elementos para suas decisões entre alternativas e formam sua personalidade. A ligação entre presente e passado provoca uma ação social no ser humano singular e na espécie humana e quanto mais estreita ela for, mais desenvolvida e social torna-se a sociedade. Toda ação prática há de considerar que o passado é um acontecimento não modificável ou possível de ser transformado em não acontecido – o passado é uma determinação na genericidade humana.

Movido pelo conteúdo da consciência histórica, o passado muda formas e transforma o *ser* em acontecido, determina amplamente a dinâmica histórica, esclarece os motivos expressos na plasticidade da *práxis* do passado e que se revelam no presente – as formas motoras do passado explicam de maneira mais eficaz os fatos do presente. Os antagonismos do ser social compõem a essência objetiva da generidade na configuração das forças motrizes da *práxis* que submete ao passado transformação ininterruptas e com impulsos positivos ou negativos às ações do presente. Segundo Lukács (2010):

O passado muda, portanto, juntamente com o processo presente, assim como seus conteúdos, formas, valores etc. continuamente ligados a esse processo. Ele é, portanto, no sentido de Marx, uma ideologia: um instrumento social de tomada de consciência e de resolução de conflitos (Lukács, 2010, p. 110).

Segundo o autor, a ideologia¹¹ nas ciências da história abre caminho para novas ideias, que só podem ser compreendidas na relevância do próprio passado ao presente e futuro, ou seja, na síntese do processo de todos esses momentos nos distintos e crescentes níveis de ação, da adaptação à formação ativa na história da humanidade. As formas ideológicas oferecem um posicionamento e direcionamento para o funcionamento da sociedade e a execução de cada indivíduo. Estas são formações particulares, mas no conjunto dos complexos das criações ideais, resultado do reflexo dos sujeitos sobre a materialidade existente, se apresentam como uma universalidade que retorna ao ser social como algo estranho a ele. De outro modo, a universalidade é expressa como uma formação particular, que pode ser utilizada como interesses de classe para manter o modo de produção da vida e moldar a materialidade da realidade concreta. Assim, a expressão ideal influencia a ação dos seres humanos à uma determinada direção, regula posicionamentos na vida cotidiana, conceitua, define, por exemplo, o que é ser criança, ser professor/a etc.¹².

Segundo Lukács (2013), o patamar da totalidade do desenvolvimento e os seus problemas suscitados constituem um conjunto de representações, de imagens ou conceitos, repletos de criações ideais (arte, religião, direito, moral, educação etc.) que corresponde a materialidade, são tomadas conscientemente pelos homens e oferecem elementos para pensar e buscar a resolução dos problemas vividos na cotidianidade. A expressão ideal tem relação com a materialidade da vida e sua decisão pressupõe um comportamento, provoca uma ação

¹¹ Ver *O Ideal e a ideologia*, contido em Para uma ontologia do ser social II, de Lukács (2013).

¹² Vaisman (2010) critica a análise do fenômeno ideológico realizada a partir de uma perspectiva fundamentada gnosiologicamente. Analisa que Lukács reconhece o homem ativo no mundo real que é capturável intelectualmente e pode ser modificado pela ação cientificamente instruída, ideológica e conscientemente conduzida pelo homem.

ocorrida na dependência das circunstâncias que o ser humano põe a teleologia na práxis. A atividade que leva o sujeito a pensar e conhecer é efetuada de modo consciente com o auxílio das objetivações existentes, em um lugar e espaço em que o sujeito jamais consegue antecipar totalmente a ação.

O sentido concreto de ideologia, portanto, é mais amplo do que o do conceito estrito de ideologia. Ele significa apenas – de modo aparentemente tautológico – que, no âmbito do ser social, nada pode ocorrer cujo nascimento não seja decisivamente determinado por esse mesmo ser social. A simples factualidade se refere a cada tipo de ser, a cada objeto, na medida em que ele pertence a essa esfera do ser, de modo algum excluindo, portanto, no caso do homem enquanto ser vivo a determinidade biológica, a saber, naquelas manifestações vitais que possuem uma constituição essencialmente biológica. Porém, como vimos, é uma lei do desenvolvimento social que tais determinações jamais possam desaparecer totalmente, mas que elas se tornem cada vez mais socializadas, que o seu ser-propriadamente-assim se manifeste cada vez mais decididamente como determinado de modo predominantemente social. Assim sendo, não há, desde a alimentação e a sexualidade até a exteriorização mais abstrata de uma ideia [Gedankenäußerungen], nenhum componente do ser social cujo ser-propriadamente-assim concreto não seja essencialmente codeterminado pelas circunstâncias sociais de seu nascimento. É isso e só isso que significa a mais geral das determinações da ideologia (Lukács, 2013, p. 469).

A teleologia posta nas decisões alternativas movimenta séries causais podendo provocar coisas diferentes das idealizadas, por isso, a pré-história tem sentido na efetiva história da humanidade que movimenta o dever-ser e a possibilidade de mudanças na base econômica. A tendência de um processo contraditório de desenvolvimento que se inicia não por um modo biológico e imediato, mas que por ser humano, supera a imediatividade e necessita de atos mediadores conscientes.

Nessa configuração, um estudo mais aprofundado da realidade social e seus processos ocorre com a correlação das estruturas que determinam o mundo fenomênico e as aparências. Com efeito, a teoria tem a função de oferecer as bases racionais e críticas e desnudar preceitos que estão no nível fenomênico. De afirmar a objetividade e a cognoscibilidade do mundo e que os processos do conhecer possibilita transcender as impressões e as sensações que possuímos sobre ele.

Não cabe em nosso texto aprofundar a problemática, não consensual ou lateral, sobre ideologia na teoria marxista. Importa assinalar que a ideologia é uma criação de ideias feita pelos seres humanos que retorna a eles como forma estranhada, ou seja, como parte que cumpre uma função política e opera na formação da subjetividade dos indivíduos. Também, ao representar uma forma particular de compreender algo, de modo intencional, retorna à cotidianidade como uma forma universal de compreensão sobre a realidade e apresentando-se,

muitas vezes, como única forma possível de compreender algo, uma materialidade, um objeto etc. Marx demonstra que o antedito, é um meio dos seres sociais perceberem o capitalismo como o único modo possível e mais desenvolvido de produzir a vida.

O objeto de nossa pesquisa – as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano – é uma questão que se contrapõe às tendências que entendem o processo de consciência como algo natural. Assim como outros fenômenos da realidade, desde que apreendida como objeto, é possível compreender a função da consciência e o modo do ser humano se apropriar da realidade. Defendemos que o desenvolvimento humano é objetivo e subjetivo, e não poderia ser diferente a partir do destacado até aqui, perpassa por todas as pessoas, mas cada ser singular tem particularidades e vivências distintas, cada um se relaciona com diferentes objetos da cultura e mesmo quando muitos dos objetos se assemelhem, as relações estabelecidas pelo sujeito serão sempre únicas, pois cada um é afetado de maneira distinta, a depender da sua experiência histórica e social.

E, pensando nas crianças, o desenvolvimento humano delas não é um processo individual, é um processo social que constitui, desencadeia e configura indivíduos diversos. O processo de desenvolvimento que constitui sua consciência e sua personalidade é o mesmo que ocorre com outras crianças.

Como a criança, este ser genérico, vivencia um processo de desenvolvimento e forma-se um ser humano com individualidade? Este processo é universal, o ser humano vivencia este processo e por ser único para ele, o constitui como um ser diverso, em suas preferências, gostos e opiniões, por realizar as infinitas possibilidades humanas como falar, cantar, pular, exercitar-se, desenhar, dançar, pintar, modelar, fantasiar, jogar, brincar, encenar etc. Não é o processo de desenvolvimento em si que é diferente, seu movimento lógico e histórico é genérico, também o desenvolvimento não é determinado pelas combinações hereditárias da criança. Neste momento, insistimos novamente, que essas afirmações é um dos motivos de associar a importância do vínculo entre o materialismo histórico-dialético e o desenvolvimento humano na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Segundo Vigotski (2010, p. 44) o desenvolvimento humano segue cinco aspectos: reações hereditárias, combinação das reações hereditárias e experiência individual, experiência histórica, experiência social e consciência.

O processo de desenvolvimento humano é um fenômeno da realidade objetiva, o que o faz alcançar um grau maior ou menor serão as relações das circunstâncias que o movimentarão, por isso ele é diverso. Uma criança pode comumente ser comparada com outra da mesma idade e ser indicada como mais ou menos desenvolvida, mas o que faz uma criança

ser mais desenvolvida que a outra. Qual o critério de avaliação atribuído a esta resposta? Qual a justificativa deste grau de diferenciação?

O processo de desenvolvimento de duas crianças completamente diferentes será o mesmo, porém o conteúdo a qual resultará as novas formações e o nível atual de desenvolvimento em que cada uma delas se apresenta vai ser determinado por uma série de fatores as quais discutiremos ao longo desta pesquisa.

A causa dos diferentes níveis de desenvolvimento não está na criança, diferentes crianças são moventes e movidas por influências genéticas e sociais, entre os quais, espaço territorial, tempo histórico, artefatos culturais, pessoas, artes etc. A criança é partícipe do processo genérico de seu desenvolvimento e constitui a diferenciação da sua personalidade, junto a outros fatores de unicidade que marcam uma grande quantidade de variação, como o DNA, as impressões digitais, a voz, os olhos. Sabemos que a consciência não produz a realidade, mas por meio dela podemos capturar a realidade (teoria do reflexo),

A materialidade do mundo é objetiva e efetiva (existe independente da consciência, já existia antes e continuará a existir). Existe uma ideia de desenvolvimento humano da criança apresentada como universal que induz os sujeitos a interpretação de que é a única forma de pensar o desenvolvimento humano, não abrindo espaço para a apreensão deste objeto. O desenvolvimento humano é único mesmo que existam perspectivas diferentes e opostas da sua conceituação.

Pensar dialeticamente supõe uma formação teórica com estudos que levam à apropriação do legado cultural. A vida da criança é uma totalidade que se insere na totalidade da sociedade e da natureza, as questões que surgem sobre o seu desenvolvimento infantil (se a criança é capaz de entender determinado conceito, como ela sistematiza o que aprendeu, qual estágio de desenvolvimento se encontra etc.) são colocadas na prática e torna possível a sistematização das sensações e percepções deste fenômeno tomado como objeto. O uso de mecanismos científicos pelo sujeito permite a busca pelo esclarecimento teórico, por explicar o que produz e põe as condições ou reproduz e repõe as condições para o desenvolvimento humano da criança.

O conhecimento parte da vida cotidiana e por meio de investigações categóricas transcende à cotidianidade e a prática imediata. Na dialética, o reflexo do mundo pelas faculdades intelectivas é o reflexo do movimento real da matéria possível de ser apreendido pela mediação na atividade.

Kopnin (1978), nesse viés, explica a dialética como método do pensamento teórico-científico e apresenta esta lógica como uma lei da dialética materialista para a análise de uma

situação concreta e no desenvolvimento da própria dialética. A interpretação das categorias do mundo objetivo parte do objeto imediato, com a indução e segue para a dedução e o experimento. Esses três momentos estão em constante processo de repetição e desenvolvimento, no movimento de incorporação e aquisição de novos resultados, às vezes radicalmente diferentes da primeira tese.

Os estudos de Kopnin (1978) indicam a importância de compreender os sistemas de categorias necessárias para o estudo do objeto, não as dividi-las em colunas ou juntá-las como um todo único, mas sim abordar a correlação entre as categorias considerando a ontologia e a gnosiologia. Desenvolver, nesse sistema, a unidade dos elementos, as leis objetivas da realidade que tem origem terrena sensorial com base na prática humana e alcançar o mais alto grau de generalização do desenvolvimento histórico.

Todavia, Rosental, Straks (1958) complementam que o método lógico é, em sua essência, um método histórico, prescinde da análise das causas e das condições decisivas dos fenômenos ou acontecimentos que freiam ou impulsionam o processo histórico. Nessa perspectiva, o sujeito cognoscente descreve os fatos, descobre as leis que o regem, explica e expõe a lógica objetiva do movimento histórico, de outro modo, persegue o caráter do fenômeno e a atividade (compreendendo toda sua estrutura: objeto, necessidade, finalidade, surgimento do novo etc.), que o produz como força de lei e esclarece a essência da ação do fenômeno, que é ocultada nos fatos casuais.

Nesse sentido, na dialética marxista o importante está no conteúdo objetivo do conhecimento que não implica a substituição de concepções puramente subjetivas ao conteúdo objetivo da imagem cognitiva. Como escreveu Kopnin (1978):

A unidade entre o lógico e o histórico é um importante princípio metodológico de construção do sistema da filosofia, do sistema de suas categorias. A aplicação desse princípio ao estudo das categorias e à construção do sistema destas significa que o desenvolvimento e a sucessão das categorias devem refletir, em forma sucinta e generalizada, toda a história da sua formação e evolução. A história da filosofia mostra que o surgimento e desenvolvimento das categorias se processa do simples ao complexo, do abstrato ao concreto: "...a marcha do pensamento abstrato, que parte do mais simples ao complexo, corresponde ao processo histórico real" (Marx, Engels. Obras, t. 12, p. 722. Ed. Russa). Isto significa que na construção da subordinação das categorias é indispensável seguir essas leis do pensamento abstrato, partir das categorias que fixam o ser mais simples, habitual, massiforme e imediato das coisas e remontar a categorias mais profundas e concretas (Kopnin, 1978, p.117).

A unidade interdependente do histórico e do lógico no processo de conhecimento cujo fim é alcançar a verdade acerca de um determinado objeto, tem diferenças e contradições que não excluem a unidade, a particularidade e suas mútuas relações. Abordar dialeticamente

é compreender e captar o surgimento e o desenvolvimento, as fases principais do passado e o seu processo histórico; os processos que engendram suas qualidades; o resultado do movimento e do desenvolvimento; a influência das condições singulares. As categorias e conceitos científico devem ser reflexo do nexos histórico entre os fenômenos, reflexos do desenvolvimento histórico do mundo objetivo por meio de conceitos:

La lógica del proceso cognoscitivo exige aquí que, primeramente, se investigue la relación elemental, sin la cual sería imposible comprender la más compleja. Por ejemplo, no se puede comprender la esencia del dinero como forma superior del valor si no se estudian la mercancía y sus contradicciones, el desarrollo de éstas, el desarrollo de las formas del valor desde sus formas singulares y casuales a la forma universal, a la forma monetaria. Tampoco es posible comprender el capital sin que el pensamiento se mueva de lo simple a lo complejo, es decir, del dinero al capital, ya que la aparición de este último supone la existencia de un poseedor de dinero y también la existencia de una mercancía especial, la fuerza de trabajo del obrero, privado de todos los medios de producción y que sólo posee una "propiedad", su fuerza de trabajo. La categoría de fuerza de trabajo como mercancía expresa una relación más compleja y más desarrollada que la de la simple mercancía con que Marx comienza su análisis (Rosental; Straks, 1958, p. 336).

O pensamento desempenha um papel importante no processo cognitivo de reflexo da realidade, mais do que uma descrição dos fatos, Rosental, Straks (1958) apontam o lógico como um processo complexo do pensamento, que capta as leis que regem o desenvolvimento. Tem início com o pensamento caótico, que reverte a forma de causalidades, estuda a necessidade e a regularidade objetiva e busca entender o processo histórico pelas leis objetivas e justificar a direção do curso do desenvolvimento.

Até chegar ao fenômeno em sua forma pura, o reflexo lógico capta o mais importante do desenvolvimento, do inferior ao superior, dispensa elementos causais e fatos secundários, aprofunda as descrições empíricas e reflete as leis históricas objetivas:

Sin embargo, el desarrollo histórico real, al abrirse paso hacia adelante, se mueve con frecuencia en zigzag o volviendo hacia atrás, lo que viejo es todavía más firme que lo nuevo, viéndose este último derrotado. El reflejo lógico del proceso histórico, para descubrir el hilo conductor del desarrollo, prescinde de estos zigzags y retrocesos temporales, que se apartan de la tendencia general del movimiento (Rosental; Straks, 1958, p. 336).

O desenvolvimento social não tem um caráter retilíneo, constitui a necessidade de uma análise lógica do objeto que reflete o processo real do seu surgimento e desenvolvimento. Foi o que Marx fez ao estudar o capitalismo, elegendo a Inglaterra (país clássico do capitalismo) como uma forma particular de conceber as categorias universais do capital, as leis da produção capitalista, mais do que o grau de desenvolvimento das contradições sociais expressas nessa forma de organização social. Demonstra o caráter transitório do capitalismo,

para explicar a pré-história do capitalismo, pois a lei universal permite compreender com maior profundidade a pré-história da sociedade capitalista.

O lógico segue as determinações do histórico porque o desenvolvimento social mais complexo possibilita o estudo do fenômeno deste ponto de vista mais avançado, na forma mais madura concebe o germe. No método lógico e histórico, o estudo isolado do fenômeno leva ao entendimento de uma simples genericidade, diferente do que acontece quando tem como ponto de partida a forma mais desenvolvida do fenômeno.

O conhecimento como reflexo existe desde o surgimento da consciência que é resultado do processo social pela atividade do trabalho que nos dedicaremos a estudar a seguir. Posteriormente, retornaremos a discussão sobre as leis e categorias do materialismo histórico-dialética, como método de interpretação da realidade objetiva, nos detendo ao movimento do pensamento como realidade ideal refletida a partir da realidade objetiva, então, da consciência como reflexo subjetivo da realidade objetiva.

3.2 ASPECTOS GERAIS DA ATIVIDADE E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O horizonte contínuo das formas de objetivações humanas envolve as políticas do sistema educacional, a educação, a escola, a escola de Educação Infantil, a organização das famílias etc., complexos que em seu conjunto e singularidades, no campo das particularidades, formam o conjunto de vivências humanas que são apropriados pelos sujeitos sociais e o impulsionam a realizar atividades e, conseqüentemente, a desenvolver-se humanamente. As diversas realizações da vida social são determinadas pelas condições da produção das condições materiais que permitem a vida do ser social, a liberdade de suas escolhas está limitada pelas circunstâncias concretas e ideais.

Na modernidade, a riqueza que materialmente suporta a vida social é criada e reproduzida no modo de produção capitalista, a organização social mais complexa e diferenciada de todas já existentes. As condições materiais propiciadas pelo capitalismo não se reduzem nas expressões materiais que ela propicia, a imediatividade não dá conta de resolver as indagações, desejos, problemas, da cotidianidade. Conhecer o modo como se produzem as condições de produção é fundamental para compreender as esferas de realizações do ser social, contudo, o terreno da atividade.

A análise da condição dos diferentes níveis da vida social (escravocrata, feudal e capitalista) implica o conhecimento sobre como se gesta as condições materiais da sua

constituição e reprodução. Assim, conhecer a sociedade e a crítica da economia política a partir dos estudos de Marx oferece um arcabouço teórico para compreender as condições materiais existentes na sociedade burguesa, especificamente as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano, marcadas nas determinações históricas da divisão das classes capitalista e trabalhadora. Determinações estas que têm sua forma inicial na atividade sensível, na atividade prática do sujeito com os objetos do mundo circundante e na interrelação entre eles na qual o sujeito experimenta, influencia e condiciona o objeto a seus objetivos.

Segundo Leontiev (2021), a teoria marxista produziu uma reviravolta nas ciências sociais e após os anos de 1920, os cientistas da Rússia iniciaram a construção de uma psicologia marxista. Buscava-se nos conceitos de classe e base econômica, entre outros, defender a apreensão do movimento histórico da humanidade para compreender a origem do comportamento humano. Explicar a essência do grupo de fenômenos trabalhados pela psicologia – as categorias próprias, as leis de suas variações, as características qualitativas e quantitativas, a causalidade etc. – articulada a apropriação do materialismo histórico-dialético, enfim, estudar o processo de consciência por intermédio do princípio da atividade humana. Em decorrência, sustentou-se a crítica das concepções idealistas sobre a formação da consciência com destaque na teoria sobre o desenvolvimento e as formas da atividade humana, a ciência sobre o nascimento, o funcionamento e a construção do reflexo psicológico da realidade que têm sua gênese no processo de trabalho e no desenvolvimento da linguagem.

O complexo do desenvolvimento humano, é uma objetivação singular propiciada pela complexidade da vida social dialeticamente relacionada a fenômenos como o *ser professor/a*, criança, ensino etc., possível de ser compreendido com profundidade se entendermos a gênese e os desdobramento da riqueza cultural da vida humana. Primeiro vamos esclarecer que o desenvolvimento humano tem gênese na atividade intencional, para depois, dialogar sobre os processos que ocorrem na atividade, a estrutura, o surgimento, as complexificações e a reprodução ocorrida a partir dela.

Luria (1994) seleciona três traços fundamentais da atividade consciente do ser humano e que se diferenciam do comportamento animal. O primeiro é a ligação de motivos com base em indicações não biológicas e suporte nas necessidades com complexidades superiores,

situam-se entre elas as necessidades cognitivas que incentivam o homem a aquisição de novos conhecimentos, a necessidade de comunicação, de ser útil à sociedade, de ocupar nessa uma determinada posição etc. Encontramos frequentemente situações

as quais a atividade consciente do homem, além de não se sujeitar as influências e necessidades biológicas ainda entra em conflito com elas e chega inclusive a reprimi-las. São amplamente conhecidos casos de heroísmo em que o homem, movido por elevados motivos de patriotismo, cobre com seu corpo bocas de fogo ou se lança à morte sob tanques; esses casos são apenas exemplos da independência do comportamento do homem em relação aos motivos biológicos (Luria, 1994, p. 71 - 72).

O autor citado escreve em um período em que a teoria da atividade humana tem importância decisiva para os rumos da psicologia em uma sociedade que lutava por constituir-se como socialista. Nesse sentido, Lukács, evidencia o domínio consciente do humano sobre os próprios instintos, afetos etc. no trabalho enquanto produtor de valores de uso¹³, o ser que para além de construir e usar suas ferramentas, é obrigado a desenvolver um autodomínio por si para a continuação e realização do seu trabalho com finalidade autonomamente posta.

O conhecimento é analisado como produto da atividade desenvolvida pelo ser humano no mundo material, pelo processo em que se desenvolve a percepção, o pensamento humano, por isso os motivos e as necessidades humanas que movem o sujeito em direção a sua satisfação têm mais elementos para a manutenção viável da vida do que os estritamente biológicos.

Segundo Luria (1994), outro traço característico da atividade humana consciente é que as determinações não estão nas evidências recebidas do meio ou da experiência individual:

Sabe-se que o homem pode refletir as condições do meio de modo imediatamente mais profundo do que o animal. Ele pode abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões exteriores, porém leis mais profundas (Luria, 1994, p. 72).

O comportamento do ser humano, estando orientado pelo conhecimento que ele tem sobre a realidade pode prever novas formas de lidar com os problemas do cotidiano, evitar novas dificuldades, usufruir de novas satisfações, produzir novos conhecimentos etc. Vygotski, Luria (2007) explicam que o ser humano estabelece uma nova relação com o meio quando dirige a atividade a um fim, cria estímulos e intenciona uma ação organizada por ele com certo domínio da natureza e de si mesmo. Trata-se de uma ação projetada para o futuro, independente das necessidades ou situações imediatas percebidas.

¹³ Em todo trabalho permanece o domínio do consciente sobre o instinto, entretanto Lukács (2013) destaca o trabalho produtor de valor de uso porque no trabalho como produtor de valor de troca, na sociedade dividida em classes, surgem outras complexidades nas formas mais elevadas da ética, como a sabotagem no trabalho.

No processo de desenvolvimento histórico do homem o trabalho cria as funções psíquico superiores que diferencia o homem dos animais. Outra distinção que complementa as duas já mencionadas – sobre a fonte do comportamento dos animais estar nos programas hereditários ou no genótipo e nos resultados da experiência individual – é a seguinte:

[...] a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem (Luria, 1994, p. 73)

A assimilação da experiência histórico-social de gerações considerada pela psicologia científica, pautada no marxismo rompe com a filosofia idealista de René Descartes (1596-1650) sobre a consciência do ser humano ser manifestação de princípio espiritual inexistente no animal e com o positivismo evolucionista iniciado por Charles Darwin (1809-1882) que justificou o surgimento da consciência como resultado da evolução do mundo animal. Junto dos aspectos biológicos e da experiência do próprio indivíduo, a história-social da atividade – relacionada ao trabalho social, ao emprego dos instrumentos de trabalho e ao surgimento da linguagem – ocupa suma importância na transição da forma de vida animal à social e constitui as raízes histórico-sociais da complexa atividade consciente do homem.

Dado o início do processo de hominização, na medida em que a *práxis* social surge, em um processo dialético, o ser social vai desenvolvendo objetividades e as tornando cada vez mais sociais. O trabalho é a atividade que permite o salto de ser animal ao ser humano e provocou uma superação de princípio ontológico, uma mudança qualitativa e estrutural do ser em que as categorias têm caráter social e constituem a essência do ser social, por isso sua análise oferece compreensões sobre a gênese e o desenvolvimento do humano, incluindo a reprodução da linguagem e da consciência. O conhecimento existe neste processo vital dos indivíduos em suas condições materiais de vida que orientam e regulam suas atividades e produz a objetivação, objetos sensivelmente perceptíveis e passíveis de reflexão.

A atividade do trabalho é fundante para toda a *práxis* social e a essência ontológica do seu dever-ser dirige o sujeito que trabalha e determina seu comportamento no trabalho e também seu comportamento em relação a si mesmo. As capacidades humanas são mobilizadas a dominar a ação e a transformação material do objeto e promove qualidades importantes para a criação de outras necessidades e formas de *práxis* cada vez mais desenvolvidas.

A direção de desenvolvimento da passagem predominantemente orgânica à socialidade não culmina em uma característica específica que represente o salto do nível de

ser orgânico ao ser social. Segundo Lukács (2013), o caráter histórico impede a reconstrução desta transição e mesmo a corrente darwinista que busca em experiências com animais este elo entre o macaco e o homem tende a ser vã pois as características biológicas não explicam o salto ontológico nem as conexões entre eles:

Em primeiro lugar, fica eliminada a natural insegurança da sua vida (a busca do alimento, o estado de perigo); em segundo lugar, eles trabalham com ferramentas etc. não feitas por eles, mas fabricadas e agrupadas por quem realiza a experiência. Porém, a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade. Por isso, certas semelhanças, muito supervalorizadas, devem ser vistas com olhar extremamente crítico. O único momento realmente instrutivo é a grande elasticidade que encontramos no comportamento dos animais superiores; todavia, a espécie que logrou dar o salto para o trabalho deve ter representado um caso-limite, qualitativamente ainda mais desenvolvido; nesse aspecto, as espécies hoje existentes se encontram num estágio claramente muito mais baixo, não sendo viável lançar uma ponte entre estas e o trabalho propriamente dito (Lukács, 2013, p. 43).

Para compreender a predominância do momento social o autor destaca o caráter da força do meio, que é a ferramenta mais importante para conhecer as etapas rudimentares da humanidade (entre os quais a história da ferramenta e as informações daqueles que a usou), e o caráter gradual do material originário da natureza e da ferramenta de uso específico para a necessidade correspondente. Os atos cognitivos que criam os meios para um fim têm objetividade a ser aplicável a outro fim heterogêneo devido a possibilidade de abstração da estrutura material pelo pensamento e se desdobra de adaptação instintiva da consciência como adaptação a circunstâncias escolhidas e criadas autonomamente pelo humano. Se nos seres vivos a adaptação é estável e chega a ele como algo exterior, com a criação pelo trabalho o ambiente e seus efeitos retroativos são modificados e retroage ao sujeito que trabalha. O ser humano estabelece e inicia uma série de pores com fins diversos, seus atos transformam o elemento instinto em movimentos conscientes fixados e acumulados nas experiências do trabalho. Tudo isso, cria uma distância entre o pôr do fim e a acumulação da experiência que dialeticamente elimina e conserva os movimentos de execução que determina, controla e corrige o processo de trabalho.

Com o “recuo da barreira natural” no conjunto das categorias que constituem as especificidades do ser social (que não desaparece inteiramente, pois cada objeto tem sua propriedade como possibilidades), historicamente há um aperfeiçoamento quantitativo e qualitativo em que cada vez mais a base das determinações naturais tendencialmente é substituída por determinações sociais. De modo a considerar em seus fundamentos a

processualidade histórica, essa premissa marxiana expressa a ontologia materialista e uma visão filosófica, que foi aprofundada com o andamento de suas investigações.

Nesta visão, a base filosófica é a teoria filosófica unitária, em que a realidade única e contínua é o ponto de partida da ciência. Em todas as esferas da realidade estão as categorias unitárias e as categorias específicas da esfera, possível de ser interpretada pelo reflexo.

Começamos a estudar o desenvolvimento humano a partir da dialética da própria vida, repleta de contradições como qualquer outro reflexo da realidade. Pretendemos a superação de uma imediatez da percepção sobre o desenvolvimento, partindo da relação direta com a experiência de vida, das formas mais gerais e abstratas como os reflexos ligados a existência biológica e a reprodução. As reações do desenvolvimento humano convergem com as modificações do ambiente na condição de que exista atos dirigidos pela consciência do sujeito com o fornecimento de ferramentas por outros humanos, assim, se revela a grande capacidade de elasticidade do desenvolvimento deste sujeito.

O reconhecimento da objetividade do desenvolvimento humano, da sua existência independente da interpretação que se tem sobre ele, traz à tona a consideração por uma categoria: o reflexo. Inclusive no seu polo biológico, o reflexo carrega as condições sociais e é determinado proporcionalmente pela socialização do ser humano. Conforme a expansão do desenvolvimento humano do sujeito for mais voltada para a objetividade dos aspectos da realidade social, mais as categorias biológicas passam a sofrer mais influências das relações sociais.

O reflexo é a forma pela qual a consciência captura o mundo objetivo. Isso, possibilita a interpretação dos fenômenos do mundo que estão nas diferentes esferas que constituem o desenvolvimento da humanidade, a historicidade das etapas do desenvolvimento humano – na criança, no adolescente, no adulto e no idoso – quer dizer, no sujeito ser social. Em cada uma dessas esferas, assim como no desenvolvimento humano compondo um todo, a função e a natureza do desenvolvimento estão em paralelo com a teoria do trabalho em Marx e Engels. Por exemplo, o desenvolvimento humano tem relação com o desenvolvimento único da humanidade e do ser criança, a relação com o mundo físico e social é mediada por estímulos ou sinais em forma de imagens que podem vir a ser objeto da consciência. As funções psíquicas superiores adquiridas ao longo da vida de alguém no processo do desenvolvimento humano são cada vez mais complexificadas quanto maior for a capacidade de viver, sentir, perceber e experimentar (a consciência). A consciência ultrapassa a adaptação ao ambiente, pois por meio do trabalho tem-se uma atividade em que o sujeito ao realizar, passa a executar modificações que seriam impossíveis no mundo animal. Nessa direção,

Lukács explica e fundamenta de porque a consciência já não é mais um epifenômeno, nas suas palavras,

[...] na medida em que a realização torna-se um princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que impulsionou e orientou tal processo não pode ser mais, do ponto de vista ontológico, um epifenômeno (Lukács, p. 48).

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento das capacidades humanas depende da atividade do sujeito que está em desenvolvimento, atividade que não nasce aleatoriamente, não é imposta, não é cópia ou repetição da realidade, que não se confunde com a ação ou a operação, embora tenha estes como elementos de sua estrutura. É uma atividade objetiva porque é *práxis* humana com resultados, realizações não derivadas por acaso, que integram o mundo da realidade como novas objetividades reais.

Deste modo, abordar o desenvolvimento humano é também falar de atividade humana, ambas estão em relação dialética. O desenvolvimento, no seu movimento histórico-lógico, expressa uma estrutura geral de desenvolvimento que remete a atividade em sua estrutura geral, bem como o desenvolvimento humano como um todo e suas esferas singulares se expressam nas atividades como um todo e nas suas singularidades.

No processo do trabalho, como gênese da atividade, se configuram elementos como instrumentos ou operações que se convertem de possibilidade à efetividade posta no real, - os pores teleológicos postos. E mesmo que não se efetivem mantém em si a possibilidade de tornar-se um existente, de vir a ser conversão. Segundo Lukács (2012), a alternativa de um ou mais homens na atividade de trabalho podem transformar o que é potência em um ente, marcar o limite superior da possibilidade de transformar-se em real ou o limite inferior, que determina quando e em que medida pode converter-se em uma possibilidade, nesse sentido, de um reflexo da realidade conforme à consciência e orientado para a realização.

O pensamento sobre os fenômenos reais (na configuração da imagem como reflexo da realidade) movimenta a atividade (prática, teórica, objetiva e subjetiva) e o processo de desenvolvimento. Quando uma opção, decisão, realização, são realizadas põem-se uma alternativa em movimento no processo de desenvolvimento da humanidade e potência possível de ser alcançada e usufruída por muitos sujeitos.

O espelhamento ou reflexo é uma das faculdades da consciência que representa a manifestação contingente da matéria e o seu progressivo desenvolvimento:

la imagen del objeto es una forma del reflejo de la existencia de las cosas; es una forma ideal, es decir, reflejada em el sujeto, en su cerebro. Esto significa que la

imagen del objeto no es el objeto mismo, ni es tampoco el signo del objeto, sino su reflejo. (Rubinstein, 1963, p. 31).

Na unidade dialética, da atividade do sujeito e do objeto do conhecimento, a verdade objetiva existe independente dos pensamentos do sujeito. Nesta realidade objetiva as ações entre o mundo e o sujeito produzem os fenômenos psíquicos em que o objeto se transforma e se expressa como sensação e pensamento. Rubinstein (1963) diz que para não recorrer a um dualismo entre realidade objetiva e consciência é importante considerar a concepção materialista dialética do reflexo, romper com o subjetivismo fechado que vincula a imagem como substância ideal descolada do processo do reflexo.

A imagem do objeto se separa do objeto ou da atividade cognosciva do sujeito que pensa e se apropria dos conhecimentos sobre as coisas. Para Cheptulin (1982), o reflexo, sendo uma propriedade universal da matéria, torna possível a realidade ser conhecida, mas como atividade e processo o reflexo não está na correlação imediata entre o objeto e a imagem. Não é a mera interação do sujeito com as coisas do mundo e sim o resultado desta interação, um movimento ligado aos momentos que originam a atividade humana e a própria atividade. Está na própria vida, ao passo que não se confunde com o sujeito ou o pensamento que temos sobre a coisa, por isso os resultados do conhecimento são adequados ao objeto existente, independente do sujeito refleti-lo de uma maneira diferente.

Segundo Rubinstein (1963) na relação entre o psíquico e o mundo está a relação do subjetivo com o objetivo, então este processo é uma interação em que as formações materiais, as causas externas ao sujeito, se refratam e atuam nas condições internas do processo de reflexo:

El pensamiento es determinado por su objeto, más el objeto no determina al pensar de modo inmediato, sino en forma mediata, a través de las leyes propias de la actividad pensante —leyes del análisis, de la síntesis, de la abstracción y de la generalización—, actividad que transforma los datos sensoriales, que no ponen de manifiesto en su aspecto puro las propiedades esenciales del objeto, y que lleva a la reconstitución mental del objeto en cuestión (Rubinstein, 1963, p. 36).

O conteúdo do objeto e do conhecimento sobre este objeto está amarrado na realidade objetiva, mas se desvincula dela. O conteúdo do objeto, cuja existência independente das imagens e das ideias, se modifica no processo de análise, sínteses, abstrações e generalizações, pois com o processo do pensamento se descobrem novas facetas de ser do objeto.

Segundo Cheptulin (1982) na interação entre formações materiais ambas são refletoras e refletidas, reproduzem particularidade correspondentes aos objetos e fenômenos

que interagem. As modificações das propriedades surgidas nos corpos refletidos e refletores são resultados de uma ação bilateral, a interação, na qual são refletidas as particularidades das formações particulares e a propriedade de cada uma delas de reproduzir. Nas mudanças que ocorrem no processo do reflexo, a ação e a reação estão necessariamente ligadas, pois toda formação particular, além de ser um objeto submetido à ação de outras formações materiais, tem natureza ativa, é agente sobre as outras. Esta determinação forma a reprodução das particularidades dos objetos agindo sobre as formações particulares, que é diversa e infinita assim como a matéria, mas caracteriza o reflexo de forma distinta conforme o grau qualitativo do desenvolvimento de seu ser:

Assim, o reflexo é uma propriedade universal da matéria, que consiste na capacidade de reproduzir, das formações materiais, as particularidades de outras formações materiais agindo sobre elas, nessas ou naquelas modificações de seu estado ou de uma propriedade qualquer (Cheptulin, 1982, p. 91).

Na natureza inanimada a forma do reflexo é a de uma reação física ou química em retorno, coincide com o estado interno da formação material que está submetida às ações exteriores. Nos organismos vivos o caráter do reflexo é biológico, a ação seleciona e corresponde mais ao estado concreto do refletor do que ao retorno natural. Na forma do reflexo nos seres que têm o sistema nervoso central desenvolvido, Cheptulin explica a presença da mediação na ligação entre as diferentes partes do organismo e o mundo objetivo com suas condições e o surgimento de uma forma superior de reflexo. Aqui, a correlação realiza-se por meio do reflexo condicionado que se desenvolve ao longo da experiência pessoal deste ser vivo. Com a formação do reflexo condicionado as reações passam a serem determinadas e em direção aos que excitam a atividade vital deste ser, neles a correlação entre os organismos desempenha um novo papel, a ser guiada ao lado dos reflexos inatos, os incondicionados.

Segundo Leontiev (2021) os diferentes níveis de transformações de corpos refletores são muito distintos, em uma única relação entre natureza inanimada, animada e humana suas formas são qualitativamente diferentes. Investigar os níveis de reflexo, as suas particularidades e transições auxilia a compreender o desenvolvimento humano decorrente da atividade humana, cujas realizações ocorrem na relação entre o psíquico e o mundo objetivo. Sobre o problema do reflexo, Ivan Pávlov (1849-1936) apresentou que “a função psíquica reflexiva do cérebro apareceu como produto e condição das relações reais entre o organismo e o meio que o afeta” (Leontiev, 2021, p. 73). Com isso, passou a ser estudada as interações que dão origem aos fenômenos cerebrais e se realizam no comportamento dos organismos e

formulada uma diferenciação entre os processos psíquicos e os mecanismos fisiológicos. Houve um avanço nos estudos do cérebro, mas esta diferenciação não resolveu o problema da correlação entre a fisiologia e a psicologia, os processos de reflexo passaram a ter influência da cibernética:

o centro da atenção passou a ser a análise da regulação das condições de sistemas vivos por meio das informações por eles dirigidas. Assim, deu-se um novo passo pelo já observado caminho do estudo da interação entre os organismos vivos e o meio, que agora aparece sob novo aspecto, o da transmissão, processamento e preservação de informações. Com isso, ocorreu uma aproximação teórica de abordagens a objetos dirigidos e autodirigidos qualitativamente diferentes: sistemas inanimados, animais e humanos (Leontiev, 2021, p. 74).

A base dos conceitos neurofisiológicos no psiquismo como função do cérebro tem desempenho na atividade, descreve os processos de regulação e oferece as tendências a se pensar quão mais complexo são os processos sociais. O problema, do ponto de vista da teoria do reflexo, surge quando na abordagem cibernética definem um modelo à imagem sensorial e põe em segundo plano a captura das propriedades essenciais da matéria.

Devido ao fato da relação entre sujeito e objeto ser uma relação ativa entre seres diferentes, o reflexo produz marcas psíquicas da realidade que existe de modo independente e transforma esta objetividade em subjetividade no sujeito. A captura da realidade não indica um modelo na objetividade que contenha semelhanças e modele a subjetividade, não é o resultado direto da influência do objeto sobre a percepção, a representação e o pensamento. A imagem psíquica requer que a pessoa perceba os objetos exteriores com a ajuda dos órgãos do sentido. A subordinação do sujeito ao objeto ou a determinação dos objetos materiais à imagem sensível está ligada a atividade prática e a formação que ele possui nas experiências de sua vida. Mesmo que o sujeito objetive fazer uma correlação entre o objeto e sua representação e busque suas semelhanças, a percepção sentida e produzida sobre a coisa e a coisa em si são diferentes. Por isso, o reflexo da realidade é invariável, porque a interpretação do objeto, a imagem subjetiva, é diferente dele mesmo, da imagem objetiva.

Leontiev (2021) ressalta o papel da prática na atividade perceptiva da pessoa e como ela se insere na formação da imagem sensorial subjetiva. A geração da imagem se compõe em níveis cognitivos superiores, como resultado das vivências do sujeito, de sensações e percepções acumuladas, não surgiram em formações espirituais ou estavam guardadas na alma:

A verdade é que a *pessoa* real e que age com a ajuda de seu cérebro e órgãos percebe objetos externos; o aparecimento deles é uma imagem sensorial. Destacaremos novamente: trata-se do aparecimento de *objetos* e não de estados fisiológicos suscitados por eles” (Leontiev, 2021, p. 91, grifos do autor).

As comparações da imagem subjetiva do sujeito ao objeto (ou a representação dele em algum objeto como desenho, pintura, escultura etc.) é resultado de múltiplas comparações com outras imagens sensoriais e outros objetos que são generalizados no psiquismo. A objetividade do conhecimento neste processo dialético inclui a similaridade e diferentes facetas, alimenta toda a riqueza de conhecimentos já elaborados e se movimenta como representação inseparável do objeto e como uma materialidade que permanece em constante plasticidade e dinamismo.

As ideias não são inatas¹⁴ porque são representações e conhecimentos adquiridos na interrelação com o mundo objetivo, entretanto as concepções racionalistas e empiristas foram de grande influência nos estudos da psique e na dicotomia entre corpo e mente, experiência prática e razão. N. A. Bernshtein (1896-1966)¹⁵, filósofo que buscou extinguir essa dicotomia, dedicou-se a estudar os movimentos do sujeito no processo de trabalho e com aporte na neurofisiologia e na psicologia, funda a fisiologia da atividade, sustenta que o sistema nervoso controla, executa e corrige o movimento repleto de funções psicofisiológicas realizadas pelo organismo direcionado a solucionar a tarefa.

Assim, as particularidades da estrutura e do movimento na interação social evidenciaram a coordenação dos movimentos de acordo com o tempo e o espaço de grupos musculares. O que determina os movimentos dos órgãos não são os estímulos e sim a movimentação circular entre os mecanismos receptores e efetores. Outro avanço de Bernshtein para a psicologia marxista, segundo Shuare (2021) foi mostrar que o cérebro não recebe passivamente a informação do meio circundante, ele influi sobre o meio com a tarefa de superar os excessivos graus de liberdade do órgão em movimento, como olhos e mãos, no trabalho destinado a alcançar a finalidade da ação pretendida. Portanto, o pensamento é um elemento inseparável do ato motor, o sistema nervoso não ordena um movimento a ser cumprido de modo mecânico, não se trata da repetição de um ato já estruturado e a adaptação ao meio, sim a superação das dificuldades e obstáculos diante de uma situação dada:

¹⁴ “Los orígenes de las ideas innatas y su conocimiento se encuentran en Platón, así como em San Agustín, quien afirma que Dios pone ideas eternas en el espíritu del hombre” (Shuare, 2021). Na filosofia inatista o conhecimento depende da razão e não da experiência, a verdade é concluída pelo pensamento criado pela dúvida de todo o conhecimento anterior, pela dúvida da existência do mundo circundante e da existência de si próprio. Defendem que o pensamento gera a existência.

¹⁵ Ver: N. A. Bernshtein: a fisiología se da la mano con la psicología, em Shuare (2021).

A su vez, esto significa: a excepción de las formas instintivas más primitiva de comportamiento (recordemos el clásico ejemplo de las abejas que siguen colocando miel en un panal cuya parte posterior ha sido destruida y del que, en consecuencia, se derrama), en la conducta del organismo no existe solamente la repetición de las reacciones ya adquiridas, sino que siempre se trata de un desafío que el medio externo y/o las necesidades como factores internos, presentan al organismo (Shuare, 2021, p. 197).

Todo ato estruturado é uma criação e reprodução das ações para superar o desejo de uma ação, nele há historicidade – gênese, desenvolvimento, tendências e superações. Em nível rudimentar a determinada ação estará ainda mais ligada ao pensamento sobre o que se deseja alcançar, ao virar operação ou aparentemente uma ação automatizada, com maior habilidade e destreza, continuará tendo ligação com a mente e o conhecimento que o sujeito tem sobre os conceitos relacionados a ação e ao mundo que o rodeia. Por exemplo, uma pessoa que está aprendendo a andar de bicicleta, a tocar piano ou a dirigir, está concentrada em organizar os movimentos adequados, quando aprende a coordenar os movimentos da ação, sua atenção volta-se predominantemente para outra ocupação, mesmo que esteja realizando o mesmo movimento, todavia corpo e mente se mantêm em uma unidade contraditória.

O caráter diretivo do reflexo também é criticado por Rubinstein (1963) que examina as formas básicas do aparecimento dos fenômenos psíquicos (a sensação, a percepção e o pensamento) e descobre o surgimento do psíquico, o lugar que este ocupa na interconexão com o mundo material e as suas interrelações psíquicas internas. Para o psicólogo soviético os fenômenos psíquicos diante dos motivos externos condicionam e orientam os processos internos, regulam a conduta para organizar e executar a atividade. A composição desta interrelação é o que faz o homem recordar, agrupar e sintetizar:

La forma básica de existencia de lo psíquico estriba en su existencia como proceso, como actividad. Esta tesis se halla directamente; ligada a la concepción de la actividad psíquica como actividad refleja, a la afirmación de que los fenómenos psíquicos surgen y existen sólo en el proceso de la interacción ininterrumpida que se establece entre el individuo y el mundo circundante; en este proceso, el mundo exterior influye sobre el individuo como corriente ininterrumpida de estímulos; éste responde con sus acciones, y cada acción se halla sujeta a condiciones internas formadas en dependencia de las influencias externas que determinan la historia del individuo dado (Rubinstein, 1963, p. 236).

A imagem do objeto se apresenta na consciência em relações reais do sujeito com o mundo objetivo, em determinadas condições do desenvolvimento psíquico. Aqui a atividade do sujeito não tem forma idealista, mas Leontiev (2021) descreve esse postulado interpretado de modo equivocado se os efeitos das influências exteriores forem associados a variáveis

intermediárias do esquema behaviorista $S \rightarrow R$. É importante compreender quais condições internas são essas e como elas se formam, pois pensar as influências internas não é algo novo ao que existia na psicologia pré-marxista. O sujeito é condicionado e ativo não por instruções inatas, ele conduz a formação das condições internas a partir do que observa, age, fala e nas suas inúmeras formas expressivas de linguagem, como gesto, dança, canto, ginástica etc.

Rubinstein (1963) também alerta sobre o cuidado do postulado dos motivos externos agirem sob condições internas não legitimar afirmações que desconsiderem os dados da empiria, pois o fato do conhecimento socialmente elaborado aparecer em forma de significado em processo no qual o sujeito adquire consciência da realidade, faz a perspectiva de Edmund Husserl (1859-1938)¹⁶ eliminar o envolvimento do sensorial e manter exclusivamente o aspecto idealizado para explicar os elementos fundamentais da consciência.

As variáveis intermediárias na refração dos sujeitos existem também nos seres inanimados e nos seres orgânicos. No primeiro ponto, por exemplo, é observável, entre outros, nas marcas provocadas na natureza se o tempo está úmido ou seco, quente ou frio, com ou sem vento. No segundo ponto, na diferença de reação do animal quando está com fome ou sem fome, com mais ou menos experiência individual etc. Logo, segundo Leontiev (2021), no ser humano os motivos de sua ação têm relação ineliminável com a materialidade e com os fatores motivadores, as necessidades e as inclinações. A atividade reflexa no ser humano produz cultura:

O surgimento do ser humano e da sociedade humana faz com que as relações, antes diretas e naturais, entre o organismo e o meio, se tornem mediadas pela cultura, a qual se desenvolve com base na produção material. Assim, a cultura aparece para o indivíduo na forma de significados transmitidos por signos-símbolos da linguagem (Leontiev, 2021, p. 99).

O referido autor explica que o ser humano mais do que catalizador e meio de expressão do processo cultural, regula o comportamento é ativo no seu processo de desenvolvimento da consciência. As coisas e os fenômenos exercem influência, mas a mudança na condição do sujeito ocorre por sua existência social, no processo real de sua vida.

O ser social atravessa a objetividade natural e com isso, todo o instrumento ou produto do trabalho passa a ser essencialmente social. Lukács (2010) explica que o ser social tem a autêntica genericidade não-mais-muda, assim, com o salto ontológico, mediado pelo trabalho e pela linguagem, desta unidade genérica surge a individualidade.

¹⁶ Pela fenomenologia transcendental Husserl afirma a prioridade do sujeito do conhecimento, distingue e separa psicologia e filosofia. Para introduções sobre a teoria do autor, Ver Chauí (2010).

No ser humano as condições psicológicas internas são variáveis nas diferentes pessoas e isto não elimina as determinações da materialidade. Não significa que a consciência seja determinada pelas coisas e fenômenos, a consciência de uma coisa significa refletir a realidade objetiva por meio de significações generalizadas que são objetivas na palavra e elaboradas socialmente. Segundo Leontiev (2021):

É na atividade que ocorre a transformação do objeto em sua forma subjetiva, em imagem; além disso, na atividade se realiza também a transformação da atividade em seus resultados objetivos, em seus produtos. Tomada a partir desse ponto de vista, a atividade aparece como processo no qual se realizam transformações mútuas entre os polos “sujeito-objeto” (Leontiev, 2021, p. 103).

A atividade, continua o autor, “é uma unidade molar, não aditiva, da vida do sujeito corporal e material” (Leontiev, 2021, p. 103). Ela é produzida pela sociedade e mediada pelo reflexo psíquico individual, sua função é orientar a ação no mundo objetivo, para tal fim, necessita das condições sociais geradoras de motivos também objetivos que dependem do lugar social que o sujeito ocupa. A sua natureza é objetual e seu desenvolvimento é uma relação entre a pessoa e o mundo, é mais complexificada do que socialização ou adaptação. Não inclui ou ajusta o sujeito na vida social e não é percebida como o resultado de um esforço individual. Dialeticamente, tem origem na sociedade, só pode ser realizada pelo ser social e o torna cada vez mais social, igualmente, depende das transformações internas, de necessidades produzidas com carácter objetual cuja objetivação ocorre no encontro do sujeito com o objeto da atividade e torna a necessidade objetiva. Neste nível psicológico, as necessidades criam elementos que orientam a sua satisfação e geram novas necessidades objetivas e essencialmente humanas.

Para Rubinstein (1963), o idealismo, o naturalismo e o racionalismo não se sustentam porque no estudo da atividade psíquica um fenômeno se apresenta com novas qualidades e estabelecem novos nexos que constituem expressões sujeitas a lei da correspondência das relações. O conteúdo ideológico do psíquico na atividade cognoscitiva aparentemente abstrata tem concatenações com diferentes níveis, os processos psíquicos inferiores servem de base para os processos psíquicos superiores, e neles participam os componentes produto dos processos cognitivos sensoriais. Em um movimento, as funções psíquicas na relação com a atividade reflexa constituem as condições internas que na correspondência com as condições externas torna possível a atividade reflexa.

A regulação dos processos psíquicos se apoia na conduta e nos movimentos, seu papel pressupõe distintos processos psíquicos que regulam o homem, a sensação e o

pensamento, também a vontade, a memória, a atenção, os desejos, as tendências volitivas etc. Ao mesmo tempo em que os elementos da atividade reflexa se constituem no conjunto de formas de reflexo, são formas reflexas de ser dos processos psíquicos transformados em agentes psíquicos. De outro modo, o reflexo da realidade não é a soma de várias partes ou separa ação e emoção, movimento e razão, não ocorre diretamente por influências externas. O reflexo psíquico do mundo objetivo está subordinado ao objeto, depois, pelo produto subjetivo da imagem refletida que transfere uma propriedade com produto objetivo.

Leontiev (2021) assinala que, no processo da atividade do reflexo psíquico, a natureza objetiva do psiquismo está na esfera cognitiva e na esfera das necessidades e emoções. O objeto da atividade corresponde a resposta de uma necessidade, a ação objetual externa é o que origina a imagem psíquica e o conteúdo desta ação prática é a sensação, a percepção e o pensamento nos estados internos da pessoa.

Os aspectos cognitivos e as demais dimensões humanas compõe um todo único da vida inteira da pessoa, não se reduz à consciência, ao produto de uma condição do sistema nervoso central. Considerar a sociedade que se vive é imprescindível para pensar a atividade geradora do desenvolvimento humano que tem a consciência como uma das formas de reflexo própria da matéria e dos fenômenos do mundo:

La conciencia es, primariamente, un entrar en conocimiento del mundo objetivo; no por ello pasa a ser también consciente el proceso psíquico mismo, gracias al cual se adquiere conciencia del objeto. La conciencia de los procesos y fenómenos psíquicos se adquiere de modo mediato cuando unos y otros son puestos en correlación con el mundo objetivo. Tener conciencia de un sentimiento propio implica haberlo correlacionado con el objeto que lo provoca y hacia el que dicho sentimiento está dirigido. Por esto son posibles los sentimientos inconscientes. Sentimiento inconsciente, como es natural, no quiere decir sentimiento del que no se tenga vivencia; el sentimiento es inconsciente cuando no se ha entrado en conocimiento de la causa que lo provoca ni del objeto hacia el que dicho sentimiento se orienta. El hombre tiene la vivencia real del sentimiento incluso cuando éste no es consciente; la realidad de su existencia como hecho psíquico radica en su acción, en su participación real en la regulación de la conducta, de las acciones y del comportamiento del individuo (Rubinstein, 1963, p. 257).

Esta unidade formativa da força e da orientação do estímulo estão no processo de consciência, por isso é tão difícil quando se precisa agir contrário aos seus próprios sentimentos ou esperar resultados para intenções de emoções sem que exista ação. A ação consciente, que conhece a sua finalidade, serve para regular a conduta e manter a atividade em consonância com as necessidades e com as condições objetivas. Os procedimentos da atividade psíquica que se expressa na possibilidade de planejar e antecipar o produto do fim consciente constitui a forma específica da existência humana.

Segundo Leontiev (2021), em movimento espiral com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores as ações exteriores orientadas a um objetivo nas condições de cooperação e comunicação, com o auxílio de ferramentas, são transformadas em ações internas. Na assimilação da experiência da humanidade pela atividade é produzida a consciência:

Consciência é co-conhecimento, mas somente no sentido de que a consciência individual só pode existir mediante a existência da consciência social e da língua, que são seu substrato real. No processo de produção material, as pessoas produzem também a linguagem que funciona não apenas como meio de comunicação, mas também como portadora de significados sociais elaborados, fixados nela (Leontiev, 2021, p. 119).

Os modos de atuar na atividade se deve à humanidade, o indivíduo faz seus os comportamentos, os modos de ser, agir e entender o mundo pela aprendizagem que ocorre na interrelação com os outros, no processo de educação. Os modos de agir socialmente no sujeito se transforma em sistemas generalizados de conexões reflexas e suas aptidões e atitudes, produtos da evolução social, podem criar situações e direções que torcem ou desviam o critério da práxis com o conhecimento teórico. Contudo, no contraste ontológico da atividade, não há uma posição acertada de que a ciência resolva os problemas do cotidiano ou que o pensamento da vida cotidiana desempenhe o dever-ser que vise a realização da atividade cognoscível.

Com o desenvolvimento social, o preceito sobre a práxis preceder à teoria deve ser declarada de modo crítico, pois:

As consequências espirituais do desenvolvimento desigual da sociedade são tão fortes e múltiplas que qualquer esquematismo no tratamento desse complexo de problemas só pode afastar ainda mais do ser. Por isso, a crítica ontológica deve orientar-se pelo conjunto diferenciado da sociedade – diferenciado concretamente em termos de classes – e pelas inter-relações dos tipos de comportamentos que daí derivam. Só desse modo se pode aplicar corretamente a função da práxis como critério da teoria, decisiva para qualquer desenvolvimento espiritual e para qualquer práxis social (Lukács, 2013, p. 98).

Os conhecimentos da vida prática, a interação com as materialidades e as vivências no mundo sensível não são suficientes para refletir as propriedades pessoais e naturais do desenvolvimento humano. As ações se modificam no curso da evolução histórico-social como produto da história e do modo de atividade prática e teórica socialmente elaborados, enquanto a própria natureza humana, exposta na estrutura do organismo (braços, pernas, mãos), do sistema nervoso, do cérebro etc., também são produtos da atividade e se modificam. Já, a

formação e a aplicação prática da atividade reflexa não são visíveis ou resolvidas por comparações diretas, pois as leis que regem os processos do funcionamento do sujeito – cérebro, órgão, percepção, movimentos – estão associadas à investigação das ações objetivas da atividade humana. Por este processo de reflexo ser complexo, ele é possível de ser entendido pela atividade do pensamento por conceito. Não aparece na imediatez cotidiana, por isso, torna-se comum que as atitudes de cada humano sejam concebidas como um comportamento natural, como se o processo de consciência se desenvolvesse naturalmente.

A atividade prática e teórica socialmente elaboradas produz atitudes que são generalizadas e abstraídas do seu conteúdo, este distanciamento entre o sujeito e o objeto e entre a materialidade posta no produto da atividade possibilita que as atitudes sejam automatizadas como característica autônoma ao produto da história e interpretada como parte da natureza humana.

Rubinstein (1963) explica que a própria natureza humana tem a característica de ser resultado da educação e da sua atividade, da formação das aptidões no processo da vida se desenvolver nos processos sociais. Porém, indica que na sociedade de classes usa-se as propriedades humanas assentadas no natural e no pessoal como fundamento político, sob essa perspectiva as qualidades pessoais dependem do potencial espiritual. O inatismo encobre a necessidade de o indivíduo ter uma faculdade mais elevada para resolver os problemas que lhe acometem, de pensar uma organização social diferente, como a socialista, com o dever-ser da produção subordinado aos interesses humanos.

Uma singularidade do ser humano é a natureza das suas particularidades estruturais e morfológicas ter correlação com a atividade reflexa, que se constitui na formação individual do sujeito e é determinada pelos objetos da atividade prática e teórica da humanidade, das relações que estabelece no curso da atividade. As aptidões adquirem a qualidade de materiais porque são resultados da atividade que o sujeito participa, de conquistas criadas pela espécie humana que são inseridas em suas características e na criação que o faz se desenvolver e condiciona atitudes em outros sujeitos e atividades que tendem a alcançar níveis cada vez mais elevados.

Segundo Lukács (2010), no surgimento da personalidade humana os momentos casuais constituem o fio condutor do desenvolvimento. Quando a base econômica que sustenta as condições objetivas torna o elo da conduta desta personalidade singular é porque a economia passou a determinar a estrutura da sociedade e, inclusive, as atividades humanas. A economia oferece objetivamente mediações sociais reais para a individualidade do humano singular e direcionamento da generidade humana, embora ela por si só não contenha

teleologia em seus efeitos ontológicos: “Os efeitos causais da economia puderam destruir a estrutura de classe anterior, superando assim, socialmente, a existência de mediações sociais que antes operavam ilimitadamente” (Lukács, 2010, p. 117).

A casualidade da conduta de vida do ser humano foi transformada por ele mesmo como ser singular no problema da casualidade da existência do gênero. Porém, a casualidade economicamente limitada supera as respostas singulares:

O desenvolvimento econômico pode transformar essas casualidades em base objetiva de toda práxis do indivíduo humano. Preenchê-la com o novo conteúdo de uma generidade autoposta na conduta de vida dos seres humanos, superando-a, é coisa que só a práxis, o pensar e o agir dos próprios seres humanos conseguem fazer (Lukács, 2010, p. 117).

Com base em Marx, Lukács (2010, 2013) explica que a historicidade constitui a característica fundamental de cada ser e o eliminável acaso no processo objetivos das causalidades de pores teleológicos singulares produz efeitos na história do humano mediante as circunstâncias não escolhidas por eles. No curso de sua vida a individualidade se constitui como resultado de tomada de decisões formadas pelo conhecimento sobre as alternativas que são colocadas pelo processo econômico organizados socialmente, por isso, pode dizer que o gênero humano se constitui como “conjunto das relações sociais”.

Segundo Lukács (2013), mediante a objetivação os pensamentos e os sentimentos têm continuidade humano-social, passam a objetivar-se para o próprio homem que realiza a atividade e para os demais de sua espécie com quem ele entra em contato. Cada ação singular sob a escolha revela pores singulares ou pores como reações não desejadas, efetuadas sob circunstâncias casuais à realidade exterior. Cada ser humano pode agir de modo diferente à representação que tem sobre o mundo objetivo naquele momento e sentir-se surpreso, pois o conhecimento humano é mais incerto do que o conhecimento sobre a materialidade do processo de trabalho. A substância da personalidade humana não é um fato da natureza e sim produto do resultado dos atos dinâmico do ser humano.

Por mais que todas as circunstâncias, sob as quais o homem atua, às quais ele responde, não sejam ocasionadas por ele mesmo, mas pela sociedade, por mais que as aptidões psíquicas e físicas do homem estejam dadas e não sejam feitas por ele, a conjunção de todos esses fatores resulta para ele, não obstante, somente em perguntas às quais ele próprio tem de dar as respostas – por meio de decisões alternativas, ou seja, aquiescendo ou negando ou adaptando-se etc (Lukács, 2013, p. 432-433).

Os atos humanos são produto de sua atividade e as sucessivas ações continuarão sendo resultado de suas decisões, um fato histórico determinado na sua vida e em âmbito

social. As decisões alternativas são necessárias para o desenvolvimento do sujeito e para a crescente socialização da sociedade, por isso cada homem singular é parte que move, retroage na objetivação do ser humano e é referência como parte movida da decisão alternativa ao ser humano. Devido ao distanciamento e a objetivação que ocorrem na atividade reflexa o sujeito regula a sua conduta e também avalia seu próprio comportamento na execução, sua ação e relações entre objetos, o faz cada vez mais distanciar-se da natureza e tornar-se mais social¹⁷.

No movimento do sistema da atividade objetual ao longo da vida, o ato consciente da alternativa não é suprimido inteiramente pela constituição natural, mas é submetido às causalidades postas de acordo com o trabalho e as possibilidades contida nas propriedades do objeto. A dimensão da alternativa e da atividade reflexa coloca o pôr em movimento e funciona como supervisão antes, durante e após o processo de trabalho e se baseia em outras decisões alternativas. A historicidade do sujeito, da estrutura da atividade e do espelhamento da realidade que movimentam a vida do ser social e o desenvolvimento humano está vinculada a economia, que dialeticamente também é produto da história da atividade da humanidade.

O processo de desenvolvimento dos seres humanos tem teleologia, nesse sentido, a formação das casualidades e os pores teleológicos acontecem na interação entre os homens, os objetos e a cultura em um terreno objetivo, limitado por determinações econômicas. Neste campo, a autonomia de decisões de escolhas entre alternativas depende, além da realidade objetiva, do desenvolvimento das características essencialmente humanas, percepção, razão, afetos etc., incessantemente em formação como produto da atividade.

Assinalado a determinação da materialidade da vida e das condições sociais no desenvolvimento da atividade individual, falamos sobre as características do desenvolvimento humano, *em geral*. A atividade intencional gera os processos do desenvolvimento humano cujas formas de objetivações estão nas condições e circunstâncias da realidade objetiva determinada na atuação dos homens sobre a natureza e também de uns sobre os outros. A conservação, a complexificação e a reprodução da atividade estão presentes neste processo em que permutam atividades, estabelecem relações e relacionamentos sociais que provocam influências na natureza e na organização econômica. Mais do que cognoscível, a atividade é

¹⁷ Sobre a especificidade humana ser um processo em que a economia e as estruturas sociais tornam-se cada vez mais desenvolvidas e complexas, Lukács (2011,) explica que o tornar-se humano é uma objetivação que ocorre na atividade do trabalho e nas capacidades subjetivas desenvolvidas nessa atividade. O sujeito passa a participar de transformações do ambiente, ontologicamente relacionado com as categorias da natureza orgânica e inorgânica, mas com categorias que superam as barreiras naturais e passam a ter determinações cada vez mais social.

inerente a formação humana, as compreensões que daí surgem aparentam, mas não são naturais, se desdobram no espelhamento, no reflexo da realidade e pressupõe a ação objetiva externa e a atividade psíquica originada por ela.

Até este item abordamos aspectos introdutórios para refletir as condições e as circunstâncias dos caminhos da Atividade Pedagógica correlacionando o caráter das possibilidades de resultados e de continuidades do desenvolvimento prospectivo da criança na relação capital e trabalho. A seguir, nos deteremos a compreensão do desenvolvimento da consciência e da linguagem na atividade.

Neste percurso continuamos a indagação sobre porque a Teoria Histórico-Cultural e o pressuposto materialista dialético podem elucidar um processo de conhecimento sobre o mundo objetivo e a apropriação da cultura pelos sujeitos na Atividade Pedagógica.

,

3.3 A ATIVIDADE CONSCIENTE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Os condicionantes biológicos e sociais do desenvolvimento formam o comportamento dos homens que fazem sua história no sistema de relações que vivenciam coletivamente, nas quais as objetivações e os conteúdos são resultados da atividade humana que provém o devir da humanidade ou as novas mudanças no desenvolvimento.

Temos visto que os processos psíquicos superiores, como a lembrança voluntária, a atenção e o pensamento, não podem ser compreendidos como uma função direta do cérebro e que as origens desses processos complexos estão nas condições sociais da vida. Luria (1989) reforça o surgimento da formação da história social na realidade objetiva quando se desenvolvem a comunicação entre as pessoas e o uso da linguagem na criação e complexificação de novos tipos de processos psíquicos.

A assimilação da experiência historicamente acumulada decorre das formas de comunicação na atividade histórico-social, no processo em que a consciência trabalha com a operação da generalização lógica e com a formação de conceitos que reestruturam os conceitos das diversas pessoas de formas diferentes, as com instrução ou analfabetas, as dominadas por ideias religiosas ou racionais etc. O modo como ela vai vivenciar os elementos do seu entorno social e relacionar com as funções internas do seu pensamento e emoções presentes vai determinar a formação da sua consciência.

Então, existe uma diferença na criação de sentidos e ações entre as pessoas cujo pensamento tem limites na esfera da atividade prática e as que estabelecem estes sentidos e ações sob atividades teóricas, pois a significação do meio social refrata sobre o modo como a pessoa significa o mundo e este movimento influi na formação da vivência e do modo de conhecer o objeto. A existência do meio é independente da existência da criança, mas a compreensão do meio não é independente. Como a vivência define as interferências do meio? Qual a relação existente entre o meio e a criança?

O caráter dialético contido na base das formas de atividade encontrada na comunicação e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores são dirigidas no funcionamento de categorias históricos-sociais concretas. A economia do lugar – como são as relações de trabalho, as ações, operações, colaborações etc., que produzem a riqueza necessária para a manutenção e reprodução da vida das pessoas que habitam neste meio social, a relação que esta economia estabelece com a economia de outros lugares; os valores, as crenças e os costumes do coletivo deste entorno (por exemplo, como crianças, homens e mulheres se relacionam com os outros, produzem suas vidas e são respeitados); a relação que estabelecem com outras culturas através da fala, arte, literatura e ciência, entre outros; a relação do indivíduo com outros membros do coletivo; o desenvolvimento da consciência na finalidade da atividade; a formação do reflexo que vai constituir o sujeito objetivo e subjetivo; etc. A etapa etária do sujeito, as ações individuais que ele realiza com autonomia e as ações que necessita da ajuda do outro realizar, a sua experiência pessoal sobre o que pode provocar determinada sensação (dor ou prazer, tristeza ou alegria, calor ou frio etc.) ou efeito (montar e desmontar, empilhar e desempilhar, riscar ou apagar etc.), enfim, todas as relações com o seu entorno, o meio social e cultural, influem a forma em como ela atribui significado sobre algo. Para Vigotski (2018), o estudo do desenvolvimento infantil, a pedagogia:

deveria saber encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, como ela toma consciência, atribui sentido e se relaciona afetivamente com um determinado acontecimento. Digamos que esse seja o “prisma” que define o papel e a influência do meio no desenvolvimento do caráter da criança, no seu desenvolvimento psicológico e assim por diante (Vigotski, 2018, p.77).

Deste modo, a particularidade do meio e da criança não deixa de existir como característica de todo o seu desenvolvimento pessoal. Nesse ponto de vista, ao falarmos das condições externas do desenvolvimento, dos seus aspectos históricos e psicossociais, estamos considerando que o desenvolvimento histórico pessoal (físico, emocional, cognitivo, político), que é resultado da relação e da vivência do sujeito com o mundo, é o que define o grau de

influência do meio. Vigotski traz o prisma do físico inglês Isaac Newton (1643-1727) para evidenciar que diante da sua lei geral do desenvolvimento – sobre o conhecimento ser um processo primeiro como categoria intersíquico para depois, conforme a situação social de desenvolvimento do sujeito na relação com o mundo, no processo de apropriação como desenvolvimento, constituir-se como categoria intrapsíquica –, a influência do meio é medida pelo nível de compreensão adquirido pelo sujeito. É uma relação dialética, em que, ao exemplo do prisma, a luz de um objeto é propriedade intrínseca deste objeto, de sua superfície e textura, e depende da luz que incide sobre ele. O processo de formação da consciência resulta e torna-se possível pelas especificidades do meio, do sujeito e da inter-relação entre eles.

A organização social é determinante na estrutura psicológica do pensamento, quanto mais complexificada esta for, mais se amplia a capacidade para o alcance dos indivíduos ao maior domínio da linguagem e para a mudança na estrutura psicológica dos principais processos cognitivos expressas nas operações de dedução e conclusões lógicas. As pesquisas de Luria (1989) com habitantes da Ásia Central nos anos de 1930 mostraram mudanças de silogismo entre os povos que se relacionavam com mais pessoas, em um sistema econômico organizado coletivamente e preocupado em destinar acesso a todos à escola e a possibilitar condições para a criação de operações teóricas e para a reestruturação radical de conceitos quando comparados aos povos que viviam em condições de produção rural no contexto da Rússia pré-revolucionária. A estrutura psicológica dos processos cognitivos complexos em diferentes regimes econômicos-sociais e, inclusive, as formas simples de percepção visual não são as mesmas. Essas diferentes formações sociais têm distintas etapas de desenvolvimento da cultura, a forma como percebem o calor, o frio, o vento, a umidade etc., quando ligadas ao pensamento da experiência prática pessoal são diversas, mas a classificação dessas categorias na história social coletiva constitui características de uma percepção visual mais desenvolvida. O caráter aparentemente universal, invariável e a-histórico dos processos da vida psíquica é retirado quando passa a ser compreendido na sua origem como processo social em funcionamento pela mediatização conscientemente.

As novas experiências e ideias, as novas formas de atividade prática precisam estar associadas a experiência humana generalizada para a passagem às formas mais complexas de atividade teórica e à reestruturação radical dos processos psíquicos antes não existentes. Os processos psíquicos simples e complexos são produtos das condições histórico-sociais, a ação inicialmente dividida junto a um processo de comunicação com outras pessoas se converte em um modo de comportamento individual.

De acordo com Leontiev (1979), cada pessoa se constitui como indivíduo, o papel que ocupa na sociedade e nas relações econômicas não lhe personifica, mesmo que as especificidades do desenvolvimento ontogenético estejam determinadas pela natureza dos objetos e dos fenômenos do mundo que o rodeiam criados pelas gerações anteriores e pelas condições nas quais se formam estas relações. A compreensão sobre a apropriação pelos indivíduos da objetivação das capacidades humanas está no reflexo psíquico da realidade que conduz a pessoa a tomada de decisões alternativas e a novas formações no seu desenvolvimento que conservam e reproduz a vida humana. A origem, a estrutura e o funcionamento dos elementos psicológicos internos desse processo de apropriação do conhecimento que medeia a vida dos sujeitos não são extraídos da atividade objetual e do estudo do reflexo psíquico de maneira isolada.

Ao longo do desenvolvimento humano do sujeito, do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, deste processo de formação da consciência, ocorre a criação de novas atribuições aos significados dos objetos, que pela expressão da palavra define uma nova relação entre o meio e o sujeito. Os elementos que originam a atividade humana são inseparáveis dos processos de consciência que supõe o desempenho da linguagem. O homem passa a dominar a linguagem de maneira prática, aprende a pensar de acordo com as leis lógicas (análise, síntese indução etc.), assimila os conhecimentos conforme o objeto da atividade mental e no curso do desenvolvimento, diante de condições necessárias, responde por um grau crescente de complexidade as peculiaridades lógicas dos pensamentos contidos na lógica objetiva das coisas.

Segundo Rubinstein (1963) as etapas do processo do pensar têm relações com as condições determinantes do processo e expressam interrelações entre as etapas passadas e as consecutivas do pensar. O desenvolvimento histórico de cognição do mundo é vivenciado por parte do indivíduo de acordo com o que já foi alcançada pela humanidade pela atividade cognitiva dos indivíduos. A evolução histórica do conhecimento representa o próprio processo de desenvolvimento do saber, as correlações dos resultados, as comprovações, as objetivações, as incorporações para a evolução dos conhecimentos científicos etc. Todos condicionados pela atividade cognitiva das pessoas que trabalham para o avanço do conhecimento.

Pela palavra os indivíduos podem designar o objeto, identificar suas propriedades e evocar a sua imagem para operar com a ideia do objeto mesmo quando ele estiver ausente. Realizar processos adaptativos complexos, contornar e manipular objetos imagináveis, que existem, mas não estão visíveis ou representar um conteúdo objetual em que necessariamente

precisa lembrar do objeto para comparar o produto que deseja chegar em relação ao existente. Ao realizar tarefas na mente o sujeito cria significados e futuramente consegue emancipar-se do objeto mesmo e elaborar diferentes relações com combinações de artefatos, assim, a formação da imagem sensorial do objeto é fundamento para o domínio da palavra e o desenvolvimento da linguagem. O sujeito passa a planejar, estruturar ações, fazer escolhas, tomar decisões, desencadear operações, buscar a realização de atividades para depois recorrer ao objeto imaginado. A percepção do objeto condiciona a inclusão de significados:

Cuando el niño aprende una palabra en el proceso de relación y aprendizaje, lo que en primer término se lleva a cabo consiste en delimitar las propiedades del objeto dadas en la percepción con las cuales ha de estar relacionada la palabra. Lo primario radica en la dependencia de la palabra respecto a la percepción de la cosa. Únicamente en segundo término, a medida que se consolida, la palabra comienza a influir sobre la delimitación de determinadas facetas de la percepción del objeto y sobre la trabazón de dichas facetas entre sí (Rubinstein, 1963, p. 83).

O sistema verbal gera no sujeito uma reestruturação da organização psíquica que levará a formação das funções psíquicas superiores, cuja gênese, como temos assinalado, está nos sistemas funcionais complexos do social e não no córtex cerebral. Por não ter natureza biológica, os sistemas funcionais complexos não amadurecem como o sistema digestivo e respiratório, entre outros, trabalham conjuntamente com estes:

Estos sistemas intercentrales u “órganos cerebrales funcionales” surgen bajo la influencia de la actividad práctica del niño y resultan extraordinariamente firmes. Es suficiente analizar la interacción de los sistemas corticales, indispensable para el lenguaje hablado o escrito, para las operaciones prácticas con los objetos, para el oído verbal, la lectura etc., y podremos ver la enorme complejidad de los sistemas em cuestión y su extraordinaria estabilidad (Luria, 1989, p 349).

Pela influência das condições sociais, os mecanismos dos sistemas funcionais se desenvolvem e demarcam o cérebro humano mediante vários estágios sucessivos. Na etapa mais primitiva, as funções psíquicas superiores se apoiam no uso de signos externos e nos processos sensoriais, depois o processo se converte em ações com base na linguagem exterior e logo, em linguagem interior. Significa que a organização do pensamento se modifica e carrega uma regularidade, na qual um fundamento é necessário para o desenvolvimento seguinte das estruturas funcionais.

A compreensão das funções psíquicas superiores sofreu mudanças no andamento da psicologia, um importante diferencial foi a introdução do materialismo histórico-dialético para responder os problemas sobre a consciência: Em que ela está localizada? Qual é a relação entre o pensamento e o córtex cerebral? Segundo Leontiev (2021) foi preciso mais de um

século para deixar de buscar a identificação entre psíquico e consciente e confirmar a ideia dos diferentes níveis de reflexo psíquico.

As funções psíquicas superiores são produto do desenvolvimento histórico-social, implica a condição da pessoa estar cercada por diferentes objetos que são resultados do trabalho, de ela entrar desde o início da vida em comunicação com outras pessoas que dominam a linguagem e reproduzem em seus gestos, ações e palavras a experiência das gerações precedentes. Esse movimento de ações e vivências constituem as circunstâncias que se convertem em funções psíquicas essencialmente humanas. A atenção e a ação voluntária, por exemplo, têm gênese social, não está localizada em uma parte do organismo biológico, sim na dinâmica complexa de todo o cérebro em conjunto conectado com os sistemas de elaborações de elementos verbais que não passam a funcionar automaticamente com o nascimento, surgem da influência da atividade prática.

O pensamento é uma atividade do sujeito e um reflexo do ser, as suas primeiras impressões têm início no conhecimento sensorial (na sensação e na percepção) e até chegar ao conhecimento provido do pensamento abstrato não detém-se e não se desprende dele, mas se transforma. A ação procedente do fenômeno material se refrata pelas propriedades internas do objeto que está entrelaçada e em mútua dependência com a interação entre o que é universal e o que é particular neste fenômeno ou objeto. Na superfície do fenômeno, o sujeito percebe o efeito de diferentes estímulos entrecruzados, uma realidade emaranhada, pois efeito destes estímulos chega ao sujeito em ligação com outros estímulos sobre o objeto. A cognição sobre o objeto não está circunscrita nele, para compreender e explicar o mundo dos fenômenos em que vivemos e atuamos, o objetivo da cognição são os determinantes essenciais do fenômeno, descobrir as suas propriedades internas específicas sem o efeito das circunstâncias pela atividade do pensar.

A su vez, el hacer práctico desempeña un papel esencial en el proceso de la cognición. El conocimiento del mundo es inseparable de las modificaciones que éste sufre. Al modificar las cosas, el hacer práctico las analiza y, de esta suerte, conduce a la disociación de sus propiedades esenciales. El análisis de los datos empíricos y la síntesis de los datos obtenidos por el análisis, llevan, en último término, a la formación de la teoría, nos permiten obtener un conocimiento teórico de los fenómenos empíricos. Por este procedimiento de análisis y de abstracción, se crean la mecánica, la física, la economía política teóricas y, en general, toda ciencia teórica, todo conocimiento teórico. Lo concreto como fin de la cognición determina, en última instancia, todo el proceso del pensamiento científico que se realiza a través de la abstracción. Es abstracto aquello a través de lo cual pasa necesariamente el conocimiento; es concreto aquello hacia lo que se dirige, en último término, el conocimiento (Rubinstein, 1963, p. 100).

O processo de apropriação do conhecimento, em um fluxo dialético, segue a direção de um caminho que vai da percepção e pensamento sobre o fazer prático até os fenômenos analisados que passam a ser expressos no fazer prático, retornando à realidade como fenômeno sensorial em via de reprodução de uma nova cognição. A análise diferencia as relações de dependência que entrecruzam o fenômeno percebido pela via imediata e vem acompanhada da atividade de abstração. Conforme o autor citado, até a fixação deste conhecimento como elemento da cultura e conceito, este processo de cognição vai da realidade concreta e do percebido não diferenciado às abstrações produto das análises. É um processo dialético e altamente complexo que tem início desde o nascimento, com saltos qualitativos quando surgem novos elementos promotores de desenvolvimento como o caminhar, o gesto e, principalmente o desenvolvimento da fala.

A premissa metodológica da psicologia animal de Wolfgang Köhler (1887-1967), teórico da Psicologia de Gestalt que tratou sobre as primeiras manifestações de inteligência prática da criança ser semelhante as ações dos chimpanzés, é confirmada nos experimentos de Bühler que compara as características das ações dos chimpanzés às ações das crianças e indica a primeira fase do intelecto ocorrer antes da fala, durante o desenvolvimento do pensamento instrumental, prático. Nesta fase, para Bühler a atividade é independente da fala, na fase seguinte as outras formas de pensamento estão mais conectadas com a fala, mas na vida adulta a relação entre pensamento prático e fala se mantém, pois a fala não provoca mudança na estrutura psíquica.

Köhler chega à conclusão de que o comportamento intelectual do chimpanzé tem embriões do mesmo tipo que o homem, mas a ausência da linguagem semelhante à humana impossibilita ao animal chegar aos rudimentos do desenvolvimento cultural. Segundo Vigotski (2009, p. 117) as ordens cumpridas pelos animais estão associadas ao reflexo condicionado, não pertencem ao grau mais primitivo do desenvolvimento da linguagem humana:

Os chimpanzés de Köhler brincavam com barro colorido, “pintando” primeiro com os lábios e a língua, e depois com pincéis de verdade; mas esses animais, que normalmente transferem para as brincadeiras o uso de instrumentos e outras formas de comportamento aprendidas “seriamente” (isto é, em experiências) e que, inversamente, transferem seu comportamento brincalhão para a “vida real”, nunca demonstraram a menor intenção de criar signos quando faziam os seus desenhos (Vigotski, 2009, p. 117).

A fala humana não existe nos chimpanzés, estes estão limitados ao processo de criação de imagens e não chegam ao processo de ideação, pois o aparelho fonador é desenvolvido,

mas as suas reações vocais imitam os estímulos visuais associados às ações, não aos sons propriamente. Büller reconhece a independência entre os atos do chimpanzé e a linguagem, os seus gestos e manifestações fonéticas expressam vontade e estados subjetivos, não significam algo objetivamente. Um animal que responde a mímica de outro da mesma espécie, em agarrar e indicar, notifica a relação direta com a ação. Ao passo que as reações intelectuais rudimentares do ser humano adulto tem relação com a fala, esta se constitui como princípio da hominização.

Vygotski, Luria (2007) abordam a relação entre ação prática e as formas simbólicas do pensamento na criança quando revisam os estudos que incluem animais na comparação da atividade prática da criança a do animal e analogias da conduta humana privada de fala com a do animal. Apontam que a questão sobre a relação da estrutura e o processo psíquico da atividade da criança falante com os animais sem fala carece de ser respondida, o objetivo é identificar os traços humanos na criança e como estes traços são estabelecidos historicamente.

Na história e origem da atividade prática humana fica evidente que diferentemente do que se pensou durante muitos anos (como o clássico Köhler que mencionamos) com os estudos experimentais junto aos animais, no ser humano, o uso de instrumentos mantém certa relação com o desenvolvimento do signo e da fala, isto é o uso das operações simbólicas e a inteligência prática tem conteúdos em comum e pertencem a linhas correlacionadas de desenvolvimento. A fala não pode ser ignorada no curso da atividade prática, seu surgimento, bem como desenvolvimento da inteligência prática tem causas dependentes. Ignorar a correlação dessas linhas distintas de desenvolvimento, da fala e da experiência sensorial, leva a autores como Wilhelm Stern (1871-1938) atribuir a atividade simbólica como uma casualidade, um descobrimento espontâneo da criança, não a relação entre signos e significados. As formas naturais da atividade prática, foi considerada também por Jean Piaget (1896-1980):

Como fruto de sus observaciones de desarrollo de niño establecían que, a lo largo de éste, la actividad simbólica que acompaña la actividad general del niño manifiesta su naturaleza egocéntrica aunque, por estar esencialmente en paralelo con ésta. Piaget sostiene esta posición en su descripción del habla egocéntrica del niño, y no atribuye al habla ningún papel relevante en la organización del comportamiento infantil; tampoco admite su función comunicativa, aunque se vea obligado a aceptar su importancia práctica (Vygotski, Luria, 2007, p. 21).

Para Vygotski, Luria (2007) a atividade simbólica penetra no processo do uso de instrumentos e propicia novas formas de comportamento, a correlação das linhas de desenvolvimento é um grande momento do desenvolvimento em que é gerada a

especificidade humana de inteligência prática e cognitiva desencadeada em operação instrumental. A linguagem ajuda a dominar o comportamento, é tão importante quanto a ação em si para resolver um problema e quanto maior a complexidade da ação, maior é a importância da fala.

Para surgir a linguagem é necessário o pensar, as diferentes raízes genéticas do pensamento e da linguagem transitam em duas linhas diferentes e independentes, mas a grandeza desse desenvolvimento não é constante, em um determinado momento estas linhas se cruzam e tornam o pensamento verbalizado e a fala intelectual. A estrutura das funções psíquicas superiores modifica-se nas diferentes etapas do desenvolvimento ontogenético e essa mudança mantém uma regularidade:

Las observaciones muestran que la correlación entre los componentes de las funciones psíquicas superiores no permanece invariable en las sucesivas etapas de su desarrollo. En los estadios tempranos de su formación, los procesos sensoriales relativamente simples, que sirven de fundamento para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, juegan el papel decisivo; sin embargo, en las etapas posteriores, cuando las funciones psíquicas superiores ya están formadas, este papel rector pasa a sistemas de enlaces más complejos formados sobre la base del lenguaje, que comienzan a determinar toda a estructura de los procesos psíquicos superiores. Por eso, la alteración de procesos relativamente elementales de análisis y síntesis indispensable, por ejemplo, para la formación ulterior del lenguaje, tiene en la infancia temprana una importancia decisiva, provocando la falta de desarrollo de todas las estructuras funcionales que se construyen sobre su base (Luria, 1989, p. 351).

O intelecto dos antropóides pode ser parecido em alguns sentidos com o intelecto na atividade instrumental infantil e totalmente diferente em outros aspectos, o pensamento e a linguagem do chimpanzé não mantêm conexão, mas esta relação é característica no ser humano. Quando a criança inclui a fala e o uso de signos simbólicos na manipulação com os objetos ela se transforma, são rompidas as formas animais de conduta e nascem novas formas de comportamento, novas relações com o entorno baseadas na atividade, em que a atuação ocorre segundo a atuação com o emprego de instrumentos. A fala ajuda na atividade prática, a construir mais possibilidades para realizar a ação, a libertar-se um pouco da atenção voltada a estrutura da situação prática e a estabelecer a fala como instrumento auxiliar para organizar e planejar sua conduta, em que a resolução buscada para o problema pode ser determinada para além da visão prática e imediata do seu entorno.

Existe uma conexão entre a fala, o uso de instrumento e o campo visual que criam mudanças qualitativas como a realização da atividade simbólica no desenvolvimento de operações práticas mediante estímulos de segunda ordem. Neste processo ocorre mudança no próprio objeto de investigação, por isso, Vygotski, Luria (2007) concluem que o diferencial

entre a atividade do macaco e a atividade da criança é a organização, a estrutura da atividade e os métodos de atuação, aspectos que distinguem a complexa conduta da criança.

A atividade da criança se desenvolve ao longo de sucessivos processos de mudanças constituindo um processo histórico de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A cada experimento se cria uma situação distinta que requer a adaptação das novas condições e a inclusão de novas tentativas de soluções para os problemas:

La fuente del desarrollo de la actividad hay que buscarla en el entorno social de niño y aflora de forma factual en las relaciones concretas con el experimentador que impregnan totalmente aquellas situaciones que requieren el uso práctico de instrumentos, introduciendo en ellas una dimensión social. Por expresar en una frase la esencia de estas formas de conducta infantil que caracterizan las etapas tempranas del desarrollo, digamos que el niño no se relaciona directamente con la situación, sino a través de otra persona. Llegamos así a la conclusión de que el papel del habla, que nosotros resaltamos como un factor singular en la organización de la conducta práctica del niño, se demuestra decisivo, no sólo para comprender la estructura de su conducta, sino también su génesis: el habla opera desde el comienzo mismo del desarrollo infantil y se convierte en factor más fundamental y decisivo (Vygotski, Luria, 2007, p. 28).

Nesse sentido, Engels (1979) em seus estudos sobre a gênese do processo de humanização, ao salto da condição de animalidade à espécie humana encontra o trabalho como diferença característica entre o bando de macacos e o gênero humano. O homem pôde adquirir habilidades com as mãos sem cessar e melhorar sua fisiologia de geração em geração ao passo de milhares de anos tornando-a órgão e produto do trabalho. Pela atividade de trabalho a mão primitiva, que tem o mesmo número e disposição de ossos e músculos do macaco passou a ser altamente desenvolvida e a realizar movimentos impossíveis de serem imitados pelos animais. Pela lei darwinista de correlação do desenvolvimento, a mão está ligada a outras partes do organismo, seu refinamento junto com a conformação do pé no caminhar ereto por meio da atividade do trabalho aproximou as pessoas ao criar a necessidade de ação em colaboração com os membros da sociedade. A necessidade em dizer algo para alguém contribuiu para o desenvolvimento de órgãos apropriados, transformou a laringe, criou modulações variáveis e desenvolveu os órgãos da boca permitindo o processo de apropriação da fala. Segundo Marx (2012) o trabalho e a fala transformaram o cérebro humano e aperfeiçoaram os órgãos do sentido, por meio do qual o homem se afirma no mundo objetivo diante da vida humana, se reproduz intelectualmente e ativamente no reflexo do mundo por ele construído, nas decisões em meio a circunstâncias que são condicionantes no processo de elaboração da própria decisão.

Assim, o processo de tornar-se humano veio acompanhado do refinamento dos órgãos da audição, visão, olfato, paladar, tato, na correlação com os processos do cérebro, do pensamento e significação através da palavra. Mesmo que a águia enxergue mais longe e o cachorro tenha o melhor olfato para rastrear, o ser humano é o único com a capacidade de intencionalidade e ação planejada a um fim previamente idealizado, imaginado. A interação das mãos, dos órgãos da linguagem e do cérebro tornaram os homens capazes de elaborar e alcançar objetivos cada vez mais complexos, a realizar processos adaptativos orientados por determinantes externos, a contornar obstáculos e a prever tendências e consequências de ações futuras mesmo sem ver imagens concretamente, mas lidando com simbologismos e representações reais.

Na compreensão subjetivista, a origem da consciência está na representação que orienta a atividade e torna-se perceptível quando o sujeito toma consciência desta representação. Leontiev (2021) explica que esse ponto empirista não destaca o papel ativo da consciência e, principalmente, expressa a atividade como uma imagem psíquica que se objetiva em seu produto. É algo idealista, pois a transição da relação entre sujeito e atividade ou de atividade e objeto não pertencem a um ciclo mágico, sim a um processo em que a percepção sensorial é um ponto importante para a atividade sensorial prática e a objetivação do produto que se tornou existente devido a atividade desencadeada e realizada:

Ao surgir em contiguidade direta em relação à realidade objetiva e subordinada a ela, a atividade se altera, enriquece-se, e em seu enriquecimento ela se cristaliza no produto. A atividade realizada é mais rica e mais verdadeira do que a consciência que a precede. Assim, para a consciência do sujeito as contribuições trazidas por sua atividade permanecem ocultas; daí decorre que a consciência pode parecer a base da atividade (Leontiev, 2021, p. 149).

A percepção está estritamente vinculada a atividade prática das pessoas e reflete um entendimento pelo sujeito que une a palavra à atividade prática, mas as denominações e as classificações refletidas pela fala influenciam a organização da percepção e das ações. A linguagem organiza o movimento da percepção, da ação, da memorização e do pensamento, enfim, todo o comportamento de processos voluntários que se formam no desenvolvimento da atividade da criança junto da comunicação com os adultos.

De acordo com Leontiev (2021) o fenômeno da consciência constitui um movimento da atividade, é um reflexo subjetivo do sujeito sobre a realidade objetiva que parece estar imbuída nos objetos, mas não é algo que vem ou se torna da imediaticidade. Existe uma correlação entre a imagem subjetiva e o objeto, as influências externas não são suficientes para a formação da imagem subjetiva que retornará por diferentes expressões à objetividade

do mundo e a existir além do indivíduo. Já, as influências internas, as leis naturais e elementares do organismo tem limites impostos pela psicofisiologia e não desencadeiam o processo de apropriação pelo sujeito do mundo objetivo. O reflexo consciente exige um processo de transformação, as novas formas de pensar e se comportar diante do mundo não se deduz logicamente, por adestramento ou convencimento. As funções intelectuais superiores se desenvolvem no entorno social da criança, nas relações de comunicação com os outros, em que está impregnada a cultura, o uso prático dos instrumentos, a fala, a significação das ações etc. Depende de como a criança elabora internamente o momento de sua vivência na relação com o meio, do sentido que ela atribui, por isso os fatores sociais externos não são imóveis, são compreendidos na dinâmica da relação da criança com esta objetividade.

O produto da atividade em si mesmo não condiciona a sua apropriação, é preciso que a transformação do ideal à atividade objetiva seja percebida pelo sujeito por meio da comunicação. Na relação social o ser humano desenvolve o seu psiquismo individual:

Como se desenvolveu a minha fala e a de vocês? Não fomos nós que a criamos. A humanidade a criou ao longo de seu desenvolvimento histórico. O meu desenvolvimento consiste no fato de que, ao longo dele, de modo geral, dominei a fala conforme as leis históricas do meu desenvolvimento e o processo de relação com a forma ideal. Mas imaginem que eu fosse posto nessas condições do mesmo modo que uma criança surda que tivesse de criar sozinha uma língua, sem poder utilizar a forma humana elaborada ao longo do desenvolvimento da humanidade. Eu não iria longe. Eu criaria uma fala das mais primitivas, elementares e restritas. De fato, a circunstância de o homem ser social por sua natureza e de seu desenvolvimento consistir no domínio de formas de atividade e de consciência que foram elaboradas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico está essencialmente na base da relação entre a forma ideal e a inicial (Vigotski, 2018, p. 90).

O entorno social, os produtos da cultura humana e os demais fenômenos da realidade expressam as formas ideais elaboradas pela humanidade em uma época histórica e são transformados pelo sujeito em patrimônio interno. Por isso, a premissa sobre as funções psicológicas superiores surgirem inicialmente como ação, modo de agir e colaboração coletivos e somente depois transformar-se em funções internas do desenvolvimento do sujeito.

O que é apropriado e desenvolvido como consciência no curso do desenvolvimento histórico se converte em múltiplos fenômenos correlacionados com a relação coletiva dos indivíduos em uma esfera particular, num campo de mediações que movimentam o entendimento do sujeito sobre o mundo, suas escolhas, ações, sentimentos etc., inclusive podem modificar os reflexos incondicionados e biológicos, ligados as sensações do instinto de

sobrevivência (medo, susto e outros). Na vida do indivíduo haverá vivências que os deixam com diferentes sensações: confiantes ou esmorecidos, seguros ou desprotegidos, mobilizados a agir ou apáticos, alegres ou tristes etc.

No sujeito singular a vida particular é repleta de relações desiguais em relação aos modos de produção da vida e nas relações sociais nas quais o sujeito participa de maneira colaborativa. O pensamento sobre os fenômenos do mundo objetal se forma dialeticamente pela significação revelada pela composição das imagens sensoriais. A consciência constituída pelo sujeito a partir da esfera sensório-motor pode ser provida ou não de conteúdo objetal, isto é, as imagens sensoriais apresentam conexão com o mundo exterior, mas o seu conteúdo é expresso diretamente quando os influxos exteriores são recebidos sem a relação com o significado.

A significação do mundo forma a consciência que por sua vez vai modificar o modo de sentir e perceber o mundo. Porém, na refração dos significados na consciência está o produto das ações socialmente elaboradas, a forma ideal da atividade objetal que forma a consciência individual. No processo de assimilação dos significados pela criança, inicialmente o significado é imediato às referências do objeto, depois, com a fala e o domínio de operações com o objeto, o conceito passa a ser interiorizado e constitui a atividade mental e seus elementos como a formação do objetivo, a motivação, os desdobramentos da ação etc.

A coordenação dos movimentos intencionados e a atenção voluntária surge pela linguagem, primeiro como função estimuladora, mais tarde como reguladora. Luria (1989) observou em seus experimentos que a autorregulação da conduta está relacionada as reações verbais significadas pela criança e ao sentido que ela atribui. Uma criança de 2 anos assimila a influência estimuladora da fala com a ação, por exemplo, ao ouvir a instrução “aperta o botão” a criança executa o movimento, mas ainda não consegue deter-se a deixar de apertá-lo. A formação dos processos de autorregulação da linguagem, como a instrução verbal, é desenvolvida por etapas, na primeira etapa as reações verbais em resposta aos sinais são simples, a criança fica inerte ou erra diante de instruções mais complexas como “não aperte”. A lição de negação é inibida pela força impulsionadora de evocação do movimento indicado pela ordem verbal. Isto porque neste sistema funcional não está formada ainda a reação verbal que regula a estimulação e a inibição do movimento. Na seguinte etapa etária do desenvolvimento humano, com 3 anos, a criança é capaz de regular seus movimentos em correspondência com o sentido da ordem verbal desde que esteja em condições apropriadas para tal aprendizagem.

Segundo Rubinstein (1963), o que entra na esfera da consciência tem uma delimitação com o que está a margem dela, não adquirir consciência não é um ato negativo, assim como a inibição do movimento não é ausência de sua excitação, a inibição é também um processo ativo, provocada pelas múltiplas contradições vividas pelo indivíduo. No processo de inibição está uma dinâmica que dificulta a apreensão do que é apreendido ou deslocado pela consciência devido a barreiras intransitáveis. Perceber, recordar, reproduzir, pensar etc., manifestam a apropriação das coisas, por isso, compreender o que forma a consciência implica pensar a característica funcional do objeto da consciência, aquilo que será compreendido como consciência de determinada coisa.

Não se trata de duas vias, uma que passa consciência e outra que não passa, a ação consciente tem consciência do motivo que impulsiona o desejo de agir, do fim da ação, tem prévia ideação sobre possíveis consequências e vontade de cumprir um processo que trará satisfação ao coletivo e a si mesmo. A consciência é uma forma específica do reflexo do ser, um processo que constitui a atividade psíquica que expressa a realidade objetiva e o caráter intencional. É uma forma específica de existência humana que regula a conduta para a realização da atividade em consonância com as condições objetivas (externas e internas) de em que a conduta se manifesta, isto é do entorno social (pessoas, materiais, espaços, tempos etc.) e do desenvolvimento pessoal (período do desenvolvimento, vivências, sentido etc.).

Do ponto de vista do preformismo, o desenvolvimento futuro da consciência está contido previamente no embrião. Quando sua forma microscópica amadurecer, transformar-se-á em recém-nascido, um ser pequeno muito parecido com o adulto, cujos rudimentos hereditários são os germes da particularidade contínua da criança. Para Vigotski (2018), supor o desenvolvimento na predisposição do embrião é negar a própria ideia de desenvolvimento, pois se a combinação dos elementos do embrião determina um futuro no qual a criança irá se tornar engenheira ou datilógrafa, não há diferença entre o processo de vida desta criança e o seu processo de desenvolvimento. A consciência formada pela realização e combinação dos elementos do embrião, da modificação de intensidade, enfraquecimento ou fortalecimento de determinados elementos sob as condições dadas inicialmente no embrião, não surge nada novo.

Contudo, o aspecto que atribui a qualidade de desenvolvimento é o surgimento de uma nova qualidade, particularidade, percepção, ação, vivência, enfim, de novas formações que não são determinadas totalmente pela genética biológica. O processo de movimento da atividade interna da criança não está pronto em tamanho reduzido ou em graus inferiores e a consciência não é o resultado de acúmulos de experiências sob influências do meio:

É importante levar em consideração duas ideias inevitáveis para uma definição cientificamente correta da nossa compreensão. A primeira é: no desenvolvimento, surge algo novo. Ele não é simplesmente um processo de formação antecipada e isso difere a nossa compreensão da primeira teoria, a do preformismo. Mas é importante dizer também que o novo não cai do céu, surge necessária e regularmente do curso precedente do desenvolvimento, ou seja, é necessário mostrar a relação entre o novo e o precedente. Por isso, ao se rechaçar a primeira teoria, não se pode negar totalmente o que nela é verdadeiro, mais precisamente, a relação entre as etapas posteriores do desenvolvimento e o passado, e que o passado, no futuro, tem uma influência iminente no surgimento do presente. É preciso também ligar isso à ideia de que surgem novas formações e traços específicos do homem seguindo as leis do desenvolvimento, isto é, eles não são acrescentados de fora, de modo inesperado e independente da criança; não caem do céu, não são criados por uma força vital que, em determinada hora, dita seu aparecimento. Seu surgimento é necessária e historicamente preparado pela etapa precedente. Essa segunda ideia também é preciso conservar e arrolar (Vigotski, 2018, p 36).

No curso do desenvolvimento, as influências hereditárias e as que são determinadas pelo meio não pertencem a diferentes aspectos, algumas características humanas são variáveis em alguns indivíduos, podendo ser comuns ou diferentes em grau menor ou maior. Apresenta a unidade de aspectos hereditários e do meio, sendo o papel e o peso da grandeza dessas influências relacionados ao estágio do desenvolvimento em que o sujeito se encontra.

A força dessas influências não define o desenvolvimento, elas seguem o desenvolvimento coletivo e as mudanças das quais a criança passa em cada idade. Devido a relação ativa que ela estabelece com a realidade objetiva as influências se alteram, pois são modificados o papel e o significado que estas exercem na vida. A base material e objetiva da consciência inicialmente está nas sensações, percepções e ações coletivas nas formas de colaboração entre o sujeito e o mundo, depois, em um processo de desenvolvimento prospectivo, mas cheio de idas e vindas sobre o objeto consciente, a consciência se forma continuamente como função interna e constitui a individualidade.

Vimos, que a gênese ontológica da consciência se deu pela separação entre sujeito e objeto nas ações do trabalho que causou resultados cognitivos, idealizados por significados linguísticos. Segundo Leontiev (2021) esses significados carregam os modos, as condições objetivas e os resultados de ações elaborados socialmente pelo trabalho e apropriados pelo sujeito passam a fazer parte de sua vida psíquica e a se relacionar com o movimento de significados da consciência individual.

Leontiev (2021) chama o significado para o sujeito de sentido pessoal, a partir de Marx evidencia que na consciência individual os significados e os sentidos são uma projeção elaborada por sujeitos sociais e interpretadas por características concretas do indivíduo. Os significados aparecem para o sujeito em sua existência independente das formas de

consciência individual. Ao ser expresso nas condições objetivas como objeto, o significado inicialmente é meio para a satisfação de necessidade, mas depois que passa a ser refletido na língua e na consciência este objeto passa a existir de modo independente da sua origem, o indivíduo o coloca em suas relações internas transformando-o em uma característica psicológica:

Quando o reflexo psíquico do mundo pelo sujeito individual incorpora produtos da prática sócio-histórica idealizados em significados, eles adquirem novas qualidades sistêmicas. A compreensão de tais significados constitui uma das tarefas da ciência psicológica. O ponto mais difícil aqui é que os significados levam uma vida dupla. Eles são produzidos pela sociedade e têm sua história no desenvolvimento da língua, das formas de consciência social; nelas se expressa o movimento da ciência humana e seus meios cognitivos, assim como as representações ideológicas da sociedade, religiosas, filosóficas e políticas. Em sua existência objetiva, elas estão submetidas a leis sócio-históricas e, ademais, à lógica interna de seu desenvolvimento (Leontiev, 2021, p. 167).

Quando o significado objetivo se individualiza, a sua origem na atividade humana histórica não deixa de existir, suas relações internas propulsionam o sentido pessoal como subjetividade, outro aspecto que forma a consciência. Na gênese do desenvolvimento da consciência o significado e o sentido pessoal não coincidem, mas aparecem em fusão. O significado assimilado separa e une as impressões sensoriais da realidade e as formas de vivência dos motivos e satisfação das necessidades da atividade, para então, como produto de uma atividade, retornar à realidade junto ao movimento do sentido pessoal personificado.

Os significados, sob a forma de sentidos existem no sistema da consciência do sujeito, a sua transmutação de sentido à significado é um processo mediado e muito complexo. Segundo Leontiev (2021) a tomada de consciência dos fenômenos da realidade ocorre na mediação de significados assimilados pelo indivíduo por diferentes formas de comunicação, o que possibilita que essa transmutação, possa ser emergente na arte ou em outras esferas da vida por representações ideais, distorcidas, estereotipadas ou inadequadas. Estas representações são necessárias para a assimilação do sujeito e sua atividade reflexa uma vez que ele depende do outro para constituir sua linguagem, pensamento, consciência e a própria existência. Todavia, os significados carregados de sentidos podem se converter na consciência do indivíduo como uma transformação de sentidos pessoais subjetivos e reproduzidos conforme a adequação de seu modo de apropriação.

Os significados irrompem as relações e no modo de organização social produtiva mantém um caráter universal, mas nem todos são apropriados e objetivados pelo sujeito em suas escolhas. As condições externas não são idênticas para todos e as apropriações do sujeito

junto ao campo das condições internas dependem do entorno social e das peculiaridades de suas relações e situações pessoais. Isto gera motivos conflitantes na realização de escolhas, ações em que o sujeito ao compreender os significados pode, ao relacionar essa compreensão com os fundamentos de sua própria vida, desacreditar deles ou não percebê-los, agir diferente do que chegou a considerar orientado pela compreensão dos significados. Movido por outros elementos da consciência, em que estão a vivência e a correlação do meio, a objetividade e subjetividade, o sujeito pode tomar decisões diferentes das que gostaria se as circunstâncias de interrelação entre significado e sentido forem alteradas. A significação possibilita a capacidade de pensar e agir em um campo circunstancial de alternativas, de elaborar estratégias mesmo quando a ação primeira realizada não corresponder à vontade consciente ou o sentido pessoal.

No movimento interno da atividade os sentidos podem não estar vinculados aos significados adequados pois são recebidos por um sujeito ativo, que vive a realidade e constitui também processos psíquicos de percepção, pensamento, memória, aprendizagem e comunicação verbal:

Desse modo, a consciência humana, assim como a própria atividade, não é aditiva. Ela não é uma superfície, ou mesmo um volume, preenchido por imagens e processos. Ela também não é as ligações de suas “unidades” isoladas, mas um movimento interno de seus formadores, o qual está incluído no movimento geral da atividade, que realiza a vida real do indivíduo na sociedade. A atividade da pessoa também constitui a substância de sua consciência (Leontiev, 2021, p. 177).

Segundo o autor a realidade se manifesta para o sujeito por meio da relação dele com o meio, o pilar da formação da consciência está em significados e conhecimentos elaborados por outras pessoas, o que cria a possibilidade de representações distorcidas sobre os fenômenos do mundo objetivo. Mesmo que o significado fantástico chegue ao sujeito sem que ele perceba o fundamento de sua vida prática, este pode ser convertido em estereótipo. O sujeito vai atribuir um sentido a esta forma que lhe foi apresentada e que passa a ser condição objetiva para a sua atividade de pensamento e para as demais ações de sua vida. Transformar os sentidos pessoais constituídos nesse processo em outros significados que correspondam a tomada de consciência mais aproximada possível da realidade exige um confronto entre o sujeito, o objeto e o acesso a comunicação e apropriação de outros significados e sentidos.

Isto existe porque, assim como vimos sobre a vontade movida por significados e sentidos pode guiar uma ação contrária a desejada, as demais necessidades e escolhas entre decisões não são passivas, estão entrelaçadas com as relações com o meio social:

Se o indivíduo, em determinadas circunstâncias de vida, é obrigado a escolher, essa escolha não é entre significados, mas entre posições sociais conflitantes, que se expressam e são reconhecidas por meio desses significados. Na esfera das representações ideológicas, esse processo é inevitável e tem um caráter universal na sociedade de classes. Contudo, ele se mantém nas condições da sociedade socialista e comunista, na medida em que nesta se manifestam as peculiaridades da vida individual, peculiaridades que compõem suas relações pessoais, os contatos e as situações de vida; ele se mantém pois permanecem singulares tanto suas características como ser corporal quanto as condições exteriores concretas, que não podem ser idênticas para todos (Leontiev, 2021, p. 175).

Os significados realizam o movimento do sentido pessoal personificado, evidenciando que o sentido pessoal é também coletivo, ao mesmo tempo que no sujeito existam ligações internas coerentes com as suas vivências individuais, históricas e culturais, contexto em que a consciência individual está no processo de formação e é resultado da atividade coletiva.

Portanto, a influência dinâmica do meio externo no desenvolvimento humano, nos processos de formação de consciência e das funções psíquicas superiores depende da idade cronológica, da idade pedológica, das necessidades do sujeito e da vivência. Os meios externos atuam de diferentes formas e são utilizados pelo ser humano para dirigir o próprio comportamento, especificamente os estímulos meios ou estímulos auxiliares que determinam a conduta ativa. De acordo com Vygotski (1995), os estímulos criados pelo homem apresentam os traços primitivos das formas superiores de conduta. Comparado as funções rudimentares inferiores que compõem os sistemas primitivos, das relações diretas de sensação e percepção com o meio externo e provocam reações imediatas, os estímulos artificiais na qualidade de meios auxiliares são traços distintivos da psicologia humana. A passagem dos fenômenos elementares da atividade nervosa superior aos fenômenos do comportamento superior tem marco na relação entre estímulos e respostas, não apenas no estímulo em si.

O modo de adaptação fundamentado nas formas superiores de conduta tem radical na natureza social do homem. A localização do cérebro, as diferentes atividades nervosas e demais componentes do terreno da investigação fisiológica entre homem e animal não são idênticas, mas no cérebro do ser social as leis da atividade nervosa superior que distinguem a conduta humana cria os estímulos artificiais de sinais, a linguagem, a significação, a criação e o emprego de signos.

As condições do meio externo nos permitem descobrir o princípio dos processos psíquicos superiores, que não tem relação imediata com a situação existente e são postos a serviço da adaptação ativa. Nos sistemas primitivos, os estímulos condicionados se estruturam no nexos da cópia imediata da realidade, no reflexo de fenômenos criados por condições

naturais ou na combinação natural de seus agentes, são criados pela coincidência de estímulos externos.

Na conduta humana a base da adaptação é a transformação ativa da sua natureza constituinte da sua história social e individual:

Partiendo de esta tesis, introducimos como supuesto en nuestra investigación un nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas —el principio de la significación—, según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo (Vygotski, 1995, p. 85).

Pelo princípio de significação, segundo Vygotski (1995) o homem forma a partir do meio externo conexões cerebrais e com o sistema de sinais expresso na palavra regula a sua conduta. Como ocorre esse processo de consciência? À diferença do reflexo incondicionado, que é uma condição já constituída pelo nascimento, e do reflexo condicionado, o mecanismo do reflexo humano cria relações psicológicas complexas que podem ser explicadas pela vida social e pela interação dos seres humanos.

A criação e o emprego de estímulos estão no campo de criação de sistemas de sinalização e da necessidade em subordinar a vida do indivíduo às exigências sociais. São meios de comunicação psicológica que influenciam a conduta humana e materializados na cultura formam novas conexões condicionadas e geram formas ativas de manifestações interrelacionadas com a relação do pensamento elaborado pelo sujeito.

Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta —propia o ajena— es un signo (Vygotski, 1995, p. 83).

Os signos, os estímulos-meios criados pelo ser social dirigem o processo de adaptação e o comportamento ativo das diferentes manifestações pessoais. A sua origem e a sua função se distinguem das influências diretas. O signo é criado pelo homem e tem a função de designar e dirigir a conduta, movimento que confere significado ao comportamento e atua em novas conexões do cérebro. As reações humanas oriundas de estímulos artificiais são atribuídas de significados que governam as condições internas do sujeito e passam a regular o seu comportamento.

Portanto, Vygotski (1995), pela elaboração do seu método investigativo pautado no materialismo histórico-dialético, sintetiza que a chave do estudo das funções psíquicas

superiores é entender o processo de elaboração e o uso de signos¹⁸. O processo de apropriação e desenvolvimento humano perpassa pelos processos psicológicos e o problema da consciência, todavia, o que é aprendido ou não aprendido, não se justifica sobre ter passado ou não pela consciência.

Aquém de fragmentar a maturação biológica ou o determinismo das condições externas, a dialética materialista apropriada pela psicologia soviética traz o princípio sobre a atividade humana ser promotora do desenvolvimento da personalidade do sujeito, conseqüentemente dos processos de consciência que possibilitam a formação desta pessoa. Como estes aspectos teóricos metodológicos, as premissas filosóficas e psicológicas podem sustentar uma compreensão de desenvolvimento humano da criança na Educação Infantil? Como este estudo conduz um mapeamento dos diferentes níveis qualitativos e quantitativos de desenvolvimento relacionados a singularidade da atividade da criança? Por que compreender a gênese do processo de desenvolvimento humano é importante para compreender as leis do desenvolvimento histórico e cultural da criança?

Continuaremos refletir sobre essas questões nos capítulos seguintes, pelo exposto até o presente podemos sintetizar que as circunstâncias sociais incidem sobre as condições internas do ser humano. O problema do meio e a definição de vivência entrelaçados com o conceito de reflexo trazem as especificidades próprias do ser humano e implica a necessidade de ações intencionais que ofereçam condições para um desenvolvimento qualitativo e quantitativo. Tendo como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades psíquicas e as condições para a apropriação do conhecimento e das forças produtivas produzidas pela humanidade, na Atividade Pedagógica os adultos atuam intencionalmente, sistematizam e organizam ações para promover a atividade de aprendizagem.

Na comunicação, a instrução verbal entrelaça com as relações feitas no pensamento em uma forma cíclica e ativa (do sujeito, do outro e do meio social) de interação e manifestação. As ações que provocam no outro reações ligadas ao reflexo condicionado estão associadas as funções rudimentares que não explicam os processos psíquicos superiores, por isso, compreender a gênese do desenvolvimento humano na sua relação com a atividade gera expectativas sobre vivências coerentes ao processo de humanização voltados a aprendizagem e ao trabalho coletivos.

¹⁸ Cedro, Nascimento (2017) refletem sobre a relação entre a pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e o método filosófico histórico e dialético. Discute a lógica do movimento histórico e lógico da pesquisa educacional e a Atividade Pedagógica como objeto das pesquisas em Educação.

4. O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y funciones. Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas. De aquí, uno de los principios básicos de nuestra voluntad es el principio de división de funciones entre los hombres, la partición en dos de aquello que ahora está fusionado en uno, el despliegue experimental del proceso psíquico superior en aquel drama que viven los seres humanos (Vygotsky, 2000, p. 150).

Considerando o objetivo da tese de analisar pelos fundamentos do materialismo histórico-dialético o desenvolvimento humano da criança na Teoria Histórico-Cultural, neste capítulo, estudamos os conceitos e as categorias que constituem a referida teoria, indagamos e refletimos sobre a sua gênese. Buscamos entender como a Teoria Histórico-Cultural foi se constituindo e se tornando um corpo com desdobramentos de outros pensamentos fundamentados e aprimorados a partir de suas premissas iniciais. Esses estudos trazem compreensões sobre o processo de aprendizagem e sobre uma forma de ensinar e de aprender em que os sujeitos da relação, adultos e criança, realizam atividades. Contudo, resguardadas suas especificidades fisiológicas e psicológicas, os sujeitos são ativos e capazes de fazer escolhas no campo das alternativas objetivas, de desenvolver, em seus diferentes níveis de desenvolvimento psicológico, diferentes ações e operações no dia a dia e as funções psíquicas superiores, que englobam sensações e percepções, emoções e sentimentos, movimentos físicos e psíquicos etc.

No processo de ensino e aprendizagem os dois sujeitos ativos, professor/a e criança, têm sensação e percepção, fazem escolhas, desencadeiam ações e operações e desenvolvem progressivamente as funções psíquicas superiores. Mesmo que o processo de educação não siga uma linha continuamente crescente, ele caminha para a frente. Este seguimento vai do presente ao futuro, as marcas históricas do passado não são apagadas e constituem um desenvolvimento prospectivo com crises e rupturas.

Veremos que pesquisar os fundamentos e as leis gerais do desenvolvimento infantil ancorados na Teoria Histórico-Cultural perpassa considerar a dialética das categorias que a constitui: a gênese da teoria e o desenvolvimento cultural pela vivência; e o problema da

idade sobre as mudanças qualitativas do desenvolvimento ocorrerem na relação de convivência das crianças e se formarem com as novas formações orientadas na atividade guiada pelas tarefas de instrução que criam condições para a atividade mediadora do sujeito, desde as atividades imediatas que não envolvem o uso de signos até o brincar, imaginar, jogar e demais atividades com significação.

Perpassam nesse conjunto de categorias o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, também, a gênese e a formação das funções psíquicas superiores. O papel desses conceitos nas categorias evidencia a inter-relação da Atividade Pedagógica e desenvolvimento e a transformação das funções psíquicas naturais em superiores.

Pesquisando as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano indicamos que a formação da consciência e das funções psíquicas superiores são especificamente humanas e surgem como germen no comportamento coletivo, na dialeticidade das condições externas às condições internas, e torna-se pela atividade, um processo complexo de reflexo. Após ter exposto a base filosófica e psicológica de nossa construção, discutimos sobre o surgimento da fala, da consciência, da relação entre sentido e significado.

Este processo de aprendizagem ou de constituir-se humanamente mantém características universais no ser social e tem especificidades no período de vida da criança, compreendido entre zero e seis anos de idade em que ocorrem atividades universais conforme a lei geral do desenvolvimento e a vivência de cada criança. O que fazer para garantir a atividade da criança, o produto extraído de sua ação conforme as circunstâncias sociais e pessoais e que é o motor de sua vida social e individual? Vamos agora refletir sobre o processo de interiorização na relação com o conteúdo psicológico do nível de desenvolvimento atual da criança, as regularidades etárias do desenvolvimento e ao conceito de zona de desenvolvimento iminente em que está a possibilidade de ensinar e do surgimento de novas formações. Qual o papel do pensamento e da linguagem nesse complexo?

4.1 INTRODUÇÃO AO *SER* DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: GÊNESE E DESDOBRAMENTOS

Para entender os nexos da teoria, elencamos elementos que contextualizam as bases e estão nas premissas de Vigotski e seus principais precursores, aos quais segundo Puziréi (1989) destacam-se: A. N. Leontiev e A. R. Luria, e logo mais A. V. Zaporózhets, P. Y. Galperin e D. B. Elkonin.

Vigotski (2018) teve como objetivo a apreensão dos conceitos da Pedologia¹⁹, uma ciência do desenvolvimento da criança cuja fonte foi a psicologia e a pedagogia na União Soviética após a Revolução de 1917. Ano em que, diante do poder dos Soviéticos, Vigotski, segundo Prestes (2012)²⁰, passou a trabalhar em órgãos públicos e participar ativamente da vida política, tendo relação estreita com Nadyda Krupskaya (1869-1939) – estudiosa sobre os problemas da educação no contexto de construção do socialismo na URSS, apoiada em Marx, Engels e Lênin – e Anatoli Vassilievitch Lunatcharski (1875-1933), responsável por atrair a intelectualidade para o campo da Revolução (Lunatcharski, 1988).

Segundo Vigotski (1989), para pesquisar a formação humana voltada para a diversidade e as possibilidades de desenvolvimento importa compreender a estrutura e a organização dos conceitos que se inter-relacionam e a profunda relação entre teoria e método. É grande a sua influência na formação e no avanço da pedagogia soviética e suas ideias mais do que pertencerem ao passado, estão no presente e no futuro da psicologia que se reconhece como ciência real e concreta da vida psíquica do humano, da psique de uma pessoa, das diferentes formas e das diversas manifestações especificamente humanas.

A sua base materialista toma forma ao sustentar uma ideia sobre o desenvolvimento humano, ligada a atividade humana e a designação de compreensão da realidade objetiva, em nosso entendimento, dos processos do ser social e de constituição do sujeito, da genericidade e da singularidade. A Teoria Histórico-Cultural explica porque o desenvolvimento humano acontece e como ocorre, tem como alicerce a interpretação dos resultados de experimentos e pesquisas realizadas e aponta uma forma de interpretar a formação do homem ao estudar o desenvolvimento como um fenômeno social.

As formas superiores de conduta ou as funções psíquicas superiores do desenvolvimento se constituem como a base da investigação do desenvolvimento da criança. Segundo Vigotski (2018), importa primeiramente se deter nos fundamentos e nas leis gerais do desenvolvimento infantil para compreender o que é o desenvolvimento da criança e para estudar o método desta ciência.

¹⁹ “A pedologia – ciência do desenvolvimento da criança – serviu de fonte para os estudos no campo da pedagogia e da psicologia que estavam germinando na União Soviética após a revolução socialista de 1917. Assim como inúmeros cientistas soviéticos na década de 1920 e nos anos iniciais da década de 1930, L. S. Vigotski aprofundou os estudos da pedologia que, junto com outros estudos, fundamentaram sua concepção de desenvolvimento humano” (Tunes, Prestes, 2018, p. 15).

²⁰ Zoia Prestes, pesquisadora no campo da Educação, Psicologia e Desenvolvimento da criança com base na Teoria Histórico-Cultural e tradutora do russo para o português de obras literárias e técnico-científicas de Vigotski e outros autores da antiga União Soviética. Na elaboração da tese de doutorado, Prestes (2010) apresenta, no Anexo 7 uma linha do tempo de Vigotski tendo como base Guita Lvovna Vigodskaya (filha de Vigotski) e Tamara Mirrailovna e Mirrail Grigorievitch Iarochevki.

Antes de apresentar as leis gerais do desenvolvimento humano da criança cabe explicitar que elas coadunam com o método de investigação para a compreensão da realidade objetiva e das especificidades deste fenômeno estudado – pedologia. E que este método está esboçado nos princípios de uma teoria de várias formas como ao articular os fatos objetivos com as regularidades, ou seja, de contrapor o concreto que se modifica com aquilo que se desvela regularmente no presente dos processos de investigação. Vigotski (2000) indica partir de uma ideia clara do objeto, modificar o ponto de vista tradicional sobre o processo de desenvolvimento psíquico da criança.

Enquanto Vigotski realiza seus estudos e denomina as leis do desenvolvimento psicológico, a psicologia até então, apontava duas vertentes. De um lado, estava a concepção tradicional, empírica e subjetiva, sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a qual Vigotski e seus colaboradores questionavam a expressiva tentativa de unilateralidade geradora de confusões sobre a compreensão do que é natural, cultural, histórico, biológico e social no desenvolvimento humano. Diante das análises pedológicas, Vigotski percebe que esta perspectiva de desenvolvimento humano não faz distinção da natureza psicológica e das leis do desenvolvimento cultural ao desenvolvimento orgânico. Diante disso, apresenta dificuldades em responder com profundidade muitas perguntas, tais quais: Qual é a gênese do pensamento? Por que as diferentes formas de pensar modificam-se ao longo da vida? Por que a compreensão da criança e do adulto são diferentes? Como ocorre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem? Qual a relação deste pensamento com a vivência do sujeito, isto é, com o contexto social espacial, temporal em que ele age, se relaciona, fala, pensa e produz a sua vida?

A psicologia tradicional, ou a velha psicologia, extrai os elementos primários do desenvolvimento, em que são formadas as sensações, a atenção e as associações por exemplo, e destaca como uma única via os processos psíquicos superiores. Fraciona os elementos das funções psíquicas conforme sua forma e nível de complexidade e os compara em diversas partes deixando fora de investigação a origem dos novos processos e formações no desenvolvimento. Os elementos constitutivos do desenvolvimento eram subordinados àqueles que seguiam e aos que deixavam de existir.

Por outro lado, a segunda concepção corresponde a nova psicologia – o behaviorismo e a reflexologia – e, assim como a primeira, reduz os processos superiores a processos naturais e despreza as leis específicas do desenvolvimento. Com o detalhe de que não considera as peculiaridades qualitativas do desenvolvimento, não diferencia as funções psíquicas elementares das funções psíquicas superiores e analisa este todo complexo e

dinâmico como se fosse um todo único. Então, se a anterior fragmentava as partes que compunham o todo psicológico sem as correlacionarem, esta identifica todas as partes como um todo.

Para superar esta nova compreensão de desenvolvimento humano que nos conduz ao pensamento da história do desenvolvimento da personalidade, em Vigotski (2000) um novo método está articulado a este objeto. Aos critérios objetivos para o estudo do desenvolvimento estão análises também objetivas, cuja essência está no próprio método de pesquisa. Isso se distingue do que havia sido feito em psicologia até o momento, que ao estudar a história das funções psíquicas superiores indicou interpretações subjetivas e separou os fatos das regularidades e deu ênfase nas variações em detrimentos das permanências.

De início, a finalidade de Vigotski (1989) foi contrapor os referidos fundamentos dos processos de desenvolvimento psíquico da criança e apontar suas principais características, que são:

el estudio de las funciones psíquicas superiores en el aspecto de los procesos naturales que las componen; la reducción de los procesos superiores y complejos a procesos elementales; el dejar de lado las particularidad y las leyes específicas del desarrollo cultural del comportamiento (Vigotski, 1989, p. 88).

Em oposição a essas afirmativas, reflete sobre o conteúdo concreto do desenvolvimento das funções psíquicas superiores estar em dois processos fundamentais: o primeiro, denominado de meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento; e o segundo, são os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais. Considerando a ontogênese como um processo mais amplo e único, nestes dois processos estão o desenvolvimento histórico da humanidade e os processos fisiológicos orgânicos que comportam o processo de evolução biológico e os processos sociais que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vigotski segue a busca por compreender quais as causas e as condições externas contidas na materialidade do mundo que constituem as determinações objetivas do desenvolvimento humano da criança e os processos de apropriação do conhecimento da realidade objetiva. Questiona a gênese do processo de apropriação de conhecimento, por que existe processos de desenvolvimento diferentes, qual é a regularidade nos processos de desenvolvimento, o que promove desenvolvimento humano etc. Nos seus estudos está explícito o método de compreender os fenômenos psíquicos pelo viés do materialismo histórico e dialético e a perspectiva teórica metodológica da ontologia crítica.

O conteúdo da obra do precursor da Teoria Histórico-Cultural, os significados e as concepções estão articulados à dinâmica das condições históricas, ao sentido pessoal de Vigotski e suas vivências em âmbito social e cultural. Segundo Árias Beatón (2005) o estudo avançado da psique humana foi também produto pessoal do tempo do autor russo e contribuiu para outra forma de manter e transformar o produto das condições históricas.

En Vygotski y su historia, creo apreciar varios aspectos importantes, en primer lugar, su familia con fuertes inquietudes y tradiciones culturales, en segundo lugar; una situación de defensa y de lucha contra la discriminación y por un lugar en lo social y en tercer lugar, una identificación y participación consciente con un movimiento revolucionario y de lucha por la justicia social y que se proponía emancipar al ser humano. Todo lo anterior lo puede llevar a una natural identificación y apropiación genuina de la concepción materialista-dialéctica construida por Marx y Engels, pero también con la colaboración de Hegel, Spinoza, Darwin, autores todos que Vygotski conoció profundamente (Árias Beatón, 2005, p. 35)

Essas características provocaram efeitos causais na dinâmica das interações do psíquico e do biológico que estão mediatizados pelo social e o cultural. Vigotski é uma pessoa, um indivíduo que realizou escolhas entre alternativas possíveis e analisou as categorias da psique com domínio do materialismo histórico-dialético. Para tanto o pensamento que o constitui é um produto externo da dinâmica da sociedade em que vive a sua família e que convertem em Vigotski componentes internos que se constituem a via de reprodução nas circunstâncias externas e nas outras pessoas.

O domínio do materialismo histórico-dialético em uma teoria que estuda o desenvolvimento psicológico lhe permitiu compreender a dinamicidade do interno e do externo, também das condições pessoais, biológicas e culturais, isto não ocorreu por Vigotski ser um gênio, as suas pesquisas não o tornaram um gênio. A história e a cultura elaborada da sociedade em que o autor viveu, influenciou a formação de sua individualidade e a história do seu próprio desenvolvimento.

De acordo com Lukács (2010) a forma de *ser* social se foi consolidando e configurando a partir do produto da atividade humana em contínuo processo de complexificação de todo o existente. Tomando esta analogia, Vigotski estuda a constituição das funções psicológicas do ser humano como partes de um conjunto de unidades que compõem a totalidade, i.e, impulsionam sua existência ao mesmo tempo em que são movimentadas pelo ser.

Vigotski concebe a ontogênese e a filogênese como categorias do desenvolvimento do ser humano. As generalizações dessas relações categóricas que nos permitem entender que

cada pessoa tem uma história única, individual, que perpassa no tempo da formação e da constituição das estruturas e funcionamentos da psique humana, condicionadas à história da humanidade e à atividade coletiva que influenciam objetivamente a história de vida da pessoa:

Este análisis, no significa que en otros autores no se observe lo histórico y lo cultural, pudiéramos decir como premisas, el problema está en que es en este Enfoque, dem que estas categorías se utilizan de manera esencial para la explicación de la naturaleza del proceso de formación y desarrollo de lo psicológico y sin ellas, no hay hipótesis o explicación posible (Arias Beatón, 2005, p. 110).

De acordo com o autor citado, para Vigotski o surgimento e a formação das funções psíquicas superiores são produto da história e da cultura. Para o estudo da psique da espécie humana seria preciso a relação das diferentes partes que compõe dialeticamente a totalidade do psiquismo, o social e o individual, o sistêmico e o dinâmico, o estrutural e o inconsciente e as combinações entre todas essas categorias. O pensamento estanque da psicologia tradicional inclui no seu sistema a segmentação de duas possibilidades, por exemplo na abordagem da psicopatologia: 1) a pessoa normal, sem patologia, é um protótipo e a pessoa patológica uma variante deste; 2) a pessoa patológica é um protótipo e a não patológica uma variante. Porém, para superar as perspectivas mecanicistas e hiperbolizadoras, muitas vezes dicotomizadas por separações entre processos sociogênicos e psicogênicos, é importante assinalar o conceito essencial de que,

El enfoque histórico-cultural se fundamenta, en que el desarrollo psicológico es un proceso muy complejo, que tiene su origen ofuente en las condiciones y la organización del contexto social y cultural que influyen sobre el sujeto, a todo lo largo de su historia personal, pero que se produce, definitivamente, como resultado de la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias (Arias Beatón, 2005, p. 113).

A esta definição, na mesma direção de Arias Beatón (2005), consideramos a explicação de Vigotski sobre o processo de desenvolvimento humano ter como fundamento o estudo das peculiaridades positivas do comportamento da criança. Traçar as características negativas da criança, identificar o que ela não tem na comparação com o adulto ou criança com características de desenvolvimento adequados (que não são portadoras de necessidades especiais²¹ e constituem o público-alvo das políticas de educação especial²²) nada nos diz

²¹ As crianças especiais têm direito a tratamentos específicos e a formulações de Políticas Sociais na perspectiva inclusiva para desenvolver suas potencialidades. Nesta tese não adentramos a este campo. Kuhnen (2016) explica em sua tese que a concepção de deficiência nas políticas de educação especial no Brasil, desde a década de 1970 até os dias atuais, está sustentada na dicotomia entre normal e patológico. Em sua análise, expõe que no movimento dialético da história esses sujeitos estão sendo definidos em termos de

sobre as capacidades que ela tem, sobre o seu desenvolvimento. Destacar o que existe de negativo na personalidade não nos diz sobre as peculiaridades positivas que diferenciam uma pessoa de outra, o adulto da criança, a criança sem deficiência da criança com deficiência²³.

Sin embargo el positivo puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (Vygotsky, 2000, p. 140).

Para Vygotsky (2000) o desenvolvimento se produz em duas formas que se pressupõem reciprocamente: a revolução e a evolução. Toda linha de desenvolvimento produz saltos e mudanças cruciais que vão marcando a história do desenvolvimento cultural, por isso: “La propia esencia del desarrollo cultural radica en la colisión de los desarrollos de las formas culturales de la conducta, que va conociendo el niño, con las formas primitivas que caracterizan su propio comportamiento” (Vygotsky, 2000, p. 141).

O conteúdo do contexto social e cultural é desenvolvido por gerações anteriores e cristaliza nele as condições para que outras gerações tenham a possibilidade de continuar construindo novos valores e conteúdos culturais que tornam os processos psicológicos do ser humano cada vez mais complexos. Mas, o conceito de desenvolvimento humano não é o mesmo entre os investigadores do tema.

No mais, Vygotsky (2000) explica que a psicologia comportamental ou a reflexologia, desenvolvem todo o seu sistema pelo reflexo condicionado a partir do protagonismo da psicologia animal. As ações dos psicólogos e suas explicações sobre o comportamento eram fundamentadas nos métodos da psicologia animal (natural) ou pela psicologia comportamental (experimental). O método estático de compreensão do psiquismo humano levava a psique humana ser entendida pela psicologia animal.

desvios para menos e para mais a partir de padrões físicos, mentais, comportamentais ou sociais, e, diante dessas definições, sofrem as determinações das relações do modo de produção capitalista, dentre estas, a repercussão no modelo institucional de educação aos sujeitos com deficiência cujo objetivo é o mercado de trabalho.

²² Quem constitui a educação especial são os sujeitos com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (Brasil, 2008). Para reflexões acerca das políticas inclusivas, especialmente as políticas de educação especial, e a sua relação com a formação docente, indicamos Garcia (2013, 2016).

²³ “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (Brasil, 2015, Art. 2º).

Opondo-se a este método, Vigotski vê na psicologia do humano a chave para compreender a psicologia dos animais, também, generaliza ao falar sobre as formas superiores e complexas de conduta serem centrais para compreender as formas inferiores ou elementares. Retoma Marx em seus argumentos: “Es a ese concepto de método “inverso” al que apuntaba Marx cuando afirmaba que la “anatomía del hombre era la clave de la anatomía del mono” (Vygotsky, 1997). E continua:

Sólo podemos comprender cabalmente una determinada etapa en el proceso de desarrollo – o incluso el propio proceso – si conocemos el resultado al cual se dirige ese desarrollo, la forma final que adopta y la manera en que lo hace. Únicamente se trata, por supuesto, de transferir en un plano metodológico categorías y conceptos fundamentales de lo superior a lo inferior y no de extrapolar sin más observaciones y generalizaciones empíricas. Por ejemplo, los conceptos de clase social y de lucha de clases se manifiestan con toda nitidez cuando se analiza el sistema capitalista, pero son también la clave de todas las formas precapitalistas de la sociedad, aunque las clases sociales sean distintas, y no se den las mismas formas de lucha. Es decir, se trata de diferentes estadios concretos en el desarrollo de la categoría “clase social”. Pero todas estas características, que permiten diferenciar las formas históricas de épocas anteriores de las formas capitalistas no sólo no se borran, sino que, por el contrario, únicamente resultan accesibles cuando se analizan a partir de categorías y conceptos obtenidos del análisis de otra formación superior (Vygotsky, 1997, p. 381).

A fragmentação de uma vertente que considera a psique humana a partir do animal, preocupa-se com as categorias possíveis de serem aplicadas nos animais e por isso, isola os fenômenos humanos que são essencialmente diferentes dos animais.

Vygotsky (1997) aponta similaridades entre a via da psicologia com ponto de partida no homem (psicopatologia) e a psicologia tradicional que considera no animal a centralidade dos estudos sobre a consciência humana. Isto porque existia em seu tempo histórico a polaridade de considerar o homem como um ser único e diferente de outros seres ou o animal o ser dotado de caracteres indicadores para a compreensão do comportamento humano. O dualismo provocado ao ponto de partida do humano ou do animal se associa aos estudos dos extremos entre homem patológico ou não patológico.

Ao oposto dessas duas perspectivas desembocadas em uma ciência biológica, Vygotsky (1997) defende que a gênese da psicologia geral deve buscar a essência da psicologia social e individual na relação contraditória da realidade objetiva, na análise dos acontecimentos históricos e no estudo teórico das formas concretas para extrair princípios generalizadores e científicos. Percebe o social e o individual, o sistêmico e o dinâmico em um processo histórico, no tempo e no espaço.

Para Vigotski o desenvolvimento e a formação das funções psíquicas superiores são produtos da história, mais do que o cruzamento de uma ou outra via, o autor acende, por um método próprio que analisa o surgimento das novas formações psíquicas, os saltos qualitativos no desenvolvimento humano. Considera a base materialista na atividade dos sujeitos e na realidade preexistente à consciência, em um processo de formação e constituição do sujeito que tem como determinante a realidade objetiva e o conhecimento que perpassa a atividade objetiva, cuja gênese está no resultado da atividade reflexa movida pela própria realidade objetiva em confronto com as subjetividades.

Vigotski recupera Engels para mostrar a transformação das leis da natureza em leis históricas. No processo de desenvolvimento humano, a medida em que a criança assimila o conteúdo da experiência cultural e as formas de comportamento cultural, as linhas do desenvolvimento²⁴ das funções psicológicas superiores se distingue da linha de desenvolvimento ligado aos processos de crescimento do organismo.

De acordo com Vygotsky (2000), a adaptação ativa da natureza é compreendida pela natureza social do humano, cuja atividade exerce influência em seu pensamento que se aperfeiçoa e fica mais complicado na mesma proporção em que ele transforma a natureza. O sistema de estímulos condicionados causais provoca reações no organismo, domina a atividade do córtex, dirige o comportamento e proporciona o novo princípio de regulação da conduta (o novo plano do desenvolvimento psíquico) com as mediações, os signos e os instrumentos, e com a qualificação destas no comportamento do homem.

A historicidade ocupa um lugar imprescindível no desenvolvimento psíquico do ser humano, da filogênese à ontogênese, e abre a chave da linguagem, o aparato que permite o sujeito influenciar as decisões de outros humanos mediante signos. A influência verbal na utilização ativa da linguagem, sucedida das conexões passivas, deve ser entendida na união contraditória em que o sujeito na sociedade e na natureza determina sua conduta e constitui o desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores.

Em 1927, Vigotski estabelece duas teses para estudar as raízes lógicas e explicar o significado histórico da divergência da ciência natural e sua ideia abstrata. A primeira é que todo conhecimento científico tem sedimentos da realidade material e concreta, o conceito mais abstrato ou fictício são reflexos das relações reais entre coisas e processos, mesmo o conhecimento experimental, dedutivo, especulativo etc. As abstrações provêm do mundo

²⁴ Na história do desenvolvimento cultural as linhas de desenvolvimento são marcadas por mudanças e saltos, alterações e interrupções. Estão relacionadas com o processo de desenvolvimento cultural da humanidade. No item 4.4 abordaremos as linhas centrais do desenvolvimento e as linhas acessórias do desenvolvimento.

objetivo que não tem consistência de ser explicado por si mesmo. A segunda tese é que a compreensão sobre a materialidade se distingue da matéria em si mesma, um fenômeno se destaca de acordo com um signo, o domínio de um fato por meio da palavra permite a descrição, a especificação e a elaboração do conceito e da teoria:

Así, la propia lengua encierra los fundamentos y las posibilidades de la cognición científica del hecho. La palabra es el germen de la ciencia, y en este sentido cabe decir que en el comienzo de la ciencia estaba la palabra (Vygotsky, 1997, p. 410).

Vygotsky explica a abstração e a participação do pensamento na dedução e operação com conceitos inclusive em fatos empíricos. Exemplifica que as formigas têm olhos distintos dos seres humanos e, naturalmente, nas percepções de nossos olhos sabemos desta distinção, mas essa percepção não está descolada do pensamento. Existem diferenças entre o fenômeno real e o científico, a formiga não se vê como formiga, compreender o que é formiga já é um ato de classificação, de indicação de um fenômeno específico dentro de uma categoria de fenômenos análogos.

Então, na histórica da ciência e das ideias abstratas, evidenciamos que a ciência tem início na materialidade do mundo objetivo – nas circunstâncias reais do tempo e espaço em que ela se desenvolve – e a compreensão sobre o objeto investigado se diferencia do objeto em si, da sua percepção imediata, pois significa o mundo pelo reflexo consciente com o uso de signos. A fala, ou o uso da palavra, exerce uma influência no desenvolvimento do pensamento que é diferente da influência do amadurecimento biológico, ela determina decisivamente a estrutura do processo de desenvolvimento cultural. O novo meio de comportamento é influência do comportamento cultural, surge em um determinado degrau do desenvolvimento natural, mas emerge internamente de modo inalterado.

Como conteúdo do desenvolvimento cultural, a palavra produz o surgimento de necessidades e interesses no complexo processo de formação superior, é um meio do sujeito compreender-se, de perceber suas vivências e compreender os demais. Sendo parte correlacionada a outras funções psicológicas, a palavra como signo de conceitos passa por estágios de desenvolvimento até chegar à formação de conceitos intensos de autopercepção ou conhecimento profundo da realidade externa e interna, de descobrir o mundo pelas leis e nexos contidos na relação com o mundo circundante. Vygotsky (2006) exemplifica que a criança quando aprende a falar “flor” não aprende o que é comum em todas elas, ela pensa em algo concreto, aplica essa designação geral sem pensar na generalização que a palavra comporta.

Aqui está mais um marco para o desenvolvimento cultural, distinto do desenvolvimento fisiológico natural e fundamental característico das funções elementares. O desenvolvimento do conceito é mais do que uma função cerebral, é uma categoria histórica, encontra sua gênese nas etapas primitivas do desenvolvimento humano e da criança conforme o desenvolvimento histórico das formas de conduta criando novas formações filogenéticas e ontogenéticas no processo de desenvolvimento das funções humanas historicamente formadas. Segundo Vygotsky (2006), o desenvolvimento humano com base na linguagem, habilidades e pensamento culturais modificam e influenciam os processos de crescimento e maturação orgânicos que o acompanha.

Pela correlação das funções cerebrais com a combinação temporal e a união dessas duas linhas de desenvolvimento, natural e cultural, podemos retornar até as funções arcaicas pelas funções cerebrais históricas, considerando dois momentos. Primeiro,

(...) el desarrollo histórico de la práctica humana y el desarrollo histórico del pensamiento humano relacionado con él, constituye el verdadero origen de las formas lógicas del pensamiento, de la función de formación de conceptos y de otras funciones psíquicas superiores. No fue el cerebro el que asimiló el pensamiento lógico en el proceso del desarrollo histórico del ser humano. Para que eso se produzca, no se precisa reconocer la existencia de una estructura del cerebro y en el sistema de sus funciones esenciales hay posibilidades y condiciones para que surjan y se formen síntesis superiores (Vygotsky, 2006, p. 143).

Quando falamos de desenvolvimento cultural assinalamos que as formações psicológicas etárias centrais correspondem ao nível atual de desenvolvimento do sujeito, estão articuladas à ontogênese da humanidade e aos aspectos filogenético e natural. Estão correlacionadas: à materialidade do organismo do ser social; às interações com a cultura; à atividade com o meio cultural; e à possibilidade material orgânica de pensamento ou das funções psicológicas naturais se transformarem em funções psíquicas superiores.

O segundo momento para pensar as funções cerebrais se refere a característica que representa a síntese das combinações destas partes citadas, por isso a formação de conceitos intervém nas diversas funções psíquicas. Desta síntese, que representa um todo único resultado dos processos isolados e relacionados entre partes, se deriva as leis que põe em movimento o processo de formação de conceitos.

O pensamento por conceito pertence a história da linguagem na criança, que está associada a compreensão do materialismo histórico-dialético nas pesquisas científicas, o fenômeno psicológico existe como potência no processo de desenvolvimento. As linhas de

desenvolvimento psicológico, a natural e a cultural, se entrecruzam em um determinado momento, não são as partes isoladas que criam novas funções:

(...) o desenvolvimento cultural cria o que está contido como possibilidade no desenvolvimento natural do comportamento da criança. A cultura não cria nada de novo além do que já foi dado pela natureza, porém transforma a natureza de acordo com os objetivos da pessoa. O mesmo ocorre no desenvolvimento cultural do comportamento. Ele também consiste de mudanças internas do que é dado pela natureza no desenvolvimento natural do comportamento (Vigotski, 2021, p. 80).

As formas superiores de comportamento não estão livres das leis da natureza externa, quando existem interferências intencionais nos processos psíquicos, como a atividade de ensino, esta lógica permanece. Em uma relação pedagógica, conhecer, as formas primitivas e superiores da estrutura psicológica possibilitam alteração no curso dessas leis de modo a submetê-las aos objetivos que respondam questões como: Qual o conteúdo de conhecimento de um dado fenômeno é necessário para a criança que participa desta relação? Em qual nível de conhecimento ela está? O que irá contribuir para o sujeito em sua atividade reflexa, refletir um objeto externo, uma atividade com objetos, uma atividade de comunicação e realizar um processo de criação na qual os conhecimentos que constituem o que estava fora passa a constituir as condições internas desse sujeito, passe para o plano interior, enfim, que seja apropriado por ele?

O estudo do meio, das relações com a materialidade do mundo, inclui as reflexões sobre o ser humano superar a determinação imediata da conduta e introduzir as regularidades superiores considerando o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Os indicadores no meio não definem a prontidão para a apropriação de qualidades ou características em nível psicológico mais elaborado, os seus efeitos e influências não são acumulativos, são relativos de acordo com as condições reais, naturais e psicológicas, de desenvolvimento da criança.

O papel que o meio exerce é distinto nas diferentes etapas do desenvolvimento da criança, se modifica e se expande no ritmo da comunicação com os sujeitos que estão em nível psicológico mais avançados que ela, da sensação, percepção, ação e sentidos que tem sobre essa influência. Na relação com o meio a criança pode ser privada de elaborar sentidos e significados sobre o que acontece a sua volta, algo que na relação com o outro, ela vai estabelecendo as condições adequadas para as referidas apropriações conforme a sua idade psicológica e devido a influência do meio e sua relação com a palavra, este instrumento tão importante na relação psicológica de uns com os outros. A palavra representa uma generalização, que em seu estado primitivo tem caráter concreto ou sensorio, conduz a

atribuição de sentido, reestrutura, seleciona e modifica a elaboração que existia sobre os fenômenos da realidade objetiva a partir da influência que o meio exerce sobre o sujeito.

A linguagem possibilita a cognição científica do fato e o estudo da experiência direta, o estabelecimento dos fenômenos psíquicos tem esta origem e não significa que o fenômeno real seja apenas a percepção direta da matéria, o fenômeno real também é a sua abstração que mesmo totalmente distinta e sem coincidência do fato, existe na experiência coletiva da humanidade como um fato científico que só tem existência porque é também a expressão do real, cognoscível por atividade especificamente humana.

Ahora disponemos de todo lo necesario para resolver el problema y podemos dirigirnos directamente hacia nuestro objetivo. Si la base de cualquier concepto científico la constituyen los hechos y, a su vez, la de los hechos científicos radica en los conceptos, de aquí se desprende inevitablemente que, en cuanto a su objeto de análisis, la diferencia entre las ciencias generales y las empíricas es puramente cuantitativa y no conceptual: se trata de diferentes grados y no de diferentes naturalezas de un fenómeno. Las ciencias generales no se ocupan de objetos reales, sino de abstracciones; no estudian las plantas y los animales, sino la vida: su objetivo son los conceptos científicos. Pero la vida es también parte de la realidad, y estos conceptos tienen prototipos en la realidad. Las ciencias particulares tienen como objetos hechos reales con existencia efectiva: no estudian la vida en general, sino clases y grupos reales de plantas y animales. Pero también las plantas y los animales, y el abedul y el tigre, e incluso *este* abedul y *este* tigre son ya conceptos. El hecho y el concepto constituyen el objeto de unas y otras disciplinas, pero sólo en diferente grado, en diferente proporción. Por consiguiente, la física general no deja de ser una disciplina física y no se convierte en parte de la lógica por el hecho de que se ocupe de los conceptos físicos más abstractos; incluso en ellos se reconoce, a fin de cuentas, un determinado fragmento de la realidad (Vygotsky, 1997, p. 410).

A forma e o conteúdo do conceito ocorrem por um movimento de incorporação e superação, sem uma hierarquia valorativa entre o conceito em sua forma mais elementar e o mais complexo. Iniciar a aprendizagem de um conceito em sua forma mais abstrata utilizando uma metodologia simples provoca distorções, pois é na atividade que o sujeito faz relações e ele estará privado de elaborar as significações necessárias para alavancar o nível de compreensão caso a metodologia não corresponda ao conteúdo necessário para o seu processo de desenvolvimento.

Existe uma interação na materialidade do movimento, a captura da explicação dos fenômenos tem uma lógica histórica, na história dos conceitos os problemas da percepção cotidiana foram o que impulsionaram os problemas científicos. Na processualidade histórica da humanidade a intuição e a indução no trabalho foram fundamentais para as primeiras noções sobre as propriedades do objeto. A relação imediata não revela as propriedades do objeto em suas formas mais aprofundadas, mas faz parte da primeira ordem do processo de compreensão dos fenômenos. Por exemplo, as noções de quantidade e de grandeza são

importantes para a compreensão do conceito de número; o gesto, o desenho e a brincadeira são importantes para a compreensão da leitura e da escrita. Vale lembrar que a previsibilidade do devir sobre o processo de apropriação do conhecimento não serve para apoiar-se em um objetivo futuro de aprendizagem e sim pensar em objetivos específicos para prover o desenvolvimento necessário no estágio presente na vida do sujeito.

A proporção da relação entre o sujeito e o objeto é o que modifica o princípio da compreensão do real concreto e do real conceitual. Esta dinamicidade não segue a lógica formal que indica a via da ciência empírica, que recorre os conceitos a partir dos fatos, ou a via da ciência geral, que utiliza os fatos para compreender os conceitos. Por exemplo, na lógica formal entende-se que a criança inicia a escrita com o desenho das letras ou com a repetição das letras do alfabeto, pois a raiz da aprendizagem da escrita teria princípios no reflexo condicionado, sendo um nível superior dele.

Considerar relevante a atividade sensorial e a compreensão aparente do objeto não significa deter-se continuamente a ele, assim, considerando o exemplo anterior sobre a apropriação da leitura e da escrita, na lógica do materialismo histórico-dialético na Teoria Histórico-Cultural, é estudado a pré-história da escrita, as tendências e os fatores do desenvolvimento deste conhecimento, questionado como ocorre a passagem entre os estágios do desenvolvimento e até as novas formações. A escrita é uma função psicológica superior, cultural e mediatizada, que supera os reflexos condicionados, é diferente – tem suas particularidades próprias, o seu desenvolvimento não chega como um produto do reflexo condicionado ou decorrente de um processo produzido apenas pelas leis biológicas ou da natureza maturacional.

Vejamos como são expressas as premissas sobre a apropriação deste conteúdo do conhecimento, a estrutura e a interrelação deste processo com os aspectos do desenvolvimento fisiológico e ontológico. A escrita, é um fenômeno complexo elaborado durante milhões de anos do desenvolvimento cultural e tem gênese antes do/a professor/a ensinar a criança a escrever:

La condición psicológica fundamental indispensable para que el niño pueda <registrar> alguna imagen, concepto o frase consiste en que determinado estímulo, que por sí mismo no tiene ninguna relación con la imagen, concepto o frase dados, sea incorporado como signo auxiliar, ante cuya vista dicha imagen se restablece en la memoria del niño. El registro supone, pues, la capacidad de utilizar un estímulo cualquiera (por ejemplo, una línea, una mancha, una señal) como signo funcional, auxiliar, que no tiene sentido y significado por si mismo, sino sólo como operación de orden suplementario (Luria, 1987, p. 44).

As bases da apropriação da escrita estão no movimento histórico e lógico em que a relação da criança com o mundo se diferencia a tal ponto de modificar as funções psicológicas elementares para as primeiras formas de funções psicológicas superiores. Luria (1987) indica duas condições essenciais para a criança registrar: na relação com os objetos ela consegue diferenciá-los entre coisas e instrumentos, isto é, entre um grupo de objetos dos quais ela observa, usa, toca e experimenta, e outro grupo de objetos que cumpre o papel de ferramenta auxiliar para alcançar determinadas finalidades; ela regula seu comportamento através dos meios auxiliares que assumem o papel de estímulos organizados por ela mesma.

Segundo Vigotski (2009) a memorização das letras, palavras e a associação com objetos não leva imediatamente à formação de conceitos, um problema precisa surgir para que os novos conceitos sejam formados durante as ações e operações produzidos por um motivo cuja intensão seja resolver este problema. O estabelecimento da ligação entre o sujeito e o objeto vai além das condições externas, precisa da tendência determinante que regula o fluxo da formação do conceito estabelecido diante da ação do sujeito ao cumprimento de uma meta para solucionar uma tarefa utilizando a palavra como instrumento e o auxílio do emprego de ferramentas. A explicação da lógica da formação dos conceitos em todas as formas superiores de comportamento não é associativa, está nos meios através dos quais o ser homem regula a sua conduta, o fluxo e a estrutura da sua atividade.

Diante da necessidade e dos motivos criados pelo sujeito de aprendizagem em criar signos, mediante situações de desenvolvimento provocadas intencionalmente pelo/a professor/a, é significativa a observação das formas em que a criança vai buscar resolver seus problemas, dominando e orientando-se à apropriação da escrita. Segundo Luria (1987) a linha genética de desenvolvimento da escrita inicia nas formas externas primitivas para depois avançar até as formas culturais mais complexas. As crianças mais novas relacionam-se com a escrita de forma imediata, principalmente pela repetição. Dependendo das condições materiais e culturais, da dinâmica histórica de suas experiências, após os cinco anos são capazes de compreender a escrita como um meio de comunicação com o mundo e realizadas atividades cada vez mais mediadas pelos diferentes e diversos produtos da atividade humana.

Até os cinco anos as crianças são capazes de imitar a ação dos adultos, mas não de assimilar as particularidades psicológicas específicas, não escrevem para recordar ou representar um ou outro conteúdo, estão no primeiro estágio da escrita. Ajudá-la a escrever não é o suficiente para ela dar o salto para os estágios seguintes de apropriação deste conceito porque ela vai apenas fixar e recordar com características mecânicas, e não registrar e ler. Diferentemente quando a criança, dentro de um contexto e de uma atividade interna, escreve a

seu modo frases aparentemente sem sentido para o adulto (que procura a escrita e a leitura convencional) e com sentido para si mesma, mais do que uma garatuja, ela está registrando e estabelecendo uma relação distinta da imitação: “de actividad motora independiente se convierte em símbolo mnemotécnico” (Luria, 1987, p. 49). A frase indiferenciada registrada pela criança começa a ligar com o que se deseja registrar e passa a exercer o papel auxiliar de signo, o salto desta passagem é o que interessa a Vigotski e seus colaboradores.

O registro primário, embrião da futura escrita, desempenha um sinal que organiza o comportamento da criança, mas não tem um conteúdo que apresente a descoberta de um significado, inclusive, quando a criança retoma o registro pode não recordar o que registrou. O salto do registro indiferenciado para o registro com significado ocorre conforme a criança vai sentindo necessidade e se esforçando por registrar de modo que consiga lembrar-se do que registrou. Este processo é promissor na Educação Infantil, local em que o/a professor/a organiza sua atividade direcionando sua ação a provocar a ação na criança que possa desencadear a incorporação e a superação das funções psíquicas elementares pelas funções psíquicas superiores e não complexificar as reações hereditárias traçando como meta o reflexo condicionado.

A gênese está no processo mediado, na incorporação do emprego de signos à estrutura psicológica e não em uma transição gradual do concreto para o abstrato. Parte da criação de um problema e do surgimento do objetivo, segue com a introdução de meios nas tentativas empreendidas em resolver o problema pelo sujeito que utiliza os signos como meios de orientação do pensamento.

Quando Vigotski questiona a velha psicologia ou o desenvolvimento inatista por via experimental e os estímulos na organização do comportamento e da conduta, ele interliga a atividade interna e externa, distinguindo-as e correlacionando-as ao conceito de atividade reflexa que ocorre condicionado pelas circunstâncias da vida, na relação com a prática e o emprego de instrumentos e signos. O método na Teoria-Histórico-cultural ressalta a investigação no ponto de vista histórico, o desenvolvimento cultural tem como base a compreensão do signo como recurso auxiliar na resolução de problemas que surgem no processo de desenvolvimento humano.

O desenvolvimento das faculdades humanas é diferente do acúmulo de conhecimentos, é preciso que exista no sujeito certas premissas e condições internas para o seu crescimento. A compreensão dos fenômenos externos não é transportada para o indivíduo como influência direta dos outros pela linguagem e outras manifestações da cultura, tampouco é determinada pelo interior do sujeito – não é uma determinação que chega de fora do

indivíduo ou que nasce por inteiro dentro dele para depois ser jogada a um desenvolvimento exterior.

Rubinstein (2017a) complementa esta questão explicando que o condicionamento interno da determinação externa revela considerar as premissas que há no sujeito e a relação da assimilação por meio do ensino com o produto do desenvolvimento histórico das faculdades humanas. Critica a ideia de que o conteúdo do conhecimento seja produto do ensino ou que o ensino seja a condição para a apropriação da faculdade humana como se o próprio ensino não estivesse condicionado às faculdades humanas:

Na realidade, é preciso falar não apenas das faculdades como produtos da assimilação dos objetos da atividade, mas também desses mesmos objetos como produto do desenvolvimento histórico das faculdades. Quer dizer, renunciando a afirmação da dependência unilateral do desenvolvimento dos homens e de suas faculdades em relação aos produtos exteriores de suas atividades, é preciso partir da inter-relação e da interdependência entre o desenvolvimento dos homens, o desenvolvimento de sua própria natureza e de suas faculdades, e os produtos externos objetivados em sua atividade. A criação destes últimos tem tanto por consequência como por condição a modificação da natureza das pessoas, de suas faculdades. O homem e o mundo material devem ser examinados em sua ação recíproca, e o exame dessa ação recíproca não pode se limitar apenas à esfera da assimilação, à margem por completo da esfera da produção (Rubinstein, 2017, p. 115).

Na lógica da dialética materialista o fator decisivo do comportamento do humano é, predominantemente, social, a sua experiência é social e não se limita as reações hereditárias presentes nos animais. O desenvolvimento humano surge nas raízes do comportamento animal e segue princípios diferentes que ultrapassam graus de complexidade tornando impossível ser explicado apenas pela biologia ou pelo social. Os princípios do comportamento dos animais seguem as reações hereditárias e a combinação destas com a criação de estímulos ou efeitos da experiência individual chamada de reflexos condicionados. No humano, os princípios do comportamento são as reações hereditárias, os reflexos condicionados e principalmente os grupos de reflexos complexos inerentemente humanos que são a experiência histórica (o uso das experiências das gerações passadas), a experiência social (uso das reações das experiências alheias) e a consciência (natureza psicológica com a forma mais complexa de organização do comportamento que consente a prévia ideação, ação intencional, usa de instrumentos e outros). As funções psíquicas superiores são produtos social e estrutura a personalidade, ou seja, são a apropriação das aptidões humanas determinadas historicamente na organização social e que ocorrem pelo processo de educação que origina a Atividade Pedagógica.

É preciso não perder de vista o contexto do processo de desenvolvimento da apropriação de um conceito e as mudanças no pensamento. O desenvolvimento da linguagem como instrumento do pensamento segue o sentido histórico e lógico da teoria do desenvolvimento humano expressa por Vigotski, em suas relações complexas de unidade e interdependências, conforme afirmam Rosental e Straks (1958). De acordo com o marxismo, o método histórico lógico de investigação busca entender o ser do fenômeno, os elementos naturais e gerais e a trajetória histórica desse fenômeno como parte constituinte do seu ser.

A compreensão de desenvolvimento humano biológico e social implica compreender as bases ontológicas de sua gênese e processualidade. Uma lógica que não segue seu ritmo e curso naturalmente tem tendências criadas com base material influenciada por um complexo sistêmico de comportamento. O conhecimento, as funções psíquicas superiores e as demais categorias da Teoria Histórico-Cultural são entendidas no processo de mudança, das etapas de seu surgimento e desenvolvimento.

Vigotski, prosseguindo o método marxista, busca na gênese das funções psíquicas elementares as bases para compreender as funções psíquicas superiores, vai do mais simples ao complexo, considerando o histórico e o lógico contido na lei posta pelo mundo objetivo. As funções psíquicas superiores são importantes para compreender a universalidade do desenvolvimento das faculdades humanas, o processo singular que ocorre nas diferentes idades psicológicas de desenvolvimento – como é o curso da compreensão de um conceito no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, as leis de transição de um período do desenvolvimento a outro; a relação dos processos de desenvolvimento psíquico com a educação e o ensino das crianças; a ligação com as particularidades do trabalho educativo e de ensino a cada novo período.

De acordo com Vigotski (2006), conhecer a transição de um degrau evolutivo a outro provoca a necessidade de buscar os princípios do desenvolvimento evolutivo, a gênese na atividade vital que se forma nas condições concretas da vida. Tece a crítica sobre a assimilação pelas crianças das tarefas dos adultos realizarem-se pela modelação ou cópia direta de referidas atividades, pois o processo de repetição ou reprodução pode caracterizar-se como uma singularidade da atividade reflexa, isto é, pertence ao processo dialético que temos mencionado. As características objetivas de conteúdo da atividade das crianças têm início na comunicação com os adultos e segue graus evolutivos coerentes com a evolução das leis gerais do desenvolvimento humano, do processo de conhecimento da criança, desde que existam condições adequadas para o seguimento ascendente em forma espiral deste processo. Por exemplo, o conceito de multiplicação não está relacionado a aprender a simples forma

imediate do conceito expressa na repetição, mais do que isso, dentre outros, importa compreender as unidades de medida, de grandeza etc. A apropriação das bases e das relações gerais do conteúdo teórico dos conceitos com diferentes níveis de compreensão não tem raiz na simplificação do conceito ou nos reflexos condicionados que pertencem as reações simples ou adquiridas. Diante disso, o ensino exerce influência fundamental e está condicionado a regularidade da sua organização para criar as condições que poderão levar ao alcance dos resultados desejados no desenvolvimento das crianças.

A criança é um ser humano de pouca idade em todo o mundo, a história do desenvolvimento cultural da humanidade, a filogenia, e seus aspectos universais estão entrelaçadas com a história individual do sujeito. O desenvolvimento da criança ocorre sob circunstâncias históricas das suas vivências. Se para a velha psicologia existia uma e única linha contendo todos os fenômenos do desenvolvimento infantil, a nova psicologia percebe a unidade dialética de duas linhas inicialmente diferentes, como parte de um todo mais complexo:

Para nuestro estudio tiene importancia, y no poca, el fondo biológico en el cual transcurre el desarrollo del niño, las formas y las fases en medio de las cuales se produce el entrelazamiento de ambos procesos. Consideramos – y todas nuestras investigaciones confirman nuestra suposición – que justamente las diversas formas en que se entrelazan los dos procesos determinan la peculiaridad de cada etapa de edad en el desarrollo de la conducta y el tipo peculiar del desarrollo infantil (Vygotsky, 2000, p. 39-40).

O objeto de investigação de Vigotski é compreender a mudança no processo de desenvolvimento psíquico e diferenciar o desenvolvimento biológico. Para ele existe uma linha geral do desenvolvimento com um todo coerente dos diferentes processos e o desenvolvimento psíquico e cultural, não ocorre por meio de um processo puro e natural. O problema das funções psíquicas superiores é um problema de desenvolvimento cultural e disto se desdobra no desenvolvimento da personalidade.

Somente pelas bases do materialismo histórico e dialético e do marxismo a psicologia pode explicar o desenvolvimento interno e a personalidade da criança. A análise proporciona a gênese das funções psíquicas superiores, o que inclui investigar a história das funções rudimentares e elementares, também a forma transitória de uma a outra, suas continuidades e transformações – a estrutura e o caráter da atividade e o seu caminho de desenvolvimento.

4.2 A MEDIAÇÃO COMO CONSTITUTIVA DA ATIVIDADE DA CRIANÇA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

À Vigotski interessa a contraposição de dois pontos de vista possíveis e existentes na realidade e a diferença entre eles. Não é a análise de dados diretos como a de alguém que faz um laço no dedo para simbolizar uma mensagem a ser lembrada e necessariamente lembre-se da mensagem representada neste simbolismo no momento oportuno. A etapa mais importante do desenvolvimento é a passagem da compreensão do objeto cultural materializado, que é externo ao sujeito, para a transição da apropriação deste conhecimento. Esta complexa transformação da atividade externa em atividade interna está ligada ao desenvolvimento do pensamento e da fala que abordaremos neste item.

Na significação dos meios auxiliares que regulam a conduta para a atividade humana, seja a essência da memória humana no signo como elemento externo para recordar ou na invenção do emprego das ferramentas, está a linguagem como meio social de comunicação e interação e as ferramentas como meios de trabalho que modificam a natureza. A atividade mediadora de signos e instrumentos tem similaridades, divergências e apresentam uma relação psicológica entre uma e outra, em que precisamos analisar o contexto da relação para entender de qual modo está causando influências no desenvolvimento cultural da criança.

Quando Vigotski (2000) recorre a Marx para mostrar a utilização das propriedades físicas e químicas pelo ser humano das coisas que ele aplica como ferramenta de trabalho de acordo com seu objetivo, o autor entende que a linguagem e o uso de ferramentas significam mais do que um estímulo comum ao homem e aos animais como Pavlov considera.

A atividade mediadora para Vigotski (2000) está entrelaçada com o emprego dos instrumentos e com o uso dos signos, mesmo que ambos os conceitos tenham raízes distintas. A natureza dos meios empregados nos signos e nos instrumentos se diferem, com o uso do instrumento o homem age sobre o objeto para modificá-lo e realiza uma atividade exterior. Com o uso do signo a atividade além de exterior, influi psicologicamente, é uma atividade exterior por transformar a natureza e uma atividade interior dirigida a dominar a própria conduta humana.

Contudo, está presente uma relação lógica de conceitos observada na filogênese pelos registros históricos e na ontogênese por via experimental. O emprego de signos rompe os limites de uma atividade puramente orgânica e amplia as funções psíquicas até desenvolver as funções psíquicas superiores. Por tomar os pressupostos do materialismo histórico-dialético, Vigotski fala que as complicações da atividade interna precisam ser analisadas

psicologicamente pelo processo e não pelo objeto em si; por explicações, não restrita a descrições; e pela análise genética que retoma os processos de desenvolvimento em seu estado rudimentar e o estuda como um “fóssil psicológico”.

De outro modo, as reações que a criança vai elaborar diante da relação estabelecida com o outro, família, professores/as e outras crianças, com determinado instrumento não são determinadas pela organização e exposição de objetos, sim pela sistematização dessa exposição ligada a uma função social e ao lugar da relação de convivência entre o adulto, o objeto de conhecimento e a criança. Este lugar tem ligação com a lei geral do desenvolvimento cultural, com as leis da periodização do desenvolvimento e com a vivência singular da criança. De acordo com Vigotski, a principal fonte de desenvolvimento psíquico e pessoal é a relação de convivência e a posição das pessoas envolvidas na relação. Para que a tarefa seja realizada de modo autônoma pelo sujeito de aprendizagem existente neste processo de apropriação do conhecimento, repleto de plasticidade, pelo menos cinco condicionantes que causam necessidades e motivos para a realização da atividade e dependem do lugar ocupado pelos sujeitos envolvidos nesta relação. São o lugar de: independência; iguais; abaixo; acima; proto-nós. Vejamos mais de perto cada um deles.

O primeiro condicionante, a independência, é o sentimento de sentir-se afetada pelo conteúdo da atividade, de sentir motivos que conduzirão a ação, dependem da história coletiva e individual, então o que auxilia uma criança a realizar a atividade e chegar a uma objetivação do conhecimento, pode carregar traços semelhantes ao de outras crianças, mas está ligado ao sentido pessoal e nunca será o mesmo. A criança que busca solucionar uma tarefa da qual precisa de ajuda está no lugar de independência quando ouve, observa ou percebe o outro ou o adulto que está no lugar de estruturar o auxílio conforme a zona de desenvolvimento dessa criança e a partir daí ela recorda-se ou dá continuidade nas suas ações e conclui sua tarefa.

O segundo, iguais, as crianças e professores/as estão em níveis psicológicos diferentes, para aprender algo novo o/a professor/a pode estabelecer conexões, análises e sínteses, com outras significações já apropriadas por ele/A, tem uma capacidade de abstração mais desenvolvida. Descrever o que se pretende ensinar não é suficiente para possibilitar a aprendizagem, a relação entre as crianças difere da relação da criança com o/a professor/a, a criança sente-se no lugar de iguais quando na relação de comunicação com o adulto ela não recebe orientações ou respostas, mas toma para si a fala e a ação do outro para realizar a sua tarefa. Quer dizer, o exemplo expresso em uma narrativa da ação de alguém que está no nível mais avançado de desenvolvimento (de conteúdo comum a ação que a criança pretende

realizar) cria condições para o desenvolvimento do pensamento da criança e o desencadeamento de comportamentos que a conduzirão para chegar à finalidade desejada.

O terceiro, abaixo, diz respeito a manifestação de interesse do adulto e o seu envolvimento por orientar por meio do exemplo a ação da criança criam as condições para o sujeito de aprendizagem sentir a necessidade de agir e realizar a atividade pré-idealizada pelo/a professor/a. O surgimento das condições internas da criança e a pré-disposição para a aprendizagem estão vinculadas também à base das condições externas criadas pelo/a professor/a compostas pelo seu nível de desenvolvimento atual, pela materialidade do espaço, tempo e material que se realizará a atividade e pela na zona de desenvolvimento iminente da criança. Quando a criança percebe que o lugar do outro naquela situação pode estar abaixo do seu e sente-se capaz de auxiliar este outro em uma tarefa, neste processo de colaboração ela tem possibilidade de transformar a zona já formada de desenvolvimento iminente em nível atual.

O quarto condicionante acima é o responsável por desencadear a atividade de aprendizagem da criança, assim, o lugar da instrução promove desenvolvimento quando o/a professor/a presta auxílio sem ocupar um lugar acima ou abaixo do nível da criança. Encaminhar a organização de uma ação direta, com base no estímulo-resposta ou de forma arbitrária por parte do/a professor/a? Isso pode impedir que a zona de desenvolvimento iminente se transforme em desenvolvimento atual. Deste modo é provável que a criança seja uma executora de ordens ou conduzida a atitudes automáticas previamente sistematizadas por alguém que se utiliza da arbitrariedade para lecionar, que não tenha sentido algum para ela. Não se pode subestimar o maior nível de desenvolvimento do/a professor/a sobre o objeto do conhecimento e este lugar não o obriga a se posicionar como um executor de organização de ações que auxiliarão a criança. É estabelecer a relação de duas pessoas em lugares de aprendizagem, no qual o/a professor/a incorporado por um nível elevado de desenvolvimento permite que a criança experimente, sintam-se encorajada, capaz, integrante de um coletivo e com desejos de agir objetivando resultados positivos correspondentes à vontade criada inicialmente pelas circunstâncias sociais.

O quinto, proto-nós, significa a ajuda peculiar prestada a criança, como os lugares já aqui mencionados, evidenciam a medida da zona de desenvolvimento individual. O lugar de “proto-nós”²⁵ forma o sujeito coletivo, é uma consciência primária, com características

²⁵ Termo alemão “Ur-wir”, traduzido em espanhol por “proto-nosotros”. Vigotski (2006) remete a consciência primária que tem origem social e diferencia-se da consciência individual que surge ao longo do desenvolvimento, no processo de apropriação do conhecimento e da atividade reflexa.

culturais que antecedem a consciência individual que constituem a personalidade da pessoa. Elkonin (2006) explica:

Para determinar tal conciencia del bebé, Vygotski utiliza el término de los científicos alemanes “proto-nosotros”. Así, en el capítulo analizado, en contra de las diferentes concepciones biológicas, en cuyo medio vivió Vygotski, demuestra: tanto el nacimiento de la vida psíquica individual al final del período postnatal, como la forma de la conciencia, que surge al final del primer año, son sociales en su origen; ellos surgen de la comunicación con los adultos que le rodean y esta comunicación es su fuente, aunque su propia hipótesis acerca del carácter de la estructura de la conciencia, que surge al final del primer año, actualmente se discute (Elkonin, 2006, p. 315)

Esses modos de relação de comunicação entre uns e outros movimentam os processos de desenvolvimento humano que é integral por ser parte do sujeito como um todo constituído pela correlação e interdependência entre partes singulares como a fisiologia, as emoções, as funções psíquicas superiores e pela interação entre este todo e partes com a historicidade da cultura e do meio social. Recuperar a gênese do desenvolvimento humano é compreender este processo como um fóssil psicológico, buscando entender como se estabelecem estas relações, como elas são sentidas pelo sujeito e geradoras de novas formações psicológicas que dão continuidade evolutiva no desenvolvimento integral do sujeito.

Entender o nível de desenvolvimento que o sujeito é capaz de alcançar, o quanto isso será importante para ele e qual ajuda, condições e circunstâncias se fazem necessárias para a pessoa chegar ao domínio dessas capacidades humanas permitem compreender o papel do ambiente no desenvolvimento como um fator concernente à relação entre este e a criança. A determinação do meio ou das condições externas, por exemplo, a forma como a quantidade de palavras, objetos, alimentos ou cheiros serão percebidos por ela, variam de acordo com a sua faixa etária, de como o ambiente modifica-se para ela e de como a criança se modifica no processo de desenvolvimento.

Buscar a gênese da periodização da infância, as crises e as viradas que ocorrem no curso do desenvolvimento e compreender que não são atividades isoladas, mas participam em múltiplas atividades e utilizam as possibilidades de desenvolvimento existente em certos períodos da infância no curso do avanço histórico da humanidade. O papel e o significado do ambiente no desenvolvimento psicológico da criança alteram-se conforme o estado psicológico do sujeito que se movimenta, por isso, a sua influência no desenvolvimento é determinada pelo prisma do processo interno do sujeito, de como esta materialidade externa

será refratada²⁶ pela criança. A mesma situação no ambiente pode influenciar várias pessoas de formas diferentes dependendo de sua idade e proporcionar atitudes diferentes. As relações de comunicação estabelecidas no meio externo se constituem como objetivações, compõem as condições externas para que o sujeito em sua atividade conserve e reproduza a cultura, desenvolvendo-se nesse movimento, criando as condições internas e expondo objetividades.

Os fenômenos do ambiente refratados são representados ou experimentados pela ligação de suas características materiais com a personalidade, por características ou peculiaridades constitutivas da criança que desempenharam um papel decisivo na formação de uma ação frente uma dada situação. A manifestação de ânimo, inibição, repulsa, desejo, entre outros, são mobilizados pela relação com o ambiente e com o estado psicológico do sujeito que constitui o automovimento do seu processo interno.

As emoções e os afetos são produtos da unidade dialética que existe entre a atividade que se produz e reproduz-se no meio social e a atividade singular. Assim, emoção e afeto se vinculam com os processos de conhecimento como um elemento psíquico, junto das apropriações culturais e dos processos biológicos, constitui as condições internas psíquicas.

As emoções nos mostram a relevância de estudar a relação que existe entre a criança e o meio, da inter-relação dela com o ambiente, pois esta é a fonte da constituição das propriedades especificamente humanas. O estudo da gênese das diferentes condições internas, relacionado a periodização do desenvolvimento da criança e da relação dela com o meio, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, possibilita compreensões sobre a influência do meio nos elementos da genericidade do ser criança (das características de desenvolvimento da criança constitutivas nas especificidades das relações as quais ela vivencia). As sensações, os processos emotivos e cognitivos da criança diante da realidade objetiva, dentre eles a timidez, o desejo, a apatia e a inquietação (não foram copiados ou determinados no nascimento por ordem genética ou por parentalidade) têm uma história, são produtos da atividade humana que está presente nas relações das quais a criança participa e que oferece a ela as condições para a sua própria atividade de tornar-se humana.

Explicar o desenvolvimento humano – as funções psicológicas superiores, a conduta humana etc., significa esclarecer a sua origem que está na interação social com o resultado da evolução histórica da humanidade. A condição da interação da forma rudimentar do desenvolvimento com o resultado dos fenômenos culturais mais avançados do

²⁶ Segundo Rubinstein (1965) as causas externas agem, se refletem/ refratam sobre as condições internas das leis da atividade do pensamento, que é determinado pelo seu objeto não de modo imediato, sim de forma mediada, por análises, sínteses, abstração e generalização. Assim, a atividade interna do pensamento é constituída por determinadas leis e processos mediados, não é determinada pelo objeto de modo imediato.

desenvolvimento histórico possibilita o desenvolvimento da qualidade da atividade correspondente. A interação entre a forma primária (inicial) de desenvolvimento e a forma ideal já elaborada e em potência de aperfeiçoamento de desenvolvimento permite o domínio das formas de atividade e a forma mais avançada de consciência. Assim, a forma ideal ou final de um conhecimento objetivado presente no ambiente e a forma primária de pensamento da criança interagem e desta interação resulta a constituição de condições internas e um estado gradualmente mais desenvolvido de formas de atividade considerando a forma primária para a final. Vale lembrar que esse processo não é linear.

O resultado da atividade no processo de humanização, como um fóssil psicológico, mostra-nos que a formação das estruturas psicológicas e suas funções são elaboradas na inter-relação entre o sujeito, a natureza, as pessoas, os processos sociais e culturais. Essa perspectiva justifica a necessidade de pensar a educação como parte da cultura e de como produzir as mudanças que irão constituir na criança o desenvolvimento dos processos psicológicos internos e mais complexos, pois a falta de uma organização sistemática com a previa ideação à este fim limita a constituição da criança como um ser humano pleno e integral como poderia chegar a ser. A aquisição da generalização do desenvolvimento humano quantitativamente e qualitativamente de maior referência existente entrelaçado com a constituição da subjetividade desse sujeito permitem a criação das capacidades de continuar coletivamente com o processo de desenvolvimento histórico da humanidade concatenado ao seu desenvolvimento pessoal e vice-versa.

A flexibilidade do cérebro na relação do sujeito com o social e o cultural ocorre devido ao processo histórico produzido na filogenia. Produz um movimento de processos psicológicos superiores que comparado ao processo ocorrido no desenvolvimento biológico instintivo é muito maior, aumenta os vínculos sociais e afetivos e permite o salto qualitativo da espécie humana.

Vigotski (2000), estrutura a lei geral do desenvolvimento tendo como base as duas teses fundamentais da *Velha Psicologia*: a indicação da relação hierárquica dos centros superiores e inferiores; a influência das forças espirituais no cérebro e através dele por todo o corpo. Aponta a diferença estrutural de sua tese e fala da lei básica que tem como motor os meios que ajudam a pessoa a regular o comportamento:

La llave para el dominio del comportamiento nos proporciona el dominio de los estímulos. Así pues, el dominio de la conducta es un proceso mediado que se realiza siempre a través de ciertos estímulos auxiliares. Precisamente el papel de los

estímulos-signos es lo que intentamos desvelar en nuestros experimentos con la reacción electiva (Vigotski, 2000, p. 85).

Segundo Vigotski (2000), o esquematismo evidente ou a análise do objeto, do psicólogo Narziss Kaspar Ach (1871-1946) tem caráter atomístico, tende a compreender os processos psíquicos como um mosaico de objetos distintos, em que as reações simples são análogas aos estímulos simples e as reações complexas estão relacionadas aos estímulos complexos. Esta concepção elementar e simplista, com foco na análise do objeto e não no processo foi substituída pela descrição das vivências internas da psicologia estruturalista de Edward Bradford Titchener (1867-1927), o qual supõe sobre a capacidade das reações complexas poder assumir a forma simples. A psicologia introspectiva do autor citado anteriormente e que tem base em Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1820) representa um avanço ao que existia, pois, o psicólogo considera que o sujeito reage e passa a relatar ou a ouvir o relato do que se passa na mente deste sujeito, para então registrar e interpretar. Porém, limita-se ao aspecto subjetivo, ao tempo da reação e não no processo histórico que resultou a ação e no conteúdo da reação, o que traz semelhanças a perspectiva de Ach.

Vigotski explica que Titchener acrescenta a reação eletiva e foca no tempo da reação e não no processo. Essa é outra peculiaridade da psicologia experimental que levou psicólogos a estudarem a reação separada do processo psicológico, para eles a reação eletiva bem preparada e a reação simples estavam relacionadas para a chegada de um desenvolvimento acabado representado pelas reações complexas. Buscavam compreender o processo de formação da reação no experimento da reação, e com isso, partindo da premissa que uma reação eletiva bem preparada reduz o tempo da reação na medida em que se repete, sustentaram a tese de que deste modo, chega-se ao reflexo.

Vigotski interessou-se pela gênese do desenvolvimento e como determinado fenômeno do desenvolvimento vai tomando forma e se fecha na reação do *ser* estudado. Crítica a velha psicologia que estuda: o tempo da reação; a reação fora do processo psicológico; a reação como estágio final do desenvolvimento; o estudo da reação como limite do estudo do próprio desenvolvimento; a reação como um produto do desenvolvimento; a confusão em igualar a reação simples e a reação complexa; a reação semelhante ao reflexo. Mais do que o experimento que provocou determinada reação, Vygotsky (2000, p. 112) quer investigar o que é descartado por estes investigadores:

Para nosotros – para el análisis dinámico – explicar un fenómeno significa esclarecer su verdadero origen, sus nexos dinámico-causales y su relación con otros procesos

que determinan su desarrollo. Por consiguiente, la tarea del análisis consiste en hacer que la reacción retorne al momento inicial, a las condiciones de su cierre y abarcar, al mismo tiempo, todo el proceso en su conjunto mediante una investigación objetiva – y no sólo su aspecto externo o interno. La reacción terminada, que se repite de manera estereotipada, nos interesa tan sólo como un medio que permite marcar el punto final a que aboca el desarrollo de dicho proceso (Vygotsky, 2000, p. 112).

A categoria continuidade, presente no desenvolvimento, sugere que este seja um processo carregado de história e de cultura. A cultura deixa de ser transcendente e o social, muito mais do que o antônimo de individual, é um elemento mediatizador que potencializa os aspectos biológicos e instintivos – não o contrário. Não é o indivíduo que se socializa, a socialização já está posta e o produto da atividade humana é desencadeado pelo processo de desenvolvimento histórico e cultural, existe a unicidade, uma essência no desenvolvimento. A cultura constitui o sujeito, cujo reflexo da realidade têm intensões, desejos, problemas, esperanças, afetos etc. Para Vigotski o conteúdo psicológico é um processo desenvolvido na unidade dialética e na interdependência das condições materiais em que surge, por isso, a dinâmica processual e contínua da história no desenvolvimento humano é um conceito chave para compreender a teoria que iniciou.

Vigotski incorporou a negação dialética para apontar que o essencial no desenvolvimento da psique humana não é somente o social, que está posto. Também, não é a naturalidade de uma formação conduzida por alguém a uma finalidade idealizada por um outro que vai iluminar uma vocação ou um subjetivismo desprovido de materialidade. Todavia, estuda a relação causal entre o psicológico e o biológico, os avanços das ciências biológicas e naturais, a origem do pensamento inatista e do reducionismo biológico.

Em uma perspectiva histórica, as vivências do sujeito com o meio cultural vão desencadear o processo de apropriação e internalização e indicam o caráter ativo e transformador do sujeito em aprendizagem com seu próprio desenvolvimento e o caráter materialista da subjetividade. O desenvolvimento psicológico é único em cada sujeito porque cada pessoa tem sua história individual, constituída no contexto social e cultural, cujo movimento do processo é comum em todo ser humano. Ao definir e sistematizar as leis e as categorias do processo de formação e desenvolvimento da psicologia humana, aponta que a gênese e a lógica do movimento das novas formações seguem duas esferas dialéticas, históricas e culturais: na totalidade, uma generalização própria de todo ser humano; e na individualidade um ritmo pessoal. Na plasticidade materialista e dialética do desenvolvimento

psíquico existe a essência na linha principal e esta ocupa o momento determinante da relação dinâmica presente no desenvolvimento.

Vigotski (2000) acentua a conexão psicológica e a relação entre processos e dá relevância ao que acontece no geral. Pela categoria da historicidade, analisa o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e faz isso contrapondo as formas de explicar o comportamento que até então existia pelo aporte da psicologia experimental. Por esta direção o autor russo descobre o traço fundamental e essencial das novas investigações sobre a forma superior de conduta: a gênese, a estrutura e as modificações. Para ele as primeiras reações dos sujeitos se diferem do reflexo, a diferença destas formas de conduta se estreita na medida em que ocorre a repetição da ação.

O movimento inicial de apropriação do conhecimento que vai subsidiar o reflexo tem coerência com o que Lukács fala sobre o agir imediato e o agir mediado. O autor especifica as diferenças ontológicas entre o pensamento resultado da mediação que tem gênese no trabalho e o pensamento limitado nos processos imediatos. O ser age imediatamente e com o tempo passa a agir com características mais mediadas, atua sobre outro ser por meio de processos causais, não influi um ser qualitativamente novo, com novas formações. Os processos de objetivação realizados pelos sujeitos singulares, complexificam tanto o mundo objetivo pelas objetivações que se efetiva, como as subjetividades singulares, sendo uma mediação ativa dos sujeitos, modificando as relações em um patamar cada vez mais social.

A teleologia contrasta com o movimento primário e espontâneo, pois os processos espontâneos que a antecedem provocam mudanças no próprio ser e suscitam outras modificações desencadeadoras de novos pores teleológicos, incluindo os elementos da estrutura da atividade como necessidades, ações e operações. De acordo com Lukács (2010, p. 349), a adaptação ativa ao ambiente divergente dos processos naturais e pressupõe o momento de resposta:

Por isso mesmo é decisivamente característico, para a particularidade da adaptação ativa, para a mobilidade por meio do pôr teleológico, precisamente esse momento de resposta. A gênese do pensamento partindo do próprio processo do ser iniciada por Marx, adquire nessa medida já aqui sua constituição decisivamente característica, de que é a preparação indispensável para o reagir ativo ao ser (com todas as suas mudanças processuais) através de pores teleológicos. Nascem daí todas aquelas concretizações das determinações, até as abstrações mais extremas, em que cada relação com as forças concretas do ser já parece apagada. Todavia, precisamente, essa tendência para generalização (para captar a genericidade universal de cada um de seus objetos) já estava criativamente presente nos primeiros modos tateantes de manifestação do trabalho (Lukács, 2010, p. 349).

Lukács estuda o aparecimento e o desenvolvimento do ser social, no qual, uma das características fundamentais é a teleologia, i.e, colocar finalidades possíveis a partir da captação pelo pensamento do real. As causalidades e casualidades com as quais os seres humanos lidam, modificam o mundo objetivo, e seu desenvolvimento, sem eliminar, a existência de movimentos das esferas inorgânicas e orgânicas e de uma continuidade no processo de desenvolvimento do sujeito.

Pelo salto ontológico de uma nova forma de ser, o ser social, a filogenia como elemento da totalidade deste curso de desenvolvimento humano permite que o bebê nasça ser social. Mas, a apropriação do legado cultural do bebê se funde com o processo ontogenético, expressando seu início também nos processos espontâneos ou naturais assim como foi nos primórdios da espécie humana. As modificações psíquicas surgem porque nestes processos casuais ou espontâneos de interação com o outro e com as objetivações do mundo precedem mudanças objetivas no próprio ser bebê/criança que possibilitam o surgimento de novas formações psíquicas e a constituição da sua subjetividade.

As relações dos momentos do desenvolvimento não se findam para iniciar a nova formação, carregam processualidade e continuidade histórica, condição necessária para o desenvolvimento cultural. A relação entre ações imediatas ou casuais e atividades mediadas e causais dizem respeito ao processo de continuidade e historicidade no processo de apropriação do conhecimento e não revela analogia com os processos naturais.

A consciência nasce como efeito da atividade do trabalho e da linguagem, pela necessidade de contato e comunicação entre os homens, e se desenvolve na atividade social. O indivíduo não é um sujeito isolado, pelo intercâmbio torna a diversidade um momento precioso nas relações sociais. Ao contraste do animal que não se relaciona com outro animal e com as qualidades distintas com outra espécie animal, no humano a diversidade é mais acentuada e constitui aptidões humanas. O animal não se beneficia da qualidade do outro animal, não reúne as diversas qualidades diferentes de sua espécie ou acumulam vantagens para sua espécie, a interação estabelecida nos animais é estritamente biológico-vital.

Os seres humanos têm algo a dizer uns aos outros e dizer significa fixar em uma objetividade a generalização, a concretização das determinações surgidas em uma adaptação ativa ao meio ambiente, totalmente distinta de processos naturais, em que o homem responde e reage através de pores teleológicos. Segundo Lukács (2012), nas primeiras manifestações do trabalho, junto aos instrumentos e produtos materiais, estava presente a capacidade de generalização. Portanto, no processo sócio-histórico surge a capacidade de linguagem, a expressão de uma mediação universal, importantíssima para pensar esses processos inerentes

a existência humana, e em relação ao momento histórico, o que leva do falar ao desenhar, do falar ao brincar e do falar ao escrever, por exemplo.

Vigotski negou o caráter absoluto e universal dos reflexos condicionados de Pavlov e as perspectivas anti-históricas para explicar o desenvolvimento psicológico. As análises de Shuare (2021) a respeito da teoria iniciada por Vigotski destacam que as raízes das teses de Vigotski se diferenciam das que existiam até então e os contrapontos principais deste autor com Piaget, outro importante estudioso do desenvolvimento cognitivo, pode ser discutido a partir da questão inicial: A criança é um ser social ou a criança é um ser socializado (alguém que com o desenvolvimento torna-se social)?

Para Shuare (2021), de um lado, converter a criança em um ator social parte da premissa de que a criança é um ser autista que a família a escola e outras esferas sociais vão inseri-la ao sentido do pensamento lógico e racional. De outro lado, a criança é um ser social desde seu surgimento no mundo e para compreendê-la requer saber como e de que modo ela passa a ser um sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento.

Em Piaget a criança mesmo estando em sociedade tem fala egocêntrica, um modo peculiar e introspectivo que se difere da fala socializada do adulto e segue uma evolução da infância que vai da sua natureza individual até chegar à socialização. A linguagem, a conduta e o pensamento da criança são o reflexo da sua fala egocêntrica, por isso, ela não tem intenção de cooperação, não compartilha tarefa ou assume papéis diferentes relacionados com outros papéis com um eixo comum. O desenvolvimento psíquico da criança é analisado fora do contexto social, como um processo espontâneo, independente da participação dos adultos e tem início na linguagem egocêntrica que tende a se extinguir com o desenvolvimento evolutivo do pensamento e da fala sem deixar marcas.

Para compreender a teoria psicológica da consciência, Vigotski (2009a) problematiza o estudo psicológico do pensamento e da linguagem ressaltando estudos experimentais, teórico e crítico, e traz um novo posicionamento sobre a questão e o método de investigação. Para investigar o pensamento discursivo, após analisar as teorias do desenvolvimento da linguagem e do pensamento mais elaboradas e predominantes à sua época, o autor compara a filogênese e a ontogênese e traça premissas basilares sobre o pensamento e a linguagem. Aponta as mudanças do significado na relação com a palavra e a existência da historicidade no conceito, isto é, dos estágios de desenvolvimento da significação que inteira o seu percurso inicial primitivo (conceitos espontâneos) até as suas formas de desenvolvimento mais complexas (conceito científico) e a sua continuidade de aprofundamento. Como desdobramento, na totalidade dos processos que envolvem pensamento e linguagem, Vigotski

(2009) estuda o desenvolvimento da linguagem escrita como uma função autônoma da linguagem, pois a sua natureza psicológica não repete as vias de desenvolvimento da linguagem falada percorridas pela criança desde a primeira infância.

O desenvolvimento do pensamento e da palavra não revela relação de dependência com as suas raízes genéticas, surgem e se constituem no processo de desenvolvimento histórico da consciência. Não são premissas para a formação humana, ao contrário, a formação é cultural, produto da atividade humana.

Pelo visto, foi Piaget o primeiro a perceber a função especial da linguagem egocêntrica da criança e a conseguir apreciar-lhe a importância teórica. Seu mérito foi o de não ter passado a margem desse fato, que se repete diariamente e é conhecido de cada um que já tenha visto uma criança, mas de haver tentado estudá-lo e apreendê-lo teoricamente. Mas ele permaneceu inteiramente cego ao mais importante que a linguagem egocêntrica traz implícito: a sua semelhança genética e os seus vínculos com a linguagem interior e, como consequência, produziu uma falsa interpretação da própria natureza dessa linguagem nos aspectos funcional, estrutural e genético. Em nossas investigações da linguagem interior, nós nos afastamos de Piaget e colocamos no centro precisamente as relações da linguagem egocêntrica com a linguagem interior. Achamos que isto nos deu, pela primeira vez, a possibilidade de estudar experimentalmente a natureza da linguagem interior com uma plenitude jamais alcançada (Vigotski, 2009a, p. 426).

Para Vigotski a linguagem egocêntrica é uma fase transitória do processo que tem origem na linguagem exterior e segue o sentido da linguagem interior. A linguagem tem função de comunicação e ligação social, a criança conversa consigo mesma e passa a pensar em voz alta, ao contrário, a defesa de Piaget recai sobre o desenvolvimento infantil ter partida no autismo e daí, seguir os aspectos individuais da psique infantil, até desenvolver o produto da linguagem socializada.

Quando Vygotsky (2000) examina os experimentos das reações complexas percebe que existem traços em comum nas diferentes investigações, as conexões dos estímulos e das reações no percurso são arbitrarias, o sujeito reage aos diversos movimentos essencialmente mecânicos sem compreender a conexão entre os estímulos e os movimentos, não entende a ordem do aparecimento dessas categorias e parece estar mais voltado para a repetição do estímulo e a memorização feita sem sentido para a criança.

A decolagem dinâmica contida no processo de desenvolvimento presente no momento em que surge e se fecha uma formação psicológica é imprescindível para estudar as reações complexas. Para além das relações lógicas e descritivas, a interpretação do experimento e seus resultados só podem ter sentido no movimento histórico do objeto investigado desde sua gênese, no pensar a reação psíquica eletiva na sua relação com a

escolha e com as vivências do sujeito. Quando uma pessoa reage a um estímulo (por exemplo a memorização de sílabas para a aprendizagem da escrita cujo objetivo principal é a repetição sem sentido) sem compreender a conexão entre os estímulos ou a ordem do seu surgimento, ela reage mecanicamente, em sintonia com as pessoas que promoveram a organização mecânica do agrupamento dos reagentes. Para Vygotsky (2000) o processo implícito no estabelecimento da reação eletiva é considerado o mais importante para diferenciar as reações complexas das simples e a sua diferença de reflexo. Em seu experimento dificulta a reação do sujeito, sem relativizar o curso da faceta e disponibiliza um fator de complicação ao utilizar na instrução cinco ou mais estímulos distintos para provocar a reação.

Dessa forma, o resultado foi que ao não conseguir cumprir com a tarefa, o sujeito perguntava ao experimentador como reagir, tinha dificuldades de modificar seu comportamento, buscava recordar e reproduzir a instrução recebida. Porém, ao introduzir meios externos, objetos que o sujeito pudesse fazer relação com o estímulo correspondente, o comportamento mudava totalmente. Por exemplo, uma criança de dois anos e meio que se recorda qual é a sua mão direita tendo como base mais expressiva a repetição e a ação imediata ao fazer a associação com um lápis, ao errar a resposta solicita a instrução novamente ou tenta buscar em sua memória. Esta criança não sabe qual a outra alternativa para resolver o seu problema e sua aprendizagem é resultado da ação “estímulo-resposta”. Porém, com a introdução de objetos possíveis de serem relacionados com o lápis, o estímulo correspondente (papel, apontador etc.), o comportamento da criança se modifica, primeiro ela estabelece o nexos, para depois reagir:

Debemos decir que el nexos entre los estímulos-objeto y los estímulos- medios era de extrema simplicidad y asequible para el niño; en algunas ocasiones aludíamos a ese nexos, en otras lo establecíamos nosotros mismos y, a veces, en el transcurso de una serie de experimentos, dejábamos que el propio niño fijase en él su atención. Esto último no lo conseguíamos siempre, pero en los dos primeros casos el niño utilizaba muy bien la conexión. Nuestro interés se cifraba en la comparación de ambos componentes de la reacción electiva, Si el primero correspondía al establecimiento del nexos directo entre el estímulo y la reacción, el segundo, en cambio, tenía carácter mediado. No existía relación inmediata entre el estímulo y la reacción. El niño debía encontrar esa conexión cada vez y hacerlo a través de un estímulo-medio exterior que le recordara la conexión precisa (Vygotsky, 2000, p. 115).

Os experimentos com as crianças de maior idade evidenciaram que toda forma superior de conduta é mediada por meios auxiliares, signos e instrumentos. A reação de uma criança a um estímulo direto está relacionada a reações adquiridas, ao reflexo condicionado presente nas formas mais elementares de comportamento, tem gênese e desenvolvimento no

produto da relação “estímulo e reflexo” sobre o sistema nervoso central e corresponde a memória associativa. Os reflexos condicionados surgem dos reflexos hereditários e desenvolvem conexões sinápticas, cujo propósito da aprendizagem está relacionado a antecipar a resposta prazerosa de uma recompensa ou de evitar alguma repressão.

A origem do comportamento da humanidade tem traços comuns ao comportamento dos animais, no entanto, seus princípios são muito diferentes. O reflexo no ser humano, é formado pelo aspecto da consciência e pelas experiências *histórica, social coletiva e individual*, e tem distinção dos momentos da reação. A reação suscitada por um estímulo causa o surgimento do comportamento, mas toda ação é antecedida por um desejo, motivação ou pensamento, elementos que são estímulos para as referidas reações, tem relação recíproca entre o organismo e o meio social e são um mecanismo de adaptação nos estágios mais primitivos do desenvolvimento da vida orgânica (Vigotski, 2010). A primeira reação dos animais superiores, dotados de sistema nervoso central, é a percepção, a elaboração dos estímulos enviados pelo meio exterior, a segunda é a elaboração dos estímulos nos processos internos.

Entender que toda ação é regulada pelo reflexo condicionado ou que as reações simples e complexas pertencem a funções que tem a mesma raiz, expressa um modo de conceber a aprendizagem, o desenvolvimento e o ensino como provenientes de uma relação direta – mediata – entre o sujeito e o objeto ou entre sujeito e sujeito. A historicidade em Vigotski e a processualidade dialética fez ele criticar a concepção naturalista de desenvolvimento e dar importância a linguagem para entender o desenvolvimento da psique.

Carrega, assim, um modo de compreender o desenvolvimento diferente do que existia – um ponto de vista sobre o desenvolvimento ser diverso, cada criança ser diferente e ter seu ritmo de aprendizagem ou outro ponto sobre o desenvolvimento ser único, toda a criança ser igual, aprender no mesmo ritmo etc., ambas ideias baseadas na capacidade de cada um, seja biológica, inata, sobrenatural, entre outras. Vigotski está pautado no princípio materialista dialético do processo de apropriação do conhecimento, no reflexo consciente, tão distinto dos reflexos condicionados que tem uma determinação direta a partir do efeito de um estímulo provocado.

Uma categoria chave para compreender as bases ontogenéticas da Teoria Histórico-Cultural, a gênese e os fundamentos dos pressupostos da teoria do desenvolvimento humano, as premissas e os movimentos no âmbito da totalidade, particularidade e singularidade é a historicidade presente no processo de apropriação do conhecimento promotor de desenvolvimento humano. Compreender esta teoria na sua relação e articulação com outros

fenômenos da realidade social, em seus campos de mediação e elementos peculiares implica conhecer a importância atribuída por Vigotski à categoria historicidade que até aquele momento era considerada simplesmente a via para avaliar a descrição ou alguma explicação para as manifestações indicadas ao estabelecimento de diagnósticos (Arias Beatón, 2005).

4.3 ATIVIDADE REFLEXA E AS NOVAS FORMAÇÕES

Em 1920 estava em debate a problemática sobre os conteúdos do pensamento e as operações intelectuais serem diferentes de uma cultura para outra cultura e assim, desenvolverem capacidades intelectuais igualmente diferentes. Luria (2012) diz que antes dele e Vigotski houve um grande debate com questões sobre as pessoas nascidas e crescidas sob circunstâncias culturais diversas: estas pessoas terão quando adultas diferentes capacidades intelectuais básicas?

Como mapeamento de sua pesquisa, Luria (2012, p. 39) destaca que no início do século XIX, Émile Durkheim (1858-1917)²⁷: *admitia que os processos básicos da mente não são manifestações da vida interior do espírito ou o resultado da evolução natural; a mente origina-se na sociedade.* Durkheim imprimiu às Ciências Sociais um caráter científico e formou a base de muitas pesquisas, na década seguinte buscaram-se as respostas sobre a diferenças culturais do pensamento.

Voltado a relacionar as funções cognitivas complexas com as elementares, Luria (2012) compara a atividade intelectual nas diferentes culturas, estuda os efeitos da cultura no desenvolvimento do pensamento e traça as mudanças no pensamento provocadas pela evolução social e tecnológica. Assim, com o objetivo de estudar a funções intelectuais e as suas mudanças no processo de pensamento provocadas pela evolução social e tecnológica, no início dos anos de 1930, Luria vai a aldeias e campos nômades do Uzbequistão e da Khirgizia na Ásia Central para uma expedição científica planejada com Vigotski. A situação econômica dessas áreas estava marcada por mudanças como o começo de coletivização da agricultura e emancipação das mulheres. Foram observadas e estabelecidas relações com os grupos que não se comunicavam pela linguagem escrita e com os grupos envolvidos com tecnologias mais sofisticadas (grupos com maior ou menor acesso às condições necessárias para mudanças

²⁷ Este sociólogo Francês tem em sua teoria fortes influências no positivismo de Augusto Comte (1798-1857) e Saint-Simon (1760-1825) e no naturalista Charles Darwin (1809-1882).

psicológicas). O conteúdo das tarefas propostas explorou técnicas que tinham como objetivo refletir experiências em diversos níveis de análise: a codificação de cor e forma; a classificação e a abstração; e as atividades cognitivas.

Luria em seus estudos pesquisou a maneira pela qual as pessoas classificam e generalizam objetos no seu cotidiano. Retoma os estudos de Vigotski para distinguir as categorias utilizadas pelas crianças em diferentes idades: no primeiro estágio percebe os objetos isoladamente; no segundo, compara objetos com base em um atributo, mas em uma estrutura de agrupamento de objetos que generaliza com base em sua experiência individual. Na classificação dos objetos em que o fator determinante é a percepção gráfica funcional, os objetos são agrupados conforme suas relações com situações reais, o pensamento tende a contar com operações usadas na vida prática. Todavia, o pensamento classificatório presente no esquema conceitual dos adolescentes é também um reflexo da experiência partilhada em comunicação com a sociedade.

Na experiência de Luria, o grupo de pessoas que não se expressavam pela linguagem escrita indicava respostas às situações problemas em que as palavras eram usadas para estabelecer inter-relações com as coisas, a linguagem era usada como meio de agrupar objetos, em sua forma primária tinha a função de relembrar e reunir componentes da situação prática imediata. Por outro ponto, as pessoas com experiência na linguagem escrita formulavam abstrações ou generalizações para codificar objetos em esquemas conceituais e desenvolver o pensamento abstrato junto ao uso da classificação ou agrupamento de objetos para expressar as ideias, não eram definições ou deduções dominadas por funções práticas.

Luria (2012) descobre que a reorganização da atividade com base na escolaridade formal produz alterações qualitativas nos processos de pensamento e podem ocorrer quando há mudanças nas circunstâncias histórico-sociais. Conclui que “os processos de abstração e generalização não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento socioeconômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produtos do ambiente cultural” (Luria, 2012, p. 52).

Devido à importância da instrução escolar, quando foram instauradas as novas condições socioeconômicas provenientes da Revolução de Outubro, uma grande preocupação foi oferecer acesso para todos à educação pública e organizar o sistema de educação abolindo o modelo monárquico elitista (Prestes, Tunes, 2017). Para seguir a direção da luta do povo russo Lunatcharski (1988), Comissário do Povo para a Instrução Pública durante 12 anos, oferece acesso a escola para todos e coloca a seguinte pauta para a formação do novo homem: a posse e socialização dos meios de produção e o conhecimento. Neste momento histórico são

relevantes a escola, a instrução pública e o papel do pedagogo de transmitir à nova geração o legado da humanidade, a sua história e a sua cultura, na relação com o princípio de formação humana que continuasse a produzir o poder do povo na sociedade socialista.

As condições objetivas que temos hoje na educação neoliberal para trilhar o desenvolvimento humano de crianças e adultos – que relacione os conteúdos escolares ao modo de produção de vida das pessoas que compõem a comunidade escolar, que associe os significados sociais da atividade aos sentidos pessoais – se constituem como empecilho ou limitações à esta concretização:

No Brasil, a introdução e difusão das ideias de Vigotski ocorrem nos anos de 1980, período histórico marcado por características fortemente delimitadas pelo processo de democratização burguesa, no qual se destaca a participação da população organizada, protagonizada pela ação política dos sindicatos e o surgimento de partidos políticos vinculados aos trabalhadores, não se configurando como uma proposta de mudança radical no modo de produção do país. As ações políticas e econômicas, após a década de 1980, levam à precarização da educação, tanto no que se refere à qualidade da formação dos estudantes nos diferentes níveis de ensino, mantendo-se os elevados índices de analfabetismo, quanto às aviltantes condições de trabalho e de infraestrutura física das escolas públicas. Contraditoriamente, há uma intensificação da produção intelectual, no âmbito dos programas de pós-graduação no Brasil, sob tal referencial teórico (Umbelino, 2021, p.64).

Segundo Umbelino (2021), existem barreiras na educação brasileira que impedem o desenvolvimento humano fundamentado nos pressupostos de Vigotski e seus colaboradores. A proposta do governo conduz a conservação e a reprodução da organização econômica e política capitalista. Por isso, mesmo com o aumento e aprofundamento da Teoria Histórico-Cultural nas pesquisas educacionais e a inclusão de alguns dos seus elementos importantes na legislação em vigor (como mencionamos no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2015), o que vemos é um processo contraditório por meio de políticas de governo que sucateiam e precarizam as condições objetivas para a realização contínua e dialética do pleno desenvolvimento humano²⁸.

É um desafio constante a construção de práticas educativas e formativas condizentes ao aprofundamento do papel prático e teórico da Atividade Pedagógica. Respectivamente, o papel expresso no modo de se fazer humano que tem a cultura como elemento mediador

²⁸ Umbelino (2021, p. 64) indica “a necessidade de se compreender os sucessos já alcançados por países que apresentam altos índices na área da Educação, como é o caso de Cuba, para se repensar a Atividade Pedagógica das escolas brasileiras”. As suas considerações são relevantes em nossa reflexão sobre o porquê de estudar uma teoria que compõe uma perspectiva política marcadas à fronteira de em que ela foi construída e desenvolvida.

possibilitando o conhecimento e a imaginação; e a pluralidade dos estudos crítico e marxista sobre o desenvolvimento humano para a emancipação.

Podemos perguntar se são válidas as contribuições da educação que pretende a democracia socialista se no país que vivemos enfrentamos outro tempo histórico e político? Sabemos que a realização de uma Atividade Pedagógica contra hegemônica é intrínseca a produção de uma sociabilidade da mesma ordem, mas este processo, assim como o desenvolvimento humano é dialético, complexo e de imbricamento de fatores externos e internos. A mudança tem que alcançar o cotidiano para que atravesse nossa vida e as formas de produzi-la e reproduzi-la, e pensar mudanças na Atividade Pedagógica levando em conta alguns dos princípios essenciais, e os pressupostos do desenvolvimento segundo a psicologia soviética é uma tarefa complexa, dentre tantos outros múltiplos e diversos complexos, na direção da ontologia materialista – base para o processo de desenvolvimento humano que transforma a natureza e transforma a si mesmo – e o vínculo do conhecimento com a realidade.

Pensar uma crítica ontológica em relação às condições materiais da vida na qual a escola está inserida pode vir a ampliar a compreensão que se tem da realidade permitindo, talvez, romper limites para uma melhor condição de vida ao humano, que por sua vez, como tendência, afetará o indivíduo, que continuará a mover e ser movido prospectivamente em sua condição de humanização.

Como nasce, funciona e se constrói o reflexo psicológico da realidade? Em geral, sua gênese, é uma questão central condicionada pela pressão das exigências sociais. No caso do processo revolucionário soviético, esse reflexo do real foi orientado para os trabalhadores e trabalhadoras conhecer o mundo a partir de uma crítica ontológica contra as concepções idealistas, mecanicistas e biologizantes de desenvolvimento. Desta forma, e sendo a formação da consciência socialista, segundo Marx, a condição para o desenvolvimento da luta pela transformação radical das condições de vida baseadas na exploração do trabalho humano e na destruição da natureza, consideramos relevantes as resistências para outras condições sociais que representem alternativas que superem a situação de opressão gerada pela atual sociabilidade.

A experiência soviética nos deixa um precioso legado para analisar a realidade e a formulação pedagógica que considere as circunstâncias sociais e o acúmulo da classe trabalhadora. A Atividade Pedagógica é produzida na própria luta social, por sujeitos que estabelecem estratégias e formulações que são ferramentas de análise para o envolvimento coletivo pedagógico.

A tarefa de incorporar a experiência da Revolução Russa é relevante porque ela se constrói no movimento de organização, sistematização e vivências dos sujeitos. Considerando as condições da realidade em que se está atuando, partir do mais avançado na ciência, dada a processualidade histórica do conhecimento e da clareza de que o conhecimento é mutável (com tendências progressivas de aperfeiçoamento e complexificações), é uma vantagem a ser considerada nas formulações das proposições pedagógicas.

A proposta pedagógica mais avançada aparece em condições materiais correspondentes a este avanço, mas a interação da vida material com o trabalho e as demais atividades permitem formas de desenvolvimento. E as premissas da Pedagogia Socialista, nos ajudam na análise da realidade e na Atividade Pedagógica que considere as circunstâncias sociais e o acúmulo histórico que se tem²⁹.

Ao problema desta tese, isto é, compreender o materialismo histórico dialético que sustenta, entrelaça e contorna a Teoria Histórico-Cultural e as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano nesta perspectiva, cabe pensar a relação entre capital, educação e o desdobramento de perguntas associadas: Como criar situações que promovam o desenvolvimento da criança, considerando-a parte constitutiva da espécie humana e uma personalidade diversa? Como considerar a criança como um ser humano que se objetiva continuamente na dialética da vida, cujo desenvolvimento não está determinado nem no nascimento, nem por estímulo e manipulação ou pela força e vontade alheia?

Nosso esforço por compreender e expor esta reflexão sobre o desenvolvimento “inteiramente humano” (Lukács), pleno na emoção e cognição, no afeto e na inteligência, se confunde com a defesa de que a criança seja considerada uma pessoa, com emoções, sensações, cognição, um ser social. Um ser humano integral, que ao estar na escola ou fora dela carrega as características pessoais e do seu desenvolvimento em formação, capaz de compreender o mundo a maneira correspondente a sua idade e ao compreender, produzir elaborações que estarão na dinamicidade do processo de produção, reprodução e transformação do mundo. A criança se constitui e desenvolve sua condição humana em diversas esferas da vida em sociedade, a Atividade Pedagógica que ocorre na educação escolar é um dos instrumentos para a reprodução do ser humano. Compreender os fundamentos de como surgem as formações psíquicas no desenvolvimento humano implica

²⁹ Esta analogia é estabelecida na obra Pedagogia Socialista (Carldart, Boas (Orgs), 2017) que oportuniza uma leitura panorâmica sobre a experiência revolucionária e atualiza os debates no sentido de ampliar os esforços teóricos e práticos de fazer a educação dos trabalhadores na direção de transformar radicalmente a sociedade capitalista em socialista.

necessariamente considerar a formação da pessoa nesta dimensão humana. A criança na sua condição humana e pessoal, em processos de constituição de sua objetividade e subjetividade, que não é representada por adjetivos que enalteam ou diminuam suas capacidades. Um ser social que vive a infância em condições socioeconômicas, que se desenvolve sob circunstâncias histórico-cultural. A criança não existe para atender projeções de adultos ou para executar ações sem sentido a fim de cumprir as expectativas cognitivas que lhe são atribuídas, a criança precisa constituir sua humanidade para ser, para em seu processo de educação iniciar a produzir a sua vida socialmente. A atividade a qual a criança participa e realiza vai produzir nela as características humanas, a apropriação do legado cultural e a sua personalidade.

Na escola o objeto da atividade pedagógica precisa estar organizado no ensino para que a criança ultrapasse a resolução de atividades ditadas ou estimuladas pelo/a professor/a. Sforni (2004), a partir de Vigotski, explica que para a criança converter a percepção, a memória, a atenção e outros, em objetos da sua consciência ela precisa aprender a regular seu pensamento, voltar-se para a sua própria atividade psíquica e atuar sobre ela. Esta é a atividade promotora de desenvolvimento humano – quando a ação da criança está voltada para o ato do pensamento, constituindo a generalização e o domínio do conhecimento operado naquele momento. Porém, o desencadeamento das atividades que resultam a aprendizagem de conteúdos e habilidades cognitivas não ocorre por ensino espontâneo ou ensino mecânico:

Entendo que as consequências da teoria da atividade de Leontiev sobre o ensino são de extrema relevância. Pode-se inferir que o desenvolvimento psíquico da criança não é necessariamente desencadeado quando ela é formalmente ensinada ou fica estancada quando não é ensinada por um indivíduo particular, mas quando passa a participar de uma atividade coletiva que lhe traz novas necessidades e exige dela novos modos de ação. É a sua inserção nessa atividade que abre a possibilidade de ocorrer um ensino realmente significativo. Isso reforça a afirmação de que a criança apropria-se da cultura com o ser ativo (Sforni, 2004, p. 95).

A aprendizagem, produto do desenvolvimento e dos saltos para um novo estágio de desenvolvimento do psiquismo pressupõe a ação intencional, sistematizada e com objetivos do/a professor/a. A seguir, pensemos alguns exemplos: supomos que a criança na idade da primeira infância, tenha dificuldades de expressar pela linguagem oral o que deseja e sente; tenha rejeição por comer alimentos que integram os componentes da alimentação saudável oferecidas na escola; não desenvolveu alguma habilidade própria e comum da sua idade. A estes problemas intrínsecos a escola da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, devem estar voltados a criar e sistematizar condições e estratégias para

favorecer a vontade e a capacidade da criança em comunicar ao outro sobre suas emoções e pensamentos; de comer, se alimentar e nutrir o corpo como meio de obter saúde³⁰; de alcançar os marcos do desenvolvimento conforme a faixa etária.

É importante que o/a professor/a tenha clareza de quais são os marcos de desenvolvimento conforme a faixa etária. A Teoria-Histórico-cultural nos auxilia a compreender quais são as possibilidades de desenvolvimento da criança considerando o desenvolvimento real e potencial. As informações contidas na Caderneta da Criança, do Ministério da Saúde; as orientações e parâmetros da legislação educacional devem ser conhecidos e compreendidos na relação com uma perspectiva pedagógica (como temos dito, a Teoria Histórico-Cultural) e podem ser inclusos como bons aliados na Atividade Pedagógica. Destas informações se delineiam conhecimentos sobre fenômenos da realidade e objetos da cultura que fazem parte do desenvolvimento e da formação da personalidade da criança e se constituem como conteúdo do currículo da Educação Infantil.

O/a professor/a não é o responsável pela causa, também não é o único responsável pelas novas formações que vão possibilitar a continuidade prospectiva de aspectos destes desenvolvimentos na criança. O/a professor/a tem um importante e necessária atividade a ser devidamente posta em movimento para o alcance das aprendizagens em questão. Independente da efetivação, do produto da finalidade (que é complexo e subordinado a múltiplas determinações), os processos de avanços, da criança e do/a professor/a serão o próprio desenvolvimento (de cada um, deles na atividade coletiva, e do meio social). A Atividade Pedagógica será sempre um ato político/pedagógico, que carrega posição, postura e pretensão de desenvolvimento, o desenvolvimento promovido na escola é do mundo e vice-versa.

Segundo Lunatcharski (1988) a instrução não está submetida apenas na escola, a própria vida ensina até o último dia, a instrução aspira apropriação das novas gerações a experiência das gerações mais velhas e transforma-as. Na escola o processo de educação encaminha uma finalidade com ideal de classe implícito nos conteúdos curriculares e na formação dos educadores. A autora assinala que se evidencia dificuldades de implementar esta perspectiva de desenvolvimento humano também quando a base materialista da vida é o modo de produção socialista. Uma das tarefas a ser praticada na Atividade Pedagógica é seguir a riqueza cultural precedente, beneficiar-se por aquisição da herança histórica e

³⁰ No Brasil, o Ministério da Saúde considera a definição de saúde adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS): “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas como a ausência de doença ou enfermidade”. (O que significa ter saúde? <https://www.gov.br/saude>, 7/8/2020).

proporcionar as conquistas do passado em uma perspectiva de crítica ontológica. Em todos os contextos de modos de produção da existência humana são válidos os esforços de assumir as contribuições da educação que pretende a democracia socialista, inclusive no regime socialista ou capitalista.

Um dos ensinamentos do processo Russo, seguindo Lunatcharski (1988), é utilizar a ciência para formar homens e mulheres não individualistas, interpretar o mundo para transformá-lo, orientado para uma personalidade que coopera e venha a ser coletivista, num processo de trabalho cooperativo com os conteúdos materiais que se tem e, por isso, atua com uma metodologia de colaboração entre docentes e crianças. Um legado da revolução de 1917 foi acompanhar a evolução científica e apontar as tendências de desenvolvimento das forças produtivas; ter intencionalidade de construir novas formações; se debruçar na base material histórica existente sem aguardar o socialismo para começar a transformar as perspectivas de desenvolvimento humano que defendemos; conceber espaços de vida e trabalho democratizados, com trabalhadores e componentes da comunidade escolar convocados ou chamados a participar da reconstrução da perspectiva de desenvolvimento; aproveitar e usufruir o desenvolvimento tecnológico do presente para este propósito; não aguardar que o desenvolvimento neoliberal reproduza naturalmente mudanças das relações que produzem a degradação humana por meio dos processos de trabalho com exploração de mais valia, predominantes na forma de organização econômica do capitalismo; e buscar os valores imbricados nessa perspectiva de desenvolvimento; construir coletivamente um processo de educação que permita refletir sobre alternativas de libertação de opressões de origem no capital.

Especificamente na escola, o desenvolvimento real tão diverso entre as crianças de mesma idade também é causado pela igualdade nos métodos de ensino—para estes sujeitos genéricos, mas são indivíduos com uma história pessoal atrelada a história social que os constituem subjetivamente e os tornam únicos. Como temos destacado, a causa dos diferentes níveis de desenvolvimento das funções psíquicas superiores de crianças da mesma idade deve-se as diferentes condições materiais de vida da criança. A criança vive e desenvolve-se na comunicação prática e verbal com os adultos e a formação das ações mentais, como leitura, escrita ou cálculo, se constitui por um processo de apropriação formado pela experiência das gerações precedentes, produto da Atividade Pedagógica que teve como objetivo a formação dessas ações.

A particularidade dos processos psíquicos envolve principalmente a determinação das condições sociais, os métodos pedagógicos e as disposições biológicas. Leontiev (1978)

questiona qual o resultado das intervenções de quem afere o nível de desenvolvimento da criança e identifica-o como abaixo do limiar. A seleção de crianças vê na presença de deficiências orgânicas ou justificadas pelo resultado da avaliação diagnóstica, dificuldades que se tornam uma barreira no curso do desenvolvimento mental da criança. A ideia de “normalidade e subnormalidade” de base biológica ou social está implícita nos métodos de diagnósticos, é atributo de seleção e costuma direcionar as ações futuras. O diagnóstico que aponta crianças, em situações sociais semelhantes, com atraso em relação ao nível médio atingido pelas crianças da mesma idade não revela a gênese e a história da atual zona de desenvolvimento.

As concepções tradicionais de desenvolvimento não consideram o desenvolvimento da criança enquanto processo de apropriação do conhecimento. Como temos escrito, a experiência humana não ocorre por um processo de adaptação, a criança desde que nasce inicia seu desenvolvimento psíquico rodeada por um mundo criado pelo ser humano, com instrumentos, língua, concepções etc. e deve apropriar-se dele para produzir sua existência:

A diferença entre o processo de adaptação, no sentido em que este termo é empregado para os animais, e o processo de apropriação é a seguinte: a adaptação biológica é um processo de *modificação* das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem por resultado a *reprodução* pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos firmados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao que se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao *indivíduo* das aquisições do desenvolvimento da *espécie* (Leontiev, 1978, p. 320).

O fundamento da natureza psicológica dos processos de aprendizagem é uma nova formação. A aprendizagem cria o campo do desenvolvimento para novas aprendizagens, a criança se desenvolve quando aprende e ao se desenvolver cria potencial de aprendizagem. Aprende e se desenvolve e enquanto se desenvolve aprende e cria novas formações necessárias para a aprendizagem que só existia enquanto potencial. Neste processo dialético, toda aprendizagem tem uma pré-história que não implica diretamente a continuidade da apropriação da linguagem, dos objetos que compõe o mundo ou dos outros itens da cultura humana. Cada forma particular de aprendizagem e desenvolvimento aumenta as capacidades gerais da aprendizagem e do desenvolvimento. Por exemplo, quando a criança ouve e vai nomeando elementos de uma categoria como moto, caminhão, caçamba, caminhonete, ônibus e quadriciclo, ela não só distingue veículos que se locomovem sobre rodas, ela direciona o olhar, passa a estar mais atenta a estes elementos e a outros que estão além desta categoria, desenvolvendo elementos que envolve a relação com a oralidade, a percepção, as emoções, as

características das coisas, a elaboração e manifestação do pensamento etc. Toda esta aprendizagem ocorre no processo de reflexão sobre o mundo e se desdobra em outras ações como tomada de decisão, escolhas, preferências ou em formas mais elaboradas de sentir, conhecer o mundo.

A percepção infantil se estrutura a começar por um modo primitivo, em que o bebê reage e se adapta aos estímulos externos. Começa a perceber vultos e formas, a ter um comportamento desorganizado e governado por suas experiências difusas, por volta dos três ou quatro anos iniciam os primeiros sinais de atenção organizada junto da percepção de várias estruturas do mundo exterior de forma descontínua e definida. A atenção surge como resultado da expressão subjetiva da organização da percepção das estruturas do mundo objetivo e seu desenvolvimento têm traços semelhantes com o desenvolvimento do comportamento (Luria, 2012).

O surgimento das novas formações ocorre no processo de aprender. A criança é ativa e sujeito do processo de conhecimento quando está num processo de comunicação em que a valorizam como uma pessoa, alguém que vive uma etapa peculiar da vida e como todo ser humano, é ativa no processo de aprender. A capacidade da criança em realizar atividades cada vez mais complexificadas é limitada quando o fundamento das ações do adulto voltadas à criança está na admiração de vê-la como um elemento da natureza, que se movimenta, manipula coisas e cuja intervenção deve ser direcionada quando surgem situações atreladas a sua sobrevivência. De outro modo, o adulto limita o desenvolvimento da criança quando ela deve repetir ações ou dizeres já estabelecidos por ele, encene gracejos ou movimento que tenham como único propósito a diversão do adulto e a alimentação nele de sentimentos como vaidade, orgulho e contemplação da vida.

A relação estabelecida entre adultos e crianças se configura como situação e condição externa, esse comportamento incide sobre as questões do desenvolvimento, da apropriação do conhecimento da formação da personalidade da criança. O desenvolvimento da criança ocorre em todas as esferas da sua vida, cada uma exerce uma influência, quando aproveita o molde de algum estado ou características do estágio de desenvolvimento em que se encontra determinada criança (indefesa, desconhecadora, esperta, divertida, inteligente etc.) com aferição ou não de valor (mais ou menos elevado) isto também gera um impacto no seu desenvolvimento humano.

A criança não deve ser comparada a algo passivo que ouve e executa tarefas, ela atribui sentido e significado ao que vê e faz, motivada pela ação ou pela possibilidade de resultado. Descansar, usufruir do ócio, comer, beber, se comunicar, cantar, dançar, brincar

tudo é aprendido culturalmente na proporção da participação da criança nas diversas atividades cotidianas, entre elas a Atividade Pedagógica. A participação da criança tem uma historicidade, nasce com o desejo e o exercício de expressão que na escola precisa ser organizado e sistematizado pelo/a professor/a no contexto da rotina e do cotidiano escolar. Toda atividade humana tem uma gênese, um modo de surgir e um papel a desempenhar no desenvolvimento.

Reafirmamos que na criança estão em vias de formação, no curso do desenvolvimento, as aptidões e funções especificamente humanas, a sua capacidade de reflexo consciente se desenvolve, enriquece e acompanha transições dos níveis mais simples até os mais complexos. O surgimento e o desenvolvimento do reflexo da realidade ocorrem na atividade e produz no conteúdo objetivo refletido, uma imagem com subjetividades (Leontiev, 2021). Sobretudo, a atividade reflexa está subordinada a materialidade do mundo, mas não assume a forma de uma relação direta, como uma cópia fotográfica da imagem real.

A formação da consciência está vinculada ao processo de comunicação e objetivação. Leontiev busca em Marx o conceito de atividade e demonstra que a lógica das mudanças no desenvolvimento permanece a mesma das gerações primitivas; o tempo histórico e a herança cultural é o que modifica³¹. Na estrutura psicológica do desenvolvimento está o meio que exerce soberania no surgimento das novas formações, no desenvolvimento das funções psíquicas movimentadas pelo reflexo.

O período da infância tem particularidades de significado importantes na formação da pessoa, desenvolve-se nele a forma primária da personalidade:

En los años preescolares se amarran los primeros nudos, se establecen las primeras conexiones y relaciones que forman la nueva unidad superior de la actividad y, al mismo tiempo, la unidad superior del sujeto, es decir, la unidad de la personalidad. Es por eso que el periodo de la infancia preescolar es tan importante en esta formación de los mecanismos psicológicos de la personalidad (Leontiev, 2010, p. 17).

Neste início de personalidade as novas conexões e relações se estabelecem entre processos isolados da atividade e tem uma natureza formada nas condições sociais. O sistema de processos coerentes e sequenciais constituem os processos de atividade na qual as necessidades biológicas, do organismo, são substituídas em virtude da influência das condições sociais, do meio próximo sobre a criança. Segundo Leontiev (2010) durante o

³¹ No próximo capítulo retomaremos o conceito de reflexo e sua relação com o processo de desenvolvimento humano da criança.

primeiro ano de vida a conduta da criança começa a reorganizar-se. Isto transcorre devido a influência do meio social próximo da criança, dos elementos mediadores, da materialidade, do tempo, do espaço, de adultos e crianças que a rodeiam e constituem as condições sociais que possibilitam que surja necessidades humanas na criança, como a de se comunicar, dominar a linguagem e seguir instruções.

Até dois anos e meio a criança manifesta iniciativa, se comunica, se dirige conscientemente através do que vê e escuta; carrega traços psicológicos similares as próximas etapas do desenvolvimento, diferenciando-se por ter reações com emoções instáveis diante das impressões externas. É mais fácil algo atrair a sua atenção, por isso se distrai facilmente. A instabilidade da conduta se dá pela estrutura da atividade nesta idade, que se impulsiona pelos motivos de necessidade objetal, mas nestes motivos não se estabelecem ainda relações correspondentes entre os quais alguns motivos são mais importantes ou relevantes do que outros (a criança está ainda aprendendo a conhecer os campos de possibilidades de escolhas entre o campo das alternativas).

As relações internas – em formação contínua no processo de reflexo no qual a materialidade do mundo é a base do desenvolvimento – dirigem as correlações dos motivos, mas ainda são movimentadas mais pelas necessidades orgânicas. As necessidades de fome e sono, por exemplo, formam a sua conduta, pois as correlações dos motivos desencadeados pelas funções psicológicas superiores ainda estão germinando.

Leontiev (2010) relata as observações de um estudo experimental em que identificaram que uma criança na faixa etária de 2 e 3 anos não conseguia subordinar a sua vontade de fazer algo imediato, de agir imediatamente sobre algo que não gostasse ou sobre algo que gostasse menos, para poder mais tarde agir sobre o que mais lhe atraía desde o início. É muito difícil para uma criança desta idade projetar a satisfação de sua necessidade para ser atendida sob a condição de conseguir cumprir uma ação diferente, mas diretamente ligada a primeira. Na situação, uma criança não tinha vontade de concluir o trabalho com mosaicos porque o que a motivava era um determinado jogo:

Éste y otros experimentos similares mostraran que la subordinación consciente e independiente de una acción a otra se forma por primera vez en la edad preescolar y permitieron señalar el camino a través del cual se mueve el desarrollo de este proceso. Se descubrió que durante el transcurso del desarrollo aparece en primer lugar la posibilidad de realizar la acción que no es atractiva como tal (motivación negativa), en condiciones tales que la acción que se realiza (aquello que constituye la motivación positiva) el niño no la percibe de manera inmediata y sólo se representa mentalmente (Leontiev, 2010, p. 20).

O surgimento desta conduta ocorre quando o que se deseja está dentro do campo visual e é percebido pela criança. Por exemplo, guardar um objeto para pegar outro que esteja olhando, subir a escada depois de ver o escorregador etc. Realizar uma ação sem vontade, mas que é posta como condição necessária para agir posteriormente com o que mais atrai e motiva a criança é uma conduta pouco interessante e que requer elevar a escada do desenvolvimento. Nesse percurso a criança mais nova tende a se distrair, é complexo abstrair de modo independente o seu desejo imediato, isto requer que no pensamento esteja presente a “motivação ideal”. Somente depois de conseguir projetar o que deseja, ou seja, de antever o que deseja alcançar, realizar ou experimentar é que a criança consegue fazer a correlação dos motivos. Passa a ter uma noção de causalidade na sua atividade quando consegue executar uma ação em prol de conseguir realizar outra atividade, por exemplo, guardar um brinquedo quando ele é condição para brincar com outro.

Segundo Leontiev (2010) no primeiro ano a conduta da criança começa a se organizar conforme as condições sociais e pelas ações e desencadeamento da Atividade Pedagógica. Aparecem às necessidades especificamente humanas, a criança adquire ações com objetos, assimila formas de comunicação, começa a dominar a linguagem (responder os adultos, compreender as proibições e aprovações etc.).

Com dois anos, dois anos e meio, segue a continuidade do desenvolvimento anterior, em um modo mais avançado, a criança fala e se dirige conscientemente diante do que vê e escuta dos adultos, tem iniciativa e certa independência para algumas tarefas. Mas, assim como na etapa anterior, a conduta está regulada pelas impressões externas, por isso é muito fácil atrair ou distrair a criança, suas reações emocionais são instáveis, se ela puxa um fio elétrico, o adulto pode retirá-la do local, mostrar outro objeto, interagir e tranquilizá-la com facilidade:

En realidad, como frecuentemente se observa, pasan solo dos o tres minutos después de alguna desgracia del pequeño y él ya sonríe, observa con gusto todo lo que se le muestra o dice y sólo algunas veces llora. Este és consecuencias externas, la reacción emocional aún se conserva, mientras que, en el plano interno, psicológico, la emoción ya ha desaparecido (Leontiev, 2010, p. 18).

Em geral, nesta etapa a conduta é instável, a capacidade de substituir motivos isolados e ações isoladas ao sentido guiado pela motivação próxima – de estabelecer certa correlação entre diferentes motivos e ações é uma formação psíquica que vai se formando com o passar dos meses, no processo de educação. Surge primeiro como demanda do adulto, depois como circunstância da necessidade objetal – da necessidade produzida por condição

interna do sujeito, que o orienta e o regula a conduta a fim de chegar a um objetivo. Na ação objetual está a imagem psíquica, quando a necessidade surge e encontra o objeto que responde o seu desejo de satisfação. Este movimento inicial da organização interna ocorre na relação do sujeito com o mundo objetivo, aproximadamente aos três anos. Até aí a criança não sacrifica uma coisa por outra que se tornou mais importante, se uma decepção forte desaparece, outra pode ser sentida; se um objeto desaparece, a criança procura por outro.

Isso porque ainda não está consolidado o sentido que valoriza algo como mais ou menos relevante, pois a relação se estabelece prioritariamente pelos movimentos e ações externas, como resultado da interação com o outro. A configuração do brincar aqui é a exploração objetual. As manifestações e relações internas, intrapsíquicas, que dirigem as correlações de motivos são primárias, têm mais influência das necessidades naturais, orgânicas. A atividade se impulsiona pelos motivos correspondentes a necessidade, o motivo e o objetivo não se submetem. Por exemplo, a criança pega uma bola e joga, se o objetivo de ela passar a ser ir em direção da bola, ela vai, se for o de continuar jogando um objeto ela vai pedir pra que peguem ou vai jogar outro. Ela não se submete a ir em direção da bola se esta não for a sua satisfação, ela não vai até a bola se a satisfação for o movimento de jogar. A conduta está presa ao plano externo, nas relações interpessoais, a mudança desta etapa de desenvolvimento, o surgimento de novas formações é resultado do processo de educação com o adulto. Leontiev (2010) explica:

El problema es que la estructura misma de la actividad en esta edad posee una particularidad importante. Ésta consiste en que a pesar de que la actividad del niño se impulsa a través de los motivos que corresponden y a las necesidades relativamente desarrolladas y que incluye em sí los procesos (acciones conscientes) complejos y heterogéneos, conscientes y dirigidos hacia los objetivos, estos motivos, en el plano interno aún no se someten uno al otro. En otras palabras, entre los motivos que implosionan al niño todavía no se establecen las relaciones ante las cuales algunos motivos son más importantes y otros menos relevantes, secundarios (Leontiev, 2010, p. 19)

A conduta e a estrutura da atividade têm sua forma mais complexa na ação objetual. Quando a criança executa ações isoladas com um sentido mais complexo, conecta diferentes processos isolados e projeta algo que está por vir na expectativa de alcançar o que é agradável. A sua conduta é regulada pela presença de motivos que se submetem a outros motivos e não por reações que estão no campo da percepção.

O desenvolvimento na infância expressa muitas mudanças psicológicas. Na passagem do período da idade dos três anos ao período posterior, há uma mudança na estrutura da atividade. No primeiro ponto, a criança modifica seus motivos ao remover do seu

campo externo o que até então era necessidade, no segundo ponto, a criança no processo de educação aprende a inibir reações motoras impulsivas e regular a conduta para dirigir movimentos conscientes. Contudo, como afirma Leontiev (2010), o desenvolvimento de processos mais complexos exige a aprendizagem de certas habilidades, que se diferem de atos mecânicos e vontades controladas, estão relacionadas a formação da vontade. Na relação mais complexa, a criança quer e faz algo para alcançar o seu objetivo final, faz algo que não é tão agradável, mas que é importante para chegar até o que considera mais relevante. Por exemplo, subir a escada para descer o escorregador é diferente de despreziosa ao que está por vir, a criança sobe a escada, depois desce o escorregador; desejar alcançar a bola para chutar é diferente de correr para alcançar a bola e depois chutar.

Desse modo, a ação externa pode apresentar semelhanças, mas as condições psíquicas são muito diferentes, o que reflete na ação externa, desde que observemos com mais atenção. Na etapa menos complexa o motivo pode ser mudado por conveniência da relação externa (do objeto, da relação com o outro etc.), na etapa seguinte existem relações internas que regulam a conduta da criança, que dirigem ou determinam as correlações dos motivos em ordem secundária, isto é, que integram as funções psicológicas superiores.

No desenvolvimento da capacidade em dirigir a própria conduta, a formação da vontade passa por estágios qualitativos e particulares que se desdobram em mudanças na estrutura geral da atividade. Existem premissas psicológicas no desenvolvimento do processo de dirigir voluntariamente a própria conduta, a etapa inicial é conectar o motivo que impulsiona a criança a cumprir a tarefa com o objetivo novo de controlar a si mesmo.

O desenvolvimento da possibilidade para dirigir a própria conduta é um novo marco para a criança, e conseqüentemente, um marco importante para o processo de ensino e aprendizagem, para a Atividade Pedagógica etc. Demonstra a capacidade da criança em elaborar e gerar representações, conhecimentos importantes para o desenvolvimento da memória, percepção e outras funções psicológicas superiores.

Inibir reações motoras impulsivas, controlar e dirigir os movimentos, é regular a conduta das manifestações externas do comportamento por meio de habilidades aprendidas e, que não se desenvolve por hábitos mecânicos ou de treinamento. Este modo até pode ser utilizado no processo de educação e na idade adequada a criança poderá responder a esta ação, mas neste momento as condições e conexões intrapsíquicas que estarão ocorrendo serão outras – o papel que a criança realiza no jogo, os seus motivos e vontade, a relação com o objeto são o que determina o momento psicológico que caracteriza o desenvolvimento do processo de dirigir voluntariamente sua própria conduta. Por isso, o mais importante não é o

ênfoque sobre a conduta desses movimentos da vontade controlada, pois o processo é mais complexo do que aparenta ser na imediatividade, ele é conduzido pela consciência. A formação da vontade passa por estágios e representa uma mudança na estrutura da atividade da criança.

O papel que a criança com mais de quatro anos cumpre no jogo é diferente, os processos de sua conduta estão sobre a base de novas formações, mais complexas. Geram mecanismos superiores de movimentos em que a criança é capaz de se subordinar a vontade, o motivo para chegar ao objetivo a faz regular a conduta. Até então, a autodireção se construía na ação externa, quando a criança passa a criar a motivação ideal, ela consegue suspender momentaneamente a realidade do campo visual, a agir para atingir o seu objetivo. Agora, os mecanismos superiores passam a dirigir a conduta motora, a ação é voluntária e consciente, o comportamento e as emoções são dirigidos pelo motivo.

Surtem as conexões e relações internas da atividade diante das possibilidades existentes no desenvolvimento anterior. Ocorrem muitas mudanças quando os processos involuntários se convertem em processos voluntários, mas este processo não ocorre em todo o momento, vai acontecer quando a criança estiver em atividade humana. Nesta periodização da idade ocorre durante a brincadeira, momento em que a criança eleva seu desenvolvimento sendo capaz de ocupar a atenção, a memória, a percepção etc. como se tivesse mais idade. Ao brincar a criança recorda a instrução e a execução, a regra e as características do que deve cumprir para prover o papel que deseja, isso é, fazer o que tem sentido para ela

As relações humanas no contexto histórico-cultural são o motor do processo de desenvolvimento da criança, os processos superiores da conduta humana, que inicialmente faz assimilações de forma concreta e objetual. Ela aprende as convenções e normas sociais, as regras de comportamento na relação de comunicação com os outros, no meio social em que ocorrem estas interações.

Recuperando a pesquisa de Leontiev (2010), conhecer a gênese do processo das formações psicológicas, a formação das imagens, representações e significados é muito importante para pensar a Atividade Pedagógica do/a professor/a. Existe uma história na compreensão dos objetos e fenômenos do mundo e em como lidar com eles de forma a dar continuidade em seu aprofundamento.

As crianças nas etapas iniciais do desenvolvimento não guiam as ações, os movimentos ou o comportamento pelos motivos:

La fuerza del motivo y de la aspiración producida en el niño no es un factor decisivo en las etapas iniciales. Lo decisivo es la relación consciente (con sentido) entre el impulso del niño y la acción que él debe someter a este impulso, al motivo dado (Leontiev, 2010, p. 26).

O autor continua a explicar que esses passos iniciais do desenvolvimento apresentam uma limitação a ser superada na etapa seguinte quando a criança realiza ações mais abstratas, além dos papéis concretos objetivos tais como andar como um urso:

Lo mismo sucede em otras esferas de la crianza. Las exigencias superiores e y complejas que plantea la escuela al niño establecen ante él tareas y lo hacen aspirar a lograr objetivos que no siempre se relacionan de manera directa e inmediata con su deseo general de estudiar y en su conciencia, con los motivos concretos que impulsan su aprendizaje (Leontiev, 2010, p. 26).

As características e as formações humanas, surgem e se desenvolvem sob as determinações sociais, neste processo de desenvolvimento as regularidades das novas formações superiores submetem a atuação das regularidades inferiores. Desde os primeiros anos de vida as funções da psique são superadas para garantir o constante desenvolvimento psicológico, na ontogenia deste processo estas mudanças e complexificações ocorrem na atividade vital compartilhada com o adulto. Não é possível considerar as funções psicológicas superiores (como a memória, a atenção e a vontade) que estão em vias de desenvolvimento da criança isoladas do contexto de comunicação real que ela possui com o adulto.

Os aspectos, problemas e momentos do desenvolvimento das funções psíquicas perceptíveis no domínio da linguagem e nos desenhos infantis, no desenvolvimento das representações e operações lógicas, nas representações e formações de sentido e significado etc. estão relacionados aos aspectos da realidade que dominam o comportamento da criança.

4.4 AS ESPECIFICIDADES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E AS PARTICULARIDADES DO SUJEITO CRIANÇA

Vigotski (2018) estabelece os fundamentos do desenvolvimento da criança, indica uma generalização do conhecimento sobre as leis gerais do desenvolvimento infantil e destaca duas dessas leis.

A primeira lei que caracteriza o desenvolvimento infantil é que ele é um processo histórico, um processo que transcorre no tempo, em forma de ciclos (Vigotski, 2018). É um processo que tem ritmo próprio, com início, etapas de desenvolvimento e fim, mas que não coincide com o ritmo cronológico da contagem do tempo, em anos ou carga horária. O tempo

é medido pelo lugar que ele ocupa no ciclo do desenvolvimento da criança, por exemplo, enquanto para uma criança com poucos meses de vida, o tempo que corre possibilita que ela chegue a duplicar o seu peso e a sua altura e aprenda uma grande quantidade de coisas novas, para as crianças em idades mais avançadas o tempo não causa um grau equivalente de mudanças, já que os aspectos do conhecimento e do desenvolvimento biológico no primeiro ano de vida tem um ritmo peculiar.

Como grau de comparação, se por um lado o atraso de três a seis meses no desenvolvimento infantil de uma criança de um ano é muito significativo na sua vida, por outro lado, para uma criança mais velha este atraso não tem o mesmo grau de valoração. Por isso, “o valor de cada mês depende do ciclo de desenvolvimento em que está contido e do lugar que ocupa (Vigotski, 2018, p. 19)”. O lugar do tempo na vida da criança modifica conforme o conteúdo do desenvolvimento na idade (que se difere da certidão de nascimento) e no desenvolvimento da criança evidenciando que para pensar o valor do tempo no desenvolvimento da criança é insuficiente identificar o período astronômico ou o tempo cronometrado pelo relógio, importa determinar a idade pedológica, que se refere ao nível de desenvolvimento que a criança já atingiu.

Vigotski (2018) evidencia que as crianças nascidas na mesma data (inclusive gêmeos) e no mesmo horário poderão seguir diferentes níveis de desenvolvimento ao serem avaliadas anos mais à frente – apontado o desenvolvimento como mais adiantado ou em meio ao padrão ou mais atrasado. Existem padrões ou grandeza-padrão na pedologia, que permitem esta comparação que não tem por objetivo qualificar a criança em si mesma, mas entender que ela é capaz de, em seu processo de constituição de sujeito, alçar outros pensamentos, ações, anseios, desejos e diferentes sentimentos. Este padrão é importante, também, para rejeitar e combater as tentativas de aceleração do desenvolvimento, e para pensar outra forma de avaliar a criança que não seja a de relatar o que ela é, uma vez que o tempo corre em um movimento dialético da vida provocando mudanças e novas formações nos sujeitos. Não é caracterizar comportamentos ou sentimentos específicos e identificar o que a criança é, mas de compreender a criança em seu processo de desenvolvimento e no processo de desenvolvimento especificamente humano.

Para Vigotski (2006) é um erro considerar um critério convencional para identificar todas as idades. Até aquele momento, por volta de 1930, havia duas teorias predominantes que tratavam do desenvolvimento psicológico.

Por um lado, um segmento de pesquisadores (como Hetchinson e outros) a partir do princípio biogenético não fraciona ou estabelece a periodização do desenvolvimento na

infância e prioriza os princípios filogenéticos em detrimento da ontogenia. Nesta visão, é suficiente ter como base a divisão posta na educação de acordo com a organização de cada país, em seus graus ou níveis de ensino, em geral como idade pré-escolar, idade escolar e assim por diante). Por outro, um grupo de pesquisadores elenca um índice do desenvolvimento objetivo e fácil de ser observado, estabelece a periodização da infância e as analisa subjetivamente de acordo com os processos que mais prefere. Estiveram neste viés K. Stratz, que teve como critério o desenvolvimento sexual, W. Stern com parâmetros psicológicos que distingue os períodos do desenvolvimento como o tempo em que as crianças estão em atividades lúdicas, o período que as crianças coincidem atividades lúdicas e estudos e a fase de maturação da adolescência; e Blonski, que periodizou o desenvolvimento como infância sem dentes, infância dos dentes de leite e infância dos dentes permanentes.

Para Vigotski (2018, p. 19) “o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança”. Diante desta premissa importante da primeira lei acerca do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o autor esclarece que o conceito de idade significa a existência de um ciclo de desenvolvimento, que se distingue dos demais por seus tempos e conteúdo específicos.

Os princípios da periodização estão nos princípios internos do próprio desenvolvimento, nas novas formações em que ficam as novas estruturas do desenvolvimento, o que determina a atividade,

formaciones nuevas en el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (Vygotsky, 2006, p. 196).

A dinâmica da periodização e o movimento dialético do processo de desenvolvimento humano na passagem de uma idade para a outra tornam-se essenciais para perceber os períodos de mudanças, que são ora mais bruscas e intensas, ora marcada por processos lentos e pouco notáveis. Nas idades relativamente estáveis, no processo de desenvolvimento as mudanças são principalmente internas e aparentemente discretas, ao final deste período está presente uma formação qualitativamente nova na personalidade da criança. À idade crítica, até então, foi dada a importância de descobri-la por vias empíricas e caracterizá-la como períodos difíceis, cabe a Vygotsky (2006), contudo, a intenção de sistematizar e explicar cientificamente quando e como elas ocorrem e o modo como a criança vive este período, que faz parte do desenvolvimento humano, tem uma duração curta ao ser

comparada com as idades não críticas e nelas ocorrem as mudanças fundamentais do desenvolvimento psicológico e da vida da criança.

Tanto as idades críticas quando as idades não críticas são determinadas por condições objetivas do meio externo que ao interagir com a externalização do sujeito, também transforma a objetividade do mundo e diante da prioridade ontológica da materialidade os conflitos internos e demais sensações e sentimentos das crianças são sentidos de diferentes maneiras. As idades críticas representam uma virada no desenvolvimento e expressa uma transição de via revolucionária, um salto qualitativo de um período do desenvolvimento psicológico para o outro, com mudanças em um ritmo acelerado e um significado de destaque no processo formativo da criança porque nela contém processos de redução e de extinção por prosseguimento das novas formações que estão em devir, isto é, ela traz os novos traços característicos da idade seguinte, com mais complexificações nos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e com conteúdo positivo. As manifestações negativas das crianças nas idades críticas surgem devido às dificuldades próprias dessa nova e complexa forma de vida, dessa transição do desenvolvimento por meio das novas formações peculiares e específicas conforme a idade e o nível do desenvolvimento psicológico³².

Diante da perspectiva histórica da teoria do desenvolvimento, das funções psíquicas superiores (Vygotsky, 2006), existem leis gerais que regulam as novas formações nas idades críticas e instáveis e a cada mudança na estrutura das formações a formação psicológica anterior não deixa de existir após o salto no desenvolvimento, ela permanece como linhas acessórias do desenvolvimento, e as novas formações ocuparão o espaço das linhas centrais do desenvolvimento. Este processo de constituição do sujeito nos mostra que o desenvolvimento não ocorre por etapas com início meio e fim, tampouco, estas etapas parciais são independentes. Pelo contrário, existe uma estrutura da idade em cada período da infância em uma dialética composta de um todo único e de múltiplos processos parciais.

Na classificação do desenvolvimento infantil em cada idade nova encontram-se uma nova formação que guia o processo do desenvolvimento e linhas acessórias do desenvolvimento que se formaram das novas formações anteriores e as linhas acessórias do desenvolvimento das novas formações que estão em vias possíveis de desenvolvimento

³² Vigotski (2008) explica que na primeira infância a criança tem a tendência de realizar imediatamente os seus desejos, quando esses desejos apresentam-se como inexecutáveis ela expressa seu desconforto e insatisfação, chora e deita-se no chão e bate os pés, por exemplo. Os desejos não satisfeitos podem ter vias específicas de substituição, o adulto pode oferecer algo que distraia a criança, demonstrar o seu afeto e outros. Porém, quando a criança tem mais de três anos ela passa a ter mais necessidades e desejos não-realizáveis, surge então, nas situações de desenvolvimento com tendências irrealizáveis, a brincadeira. A criança brinca e no brincar há regras que decorrem de uma situação imaginária.

posterior. Ratificando, no desenvolvimento humano, o que classifica o processo prospectivo é a formação nova que se alterna entre períodos estáveis e críticos. A estrutura geral do desenvolvimento segue uma lógica dialética em que as categorias mudam de sentido e significado conforme o curso do processo de desenvolvimento, isto é, quando modifica o significado e o peso específico das novas formações no desenvolvimento psicológico da criança. O que no presente ocupa o lugar de linhas gerais do desenvolvimento passa a ser linhas acessórias, quando a formação psicológica deixa de ser “nova”. Ou então, quando as linhas acessórias que estavam em vias de maturação passam a ocupar o lugar central na linha do desenvolvimento psicológico, ganha o destaque de formação nova e a formação que até então era nova torna-se linhas acessórias do desenvolvimento.

A segunda lei que caracteriza o desenvolvimento infantil é a desproporcionalidade (Vigotski, 2018): as particularidades isoladas das crianças não se desenvolvem de modo regular e proporcional. Enquanto em algum momento haverá um desenvolvimento mais expressivo de um aspecto, do organismo, de uma parte do corpo ou da mente, em outro momento predominará o desenvolvimento de outro aspecto desses âmbitos de desenvolvimento, indicando que os diferentes aspectos crescem de modo irregular. O desenvolvimento não ocorre de modo proporcional e isso desdobra outras sub leis.

A primeira lei orientada pela lei mestra da desproporcionalidade no desenvolvimento infantil significa que uma mudança de partes da complexidade total do desenvolvimento altera a correlação entre todas as partes. A cada novo degrau de um âmbito do desenvolvimento é alterada a correlação deste desenvolvimento com os demais aspectos, isto é, a cada mudança de um aspecto do desenvolvimento, modifica a própria estrutura do organismo e da personalidade. E a segunda que segue a lei da desproporcionalidade é que a cada idade um aspecto do desenvolvimento parece se tornar central por se desenvolver de modo mais intenso e concentrar nesta idade os acontecimentos mais importantes no desenvolvimento desta função. Seguindo o princípio da primeira lei geral da historicidade, uma função do desenvolvimento psicológico nasce de um processo em que sofre uma preparação vagarosa, depois se desenvolve com vigor e não deixa de existir quando ultrapassa a posição das linhas centrais do desenvolvimento, inicia o aperfeiçoamento contínuo desta função.

Nesta lei mestra da desproporcionalidade, cada função do desenvolvimento, seja a marcha ou a fala por exemplo, tem um período propício de desenvolvimento, em que uma função ocupa o primeiro plano. O desenvolvimento não conduz apenas ao aumento quantitativo de especificidades da criança, mas também à reestruturação, as relações entre as

diferentes particularidades do desenvolvimento. O conteúdo do desenvolvimento se modifica de uma idade a outra, modificando as relações entre as distintas particularidades do desenvolvimento. Também em um desenvolvimento que ocupa a centralidade (*linhas centrais*) estão aspectos que ocupam um lugar secundário (*linhas acessórias*) no desenvolvimento e que futuramente ocupará a centralidade no desenvolvimento (*linhas centrais*), invertendo a relação com o aspecto do desenvolvimento anterior, que passará a tomar o lugar secundário (*linhas acessórias*). As mudanças dos diferentes aspectos do desenvolvimento se devem ao aparecimento das novas formações, são elas a base para que, por exemplo, o desenvolvimento verbal esteja como linhas acessórias no primeiro ano de vida e que no segundo ano ele esteja como linhas centrais e que se converta na próxima idade em linhas acessórias, pois o desenvolvimento da fala continua latente ao longo da vida, mas o período de maior intensidade é o que ocorre no segundo ano quando surgem os primeiros traços da consciência social e objetal da criança.

Assim, na mudança de uma idade para a outra ocorre a reestruturação geral do sistema da consciência que modifica o lugar das linhas centrais e das linhas acessórias do desenvolvimento, isto é tanto o organismo quanto a personalidade mudam em cada novo degrau do desenvolvimento. Neste processo de desenvolvimento prospectivo, a estrutura do organismo vai modificando juntamente com a personalidade, assim como determinadas funções psicológicas não se desenvolvem intensamente em um todo único, o aumento das partes do corpo não ocorre em iguais proporções, em um dado período a cabeça ou as pernas ou o troco podem crescer de forma mais aceleradas, resultando a aparência de pernas curtas e cabeça grande ou pernas longas e troco pequeno etc.

Essa lei da desproporcionalidade explica que “as funções mais importantes amadurecem antes” (Vigotski, 2018) e que se trata de uma relação complexa irregular e regular ao mesmo tempo. Irregular considerando os tempos e os conteúdos das diferentes idades e regular no desenvolvimento do ciclo das idades e na sucessão do desenvolvimento das funções, coerente com a lei da relação interna em uma ordem causal:

Por exemplo, a percepção se desenvolve antes da memória. Isso é bem compreensível para nós porque a percepção é requisito, é uma função bem mais importante. A memória pode surgir quando a criança já sabe perceber. A memória e a percepção se desenvolvem antes do pensamento. O que vocês acham: o que se desenvolve antes, a orientação no espaço ou no tempo? A orientação no espaço se desenvolve antes. Ela é um requisito, é uma função básica. Logo, há regularidades nessa sucessão das funções. Algumas funções amadurecem antes, outras mais tarde. Para que comecem a amadurecer, algumas têm outras como requisitos etc (Vigotski, 2018, p. 26).

As duas leis gerais do desenvolvimento infantil ao evidenciar o processo histórico em idades cíclicas e a desproporcionalidades nas diferentes partes do organismo e das funções psicológicas mostram que o processo de desenvolvimento tem uma estrutura, uma organização e um tempo complexo. Desvendar como atuam essas leis são importantes para o/a professor/a considerar o carácter histórico e cultural da periodização do desenvolvimento psíquico da criança na organização do ensino e na prática pedagógica: de modo que ao selecionar o conteúdo ele saiba que este deve ter coerência ao que a criança já sabe e tem capacidades, condições materiais, objetivas e subjetivas, de aprender; e saber que a mudança das necessidades, motivos, vontades, ações ou o surgimento das novas formações ocorre com as proposições do/a professor/a e a apropriação desse conteúdo pelas crianças. As capacidades já desenvolvidas e em vias de formação são produto da atividade humana, são geradas na criança por uma necessidade que vai desencadear o motivo, imbuído de sentidos (social e pessoal) e afetos. Na estrutura da Atividade Pedagógica o objeto a ser compreendido pela criança tem relação com o lugar que ela ocupa socialmente, com as relações entre ela e as demais pessoas. A sistematização do conteúdo no ensino deve constar a previsibilidade de ocupar o lugar de objetivo da ação da criança, ou seja, do conteúdo corresponder ao motivo da criança na atividade, motivo que se constitui nas condições sociais e históricas.

O desenvolvimento conduz ao aumento dos aspectos quantitativos do desenvolvimento, entretanto mais do que isso, conduz ao conteúdo do desenvolvimento, que é o que vai colocar determinado aspecto em uma dada posição no sistema de correlações e em relação as novas formações, seja em primeiro plano ou segundo plano. Desvendar como estas leis atuam em cada caso nos permitem entender melhor qual é este conteúdo de desenvolvimento em cada idade e para auxiliar nisso, Vigotski (2018) elenca duas leis fundamentais do desenvolvimento infantil: 1) os processos de desenvolvimento reverso e inverso estão entrelaçados no curso da evolução da criança; 2) a lei da metamorfose representa as mudanças e transformações qualitativas no surgimento das novas formações.

Em primeiro lugar, a lei das relações entre os processos de involução e de evolução consiste em que os processos do desenvolvimento nem sempre representam avanços progressivos, o próprio desenvolvimento reverso é também um avanço, ambos estão entrelaçados no processo da evolução da criança. Vigotski (2018) exemplifica que quando uma criança aprende a falar, ela não lembra mais como fazer os sons em forma de balbucios. O resultado do som do balbucio não era planejado pela criança, ela sentia a necessidade e reproduzia, se pedissem para ela repetir, na maioria das vezes não conseguiria de modo similar. Entretanto, isso não significa que a cada vez que o desenvolvimento progride existe

uma anulação do que existia antes, mas que a criança modificou seu modo de perceber, sentir e expressar diante de um mesmo fato. Há uma relação entre o processo de involução e de evolução e quando a criança entra na idade mais madura permanece traços do desenvolvimento anterior.

Seguidamente, a lei da metamorfose no desenvolvimento infantil indica que existem transformações qualitativas da forma de um desenvolvimento a outro, por exemplo, do engatinhar ao andar, do balbucio a fala, do pensamento concreto ao pensamento abstrato e deste para o pensamento verbal.

Pelo exposto neste texto chegamos à conclusão de que o desenvolvimento infantil não é um mero crescimento quantitativo ou que se resume ao crescimento, é um processo complexo que inclui todos estes processos que provocam uma reestruturação que conduz a mudança na personalidade da criança. Vigotski (2018) compara o pensamento de Rousseau sobre a criança ser diferente do adulto pela estrutura do seu organismo e da sua personalidade, de ela não ser rebaixada ou inferior, equiparada ou reduzida a ser maior ou menor ou tratada de modo geral como adulto em miniatura.

Compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos auxilia a participar da relação com a criança respeitando sua condição humana considerando o estágio formativo do seu momento presente. No enfoque à criança, perceber como está o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e quais as especificidades da sua personalidade para organizar ações que contribuam para que ela sinta desejo e crie motivos para realizar a sua atividade e que ao realizá-la, aproprie-se do conteúdo pertencente ao legado cultural e gere novas necessidades que a impulsionarão a reproduzir novas formações em seu contínuo desenvolvimento humano.

A cada etapa do desenvolvimento infantil a criança se apresenta com especificidades próprias e sua diferença é marcada, não pelos degraus que já alcançou ou que não atingiu, mas pelo trajeto de um conjunto de mudanças qualitativas pelas quais ela passa conforme as condições reais de vida e de educação, das características e especificidades do desenvolvimento humano. No degrau inferior do desenvolvimento as funções não são simplesmente menos desenvolvidas, pelo oposto, a criança em sua idade se apresenta como um ser qualitativamente específico e é essencial que as funções próprias da sua idade sejam muito bem desenvolvidas, desenvolvidas de modo mais intenso ao tempo que estas funções estiverem nos degraus superiores do desenvolvimento e que corresponderia ao aperfeiçoamento em outro ritmo do tempo.

Não existe consenso sobre a concepção de desenvolvimento infantil e Vigotski (2018) divide a Teoria do Desenvolvimento em três grupos, estando nos dois primeiros a negação do próprio desenvolvimento humano: Embriologia; Determinação do meio; Surgimento das novas formações.

Pela história da Biologia ou preformismo, o embrião humano já contém os elementos necessário para seu desenvolvimento e a forma futura já está contida na semente em tamanho microscópico que carrega consigo o aumento e o desenvolvimento da forma madura. Da mesma forma em que uma planta carrega em sua semente a futura planta, com suas raízes, galhos e folhas, assim é considerado o embrião humano, que contém em si a predisposição de um homem desenvolvido. Nesta premissa o que determinará o futuro e as capacidades das crianças, profissão, gostos etc., depende das combinações que existe nos embriões. O desenvolvimento é definido como realização, modificação e combinação do embrião, de tal modo, para o embrião, em seus rudimentos hereditários, vingar e se modificar depende das condições em que surgem e se desenvolvem. Depois, no transcorrer do desenvolvimento podem estabelecer combinações, de aspectos já contidos previamente nos embriões, que vai determinar o que um recém-nascido será no futuro, caracterizar e qualificar suas capacidades. Essa concepção nega o processo do desenvolvimento e não diferencia o desenvolvimento de todo o processo da vida. Não considera as condições de vida e se elas modificam ou não as singularidades do sujeito.

Para Vigotski (2018, p.33), o aspecto mais importante do desenvolvimento é o surgimento do novo, cabe: “admitir que o processo histórico é desenvolvimento histórico, um processo ininterrupto de surgimento do novo. Apenas nesse caso podemos falar em desenvolvimento”. Diferente da teoria da embriologia que leva a negação do próprio desenvolvimento e que recebeu na pedologia uma aceitação muito forte devido ao fato do bebê se parecer fisicamente com um adulto, o desenvolvimento não está dado desde o início, ao contrário, nele surge o novo que representa o significado de desenvolvimento.

Outra teoria contrária a teoria do desenvolvimento em Vigotski e que igualmente nega o surgimento do novo e o próprio desenvolvimento é o determinismo, em que o desenvolvimento é determinado unicamente pelo meio, ignorando as leis internas. Entendem o ser criança como um sujeito passivo, que absorve e acolhe de fora para dentro as particularidades e o comportamento das outras pessoas. O desenvolvimento é o que a criança absorveu do meio para si, não acrescenta nada de si mesma, ela é preenchida por experiências, não interfere no meio, assimila o que vê e reproduz as marcas do meio.

As duas teorias do desenvolvimento têm a essência comum de negar o surgimento do novo:

Se a primeira teoria leva à negação do desenvolvimento porque ensina que nele tudo está dado desde o início, a segunda também o faz, porque o substitui pelo simples acúmulo da experiência, pelo simples reflexo das influências do meio e não pelo processo de movimento interno da criança (Vigotski, 2018, p. 34).

Portanto, o desenvolvimento segundo Vigotski (2018) é um processo de formação do homem em muitas particularidades, que percorre por meio do surgimento de novas qualidades, das novas formações que não nascem por mágica ou de modo antecipado, mas que surgem no processo precedente de seu desenvolvimento específico em relação com outros elementos e que contém regularidades dialéticas:

o desenvolvimento da criança é um processo de constituição e surgimento do homem, da personalidade humana, que se forma por meio do ininterrupto aparecimento de novas particularidades, novas qualidades, novos traços, novas formações que são preparados no curso precedente de desenvolvimento e não estão presentes, já prontas, em tamanhos reduzidos e tímidos, nos degraus anteriores (Vigotski, 2018, p. 35).

O processo de desenvolvimento tem particularidades, corre por vias revolucionárias, em cada etapa surgem novas qualidades que tem origem histórica, no que precede do desenvolvimento – por isso é preciso ressaltar a relação do novo com o precedente. É um processo complexo, com regularidades complexas e estudar estas regularidades é importante. Vimos, finalmente, o que é o objeto da pedologia e como o desenvolvimento humano da criança tem regularidades fundamentais e como em cada caso específico essas regularidades são manifestadas (com transtornos, disfunções, alterações etc.).

5 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA E DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nada engrandece tanto al individuo como la posición activa en la vida y la actitud consciente ante el deber social, que hacen que la coincidencia de las palabras y los hechos se convierta en norma de conducta cotidiana (Brézhnev, 1976, p. 93).

Estudar o desenvolvimento requer investigar problemas fundamentais da psicologia que impregnam relações internas com os fundamentos teóricos gerais marxistas. Rubinstein (2017a), psicólogo soviético, ressalta a relação entre a vida e a psicologia, uma vez que o desenvolvimento psíquico ocorre na relação com os fenômenos, na inter-relação e condicionamento mútuo entre a atividade externa e atividade interna, na dialética entre o social e o individual que se constituem nas circunstâncias da vida.

A ênfase nos processos psíquicos humanos considerando as interferências dos aspectos biológicos e emocionais e a consolidação de uma ciência com fundamento no materialismo histórico-dialético evidencia que a multiplicação de dados empíricos não é suficiente para resolver os problemas metodológicos. Nessa direção, encontrar nos elementos da gênese as justificativas de como ocorrem e têm continuidade os processos psicológicos superiores do desenvolvimento indicam-nos as relações envolvidas na vida que conserva, produz e reproduz continuamente a personalidade.

A prioridade ontológica do desenvolvimento são os aspectos sociais, como decorrência, a personalidade, como afirma Leontiev (2021), se relaciona com o passado do sujeito que se vincula com o presente e amplia-se na direção do futuro. Criada, como sabemos, por circunstâncias objetivas por meio da totalidade da atividade do sujeito que está ligada a totalidade da atividade do ser humano, isto é, das variadas relações que a pessoa estabelece na contradição dialética do mundo objetivo.

Assim, neste capítulo, nosso interesse é refletir sobre a correlação entre a vivência (integrada aos afetos, necessidades e motivos), os processos do pensamento desenvolvidos em fases de desenvolvimento e a sua relação com as peculiaridades da personalidade e a personalidade.

5.1 A VIVÊNCIA E A CONSTITUIÇÃO DINÂMICA E CONSTANTE DA PERSONALIDADE

A partir do capítulo 1, percorremos questões teóricas-metodológicas, vinculamos método e teoria como unidade dialética e assinalamos o quanto teoria e método têm enraizado dimensões políticas e concepções sobre o ser humano e a sua relação com a sociedade. Podemos compreender que a origem da consciência, inteligência, da fala, da memória, do pensamento, da alegria e do sofrimento etc.; de todas as funções psicológicas superiores são as relações sociais e, que então, na dialética da vida capturada no método de Marx estão a unidade dialética da objetividade e subjetividade, genericidade e singularidade.

A unidade histórica de um sujeito em suas múltiplas dimensões, objetivas e subjetivas, se expressa na personalidade. Como resultado das atividades da vida, a personalidade tem caráter mutável e estável, elementos do desenvolvimento psíquicos que deixam de existir ou permanecem ou se modificam. Todos estes elementos compõem uma indissociabilidade na unidade de generalização, que é também resultado da atividade reflexa e se desdobra na personalidade. Uma pessoa é o resultado das suas vivências em um período histórico e em uma posição de classe social, desse modo, o seu pensamento, o modo de se comportar, seu jeito de ser e estar no mundo tem profunda relação com as apropriações que realizou no seu percurso formativo.

Para conhecer, o sujeito depende da relação que ele estabelece com a natureza mediada pelo objeto e pelo outro, isto é, da inter-relação com o outro via linguagem e dos elementos mediadores imersos no contexto social em que vive, por esse motivo, a personalidade é produto da atividade mediada entre o sujeito e o objeto, ela carrega combinações da experiência acumulada da pessoa. Mesmo que a personalidade não seja a transposição de um evento ou acúmulo de fatos vivenciados, cada detalhe dos vínculos estabelecidos do sujeito com outras pessoas, da relação eu-outro, constituem a subjetividade do sujeito e o tornam objetivo no mundo.

As sensações e as emoções sentidas, todo o vivido, até os que foram esquecidos com o passar do tempo, provocam em diferentes níveis, com maior ou menor valorização, a internalização de sínteses ou generalizações e corroboram no processo de formação humana. Há um conjunto de fatores que interferem no desenvolvimento do ser e o tornam um sujeito repleto de complexidades.

Em uma relação dialética, o vínculo do “eu-outro” proporciona a apropriação da realidade objetiva. Não é o outro, necessariamente, que transfere a cultura no sujeito que vai

reproduzir, mas o “outro” como mediação social significa a ação do “eu” que está emaranhada à esta significação. Ao mesmo tempo, a significação presente na posição do sujeito frente ao outro varia de pessoa a pessoa sob as circunstâncias das alternativas e escolhas produzidas pela história universal e singular. A vontade e o motivo que orienta a intenção ou regula os desejos do sujeito é parte do processo de educação, não está naturalmente no sujeito em si mesmo (inclusive, o sujeito só existe porque não está sozinho no mundo, depende da história social coletiva e do processo de comunicação para ser), tudo o que está no mundo objetivo determina a subjetividade e tem raiz no ser humano, a vontade e o motivo estão relacionados a vivência, a atividade reflexa, ao processo de constituição da personalidade.

Nesse contexto, o desenvolvimento do psiquismo tem seu fundamento nas complexas relações sociais que indicam como os sujeitos assumem uma postura e quais condutas executam em uma ou outra relação social. Nas práticas sociais o outro está no sujeito, pois se relacionar com o/os outros lhe permite ir configurando sua subjetividade, nas diversas dimensões da pessoa, por exemplo, de ser ativo e passivo, de pensar e ser pensado, de organizar e desenvolver ações que combinam os meios de alcance a determinado resultado. Enfim, na conversão da relação interpessoal em relação intrapessoal, que ocorre no processo da imagem como reflexo da realidade objetiva no pensamento, na cultura que preexiste ao sujeito cognoscente e é apropriada pelo sujeito pela atividade do pensamento.

Ao nos preocupar por entender as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano da criança sob a Teoria Histórico-Cultural e isso pressupõe pensar o gesto indicativo, o olhar volitivo, as diversas manifestações emocionais e movimentos das crianças, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. De refletir como estes aspectos do desenvolvimento se iniciam e vão se complexificando na medida em que a criança se relaciona com os outros e se apropria dos elementos culturais da humanidade tornando-se cada vez mais humano.

O processo de apropriação do conhecimento atravessa o conteúdo escolar, e é um dos elementos que constituem a personalidade de alguém. Nos diferentes níveis de ensino, o conhecimento afeta e interfere na formação da personalidade, na Educação Infantil em especial, ele está nas “interações e brincadeiras” das crianças desde os bebês e cada etapa do desenvolvimento carrega mais complexidades. Quer dizer, a forma como a criança aprende a participar dos combinados do grupo, se não os segue ou os executa sem questionar; se consegue comunicar o que deseja ou necessita; se tem espaço para fala e escuta, choro e riso, movimentos amplos e curtos; enfim, todas as relações interpessoais que estão na ação de sua atividade estão manifestas em seu desenvolvimento porque se transformam no processo de apropriação, em relações intrapessoais.

No processo de educação a criança apropria-se das aquisições do desenvolvimento histórico que estão postos, aprende a ser genericamente humana e constitui sua subjetividade. Nas relações com os fenômenos do mundo, o envolvimento nas atividades com os objetos que compõe os conteúdos da Atividade Pedagógica conforme a regulamentação do currículo escolar – que envolve, por exemplo, as ciências naturais, língua portuguesa, matemática, história, geografia, arte, educação física etc. – interage com os outros, com as pessoas que fazem parte da comunidade escolar ou das outras diferentes esferas do mundo em que participa.

Nesse processo de apropriar-se da cultura e da experiência humana a criança aprende, desenvolve as funções psíquicas superiores e perspectivas filosóficas e políticas sobre o mundo, que vão constituindo continuamente a personalidade e tem sua gênese na atividade humana. Na relação que ela estabelece com os processos da realidade, a personalidade se constitui no movimento da vivência:

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (Vigotski, 2018, p.78).

Assim, a vivência representa a correlação dos fenômenos do mundo, das condições externas e dos fenômenos psíquicos, das condições internas. As ações do sujeito unem dialeticamente o que está no externo e no interno, afetam a sua vida e interferem nos diferentes modos com que as pessoas do seu entorno vivenciam, compreendem e se comunicam. Na dinâmica das relações sociais, os estímulos externos (as relações de comunicação com os outros, os objetos históricos da cultura, os elementos da natureza inorgânica ou orgânica) atuam de forma mediada pela atividade do sujeito em conformidade com as condições internas. Junto as especificidades orgânicas e da idade, produzem no sujeito a capacidade de elaborar conhecimentos e desenvolvem os condicionantes internos que retornam ao mundo como condições externas para o outro e para si mesmo.

A complexidade da vivência é incorporada no campo da atividade humana, as relações sociais são determinantes para movimentar a dinâmica da formação da consciência e possibilita a apropriação dos elementos culturais de modo mediado pela relação estabelecida

com os objetos. As manifestações dos outros, juntamente, se revelam como circunstâncias externas que contribuem na formação da consciência, na sua objetividade e subjetividade e no processo de exteriorização chega ao mundo e condiciona maneiras de pensar e sentir no outro.

Toda esta compreensão sobre como a vivência forma a personalidade mostra-nos que as condições internas se modificam no contexto objetivo das relações de comunicação e modificam as relações que estimulam as condições externas. Analisar a complexidade do desenvolvimento nos faz questionar algumas falas corriqueiras ditas por quem convive com crianças, entre as quais: “Esta criança comporta-se assim porque está testando”, “faz barulho para irritar”, “tem característica herdada da família”, “nasceu com predisposição a não ser inteligente ou amorosa”, “tem um jeito próprio de ser que não vai mudar” etc.

A Teoria Histórico-Cultural mostra-nos que a criança está em processo de constituição humana e que a forma como ela se desenvolve tem uma explicação científica. Com isso, a partir do ser criança, elaboramos análises e explicações teóricas que nos permitem aprender e estar em processo formativo enquanto refletimos sobre como criar condições objetivas para a criança fazer escolhas entre alternativas diferentes às que são colocadas a elas por adultos que, muitas vezes, não compreendem, o processo de apropriação de conhecimento da criança.

Na relação com os outros e os elementos mediadores de apropriação da cultura, a criança amplia as possibilidades de atividades, de desenvolver-se conforme o que lhe é apresentado, de desejar fazer coisas que só podem ser imaginadas com base em conhecimentos. Constitui seu modo de perceber e estar no mundo fazendo escolhas a partir do que conheceu, erra, acerta, supera dificuldades, elabora novos pensamentos e formas de linguagem.

Desta forma, a tendência é que estes conhecimentos façam com que na relação com a criança, o adulto venha a ter mais empatia e paciência diante dos medos e frustrações, elaborando estratégias para que a criança satisfaça suas necessidades de mexer nos objetos, que a criança possa repetir, imitar, brincar, imaginar, fantasiar, entre outros, tendo em vista que a satisfação de suas necessidades gera aprendizagem e desenvolvimento e cria infinitamente novas necessidades e desejos que provocarão novas atividades – e, especificamente, poderá intensificar a vivência da atividade principal, os saltos de desenvolvimento, a transição de uma atividade principal para a outra, enfim, todo o curso dialético do seu desenvolvimento – do pensamento e da linguagem, das funções psicológicas superiores, da personalidade etc.

Saber que há lógica e regularidade no processo de apropriação do conhecimento nos trazem um elemento que une todas as crianças e evidencia as capacidades e competências de todos aprenderem. Contudo, isto não é pressupor a igualdade, é tornar possível identificar a diversidade desmistificando a causa na natureza biológica ou no transcendente e desvelando a raiz do desenvolvimento, tornando possíveis estratégias de ações para as análises que identificam problemáticas que envolvem a aprendizagem, os processos de consciência e aprendizagem.

As irregularidades e mutações do processo correspondem as distintas vivências (que como temos visto, tem base na materialidade objetiva do mundo) e processos de consciência imersos nos processos históricos individuais cujos elementos constitutivos são os processos históricos da consciência coletiva. Segundo Leontiev (2021) a contradição está presente na caracterização psicológica da personalidade que agrega um caráter mutável e estável. Uma criança pode estar com um comportamento que lhe imobilize a realizar tarefas ou ter uma característica de não querer participar das relações entre os grupos, pode estar vivendo um período em que fala menos ou outro que pouco fale. Em ambas as situações prevalecem os condicionantes externos e internos, o que caracteriza a estabilidade ou a continuidade não é apenas a qualidade ou a quantidade das aquisições.

As mediações e o reflexo psíquico que compõe a atividade determinam a caracterização da pessoa como personalidade.

A resolução parte da posição de que a base real da personalidade da pessoa é o conjunto de suas relações, sociais por natureza, com o mundo, mas que se realizam, e são realizadas pela atividade, ou melhor, pelo conjunto de suas diversas atividades (Leontiev, 2021, p. 202).

A atividade que passa a ocupar um lugar central é a que mais influencia a sua personalidade. Os processos e as particularidades da pessoa que caracterizam a personalidade estão associados aos motivos principais da atividade, para identificar como a realização de uma atividade agrega valor as características pessoais, é preciso pensar como o sujeito apropria-se das objetivações humanas. Como ele vivencia a realidade que está posta? Como vivencia a ação do outro? Como reproduz a cultura representada no objeto?

De acordo com Marx (2012) a emoção interna, cuja relação fundante do seu desenvolvimento está na relação do sujeito com o objeto ou com o mundo objetivo, é a faculdade do homem que o faz esforçar-se para alcançar seu objetivo. Apropriar-se das objetivações humanas implica em conseguir se apropriar das ideias e dos pensamentos

expressos na ação do outro ou o conhecimento cristalizado nos objetos a partir da relação mediada envolvendo a comunicação de uns com os outros. Necessariamente, a vivência entre o sujeito e as objetivações humanas produz nele a expressão dessas qualidades conforme as combinações que vão se desenvolvendo com as condições internas.

Porém, as vivências – por ser a unidade entre a realidade posta, objetiva, e do modo como o sujeito vivencia – são diferentes. Por exemplo, considerando um grupo de crianças que participam da contação de uma história: 1) uma criança pode não sentir encantamento ao participar da história e não ter vontade de desencadear alguma ação ou buscar alguma realização, seja porque naquele momento outro objeto chamava-lhe mais atenção ou porque estando atenta a história, aquela vivência não a mobilizou, não a afetou, não teve sentido para ela; 2) uma criança pode valorizar mais a vivência porque a história a afeta mais do que à outra criança; 3) nas diferentes crianças os efeitos da mesma história pode produzir influências diferentes, uma criança sente medo, outra alegria etc., e com estas emoções criam determinados motivos e desencadeiam ações correspondentes a estes.

O afeto que pertence ao campo das condições internas depende de influências pré-existentes. Por exemplo: a reação psíquica da contação de história está ligada as vivências anteriores – das objetivações já existentes e de como a criança as vivenciou, do desenvolvimento de significação e sentido do objeto. Os diferentes modos de sentir criarão ou não a necessidade objetual que movimenta o sujeito a envolver-se em ações relacionadas a vivência, o processo de compreensão da realidade em que está a atividade mediada é o que vai provocar a conversão das sensações em abstrações com graus mais complexos.

No exemplo citado, por meio da narrativa literária cria-se condições para a brincadeira de faz de conta, a elaboração de enredos, a imaginação e nesse conjunto de possibilidade de atividades a criança vai desenvolvendo o pensamento e a linguagem. Em cada criança afetada esta atividade vai constituir formações e novas formações gerais nos aspectos prospectivos do desenvolvimento, mas o efeito do conteúdo da história depende da interação das condições internas da criança com as condições externas da realidade. No desenvolvimento da personalidade, tanto as condições externas, quanto as internas, dependem do que já precedeu.

Gomes (2008), a partir da Teoria-Histórico-cultural, ao analisar a unidade entre afeto e cognição no desenvolvimento psíquico mostra o caráter histórico da produção de significados e o sentido pessoal. Segundo a autora, o afetivo não está associado as simples demonstrações de atenção, carinho e elogio. Os processos afetivos se constituem na relação

do sujeito com as objetivações humanas e são os que fundamentam todo o pensamento e toda a ação desenvolvida pela criança.

Embora estes processos subjetivos aparentem dizer respeito apenas ao sujeito, o afeto presente na ação tem seu fundamento na ação desenvolvida pela criança ao longo de sua vida. Depende da forma como os objetos são apropriados pela criança na relação dela com o mundo e expressos, tornados objetivos por ela na sua história. Segundo Gomes (2008), a constituição do afetivo se dá por meio da atividade do sujeito, com a apropriação dos elementos da cultura, na relação com os processos de desenvolvimento da consciência e da particularidade psíquica dos sujeitos. Com a apropriação e a objetivação do conhecimento, o significado social adquire existência subjetiva no sentido pessoal que comporta a unidade dialética afetivo-cognitivo.

De acordo com Rubinstein (1967) na atividade humana se desenvolvem as atitudes, o caráter e os princípios ideológicos dos sujeitos. A atividade realizada por meio das interações sociais ocorre a partir das necessidades criadas pela sensação de insatisfação e de negar o que está posto. Os processos afetivos que envolvem as sensações e os sentimentos, entrelaçado aos processos da consciência levam o sujeito a idealizar uma realidade e dirigir a ação à transformação do objeto em prol do seu objetivo. Todo este movimento produz transformações no sujeito da ação, cria capacidades e altera sua vivência.

Reduzir a criança a um ser imaturo, que precisa primeiro desenvolver-se biologicamente para aprender ou que nasce com características imutáveis que ditarão o ritmo da aprendizagem ou que deve reproduzir, pela via imediato e de repetição, as sínteses de conhecimento que lhe apresentam, desconsideram as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano da criança. São fatores contraditórios aos propósitos da educação os de abrandar e moldar a participação da criança, ensinando-a a regular sua conduta para tornar-se ouvinte obediente, uma executora de regras estabelecidas sem a sua participação ou estimular comportamentos padronizados em que a criança reproduza sem envolvimento emotivo e cognitivo os elementos culturais transmitidos ou marcar relações de domínio e de submissão. Esta forma é prejudicial e negativa para o desenvolvimento da criança e para a sua condição existente.

Segundo Gomes (2008), os aspectos afetivos e cognitivos se dão na atividade da criança, desde que elas são bebês, na aproximação delas com os objetos – a partir da ação intencional do adulto que apresenta a utilização dos elementos culturais e amplia as relações sociais no contexto do bebê. Esta relação permite o acesso à cultura e fomenta necessidades

que poderão vir a ser motivos desencadeadores de atividades que proporcionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Nesse sentido, Cedro (2008), com base nos aportes da Teoria-Histórico-cultural, também realça que o processo de transformação e/ou criação dos motivos³³ tem relação com a cognição e a emoção. Estudou como determinados estudantes realizam suas atividades docentes, quanto estas ações na atividade contribuem para o movimento qualitativo dos motivos e como os motivos compreendidos destes estudantes foram transformados em motivos geradores de sentido. Ao investigar os motivos, Cedro (2008) mostra que o trabalho do/a professor/a com os estagiários impactou e modificou a Atividade Pedagógica deles, criou e transformou motivos, evidenciando que as ações se tornaram significativas pelo processo da organização da Atividade Pedagógica.

As ações que coincidem motivo e produto objetivado têm uma gênese, uma historicidade que se entrelaça com a organização do ensino do/a professor/a que também vivencia a produção de novos motivos em sua atividade. Professor/a e criança podem produzir novos motivos no decorrer da Atividade Pedagógica e ao construir motivos que coincidam com o objeto da sua atividade criam novos sentidos às suas ações e a todo o processo da atividade que irá criar novas formações em cada sujeito envolvido.

Conhecer os caminhos e as leis do desenvolvimento e as causas das dificuldades que se apresentam no campo da educação são pressuposto para superá-las. Segundo Rubinstein (2017) a educação das novas relações humanas entre os indivíduos que pressupõe não separar o processo de constituição da sociedade. As condições de vida social não originam automaticamente o desenvolvimento humano, porém as condições externas da vida social exercem influência por meio das movimentações internas causadas por tais condições. Os atos humanos possuem um sentido ético que se estende ao conjunto das relações dos indivíduos, estando a vida social indissociável da vida pessoal.

Seguindo esta direção, Serra (2008) reitera que a atividade do ser humano é social e dirigida para uma função social, isto é, para satisfazer de maneira socialmente condicionada as necessidades orgânicas e individuais. Representa uma interação com o mundo objetivo e social cuja característica fundamental é a historicidade, que inclui a interação do sujeito com seu próprio organismo biológico. A unidade dialética da psique com o mundo externo,

³³ Cedro (2008), apoiado em autores como Leontiev, Vigotski e Davidov destaca a atividade e a sua relação com os motivos. O procedimento metodológico utilizado pelo autor foi o experimento formativo e a pesquisa teve enfoque na aprendizagem dos futuros licenciados em Matemática durante o estágio supervisionado.

concebe a atividade como a interação com o mundo externo e social, como bem explica Serra (2008),

[...] la unidad de psiquis y actividad es uno de los principios fundamentales de la investigación psicológica, que no debe pretender centrarse en el estudio del proceso psíquico interno, ni en la actividad externa, sino orientarse a la investigación de lo psíquico interno, pero en su unidad dialéctica con la actividad externa y el mundo objetivo (Serra, 2008, p. 12).

O pensamento é determinado pela vida real do ser humano, pela atividade, que é uma totalidade dinâmica, em que comportam aspectos externos da materialidade do mundo e aspectos psicológicos desenvolvidos pela atividade psíquica interna, do pensamento e demais processos cognitivos associados como necessidade, afeto e motivos.

Segundo o autor estudioso da psicologia soviética, na atividade externa encontramos três níveis com estrutura e natureza diferentes, mas imbricados pelas relações de necessidades e motivação humanas, associados aos processos da atividade interna:

el nivel de la actividad con objetos materiales (o interacción sujeto-objeto); el nivel de la comunicación elemental (o interacción emocional sujeto-sujeto); el nivel de la comunicación superior (o interacción simbólica sujeto-sujeto) (Serra, 2008, p. 77).

Em relação aos processos psíquicos, a atividade externa tem o componente objetivo e primário, requer a interação com o meio sócio-histórico, existente e independente dos processos psíquicos e da personalidade. Porém, o tem como fundamentação, pois será a objetivação da atividade do sujeito que vai corporificar respectivamente na atividade externa, o psiquismo como representação da atividade interna e cristalizar o produto da atividade na realidade objetiva que reproduz a fonte de toda atividade humana. Assim, os elementos sociais antecedem o psiquismo, o criam e o transformam.

Segundo Serra (2008), o componente sócio histórico, primário da atividade externa, inclui a interação com o organismo biológico do próprio sujeito com as condições materiais de existência deste organismo e, especialmente, do funcionamento do cérebro. O reflexo cognoscitivo do mundo real se cria, se desenvolve e transforma as interações do sujeito com o objeto produzindo a personalidade

Visto alguns apontamentos que explicam o entrelaçamento dos aspectos sociais e individuais, do eu e do outro, da prioridade ontológica do mundo objetivo para a atividade externa e desta para a atividade interna, nos próximos itens selecionamos pontos de análises

que marcam os afetos, as necessidades e os motivos constitutivos da atividade que é a base ontogenética do desenvolvimento humano como personalidade. Destacamos isso porque esses elementos, como vimos, constitutivos da atividade são elaborados na vida do sujeito, possuem caráter histórico e cultural, e determina a diversidade do desenvolvimento individual.

Queremos explicar que as leis gerais ou acessórias do desenvolvimento psíquico são genéricas, envolvem todo o ser humano. Por conseguinte, a apropriação do conhecimento e a estrutura geral da atividade que estão associadas aos processos da consciência e da personalidade, são a mesma em toda criança, mas o caráter cultural do desenvolvimento que é produto da atividade torna cada criança especialmente única, um sujeito singular.

Segundo Leontiev (2012a):

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (Leontiev (2012a, p. 68).

Neste sentido, o mesmo autor ratifica: “chamamos atividade o processo estimulado e orientado por um motivo, no qual determinada necessidade é objetivada” (Leontiev, 2021, p. 207). A falta que o ser humano sente de algo indispensável para a sua vida gera necessidades humanas que movem as ações. Os motivos que impulsionam determinada conduta e conferem sentido a atividade humana envolvem o estudo dos processos afetivos.

5.1.1 Afeto

A materialidade da vida do sujeito e a sua relação com os fenômenos do mundo produzem impressões afetivas. Na atividade o ser humano executa ações e sentimento ou emoção, que segundo Zaporozhets (2017, p. 133) “é a relação experimentada de imediato pelo homem no que se refere à realidade circundante e a ele mesmo”.

Já indicamos que os processos afetivos ocupam um lugar e um papel nas funções psíquicas que conduzem a formação da personalidade. Assim, é preciso inserir o problema do afeto junto as análises sobre os objetos e os procedimentos pedagógicos que sejam mais efetivos e exercem maior determinação na formação de certas qualidades. Nas palavras da autora,

Es el problema del afecto: del contenido de la vida afectiva del niño, de la influencia de las impresiones afectivas en la conducta y en el desarrollo del escolar, del surgimiento y formación de los propios afectos y, desde luego, el problema de los métodos necesarios para revelar y estudiar los afectos del niño (Bozhovich, 1978, p. 26).

É importante pensar o afeto e a sua relação com o desenvolvimento dos traços da personalidade, das características humanas incorporadas no sujeito tornando-o indivíduo singular pertencente a generidade humana, porém diferente dos outros. As investigações de Bozhovich³⁴ (1978), superam a ideia do afeto não estar submetido ao controle consciente, de ser um dos aspectos das impressões emocionais tais como medo, desespero, entusiasmo etc., ou de o afeto ser tudo o que tem relação com a satisfação de uma necessidade que determina a atividade intencional do sujeito.

Com o intuito de descobrir a composição, a estrutura e as determinações das qualidades da conduta (como as que constituem os atributos de organização e responsabilidade), Bozhovich (1978), salienta que existem uma série de fatos que mostram origens diferentes dos conflitos afetivos na infância. Aprofunda e dá continuidade as pesquisas dirigidas a estudar a formação e as qualidades da personalidade – como os ensaios de Mitton y Harris (1954); os testes de Guilford (1946) e Maller (1945); o estudo dos fenômenos fisiológicos de Pavlov; além dos conceitos de Freud sobre neurose, inconsciente, resistência, entre tantos outros importantes; etc. – integra os trabalhos dos psicólogos soviéticos e defende que o sistema de relações sociais e o estado de bem estar emocional depende do quanto o sujeito pode responder as exigências que ele produz, mas que tem sempre origem e conteúdo social. Assim, contribuiu com o acúmulo de dados de pesquisas científicas que estabeleceram leis psicológicas concretas sobre as vias de formação das necessidades humanas e o papel da motivação sobre a consciência e, por conseguinte, da relação entre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a personalidade.

A criança tem desejos e necessidades específicas e conduz sua conduta para alcançar os objetivos que aprendeu vivendo em sociedade, sente-se bem quando a sua ação na atividade corresponde aos seus desejos, aspirações, vontade. Sobre a personalidade da criança, se atenta as reações afetivas da criança na educação e pesquisa o que ocorre quando os estados afetivos da criança não têm a direção necessária para a educação.

³⁴ Bozhovich, com Zaporozhetz, integrou os estudos coordenados por Leontiev por volta do ano de 1930 com a temática das necessidades e dos motivos em relação ao desenvolvimento da consciência.

Bozhovich (1978) designa de “barreiras de sentido” o fenômeno que ocorre quando a criança ignora ou despreza uma solicitação ou chamada do adulto e este desconsidera os motivos de sua conduta. Isto ocorre quando adulto e criança significam de forma diferente uma mesma situação, a diferença entre o significado da solicitação do adulto constitui uma barreira na influência das circunstâncias ou objeto sobre a ação da criança. A autora, exemplifica uma situação:

[...] un adulto reprocha a un niño porque pisa las flores o rompe las ramas de los árboles. El niño comprende que eso no debe hacerse, pero en cambio no puede juzgar debidamente su propio proceder, ya que es incapaz de adoptar el punto de vista del adulto y de valorar el trabajo ajeno y el daño que él causa con su acción. Por eso escucha al adulto, puede incluso expresarle su conformidad, pero en cuanto lo dejan solo, vuelve a hacer lo mismo, ya que su deseo de satisfacer su necesidad del requerimiento del adulto (Bozhovich, 1978, p.28).

Neste caso, a criança não aceita as orientações do adulto e reage diferente do esperado porque os conceitos expressados pelo adulto estão tendo como referência o estado atual do período de desenvolvimento desta criança, ainda alheios a sua capacidade de compreensão. De acordo com a autora citada, a conduta da criança corresponde a uma “barreira de sentido”. Assim, a justificativa de condutas que não correspondam as expectativas do adulto não se faz com adjetivos negativos em relação à criança e que não incorporam sua trajetória histórica de um sujeito singular pertencente ao gênero humano. De modo oposto, Bozhovich (1978) reafirma que as necessidades e os desejos de origem social são os que originam a conduta e a atividade da criança.

Sobre a “barreira de sentido”, Bozhovich (1978) continua as considerações indicando que esta barreira pode ser também a consequência de tendências afetivas contrapostas. A criança pode compreender e desejar seguir a orientação estabelecida, mas ignorar a chamada por estar em um conflito consigo mesma em que enfrenta dificuldades de seguir com o que estava fazendo ou de assumir uma conduta adequada para o pedido da situação social vivenciada.

En la base del afecto siempre hemos concentrado el conflicto de las necesidades y aspiraciones sociales del niño: insatisfacción por su posición en el colectivo y por sus relaciones con sus compañeros y con los adultos, disparidad entre el concepto que el niño tiene de sí mismo y el que tienen de él los que le rodean, y finalmente disparidad entre su propia valoración y el nivel de sus pretensiones (Bozhovich, 1978, p. 33).

A dimensão afetiva, elemento indissociável dos demais processos psíquicos superiores, surge das tendências internas (com base nas tendências externas) e significativas da personalidade, quando a criança tem dificuldades de encontrar saída de seu conflito interior, entre o que deseja e a regra que precisa se submeter. A autora mostra que o estudo mais profundo diante da conduta de crianças em um internato que se ofendiam e se irritavam com frequência revelou que o fundamento destes estados afetivos está na impressão que essas crianças recebem de fracasso em relação as suas atividades, tão importantes para a participação delas nas relações sociais circundantes. É comum estes conflitos estarem acompanhados de fracasso na atividade escolar, pois o desejo em ocupar uma tarefa no coletivo entra em conflito com as possibilidades que ela tem de assegurar este desejo.

Quanto maior a disparidade entre o que a criança deseja e o que pode fazer, menor a medida da sua autovalorização e maior o conflito vivenciado pela criança. A superestimação e a subestimação estão associadas a autovalorização da criança e as suas qualidades. O conteúdo dos conflitos afetivos se dá quando a criança está insatisfeita nas relações com os outros que compõe o coletivo em que ela faz parte, quando o conceito que ela tem de si mesma se difere dos conceitos que os outros têm dela e provocam a disparidade entre a sua valorização e as suas pretensões.

Portanto, de acordo com Bozhovich (1978) é grande a função das pretensões e da autovalorização da criança na estrutura da sua vida afetiva, estas se desdobram como forças estimulantes de outras tendências afetivas, procedem a autovalorização da criança e de seus desejos. Deste modo, a criança sente a sua personalidade valorizada pelas pessoas que lhe cercam e ao ter mais desejos, gera motivos, tão essenciais para a realização da atividade humana que é fonte de desenvolvimento psíquico.

Para Neimark (1978), os desejos e os motivos não estão postos nas questões biológicas do gênero humano, se formam na vivência, com a experiência social e coletiva, fazem parte dos processos da consciência. As reações emocionais da criança exercem influência sobre a sua atitude, quando estas são realçadas negativamente como desencadeadora de entraves na Atividade Pedagógica se convertem em reações dominantes na criança.

A criança pode não aceitar os requerimentos dos adultos e se opor a eles porque devidas orientações não fazem sentido para ela, pode causar nela a sensação de que as valorizações e as exigências dos adultos são injustas. Porém, há outros casos em que o adulto trata bem a criança, valoriza seus conhecimentos e leva em consideração os motivos de sua conduta, mas ela tem uma conduta com expressões emocionais negativas diante do que lhe

exigem. Isto pode ocorrer quando a criança tem uma hipervalorização das suas capacidades e sentir-se injustiçada quando de modo coerente com seu nível de desenvolvimento o adulto não tornar possível a ação que satisfaria seu desejo. Neimark (1978) apresenta o caso de alguém que participava de aulas de canto há um ano e era estimada pelos pais como alguém que possuía dons incomuns, o que contribuía para que ela com bastante pretensão valorizasse seu progresso na música. Esta pessoa passou a se comportar de maneira estranha quando não foi chamada a acompanhar os melhores artistas na apresentação de concerto comemorativo, pois interpretou a decisão do/a professor/a como a de alguém que não a desejava naquele espaço, não a queria. As impressões que a aluna de canto recebeu foram apropriadas por ela como falta de entusiasmo e hostilidade.

A discrepância entre a forma dos adultos valorizarem a criança e a forma da criança se autovalorizar produz reações emocionais agudas. Assim, segundo Neimark (1978), a autovalorização constitui o nível das pretensões da criança, por isso nas condições externas do seu surgimento é necessário que ela se produza de maneira definida e satisfatória.

De todo lo dicho se ve claramente que, para una correcta aproximación pedagógica al niño, no solo es importante conocer sus méritos y deficiencias y valorarlos objetivamente, sino que también es importante tener en cuenta la opinión del niño sobre aquéllos, o sea, su autovaloración. Para que esto sea posible, es preciso comprender concretamente las impresiones del niño en cuanto a su autovaloración y al nivel de sus pretensiones, y comprender también cómo esas impresiones se reflejan en su conducta, en su actitud hacia las gentes y hacia todo lo que le rodea. Conocer la dependencia de las relaciones del niño con las personas que le rodean y de su reacción hacia la valoración hecha por el adulto, respecto de la propia autovaloración del niño y del nivel de sus pretensiones, es importante también para poder corregir la autovaloración incorrecta del niño y para educar en él una actitud correcta hacia sí mismo. Finalmente, el conocimiento de dicha dependencia también es importante en los casos de reacciones emocionales inadecuadas del niño y, a primera vista, no motivadas, a fin de poder comprender sus causas y encontrar los medios correctos de influencia sobre el niño. La autovaloración y el nivel de pretensiones influyen no sólo en la actitud del niño hacia los adultos y sus exigencias, sino también en su actitud hacia las dificultades que encuentra (Neimark, 1978, p. 369).

O modo como a criança age diante das dificuldades encontradas nas tarefas que não consegue resolver depende da confiança que ela tem em suas forças, do desejo que ela tem de superar estas dificuldades e da posição social que ela ocupa na relação com as outras crianças e do que pensa sobre si mesma. Ao fenômeno afetivo pode ser atribuído uma valorização racional ou uma atitude emocional e diante das manifestações emocionais, podemos experimentar uma atitude emocional negativa ou positiva que estão vinculadas as vivências e a história coletiva e pessoal.

Contudo, na Atividade Pedagógica é importante o/a professor/a compreender os fatos da realidade e a atitude emocional, pois os fenômenos afetivos são expressões objetivas e além de terem sua origem no contexto cultural, compõem elementos do campo das condições externas no processo de educação. De acordo com Zaporozhetz (2017), as experiências emocionais são provocadas por objetos e fenômenos circundantes de acordo com o significado e o sentido atribuído pelo sujeito na busca pela satisfação das suas necessidades:

Os sentimentos diferenciam-se essencialmente de outros processos psíquicos e caracterizam-se por uma grande diversidade de qualidade e matizes. Por exemplo, a passagem de um pensamento a outro geralmente acontece pouco a pouco, como resultado de uma cadeia de juízos lógicos. Todavia, as variações do sentimento surgem, com frequência, de súbito; ademais, uma experiência emocional substitui-se por outra, que pode ser sua contrária (Zaporozhetz, 2017, p. 136),

O autor segue explicando que os sentimentos estão sempre relacionados às necessidades, ao papel positivo ou negativo que o sujeito dá ao objeto. A boneca, a caneta, a tinta, a massinha, o chocalho, o tecido ou a organização do espaço na sala e no parque etc. provocam sentimentos de satisfação ou insatisfação, alegria ou tristeza, amor ou ódio, a depender do desenvolvimento sócio-histórico e da vivência no meio social, em que a criança se apropria das aspirações, ideias e, assim, assimila e transcende seus sentimentos.

Seguindo o autor citado, o caráter de polaridade e de contraste dos sentimentos intensificam ou não a força e a energia que impulsiona a vivência, podendo oprimir ou entusiasmar e no movimento da atividade mudar de um estado a outro e ter combinações de diferentes sentimentos. As generalizações emocionais têm diferentes graus de complexidade, podendo adquirir caráter mais denso ou constante a depender da repetição de situações semelhantes causadoras de sentimentos semelhantes com possibilidades de formar o agrupamento de reações emocionais que provocam sensações estáveis, criadas depois dos sentimentos de curta duração.

Todos estes sentimentos formados no desenvolvimento das atitudes emocionais compõe os fenômenos psíquicos e têm sua base nos processos da atividade nervosa. Ao explicar as bases fisiológicas e a expressão externa dos sentimentos, Zaporozhetz (2017, p. 138), indica que as reações emocionais regulam os reflexos incondicionados e efetuam os movimentos expressivos involuntários:

[...] as reações emocionais caracterizam-se por profundas alterações dos processos vegetativos (respiração, circulação do sangue, digestão), assim como das faculdades mímicas (expressão do rosto), a entonação e o timbre da voz, o que lhes dá um

caráter expressivo peculiar. Assim, por exemplo, no estado de medo, o homem sente sua respiração entrecortada, experimenta taquicardia e náuseas, a boca e os olhos arregalam-se involuntariamente, e aparecem movimentos defensivos das mãos e de todo o corpo. Quando está contente, ocorre o contrário: o coração bate normalmente, a respiração é longa, os movimentos e as poses adquirem seu caráter desvolto, e o rosto mostra involuntariamente um sorriso (Zaporozhnetz, 2017, p. 138).

A produção dessas reações emocionais é tão diversa quanto as emoções experimentadas. As reações mais simples são produzidas nos centros subcorticais e se desenvolvem em relações de maior grau de complexidade com as inter-relações com o córtex. Deste modo, a associação de uma reação é alcançada a depender do que uma primeira sensação provocou, por exemplo, um bebê que grita diante de uma queda, se ele já experimentou a acolhida com conforto e segurança do adulto, ele revive os traços de memória sobre a sensação do abraço, da escuta de uma canção etc.

Nos movimentos expressivos das reações emocionais, os sentimentos vão se desenvolvendo em articulação a outras esferas do desenvolvimento como o pensamento e a linguagem. Assim, a excitação no subcórtex de uma criança que experimenta as reações de medo pode vir associada a novas reações emocionais condicionadas relacionadas à assistência médica, a interrupção necessária do que estava fazendo, a timidez etc. Estas reações podem ser sentidas de modo generalizadas ou efêmeras conforme a experiência pessoal do que a criança já viveu, viu, ouviu, sentiu etc.

Neste sentido, Zaporozhnetz (2017) exemplifica que para uma criança que nunca foi a escola infantil, o significado de “escola” é indiferente para ela. No entanto, caso a criança comece a frequentar este espaço social e experimente satisfação nas brincadeiras e nas relações afetivas com a/a professor/a e seus colegas, ela sentirá um sentimento agradável ao recordar-se da escola.

Pertencente ao processo de desenvolvimento, os novos sentimentos podem estar ligados a outros fatores. Zaporozhnetz (2017) continua a abordagem explicando que efetuar ações habituais em situações comuns provoca satisfação, porém, quando as ações habituais não são realizadas com êxito surge mal-estar, ao contrário de quando as dificuldades são resolvidas de modo satisfatório e provoca alegria. Vão sendo criados determinados gêneros de estereótipo dinâmicos em que a criança experimenta um sentimento associado, incômodo ou sofrimento, por exemplo, quando observa determinadas organizações que aprendeu a cumprir serem alteradas por alguém.

No transcorrer do desenvolvimento dos processos psíquicos e dos afetos o sujeito adquire a capacidade de autoregular o estado da sua reação emocional e a sua conduta.

Zaporozhnetz (2017) exemplifica que uma criança pode chorar ou espernear diante das dificuldades ou insucesso, mas no processo de educação é tarefa do/a professor/a prestar atenção a criança, cuidar do seu estado emocional, buscar tranquilizá-la ou distraí-la, ensinar e tornar possível a aprendizagem de dirigir os seus sentimentos. As reações tendem a ser curtas e fortes, já os estados emocionais são duráveis e relacionados aos afetos generalizados, elas influenciam a conduta e criam o estado de ânimo.

O autor mencionado, mostra-nos que o estado de ânimo (seja de alegria, tristeza etc.), existe pelo motivo de um sentimento provocado por um conjunto de acontecimentos e vivências de acordo com as condições de vida no mundo objetivo:

Por isso, a formação de um estado de ânimo alegre e saudável nas crianças é, ao mesmo tempo, um dos fins mais importantes do trabalho educativo e um claro indicador de estar ou não corretamente organizado. Quando o professor não pode organizar de uma forma atraente e rica o conteúdo diário de trabalho no grupo, ou quando, na escola infantil, não se apresentam jogos e atividades interessantes e os objetivos das atividades de forma clara, cria-se um ambiente desestimulante, que serve de base para o surgimento de caprichos e de disputas entre as crianças. Ao contrário, quando existe uma correta organização do trabalho pedagógico, quando a criança está o tempo todo ocupada com assuntos de interesse e conteúdo, quando esses assuntos relacionam-na com os outros membros da turma da escola, formam-se estados de ânimo de bom humor, os quais ajudam a criança não só a alcançar determinados êxitos em seus jogos e atividades, como também lhe permitem aceitar mais facilmente suas tristezas e seus fracassos temporais (Zaporozhnetz, 2017, p. 141).

Assim, no desenvolvimento humano, cabe ressaltar a unidade constante e dinâmica dos afetos – a formação dos sentimentos e das qualidades emocionais positivas – e da cognição – e a apropriação dos conhecimentos que se deseja ensinar. A participação na vida social, as relações estabelecidas entre as pessoas permitem as combinações de elementos que desencadeiam ações.

No desenvolvimento histórico, os afetos e os sentimentos conduzem a atividade que forma e é formada por necessidades humanas (Leontiev, 2017), necessidades de atividade, necessidades de se relacionar com as pessoas e necessidades de objetos criados pela produção social.

5.1.2 Necessidades

Mencionamos no capítulo anterior que a necessidade objetiva dirige a atividade do indivíduo, o motivo nasce desta necessidade e encontra a sua objetivação na realização da

atividade quando ocorre a satisfação da necessidade. Queremos novamente destacar que as necessidades, as disposições afetivas, a motivação e todas as características individuais dos sujeitos envolvidos na Atividade Pedagógica não são dadas pela evolução das estruturas biológicas com origem no nascimento. O caráter da necessidade se constitui na compreensão do objeto da atividade (cujo significado e sentido pessoal também tem sua gênese no produto da atividade humano – na cultura) e cria motivos que, assim como os outros componentes da estrutura da atividade, têm movimento histórico, é produzido, e no movimento em que se desenvolve, se transforma.

Segundo Leontiev (2017), todos os organismos vivos têm necessidades e estas se complexificam conforme o organismo e o seu desenvolvimento. Existem algumas leis na vida social que caracterizam as necessidades dos seres humanos e, Leontiev destaca quatro destas leis gerais e fundamentais, a primeira é a seguinte:

O traço principal e primeiro de toda necessidade é que esta tem um objetivo: tem-se a necessidade de algo, de um objeto material determinado ou de um resultado ou outro de uma atividade (Leontiev, 2017, p.40).

As necessidades da atividade têm um conteúdo que se diferencia daquilo que se busca satisfazer, mas todas dependem das condições determinadas pelo meio social. Por exemplo, um bebê tem necessidade de chupeta se já experimentou ou criou o hábito de chupar chupeta; uma criança sente necessidade de desenhar e modelar, se já lhe foram apresentados objetos e situações sociais que permitiram a relação da criança com esses artefatos culturais.

A criança sente necessidade de narrar, calcular, encenar e escrever se participa de relações nas quais estão pessoas que falam, calculam, encenam e escrevem. Pessoas que apropriadas dessas qualidades humanas, envolvam a criança a participar de interações que contemplam essas capacidades e criem nela um campo de condições objetivas de apropriação e o objetivo de falar e de escrever.

Nas interações desse processo de educação, o sentido atribuído pela criança e o seu processo de significação referente ao objeto do conhecimento estará relacionado as objetivações de suas vivências, à relação histórica do seu desenvolvimento. O caráter mediado do desenvolvimento envolve as ligações da criança com o objeto que surge para ela como possibilidade de apreensão desde que ocorra a condição ineliminável da apropriação do conhecimento pela atividade, prática e cognoscitiva. Enfim, a reprodução do legado cultural do sujeito coletivo é incorporada no sujeito individual quando ocorrem nele as vivências relacionadas ao conteúdo do conhecimento correspondentes as necessidades de algo.

A necessidade objetual traz consigo determinações sociais vinculadas a economia, a prioridade ontológica do trabalho:

Apontamos, de início, para a alimentação indispensável à reprodução biológica de cada homem enquanto ser vivo; ao fazer isso, podemos partir do conhecido dito de Marx ‘fome é fome, mas a fome que sacia a carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da que devora a carne crua com a mão, unha e dente’. Aqui está expressa com clareza a dupla face da determinidade: o caráter irrevogavelmente biológico da fome e de sua satisfação e, concomitantemente, o fato de que todas as formas concretas da última são funções do desenvolvimento socioeconômico (Lukács, 2013, p. 172).

O objeto da atividade humana corresponde às faculdades humanas, à evolução da espécie e ao desenvolvimento das suas criações objetivas, das qualidades apropriadas e reproduzidas. De acordo com o autor citado, as necessidades, como complexo problemático, adquirem sentido social e pessoal quando se atribui a consciência. Para Lukács (1978), as necessidades se afirmam pelos atos sociais, pelos processos de comunicação, mediante as decisões entre alternativas da pessoa e pela práxis do sujeito que influi sobre as necessidades dos outros e somam-se as determinações que direcionam o campo das decisões sobre determinadas orientações e a escolha alternativa.

As concepções surgidas por necessidades assumem a forma de costume, da tradição, dos hábitos. Com o processo de complexificação do desenvolvimento humano, até mesmo a necessidade biológica deixa de operar de maneira mecânico-espontânea. A necessidade cultural e objetiva se manifesta por um processo global e causal da sociedade e assume a forma de criar, induzir, impelir, coagir etc. ações teleológicas que são movidas por necessidades criadas sob estas circunstâncias.

O objeto da necessidade aparece para o sujeito conforme as determinações objetivas dos processos psicológicos que tem raiz no modo de se produzir a vida, na base econômica. O ser humano é alguém que busca respostas para as suas necessidades, entretanto, as necessidades estão unidas as possibilidades de serem validadas, pelas decisões teleológicas entre alternativas objetivas. Segundo Marx (2012):

O homem se apropria da sua essência homnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos de sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento o *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana*; seu comportamento para com o objeto é o *acionamento da efetividade humana* (por isso ela é precisamente tão múltiplice,

quanto múltiplas são as *determinações essenciais* e *atividades humanas*), *eficiência* humana e *sofrimento* humano, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano (Marx, 2012, p. 108, grifos do autor).

O caráter econômico da necessidade destacado por Marx (2012), indica que o sujeito da atividade pode ter um conjunto de necessidades, mas ter sua ação orientada para realizar uma atividade determinada que seja apenas um meio para satisfazer outras necessidades. A produção da vida na organização capitalista, sob a compulsão de determinadas necessidades primárias, leva o sujeito a se deixar privar de seus interesses e desejos por não ter condições objetivas de dirigir uma atividade que atenda necessidades mais complexas. Por contradição, as necessidades determinantes do ser humano são a de manter-se no trabalho ou de vender a força de trabalho para produzir a sua vida e a de sua família.

Deste modo, as necessidades podem gerar motivos alheios ao motivo que impulsiona a atividade. Segundo Vigotski (2009a) a atividade do pensamento produzida no campo da consciência abrange necessidades, interesses e motivações, afetos e emoções. Para produzir e se produzir humanamente, o sujeito precisa se apropriar dos artefatos culturais e ter acesso aos instrumentos e demais objetivações materiais de que necessita para desencadear a atividade e alcançar a finalidade desejada, que tem significado e sentido para ele. A atividade reflexa do pensamento influencia os processos afetivos e volitivos da vida psíquica.

Até mesmo as necessidades funcionais do organismo, como a respiração e os batimentos cardíacos, precisam de condições materiais para a sua satisfação. Logo, satisfazer necessidades é uma condição indispensável para a vida do sujeito e depende das condições externas, determinadas pelas circunstâncias econômicas e políticas, da experiência social, coletiva, e pelo aspecto da consciência. Por isso: *O segundo traço fundamental das necessidades consiste no fato de que toda necessidade adquire um conteúdo concreto segundo as condições e a maneira como se satisfaz* (Leontiev, 2017, p.41). O fato de o conteúdo objetivo da atividade ter relação com a realidade implica que os objetos adequados atuem sobre o organismo como estímulo, como condição para o organismo desencadear a atividade ou a adquirir uma conduta que o leve a um fim determinado. Por exemplo, uma criança que brinca com bonecas pode criar motivos de brincar com uma boneca em particular, sendo assim, outras bonecas não vão lhe interessar. Neste caso, as excitações internas foram formadas a partir de uma forma particular de brincar com aquele objeto.

Leontiev (2017) explica que a necessidade que surge da atividade devido a existência do objetivo que existe para satisfazê-la, determina o motivo e é uma forma de refletir a realidade. De acordo com o autor, *o terceiro traço das necessidades é que uma mesma*

necessidade pode se repetir (Leontiev, 2017, p.42). O conteúdo das necessidades se repete em intervalos determinados – como fome e movimento – ou em intervalos esporádicos ou cíclicos – como arte e comunicação – e tornam-se importante para a sua forma e desenvolvimento. Por exemplo, a necessidade de usar brinquedos, estar em contato com os elementos da natureza como água, terra e árvores, assume diversas formas conforme o contexto da realidade da criança, das apropriações que ela tem e dos objetos que estão em seu acesso. Segundo Vigotski (2008):

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. Na primeira infância, a criança manifesta a tendência para a resolução e a satisfação imediata de seus desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites bem estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto. Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira. Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva (Vigotski, 2008, p. 25).

Nessa explicação de Vigotski (2008), o prisma do desenvolvimento da criança são as funções psicológicas superiores que se modificam e se complexificam conforme o período etário e o surgimento das novas formações psicológicas. Para o autor, a brincadeira surge por uma necessidade que irá ou não propiciar satisfação para a criança, a necessidade de brincar se realiza nos impulsos da atividade, nos impulsos de processos afetivos em que estão os motivos. Com o desenvolvimento dos processos psicológicos da criança, ampliam-se as necessidades e os motivos da atividade.

Ignorar estes processos leva professores/as a perceberem a brincadeira por uma abordagem intelectual deslocada dos outros processos psicológicos ou de alegria espontânea; de atribuir a brincadeira um pêndulo que ora indica o objetivo de formar características objetivas, ora pende para a formação de características subjetivas na criança. Na relação de comunicação com os outros, surge na criança a necessidade de apontar, bater palmas, chacoalhar, empilhar, dirigir, brincar de faz de conta, ouvir histórias, narrar, rabiscar, desenhar etc. Portanto, para cada uma dessas ações é preciso que a possibilidade desta atividade seja real, que a criança tenha relações com os outros, vivências, use instrumentos e desenvolva o reflexo da realidade que corresponda esta atividade. É preciso estar atento a criança que ainda

não sente necessidades humanas próprias para a sua idade, criar as condições para que o objeto da necessidade e a maneira de satisfazê-la seja apropriada pela criança e que esta necessidade se repita.

A repetição da necessidade permite que a atividade seja desenvolvida mais vezes e de maneiras diferentes, complexifica a atividade porque enriquece o conteúdo da necessidade e vice-versa. Leontiev (2017, p. 42-43), então, cita a lei mais geral do desenvolvimento das necessidades: *O quarto traço geral de todas as necessidades consiste no fato de que estas se desenvolvem à medida que se amplia o círculo de objetos e de meios para satisfazê-las.*

Segundo Vigotski (2009b), a criação de necessidades requer, com base na memória e na plasticidade da matéria nervosa, a conservação da experiência anterior, da atividade que consiste em reproduzir e repetir comportamentos elaborados, de acender impressões precedentes. Conservar a experiência anterior, as marcas do vivido, é base para a reprodução e abertura para tornar possível as novas necessidades, criações etc., por consequência para o desenvolvimento de novas formações psicológicas superiores.

A restauração da experiência e excitações anteriores tem como resultado a criação no sujeito de ações que antes não existiam para ele e a combinação e reelaboração dos elementos apropriados da experiência precedente e para além da reprodução do velho, realizar a atividade de criação. Para Vigotski (2009b), esta atividade criadora é denominada de imaginação:

Comumente, entende-se por imaginação ou fantasia algo diferente do que a ciência denomina com essas palavras. No cotidiano, designa-se como imaginação ou fantasia tudo o que não é real, que não corresponde à realidade e, portanto, não pode ter nenhum significado prático sério. Na verdade, a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (Vigotski, 2009b, p. 14).

O autor continua explicando que o ser humano imagina, combina, modifica e cria. A repetição e a imitação presentes na brincadeira da primeira infância consta a reprodução da imaginação coletiva. O bebê que raspa a colher no prato e oferece comida para si mesma, para outra pessoa ou para a boneca, imita, ecoa o que viu e ouviu dos adultos e de outras relações sociais em que participa com crianças que já reproduzem esta brincadeira. Porém, ao imitar ou reproduzir a ação, ela faz recordações e combinações atreladas a riqueza e a diversidade da sua vivência, compondo em sua expressividade, a criação de objetividades no mundo na sua

reelaboração criativa correspondente aos seus anseios que tem seu gérmen na necessidade. Os objetos que compõe a situação fazem parte da cultura, no entanto, a combinação dos elementos é criada pela criança: considerando o exemplo acima, a criança de um ano é capaz de usar panela, tampas, potes com pouca profundidade e outros objetos que oferecem a ideia (generalizada) de prato e combinar com outro brinquedo como espátula, concha, faca etc. que carregam a ideia de colher, para reproduzir o mesmo movimento de oferecer comida a alguém.

Nos bebês e nas crianças bem pequenas as necessidades surgem das tendências irrealizáveis, a criança tem necessidade de pegar, levar à boca ou chacoalhar um objeto que vê ou é manipulado por outra pessoa e movimenta-se neste tempo em direção a satisfação da sua vontade. As relações entre pensamento e linguagem tem seu início nesta etapa do desenvolvimento, em que está o esboço primitivo da assimilação da produção cultural, do sincretismo, do tornar-se ser humano sobre o humano – da necessidade humana, da necessidade individual entrelaçada no caráter dialético da história. Os elementos da realidade de que a criança dispõe em sua vivência amplia os saberes, as assimilações, as combinações, a reprodução, a imitação e a imaginação:

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação (Vigotski, 2017, p. 23).

O que a criança vê e ouve, são os pontos de apoio da futura necessidade do complexo processo de reelaboração e criação. Este acúmulo material produz percepções que representam a dissociação e a associação, a fragmentação do complexo mundo objetivo em destaques que supõem a conservação de alguns elementos e o esquecimento de outros. Os elementos dissociados podem ser modificados com o aumento ou a diminuição das dimensões da realidade objetiva, podendo agregar o caráter de exagero ou extravagância correspondente a necessidade ao estado dos processos afetivos. A associação dos elementos dissociados, conforme Vigotski (2017), tende a unir os elementos dissociados e modificados, e se ancorar por formas variadas desde o sentido formado por afetos generalizados a imagens objetivas. A combinação das partes da totalidade social é organizada em um complexo sistêmico que desencadeia a construção da nova e mais complexa objetividade.

As necessidades e os motivos da atividade da criança é o que proporciona a passagem de um estágio do desenvolvimento para o outro. A criança de até 3 anos que sente necessidade e não satisfaz seu desejo imediatamente – seja quando ela não está próxima de

alguém disponível para auxiliar, cuidar ou supervisionar ou quando a satisfação da necessidade é inacessível para ela, mas a criança quer agir de maneira autônoma e não aceita ser ajudada - vai comunicar a insatisfação, com a sensação de frustração por não alcançar o que deseja ou exigir que o desejo seja atendido. Segundo Vigotski (2008), pode também haver a alternativa da criança abdicar do seu desejo, pois o desejo não satisfeito tem vias específicas de substituição ou resignação e de abertura para a formação de desejos com tendências realizáveis.

A partir de uma forma especificamente humana de atividade da consciência, com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, as necessidades da criança com mais de três anos por desejos não-realizáveis imediatamente permanece em outro grau, agora o que está ausente na criança transforma-se em ação. As necessidades e desejos não-realizáveis imediatamente não se extinguirão como desejos, serão os gérmenes para o surgimento da brincadeira e a atividade consciente:

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis, diante da pergunta "por que a criança brinca?". A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais, e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; e, como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. A velha fórmula segundo a qual a brincadeira de criança é imaginação em ação pode ser invertida, afirmando-se que a imaginação nos adolescentes e escolares é a brincadeira sem ação (Vigotski, 2008, p.25).

A satisfação sentida na brincadeira não provém de desejos satisfeitos, nela a criança expressa a “imaginação em ação”, cria uma situação imaginária resultado da criação de desejos. Isto significa que na condição humana de brincar presente na infância, ela consegue adiar a realização de seus desejos – embora a tendência para a realização imediata dos desejos não desapareça – quanto mais desejos a criança tiver, mas necessidades de brincar ela terá. Entretanto isso não ocorre necessariamente ao mesmo tempo em que sentiu o desejo e que os diferentes desejos sentidos estejam isolados em ações diferentes. Na relação com o mundo objetivo a criança na periodização dos 3 anos de idade tem tendências afetivas generalizadas. A realidade objetiva produz sensações e emoções na criança e os afetos generalizados produzirão um sentido pessoal na brincadeira e outras situações de sua vida.

Ela brinca e não entende, não tem a consciência dos motivos pelos quais a brincadeira foi inventada: *É isso que, essencialmente, distingue a brincadeira de outros tipos de atividade, como o trabalho* (Vigotski, 2008, p. 26). A esfera dos processos afetivos vai se

tornando mais acessível à consciência com o desenvolvimento humano da criança até a adolescência, idade de transição da criança à fase adulta em que o sujeito já consegue justificar as suas ações.

As condições objetivas em que são construídas a imaginação na criança, as suas dissociações e associações, bem como o caráter, a qualidade e a diversidade das combinações que unem os elementos materiais é mais pobre na criança quando comparado a estes processos a idade adulta. Segundo Vigotski (2009b), os processos do pensamento na infância são peculiares, a atividade criadora é complexa e depende dos fatores já mencionados, da relação da criança com as pessoas e das suas vivências em desenvolvimento. Na criança, a imaginação e a razão divergem, os fatores que criam as suas necessidades são elementares, em um nível de complexidade que corresponde ao nível das relações dela com o meio, difere das relações complexas que existem no desenvolvimento das pessoas que estão na fase de maturidade na idade adulta.

A imaginação se relaciona com as condições de maior complexidade do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, dos processos psíquico superiores. O desenvolvimento prospectivo ocorre com a imaginação, da conduta que se apoia na possibilidade do vir a ser, que projeta o futuro e assim, se orienta sucessivamente, incorporando a apropriação da imaginação existente no presente:

A imaginação é um elemento necessário para a atividade criadora da pessoa que se expressa na construção da imagem dos produtos do trabalho e que assegura a criação do programa de conduta quando a situação problemática caracteriza-se por sua indeterminação; ao mesmo tempo, a imaginação pode ser meio de criação de imagens que não programam, mas que substituem a atividade. A imaginação é a capacidade de criar novas imagens sensoriais ou racionais na consciência humana, com o intuito de transformar as impressões recebidas da realidade (Petrovsky, 2017, p. 181-182).

Vinculada ao pensamento, a imaginação pressupõe a necessidade do sujeito em atuar em um meio de conhecimento menos complexo, mas útil para prosseguir com a apropriação de conhecimentos ainda não estudados. Petrovsky (2017) escreve que na infância pré-escolar especialmente com a brincadeira de faz de conta e o jogo, ocorre um intenso desenvolvimento dos processos imaginativos. É uma condição social muito importante para a apropriação da experiência social, para conhecer as representações culturais do entorno.

A imaginação forma-se quando a criança imagina ser um personagem e estrutura sua conduta e a conduta dos seus colegas, a transformação paulatina da imaginação dá

continuidade quando a atividade passa a requerer apoio externo à atividade interna que permite o desenvolvimento da linguagem, escreve Petrovsky (2017):

A linguagem permite às crianças imaginar objetos que, até então, não tenham visto. É demonstrativo o fato de que o atraso no desenvolvimento da linguagem influencia no desenvolvimento da imaginação e atrasa-a, empobrece-a (Petrovsky, 2017, p. 192).

A passagem de um estágio do desenvolvimento para outro tem inter-relação com a mudança dos motivos e dos impulsos direcionados à atividade. Compreender as necessidades e sua passagem a qualidades novas de necessidades possibilita compreender os processos de desenvolvimento humano e as forças motrizes do progresso da sociedade e da personalidade. As observações de Bozhovich (1978) apontam que as necessidades influem sobre os fenômenos sociais e históricos porque mobilizam o sujeito e o empurra para a ação conduzindo a sua conduta.

O desenvolvimento das necessidades e o seu passo para uma qualidade nova está associado ao desenvolvimento da atividade da consciência (dos motivos, intenções, objetivos), por isso:

Hay que estudiar las necesidades y los motivos reales formados en el proceso de la vida y la actividad del hombre, modelarlos en el experimento, retornar luego al análisis de su papel en la conducta y la actividad del individuo y establecer su función en la formación de la personalidad. Pero, no es nada fácil hallar y elaborar la metodología experimental adecuada para un tal enfoque (Bozhovich, 1978, p. 16).

Bozhovich (1978), destaca o sentido como uma qualidade que se une a atividade reflexa da relação objetiva e ao que movimenta a pessoa a dirigir sua ação, pois a ação do sujeito em direção ao objeto depende do que representa o objeto, mas não somente. Depende também, da posição que o objeto ocupa na satisfação das necessidades desta pessoa no movimento da atividade. Para Leontiev (2021), o conjunto das atividades unem a vida humana, pois constitui-se nos processos nos quais o objeto coincide com o elemento objetivo – motivo – que incita o sujeito a agir na atividade.

O significado atribuído aos objetos e aos fenômenos provocam sentimentos:

Os objetos e fenômenos circundantes provocam em nós determinados sentimentos, dependendo do significado que eles têm para nós, para a satisfação de nossas necessidades. Elas representam uma valorização positiva ou negativa da importância que têm os objetos do mundo circundante para a satisfação das necessidades do homem. Assim, os mais simples sentimentos são provocados pelas propriedades dos

objetos, os quais desempenham um papel positivo ou negativo em nossa existência física na satisfação de nossas necessidades orgânicas. O alimento apetitoso, a roupa limpa, uma sala simples e clara provocam em nós um sentimento satisfatório, enquanto produtos alimentícios em mau estado, a sujeira da roupa, uma casa estreita e escura provocam sentimentos de insatisfação. Durante o desenvolvimento sócio-histórico, os homens têm variado suas necessidades materiais (aparecem necessidades nos novos tipos de alimentação e nos novos métodos de preparação destes, surgem outras exigências de vestuário, de habitação etc.), e vem aparecendo novas necessidades espirituais na comunicação com as pessoas, na educação, na arte etc. Desenvolvem-se também as necessidades na atividade sociolaboral; junto com elas, formam sentimentos morais, intelectuais e estéticos. Os sentimentos humanos, seu conteúdo e forma dependem das condições sócio-históricas da vida (Zaporozhetz, 2017, p. 134).

Contudo, as necessidades envolvem sentimentos, que assim como os significados, são constituídos sob as circunstâncias do legado cultural da humanidade e está indissociável das relações de determinações do viés econômico. A atividade coletiva envolvida nestas objetivações produz significações que cristalizam junto de si as produções da atividade interna, a subjetividade do ser humano incorporada àquela significação.

No percurso da dinâmica dos movimentos de apropriação dos fenômenos objetivos na direção da atividade externa (dos processos objetivos) para a atividade interna (aos processos de subjetividade que compreendem as vivências e os afetos) a atividade reflexa desenvolve o sentido pessoal. A atividade pode ser socialmente motivada e dirigida por um objeto que responda uma necessidade, mas também ser regulada por outros motivos simultaneamente coexistentes e que conferem sentido pessoal.

Compreender o surgimento das necessidades e dos motivos é relevante para o/a professor/a porque ao sistematizar e organizar ações que tenham como objetivo promover a apropriação da cultura, ele/a terá elementos que contribuirão com a Atividade Pedagógica. De outro modo, para ampliar as possibilidades de um ensino que crie condições para a criança ter necessidades e motivos que impulsionam e movimentam a atividade de aprendizagem e o desenvolvimento, é importante que o/a professor/a compreenda o caráter histórico e dialético do surgimento das necessidades e dos motivos que iremos tratar no seguinte item.

5.1.3 Motivos

Segundo Leontiev (2021), o motivo atribuído ao objeto é o que diferencia uma atividade de outra e como conteúdo objetual das necessidades, estes motivos estão misturados com as vivências, desejos e aspirações.

Pela mediação do reflexo psíquico, a consciência individual – o reflexo subjetivo da realidade objetiva – e os processos da atividade do sujeito se une e produzem imagens sensoriais que adquirem a nova qualidade de significação. As imagens ou representações que estimulam o objetivo tem um significado impregnado de pensamentos, conceitos e ideias morais. As condições objetivas de apropriação do conceito, composta pela atividade do sujeito e pelas propriedades fisiológicas, possibilita a complexificação da formação do conceito que tange as relações entre o pensamento e a linguagem e a compreensão das relações que envolvem dado fenômeno.

Segundo Vigotski (2009a), o conceito surge, é descoberto e vive nos processos reais do pensamento. Incorpora em sua estrutura os processos mediatos, os meios dos quais se realiza a atividade voltada para um fim. No centro do processo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, estão o auxílio de ferramentas e o emprego de signos:

No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, toma-se seu símbolo. Só o estudo do emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas em cada fase etária mas geneticamente inter-relacionadas, pode ser a chave para o estudo da formação de conceitos (Vigotski, 2009a, p. 161-162).

O processo de elaboração de conceito é a base para a transposição do conceito apropriado para novos fenômenos e para novas associações e dissociações, enfim, para o desenvolvimento das novas formações e a definição de conceitos reelaborados. No estudo do desenvolvimento ontogenético dos conceitos e dos pensamentos, Leontiev (2021) demonstra que os conceitos e as operações mentais são resultados dos processos de elaborações de significados que ocorrem na atividade, em um contexto em que o sujeito sente necessidades, escolhe as ações e os modos de realização. Quando a pessoa se apropria dos significados dos fenômenos elaborados socialmente, domina as operações lógicas e comunica o patrimônio cultural, ela passa a imprimir na objetividade do mundo os processos correlacionados a sua consciência individual e ao sentido pessoal.

As necessidades, as ações, os objetivos e os motivo agregados à estrutura da atividade tem origem na vida, são concretos, refletem-se na consciência na forma de imagem sensorial: “Denomina-se motivo da atividade aquilo que, refletindo-se no cérebro do homem, excita-o a agir e dirige a ação a satisfazer uma necessidade determinada” (Leontiev, 2017, p. 45). O autor explica que o motivo tem a forma de imagem sensorial que é refletida na consciência e está associada a representações. Por exemplo: Uma criança com mais de 3 anos

que corre com seus colegas descalço e passa a sentir dores causadas pelas pedras em seus pés, até tenta continuar a sua brincadeira envolvendo a corrida, mas chega a um limite em que o foco do seu pensamento está no seu calçado (objeto que atende a necessidade) e ela dirige-se para buscar o calçado, interrompe momentaneamente a sua atividade por este outro motivo (proteger os pés).

Nos motivos mais complexos, os fins correspondem de forma mediada a ações intermediárias e precisam alcançar a realização de fins parciais que correspondam o motivo ligado ao objetivo geral. Outra possibilidade é um motivo originar ações distintas ou motivos diferentes causarem ações semelhantes. Por isso, Leontiev (2017) diferencia os motivos das qualidades presentes nos fins da ação:

É muito importante saber os motivos da atividade. O significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, do sentido que tem para o sujeito, o qual caracteriza fundamentalmente sua fisionomia psicológica (Leontiev, 2017, p. 47).

Os motivos são percebidos nas relações envolvidas no contexto da atividade e pelo tipo de necessidade a que correspondem. Na brincadeira da criança com mais de 3 anos, por exemplo, o motivo é o próprio processo, não é o resultado que lhe satisfaz, a necessidade objetual está no agir, no brincar ou na vivência da ação. Não é instintiva, faz parte da linha geral do processo de desenvolvimento humano cuja base ontológica tem a cultura como predominante, no mundo objetivo. A atividade principal é a brincadeira e nas linhas acessórias do desenvolvimento está em processo a moldagem da atividade com finalidade.

Nesse sentido, Leontiev (2012) explica que a brincadeira deixa de ser um processo secundário para tornar-se dominante quando as relações das quais a criança participa são expandidas e a sua compreensão sobre o mundo atinge um novo patamar mais desenvolvido. A expansão da quantidade de objetos faz a criança interessar-se em agir e operar com os novos objetos percebidos e a querer interagir com o adulto e como ele.

O mundo dos objetos humanos revela-se ainda à criança de uma maneira extremamente ingênua. O aspecto humano das coisas aparece ainda, para ela, diretamente na forma da ação humana com essas coisas, e o próprio homem surge para ela como o dominador das coisas que age nesse mundo objetivo. Um aspecto realmente notável disso é que nos estágios iniciais do desenvolvimento de sua mente consciente, uma criança não faz um fetiche das coisas e não estabelece um contraste entre os dois mundos: o das propriedades abstratas e físicas das coisas e o das relações entre os homens e estas propriedades. E durante este período do desenvolvimento infantil que é criada a clássica fórmula "eu mesmo"; com o emprego do "eu mesmo" dito pela criança, esta converte o modo adulto de ação em conteúdo de sua própria ação; agindo como uma pessoa em relação ao objeto, ela

torna-se consciente dele como um objeto humano. "Me deixa" é a fórmula que expressa a essência real da situação psicológica na qual uma criança se encontra no limiar deste novo estágio em seu desenvolvimento — no limiar do período pré-escolar (Leontiev, 2012, p. 121)

A contradição tem seu aspecto externo, que consiste no conflito entre o “me deixa” com o “não faça”. A criança quer agir como se estivesse dirigindo, fazendo entregas, cozinhando, pilotando, cavalgando, fazer composições com cubos ou outros jogos não estruturados etc., mesmo que ainda não tenha o domínio de executar as operações exigidas para estes movimentos. Assim, na brincadeira ela consegue manter o conteúdo da ação e satisfaz sua necessidade de agir – a criança brinca mediante a substituição das operações e das condições do objeto que eram impossíveis por outras operações e condições que estão relacionadas com as suas condições objetivas.

Ao generalizar e criar a ideia da ação que deseja executar a partir das situações sociais de que participa, a criança regula a sua conduta para exercer domínio sobre o que lhe satisfaz. Esta é a atividade principal da criança no processo de desenvolvimento humano, Leontiev (2012) explica:

O que é, em geral, a atividade principal? Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 2012, p. 122).

A brincadeira tem uma origem e segue leis gerais de desenvolvimento, tem conexões psíquicas que aparecem e são formadas durante esta atividade e que ocupam o lugar secundário quando para a criança o resultado final (ou a vitória) passa a ser mais importante do que a participação. As mudanças que ocorrem no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, das funções psíquicas superiores, devida as novas relações entre a criança e os fenômenos objetivos do mundo, do que ela sente, percebe, vê, ouve etc., geram necessidades na criança de agir como os adultos e de corresponder à ação das pessoas em relação ao objetivo. Na brincadeira, a caneta e o pauzinho podem corresponder à vacina, a calculadora e o controle ao celular, a caixa e o cesto ao berço etc., pois existem diferentes formas e condições de conduzir a ação que tem como referência a situação real.

Haja vista que a brincadeira surge de um processo histórico de desenvolvimento, no reflexo consciente da criança que brinca (pela imaginação) está a imagem do objeto real que determina as operações específicas, o conteúdo da ação e a imagem do objeto da ação. Leontiev (2012) reitera a base da brincadeira na materialidade objetiva da vida da criança tendo como exemplo quando ela persegue o objetivo de andar de cavalo:

Portanto, nas premissas psicológicas do jogo não há elementos fantásticos. Há uma ação real, uma operação real e imagens reais de objetos reais, mas a criança, apesar de tudo, age com a vara como se fosse um cavalo, e isto indica que há algo imaginário no jogo como um todo, que é a situação imaginária. Em outras palavras, a estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária. E preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária, mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e a ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tomam necessária a imaginação e dão origem a ela (Leontiev, 2012, p. 127).

A motivação na ação é o que distingue e constitui a brincadeira porque na estrutura da atividade forma-se a situação imaginária. Por exemplo: a criança que brinca assumindo o papel de um profissional de saúde e opera com uma caneta para vacinar, cria nesta ação as condições necessárias para emergir a imaginação.

Sobre a imaginação que surge e se desenvolve na brincadeira, Leontiev, segue explicando:

1. Há a ação que surge como um processo dirigido a um objetivo reconhecido em conexão com um motivo definitivo; este é o aspecto da atividade interiormente associado com a "unidade" da consciência, que nós designamos pelo termo "sentido da personalidade".
2. Distinguimos o conteúdo ou aspecto da ação que corresponde a suas condições; esta é a operação. Uma "unidade" singular da consciência, isto é, o significado, está também associado a este conteúdo da atividade (Leontiev, 2012, p. 127-128).

Brincar pressupõem em um momento desatar o nó entre o sentido e o significado que estão materializados no objeto. As propriedades do objeto e o modo convencionalmente social de uso são capturados, mas as operações que a criança estabelece com o objeto são diferentes do que o objeto pressupõe. Na brincadeira a criança atribui um sentido ao objeto que difere do significado que ele carrega e estabelece uma relação com o objeto que não se limita as condições objetivas ao seu redor.

As diferentes formas e os traços específicos do desenvolvimento da brincadeira da criança de 3 a 6 ou 7 anos possibilitam que a situação lúdica surgida no envolvimento da

criança em atividade de brincadeira seja dinâmica. O sentido atribuído ao objeto modifica-se conforme o tempo, a repetição e o envolvimento da criança na brincadeira, quando o sentido é encharcado por vivências de maior intensidade e qualidade, a criança retém por mais tempo as condições objetivas reais do significado do objeto em pró do seu sentido pessoal. É por isso que ao brincar mais vezes com o mesmo objeto a criança constitui uma história de vivências com este e pode adquirir preferências por brincar com este objeto singular.

Segundo Leontiev (2012), a brincadeira requer necessariamente a generalização, a criança faz escolhas apoiando-se nas relações reais do objeto que oferece a possibilidade de ser manuseado tal como se fosse o objeto da situação imaginária. Nesta direção, Mukhina (1996, p.156) complementa:

A atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico). No jogo revela-se a função semiótica em gestação da consciência infantil. Essa função se expressa através do jogo e se reveste de algumas características especiais. O substituto lúdico de um objeto pode ter com esse uma semelhança muito menor do que a que tem um desenho com a realidade que representa. Mas o substituto lúdico oferece a possibilidade de ser manuseado tal como se fosse o objeto que substitui (Mukhina, 1996, p.156).

A criança parte de uma generalização e enquanto brinca, conduz a sua conduta mediante as regras que compreende sobre as correspondentes funções sociais atribuídas a brincadeira. No próprio processo de desenvolvimento da brincadeira apropria-se de novas generalizações que por sua vez, criam a materialidade objetiva para a criação de novas necessidades objetivas que desencadeiam novos motivos, sempre atrelados às questões no campo dos afetos.

Apoiando-se nas relações reais dos objetos, a criança expressa a sua compreensão sobre as relações entre os adultos, busca ser interpretada, se comporta tendo como referência certa função social generalizada, tem ações condizentes com as relações de que ela participa e desenvolve generalizações a serem postas em outras atividades que realiza. O brincar implica formas determinadas de comunicação, a criança que passa a prestar mais atenção nos atos dos outros e a observar outras crianças brincando, cria o interesse de brincar com o outro, a aprender a dar vez e espaço.

Nas crianças com menos de 3 anos, em um primeiro momento, a proximidade entre elas não pressupõe de estarem brincando juntos, de interagirem entre elas em uma atividade. De acordo com Mukhina (1996), no próximo estágio, até os 4 anos, a criança cria vínculos em nível mais complexos com seus colegas. As novas alterações nas relações entre as crianças

fazem parte do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, estudados por Vigotski (2009), que têm raízes genéticas diferentes e duas linhas obscuras no desenvolvimento psíquico, porém têm estreitas relações e no momento em que o pensamento se torna verbal e a fala torna-se intelectual, as linhas de desenvolvimento da linguagem e do pensamento se cruzam.

Vigotski (2009) explica que o pensamento e a linguagem transcorrem de duas fases primitivas: a pré-fala (estágio pré-verbal) antes do desenvolvimento do intelecto – e o pré-intelecto antes da fala. Quando ocorre a fusão do pensamento e da linguagem, o pensamento verbalizado é o que exerce maior influência. O desenvolvimento da brincadeira está relacionado ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem, depende dos instrumentos do pensamento – do domínio dos meios sociais do pensamento que é a linguagem – e da experiência sociocultural da criança que constitui e orienta o comportamento histórico-social – dos fatores externos do desenvolvimento histórico da conduta que dependem das leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana.

Na brincadeira as crianças reproduzem as cenas das diferentes esferas sociais que participa, familiar, do trabalho, escolar etc. Para Mukhina (1996) a realidade representada no jogo (ou brincadeira) converte-se em argumento que será tanto mais amplo e variado quando for a realidade que ela conhece. Por isso, a brincadeira das crianças de 5 e 6 anos tem argumentos mais diversificados e a sua duração é maior, mesmo que elas brinquem de coisas parecidas comparada as crianças de outras idades, brincam de maneira diferente:

Para caracterizar um jogo não basta seu argumento. Também é preciso conhecer o conteúdo. *O conteúdo do jogo é o que a criança destaca como aspecto principal nas atividades do adulto.* As crianças de idades diferentes introduzem conteúdos distintos no mesmo argumento. Por exemplo: os pré-escolares mais novos repetem muitas vezes as mesmas ações com os mesmos objetos. *A reprodução das ações reais dos adultos com objetos converte-se no conteúdo principal dos jogos dos pré-escolares mais novos.* Ao brincar de comer, as crianças dessa idade cortam o pão, cozinham a sopa, reproduzindo várias vezes a mesma ação. Mas não põem o pão na mesa nem sevem a sopa. Nessa idade, o conteúdo dos jogos se reduz exclusivamente a ações com objetos (Mukhina, 1996, p. 157).

O conteúdo do jogo (brincadeira) é o objeto associado ao motivo da ação direcionada à satisfazer a necessidade de brincar. O motivo da atividade tem relação com as necessidades da criança que corresponde aos períodos do desenvolvimento humano em que ela se encontra, tendo intrínseca relação com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem e às formações das imagens (da imaginação em seu gradual desenvolvimento evolutivo de

significação e sentido) e dos afetos que lhe atravessam – do percurso do desenvolvimento histórico e cultural do ser humano genérico e como personalidade.

O papel que o objeto representa na brincadeira e a função que a criança desempenha ou atribui ao brinquedo depende do conteúdo da ação ligada ao motivo. Depende da significação que a criança tem sobre o objeto ou a situação de brincadeira e ao sentido pessoal que ela já constituiu. Entretanto, a brincadeira é uma via para a criança reproduzir e desenvolver motivos, significados e sentidos – para o desenvolvimento dos processos psíquicos.

A própria brincadeira gera a necessidade de contatos mais prolongados e o aumento gradativo da complexidade de argumentos entre as crianças conforme a frequência, a repetição e a variação em que ela ocorre. Com o desenvolvimento da linguagem as crianças aprendem a coordenar ações conjuntas e ajudar-se mutuamente, a criar uma situação de faz de conta. Segundo Leontiev (2012), a situação imaginária resulta da brincadeira pelo papel lúdico da ação reproduzida, a criança assume uma função social generalizada dos adultos a partir do que ela vê, escuta e participa como as profissões. Reproduz no papel lúdico ações condizentes com a generalização que desenvolveu sobre as questões de outras esferas sociais como gênero, religião, relações mercantis etc. usando artefatos culturais de que ela tem acesso na materialidade objetiva, por exemplo, elementos da natureza, histórias com contos de fadas, poesias, músicas etc.).

A brincadeira se modifica e modifica também seu conteúdo e motivos:

[...] o brinquedo também evolui de uma situação inicial em que o papel e a situação imaginária são explícitos e a regra é latente, para uma situação em que a regra torna-se explícita e a situação imaginária e o papel, latentes. Em outras palavras, a principal mudança que ocorre no brinquedo durante seu desenvolvimento é que os jogos de enredo com uma situação imaginária são transformados em jogos com regras nos quais a situação imaginária e o papel estão contidos em forma latente (Leontiev, 2012, p. 133).

De acordo com o autor, na lei geral do desenvolvimento das formas de brinquedo, a brincadeira com regras surge da brincadeira de papéis com situação imaginária e papéis explícitos, mas com germen para o desenvolvimento de regras explícitas. A dinâmica dos motivos da atividade provoca a mudança no conteúdo da atividade lúdica, que deixa de ser a relação humana (o/a motorista do ônibus, o/a atendente do restaurante, o papel do/a cavaleiro/a, do/a cantor/a, do/a professor/a e do/a carteiro/a e outras brincadeiras). Ao construir a situação imaginária, o enredo e assumir um papel na brincadeira, a criança se

conduz de acordo com as regras de ação latentes tendo como referência determinada função humana. Com isto, descobre a relação humana com o objeto e as relações entre as pessoas, percebe que além de brincar ao lado do colega, pode brincar junto.

Além das ações da criança em relação ao objeto, as relações entre as crianças passam a ser o conteúdo da brincadeira. Nas relações estabelecidas entre as crianças, elas se subordinam às regras reconhecidas da ação e criam as condições para o surgimento da consciência – a criança passa a ter objetivos com resultados e a ter o momento de autoavaliação.

Elkonin (2009), pela pesquisa de Slávina (1948), destaca na situação imaginária e no papel reproduzido durante a brincadeira, a comunicação de um novo sentido às ações das crianças. O sentido passa da simples manipulação de objetos executadas por crianças com menos de 3 anos para o sentido humano das ações realizadas com os objetos. O papel assumido faz a criança refazer as suas ações e a significação dos objetos com que opera. A atitude da criança muda conforme o papel que representa o jogo, quando o conteúdo passa a ser a execução de ações relacionadas com as ações de outras crianças, a criança racionaliza as regras e repele a infração da lógica das ações.

Ainda que os níveis de desenvolvimento da brincadeira (ou jogo) não estejam determinados pela idade, por causa do desenvolvimento ser predominantemente cultural, estes são fases de desenvolvimento em que os dados obtidos por Elkonin (2009) evidenciaram que as crianças da mesma faixa etária podem vivenciar diferentes níveis ou encontrar-se entre dois níveis concomitantes:

No fundo, temos duas fases fundamentais, ou dois estágios, do desenvolvimento do jogo. Na primeira (de 3 a 5 anos), o conteúdo fundamental do jogo são as ações objetivas, de orientação social, correspondentes à lógica das ações reais; na segunda (de 5 a 7 anos) as relações sociais estabelecidas entre as pessoas e o sentido social de sua atividade, correspondentes às relações reais existentes entre as pessoas (Elkonin, 2009, p. 301).

O autor referenciado, continua dizendo que o conteúdo do jogo se desenvolve tendo como fonte fundamental as ideias que as crianças têm da realidade circundante. Para adotar e representar uma função social a criança precisa destacar da realidade as ações e as relações dos adultos que estão relacionadas a este papel. Saber o que faz, como faz e quais as ligações são estabelecidas entre o sujeito que exerce determinada função social e as relações sociais diversas entre as pessoas envolvidas.

São desenvolvidos durante a brincadeira a apropriação da experiência social, traços da personalidade e habilidades de se submeter a regra mesmo quando tem estímulos para não dominar as regras. Segundo Bojovitch (1978), o objetivo consciente adotado pela criança forma os motivos quando supera o conflito entre as diferentes tendências motivacionais que tentam conduzi-la para outra direção:

Por ejemplo, cuando el niño cumple una tarea poco interesante y bastante difícil para él, siente el deseo de interrumpirla; al mismo tiempo, esa actividad tiene determinado sentido social para él y, por ello, la necesidad de cumplir su deber social le impide abandonarla (Bojovitch, 1978, p. 6).

A autora explica que para a evolução das necessidades, é preciso que a criança crie novas impressões que modifiquem a sua conduta e as suas emoções. Desde a primeira infância a educação determina condições para reações e organiza a atividade da criança, isso é tão importante para o desenvolvimento do sistema nervoso quanto alimentar-se e dormir. Além disso, ela precisa sentir as emoções positivas relacionadas a sua satisfação. A mudança do conteúdo dos motivos dominantes, o crescimento das necessidades e a hierarquia entre elas desenvolve a estabilidade da estrutura motivacional que exerce maior influência no desenvolvimento da criança.

En el proceso de la vida se forman gradualmente y devienen estables poco a poco determinados motivos de la conducta y la actividad del niño. El carácter de los citados motivos depende ante todo de las condiciones de vida y la educación del niño. Los dominantes de manera estable adquieren significado rector para el hombre y con ello subordinan a todos los demás. La estructura jerárquica de la esfera motivacional presupone, en su forma más desarrollada, la interiorización de determinados valores morales -representaciones, conceptos, ideas - convertidos en motivos dominantes de la conducta (Bojovitch, 1978, p. 6).

O surgimento dos motivos da brincadeira é determinado pelo desenvolvimento psíquico anterior da criança, pelo desenvolvimento das operações intelectuais e pelo sentido que a brincadeira tem para a criança. A intensidade, a repetição e as novas formações contidas na atividade lúdica foram elementos que desencadearam mudanças de motivos na brincadeira e transferiram a motivação para os resultados.

Segundo Leontiev (2012b) quando se altera o lugar que a criança ocupa nas relações humanas e as exigências que as pessoas têm sobre como elas devem agir, modificam-se as forças motivadoras do desenvolvimento infantil e ocorre a transição para um novo estágio no

desenvolvimento da vida. Disto também depende o desenvolvimento da consciência, os êxitos e fracassos, as alegrias e as tristezas da criança e os novos significados ao que ela já sabe.

A reorganização do sistema de relações que passa a existir quando a criança acrescenta às obrigações no círculo mais estreito de suas relações (pessoas que ocupam lugares junto à criança como os seus cuidadores familiares) e no segundo círculo de relações (em que estão as demais pessoas que convive, as obrigações perante a sociedade) muda o conteúdo da situação da sua vida, as funções e os papéis sociais. Os motivos e a atividade da criança são constituídos nas condições concretas de vida:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida — em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (Leontiev, 2012b, p. 63).

Leontiev explica que as funções psíquicas, as qualidades e as potencialidades que a criança possui têm relação com o conteúdo da sua atividade. Entretanto, o sujeito se constitui por inúmeras atividades, não como sendo o produto ou a junção delas, mas pelas correlações que elas estabelecem na totalidade da vida e as determinações que incidem com maior relevância no desenvolvimento. Como já referenciamos, comparada às atividades que representam um papel subsidiário, a atividade principal exerce maior importância para o desenvolvimento psíquico, é o critério de transição de um estágio do desenvolvimento para o outro, o que marca as principais mudanças psíquicas na personalidade.

A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo-estágio de seu desenvolvimento. Os estágios do desenvolvimento da psique infantil, todavia, não apenas possuem um conteúdo preciso em sua atividade principal, mas também uma certa sequência no tempo, isto é, um liame preciso com a idade da criança. Nem o conteúdo dos estágios nem sua sequência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. O caso é que cada nova geração e cada novo indivíduo pertencente a uma certa geração possuem certas condições já dadas de vida, que produzem também o conteúdo de sua atividade possível, qualquer que seja ela. Por isso, embora notemos um certo caráter periódico no desenvolvimento da psique da criança, o conteúdo dos estágios, entretanto, não é, de forma alguma, independente das condições concretas nas quais ocorre o desenvolvimento. E dessas condições que esse conteúdo depende primariamente (Leontiev, 2012b, p. 65).

Assim, a criança que nasce na modernidade, se depara com condições históricas concretas que interferem no conteúdo do seu estágio individual de desenvolvimento, mas que

por estar relacionado ao curso histórico do desenvolvimento psíquico, pertence à dinâmica da totalidade do desenvolvimento humano sob as circunstâncias históricos-sociais de cada geração. Em toda atividade o motivo provoca a ação direcionada ao objeto, mas para saber se o sujeito está em atividade, e não apenas executando uma ação que não satisfaz sua necessidade, é preciso compreender o caráter psicológico do processo, saber o conteúdo da ação e se ela corresponde ao motivo da ação.

Vimos que quando o motivo da ação corresponde ao objetivo da ação surge a atividade, as novas relações com a realidade, os novos motivos e as novas atividades. Neste processo são produzidas as mudanças relativas à atividade principal que levam a transição de um estágio de desenvolvimento psicológico para o outro. Mas o que ocorre quando o motivo não corresponde ao objeto da ação?

Leontiev (2012) exemplifica que uma criança pode não querer fazer a tarefa escolar, mas concluir essa ação porque o cumprimento da tarefa é uma condição para posteriormente ela fazer o que deseja. Nesta situação o motivo que impulsiona a ação é compreensível, por exemplo, a criança não quer fazer a tarefa escolar porque quer brincar, mas ao fazer a tarefa para poder ir brincar ela recebe elogios, boas notas ou altera de algum modo a qualidade da sua relação com os outros. Inicialmente os motivos da ação da criança não são psicologicamente eficazes, os motivos realmente eficazes foram à possibilidade de brincar após a tarefa. No entanto, ao agir ela criou novas objetivações constituídas no processo de educação e novos motivos eficazes. O motivo que anteriormente era apenas compreensível pode influenciar a criança a fazer a sua tarefa tornando-se eficaz.

A transição dos motivos é um processo que leva tempo, precisa tornar-se necessária para a criança, ocorrer na esfera de relações que é nova para ela, tornar-se consciente e responder às suas reais possibilidades. A apropriação dos motivos ocorre em conexão com a atividade e quando se estabiliza e ultrapassa o desenvolvimento de outros tipos de atividade, surgem às novas aquisições e novos processos psicológicos – a atividade principal.

Os saltos qualitativos do desenvolvimento ocorrem quando muda a atividade principal. As mudanças da atividade e dos processos da vida psíquica envolvidos determinam novos motivos e novas ações que respondem a estes. Todavia, as mudanças na atividade principal existem devido à correlação com os diferentes estágios do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, do conteúdo da necessidade objetiva ligada aos motivos, dos aspectos da consciência, incluindo significado e sentido.

É importante que os motivos que condicionam as ações sejam compreendidos pelo sujeito em atividade, pois a consciência dos motivos é condição inerente para o sujeito

valorizar suas ações, mudar a influência de outros motivos e de atitudes negativas (que não contribuem para a satisfação do sujeito e seu desenvolvimento prospectivo) e adquirir uma postura positiva, constante e efetiva.

Conhecer implica aprender o conteúdo de interesse, para isto, é preciso que exista interesse ao que se deseja conhecer, a ter motivos e adquirir sentido pessoal. O interesse pelo conteúdo que potencialmente motiva a atividade futura começa a criar forma quando, casualmente ou não, o interesse por um objeto conduz o sujeito a apropriar-se de conhecimentos sobre este. À criança lhe chama a atenção um carro e ao direcionar o pensamento e a linguagem a este objeto, ela participa de brincadeiras que estejam a ideia de carro e desencadeia atividade em virtude do interesse. Em outra situação, o interesse além de influenciar a atividade futura, ele está relacionado a atividade atual, se manifesta ao mesmo tempo em que atua.

Como assinala Bozhovich (1978), os objetivos, as decisões, as intenções criadas no ser humano são apropriadas conscientemente e regula a vontade da conduta humana. A pessoa se constitui por muitos objetivos e motivos, mas na estrutura hierárquica da esfera motivacional, os motivos que passam a ser dominantes por seu conteúdo e constituição são os que têm fortes determinações na personalidade.

Quando o conhecimento (em seus diferentes graus de desenvolvimento) exerce influências assim como os estímulos representados nos objetos, de maneira posta objetivamente na realidade, a conduta das pessoas pode ser determinada por decisões tomadas conscientemente e subordinar outros impulsos.

Os motivos associados ao objeto regulam a direção e a intensidade da atividade. Segundo Serra (2008), o processo motivacional consiste na apropriação, determinação e transformação que existem constantemente entre as necessidades do sujeito e o reflexo cognoscível do mundo.

La motivación incluye tanto procesos cognoscitivos como afectivos y volitivos. En virtud de los procesos cognoscitivos dentro del psiquismo del ser humano se encuentra contenido un cuadro o imagen de su vida actual (de los objetos y personas que lo rodean, de su propio organismo, de su actividad en interacción con el mundo y una comprensión de sí mismo, de su propia personalidad) y de su vida pasada y probable vida futura. Esta imagen o reflejo se presenta para el sujeto como si fuese la misma realidad y solo en momentos de evidente equivocación o de una especial reflexión los reconoce como reflejos o imágenes de la realidad (Serra, 2008, p. 69).

De acordo com o autor, os motivos e as propriedades da personalidade são indissociáveis e se determinam reciprocamente. Por um lado, o processo de desenvolvimento

dos motivos influencia os modos de ser e agir e influencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas. Por outro lado, as características da personalidade se expressam e participam da criação dos motivos que regulam a atividade.

Está presente nos motivos a contradição entre os afetos e a cognição, pois as necessidades que impulsionam os motivos surgem de formações psíquicas com tendências, emoções e sentimentos e do reflexo psíquico da realidade. Gera motivos que refletem a contradição entre essas necessidades objetivas expressas na personalidade e o reflexo dos processos cognoscitivos do mundo real.

Segundo Serra (2008), os componentes das necessidades e os componentes do reflexo psíquico se interagem e se transformam mutuamente pela carga dos afetos do reflexo cognoscitivo do mundo e pela necessidade deste reflexo cognoscível. Contudo, o reflexo cognoscível pode não pressupor a formação de motivos, pois os afetos envolvidos na atividade reflexa podem ter caráter passivo. Isto ocorre porque o reflexo do mundo não tem a condição inerente de mover as ações do sujeito, mas pode fazê-lo desfrutar de situações agradáveis ou de outras coisas desagradáveis – é positivo quando a realidade refletida corresponde a satisfação das necessidades e negativa quando ocorre o contrário. Por outro ponto, quando o reflexo cognoscível tem valor afetivo ativo, ele se constitui como motivo da atividade, ativa as necessidades que impulsionam a ação voltada a um fim. Enfim, o reflexo da realidade objetiva pode carregar afetos e desempenhar uma importante função nos motivos.

Destacamos, conforme Serra (2008), a contradição entre as necessidades e disposições da personalidade em relação ao reflexo cognoscitivo da realidade. Participam da constituição dos motivos: o desenvolvimento das estruturas cognitivas de crenças e convicções produzidas por reflexão, razão e experiência do sujeito; o desenvolvimento das estruturas cognitivas afetivas como a concepção do mundo, o sentido da vida, o ideal de si e a autoavaliação.

5.2 A ATIVIDADE REFLEXA COMO GÊNESE DE DESENVOLVIMENTO E PERSONALIDADE

A evolução das funções biológicas em intervalos de tempo e a transformação cultural compõem uma dupla dimensão no desenvolvimento da criança. Mas, de que forma a cultura intervém no desenvolvimento? Logo após o nascimento, emerge, junto ao funcionamento

biológico, o desenvolvimento da dimensão cultural a depender da relação entre a criança e o meio.

Considerando que a fonte dos conceitos é a palavra, o processo de formação do conceito transcorre do plano imediato até começar a se apoiar em um significado mais abstrato que concerne uma ou mais categorias. No processo de significação e de tomada de consciência ou na passagem de um estágio do desenvolvimento para outro, são considerados a fisionomia psicológica da criança em certa idade criadas na relação da criança por seus processos particulares da vida psíquica, de outro modo, da relação entre os processos da percepção, pensamento e linguagem com o interior das esferas de relações constituídas e em potencial – o conteúdo do desenvolvimento psíquico leva em conta o conteúdo das relações do sujeito com o mundo de como, dentro de um contexto social, ele percebe e age com as pessoas da sua família, seus professores/as, seus amigos etc. e de como essas pessoas o percebem e agem com ele. Depende do quanto o meio social afeta as condições objetivas do desenvolvimento no campo da formação da objetividade e da subjetividade.

Existe um substrato material dos fenômenos psíquicos que no processo de significação do mundo via atividade reflexa constitui o terreno das condições objetivas da subjetividade. A passagem de uma forma de pensamento para outra depende de um autodesenvolvimento, mas que não é natural e não se desenvolve apenas pela maturação biológica. As funções psíquicas superiores, os conceitos científicos não são introduzidos na consciência da criança como forma de acumulação, montagem ou depósito de informações que saem de fora da consciência para serem colocados dentro da consciência.

A psicologia e a fisiologia ajudam a compreender esse processo de significação que parte de processos psicológicos intersíquico e que na medida em que o outro fornece os significados através da linguagem e das representações mentais que substituem objetos (que podem ser percebido pelos sentidos na forma de matéria ou de situações ou de idéias e outros) – os signos que permite o conhecimento do mundo com a experiência do outro³⁵ – converge a transformação para o processo psicológico intrapsíquico, quando a própria pessoa é capaz de compreender o conteúdo de determinada linguagem ou signo. Este processo de apropriação dos elementos da cultura depende da comunicação e interação com o outro e da significação

³⁵ É a minha experiência a partir da experiência do outro. Pelo processo de apropriação é possível o sujeito sentir a generalização da sensação do outro que receberá combinações com a atribuição do sentido pessoal. Pela atividade do sujeito e a mediação que existe entre o sujeito e objeto no processo de apropriação do conhecimento é possível vivenciar o que o outro experimentou tornando esta vivência sentida, uma experiência realizada devido ao signo.

que o outro tem sobre determinado signo ou elemento mediador para que o autodesenvolvimento do sujeito se constitua como qualidade da sua personalidade.

O conjunto dos diferentes conhecimentos apropriados em forma de vivência formam um arcabouço de experiências, com tendências para novas formações psicológicas que constituem continuamente a subjetividade do sujeito e criam linhas acessórias de desenvolvimento, potencialidades para a reprodução, o aprimoramento e a continuidade do conhecimento consolidado naquele momento na direção da linha geral do desenvolvimento. Como vimos, na fisiologia do ser humano, a subjetividade se origina das relações sociais e forma o ser social, assim, na interação com a realidade objetiva a criança desenvolve o pensamento e a linguagem e cada detalhe do seu processo humano formativo desenvolve a sua subjetividade que se consolida como base objetiva psicológica para as novas formações.

De tal modo, Vigotski (2000) explica que a relação entre as formas psicológicas superiores e inferiores podem ser expressadas pela dialética entre superação e destruição:

La tarea, sin embargo, no se limita a ello, ya que, si quisiéramos limitarnos exclusivamente al análisis o a la reducción de la forma superior a la inferior, jamás podríamos obtener una idea adecuada de todas las peculiaridades específicas de la forma superior y de las leyes a que están supeditadas. La psicología, en tal sentido, no constituye una excepción entre todas las demás áreas del conocimiento científico. El movimiento que se aplica a la materia significa el cambio del objeto. Engels se manifiesta contrario a la tendencia de reducirlo todo al movimiento mecánico, a que se limiten a él todas las otras propiedades de la materia, borrando así el carácter específico de las demás formas de movimiento (Vigotski, 2000, p. 117).

Os processos e as leis elementares que governam o psíquico são categorias cada vez mais superadas conforme a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento da pessoa. Contudo, cada uma das formas superiores de desenvolvimento está vinculada ao desenvolvimento mecânico, externo e molecular, mas só é possível produzir a forma superior de desenvolvimento se mudar a vida orgânica, com a introdução de mecanismos moleculares, químicos, térmicos, eléctricos etc. Todos estes suplementos são importantes, mas não está neles a essência do desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Vygotsky (2000) explica que a palavra “superar” pressupõem “anular” e “conservar” carrega um duplo sentido, positivo e negativo, pois abordada a relação de destruição e conservação:

Utilizando esa palabra, podríamos decir que los procesos elementales y las leyes que los rigen están enterradas en la forma superior del comportamiento, es decir, aparecen en ella subordinadas y ocultas. Es justamente ese hecho el que permite que muchos investigadores vean en el análisis, en el fraccionamiento de la forma

superior y en su reducción total a una serie de procesos elementales, la misión fundamental de la investigación científica. Pero aquí sólo podemos encontrar un aspecto de la investigación científica que ayuda a establecer el vínculo y la ley que regula la aparición de toda forma superior de la inferior. En este sentido, en el análisis están contenidos los medios verdaderos contra el modo de pensar metafísico, según el cual lo superior y lo inferior son diferentes estructuras petrificadas, no relacionadas entre sí ni convertibles la una en la otra (Vygotsky, 2000, p. 118).

Conseguimos ter uma ideia sobre as peculiaridades específicas das formas superiores de desenvolvimento quando percebemos o movimento que se aplica na matéria que significa e muda o objeto. A partir de Engels (1979), Vigotski estabelece a crítica sobre a tendência da ciência natural em reduzir tudo ao movimento mecânico e nos traz elementos para a reflexão quando abordamos o movimento da relação objetividade e subjetividade, das condições externas e internas, das funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores:

Mas o movimento da matéria não é apenas o grosseiro movimento mecânico, a simples mudança de lugar; é calor e luz, tensão elétrica e magnética, associações e dissociações químicas, vida e, finalmente, consciência. Afirmar que a matéria, durante toda a sua existência ilimitada no tempo, apenas uma única vez se encontra diante da possibilidade de diferenciar seu movimento e desenvolver, assim, toda a riqueza desse mesmo movimento, acontecendo isso por um espaço de tempo desprezível em relação a sua eternidade; dizer que antes e depois ela fica reduzida a simples mudanças de lugar, isso equivale a afirmar que a matéria é mortal e o movimento é coisa transitória. A indestrutibilidade do movimento não pode ser concebida apenas no sentido quantitativo, mas também no qualitativo. Uma determinada matéria cujas mudanças simplesmente mecânicas de lugar apresentem a possibilidade de transformar-se, sob certas condições favoráveis, em calor, eletricidade, ação química e vida, mas que não é capaz de gerar, por si mesma, essas condições, semelhante matéria terá perdido o movimento. Um movimento que tenha perdido a capacidade de transformar-se nas diferentes formas que lhe são próprias, possui ainda *dynamis*, mas já não apresenta nenhuma energia e assim terá sido, em parte, destruído. Mas ambas essas coisas são inconcebíveis (Engels, 1979, p. 27-28).

Nesta dialeticidade, uma propriedade da matéria não apaga o caráter específico das outras formas de movimento desta ou outra matéria. Então, poderíamos dizer que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores tem como prioridade ontológica as condições sociais e a relação de comunicação do sujeito com o outro (outro que pode estar ligado ao ser inorgânico, orgânico e social). Entretanto, o conhecimento não vai das condições externas, da materialidade do mundo para a criança, o conhecimento que está fora, alheio ao sujeito, não chega dentro dele como uma transposição. Também, não se reduz o conhecimento pela maturidade das funções elementares. Estar com as condições internas favoráveis ou possíveis para a aprendizagem de determinada capacidade ou para a reflexão de uma nova

categoria não pressupõe desenvolvimento psíquico. No percurso do desenvolvimento da pessoa, toda a bagagem cultural está agarrada ao desenvolvimento do organismo.

Enfim, o processo não comporta o sentido de fora do sujeito para dentro dele e também não tem o sentido de ocorrer dentro do sujeito e ser exteriorizado, de ir para fora dele. O modo de pensar metafísico fraciona os processos psíquicos de modo que os processos elementares sejam enterrados pelas formas psicológicas superiores. Mas, na Teoria Histórico-Cultural podemos dizer que não é só esperar a maturidade das funções psíquicas, porém o movimento deste tempo é importante. O conhecimento não é transmitido de uma pessoa para a outra, mas o conhecimento necessita que o sujeito, pelos aspectos culturais de determinada sociabilidade, sinta necessidades e motivos para agir e participar de uma atividade. Então, não é o outro que faz o sujeito conhecer, entretanto, somente por causa do outro é possível o processo de desenvolvimento prospectivo.

Na lógica liberal o sujeito se desenvolve individualmente e depois se insere no meio social, a partir de Marx, percebemos que o sujeito só constitui a sua individualidade devido ao contexto social. O gênero humano e o indivíduo particular constituem uma totalidade, uma vida social regida essencialmente pela prática.

Analisamos que é pelo materialismo dialético que surge a necessidade de estudar a atividade principal, a forma principal de desenvolvimento junto com as formas acessórias. Esse processo de movimento – inerente a materialidade do mundo - modifica o objeto, compreendendo que o pensamento faz parte desse movimento que abarca o gênero humano e o indivíduo particular. Perceber o movimento, as mudanças e os processos que operam no universo da totalidade, implica explicar as formas mais simples do movimento até a explicação das formas mais complexas. Segundo Vygotski (2000, p.119), esta tese geral é análoga a relação entre os processos inferiores e superiores das relações psíquicas: “Toda forma superior de conducta es imposible sin las inferiores, pero la existencia de las inferiores o accesorias no agota la esencia de la superior”. Isso posto, a dialética supera qualquer intenção de hierarquia.

O princípio universal da historicidade no materialismo histórico-dialético, também compreendido na elaboração e desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural é considerado para a apreensão do ser social e para dirigir as atividades humanas. Segundo Lukács (2010), o objeto material ou a matéria dada é um processo irreversível de complexos, nesses processos não possuem um ser separável dos outros processos, pois sempre vigoram influências, sejam intensas e fortes ou extensas e fracas. A constituição do ser é concebida como totalidade processual, como complexo em todo o conjunto do seu processo e em todo o meio social:

Desejamos acentuar aqui mais uma vez: a totalidade em Marx é sempre uma totalidade de totalidades, motivo pelo qual também cada parar – muitas vezes inevitável do ponto de vista do conhecimento – numa tal totalidade em certo sentido tem de permanecer, sempre, apenas relativo, na medida em que, muitas vezes por razões de fundamentos do conhecimento, se renuncia conscientemente ao exame de totalidades mais abrangentes. Assim, por exemplo, o desenvolvimento do ser social impôs, por dinamismo próprio, que pode ser entendido como movimento para a totalidade autêntica da espécie humana. O contexto cósmico, o efeito de nosso destino planetário sobre o do gênero humano, permanece ligado e operante ontologicamente (assim como o do sistema solar sobre o de nossos planetas etc.), mas, devido às gigantescas quantidades de tempo que leva para atingir a eficácia real, pode ser concretamente negligenciado sem prejuízos no tratamento teórico do gênero humano (Lukács, 2010, p. 289-290).

Das funções elementares ao movimento do desenvolvimento das compreensões místicas sobre a realidade até a atividade reflexa com a elaboração de compreensão mais conceituais ou científicas sobre a realidade, a prática é o motor das funções psíquicas superiores. A vida do sujeito em sociedade, a sua atividade prática, funciona como o motor do seu movimento e de seu desenvolvimento.

Como explicar as diferentes características e situações de desenvolvimento e comparar com os parâmetros de desenvolvimento da idade? Por exemplo, as qualidades atribuídas ao gesto do bebê, que demonstra saber qual a ação junto ao adulto acontecerá em seguida (lavar as mãos, tomar banho, alimentar-se, passear etc.); a habilidade do movimento corporal de pulos e corridas; a fala que relata um acontecimento, contesta ou solicita ajuda; o gosto pelos livros e modelagem. De outro modo, questionar por que o bebê em idade para engatinhar ou balbuciar, não engatinha ou não balbucia? Por que entre crianças de uma mesma idade um grupo apresenta concentração no brincar, modelar, desenhar ou escrever e outro grupo demonstra estar em outro nível de desenvolvimento em que estas ações ainda não constituem a sua realidade?

Estas questões sobre o desenvolvimento nos provocam a sair da inércia, de não se conformar com respostas conformistas e naturalistas ou sobrenaturais. De assumir um compromisso social que parte da ideia de que é possível alterar esta realidade: se o desenvolvimento é assim, o que fazer para mudar?

As vivências aparentemente causadas pelo misticismo e os mistérios do desenvolvimento podem ser compreendidos teoricamente na práxis humana. Os processos de desenvolvimento atual e do desenvolvimento iminente compõem uma totalidade e duas categorias unitárias, que pertencentes as relações sociais, desenvolve a consciência. O processo histórico objetivo do desenvolvimento do ser humano transcorre nas causas e

consequências das relações sociais que produz transformações no mundo que, ao mesmo tempo que desencadeia atividades é também objeto de toda atividade.

Todo o ser se funda na historicidade que incorpora o caráter ontológico das categorias produzidas no mundo objetivo, na práxis e nos processos dos pores teleológicos que conformam as tomadas de decisões entre alternativas, e reproduz novas formas que impulsionam o movimento dos conhecimentos mais simples que o precederam. Assim, pela dialética materialista da realidade, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não tem primazia no que é ocasional, acidental, coincidência, sorte, facilidade ou implicações fisiológicas:

É um método rigorosamente científico, ontologicamente baseado no fato de que os processos reais são de caráter causal, de que no seu domínio – com a óbvia exceção dos pores teleológicos da práxis humana, cujas consequências reais também têm caráter causal – não se pode falar nem de forças provenientes do exterior, de uma teleologia objetiva, nem de uma transcendência, não importa de que tipo. Esse domínio total do princípio causal em todos os processos que constituem cada ser não permite senão um conhecimento post-festum: que se volta para processos já decorridos, por isso em um tratamento histórico-científico baseado em resultados fáticos, insuperáveis dos processos. Da historicidade do processo total do ser nasce, portanto, a exigência metodológica da cientificidade precisa dessa investigação (Lukács, 2012, p. 291-292).

Neste sentido, Vigotski (2009a) acentua o caráter mediado da atividade psíquica, a atividade em que os seres humanos se relacionam por discursos, ideias, pensamentos e se apropriam dos conceitos do mundo, que o fazem significar a si mesmo e aos outros e a reproduzir o seu conceito sobre o mundo. Pela mediação do signo na atividade o sujeito desenvolve as funções psíquicas superiores e apropria-se de conceitos que fundamentam o desenvolvimento das relações humanas.

No entanto, o processo de desenvolvimento dos conceitos requer o desenvolvimento de processos psicológicos complexos, entre os quais estão a atenção volitiva, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação. Tornam-se componentes da relação entre as pessoas quando passam a ser instrumentos simbólicos da ação do pensamento, o que ocorre quando o sujeito pensa com eles e estabelece relação entre o significado social do conceito e com o seu sentido pessoal.

A apropriação de instrumento pressupõe conseguirmos realizar ações físicas com os mais variados objetos de acordo com a função social a que eles foram produzidos (computador, copo, brinquedo etc.), porém quando nos apropriamos desses objetos como meio de comunicação, temos a sua ideia, realizamos a ação mental, que:

[...] pode ser determinada como a habilidade de realizar mentalmente uma transformação determinada no objeto. Assim, por exemplo, dividir 10 por 2, diferenciar uma palavra em seus sons componentes, ler uma palavra escrita, determinar o estilo de uma obra ou sua arquitetura e o caráter de um acontecimento histórico etc., todas essas ações realizadas mentalmente constituem diferentes ações mentais (Galperin, 2017, p. 199).

As habilidades são apropriadas como resultado da atividade reflexa, que envolvem a atividade externa e a atividade interna. A historicidade e a dinamicidade das ações mentais, da sua forma externa a conversão das ações mentais, é distinguida por Galperin (2017) como parâmetros de ação em quatro etapas:

1. a formação da base orientadora da nova ação;
2. a formação do aspecto material dessa ação;
3. a formação de seus aspectos linguísticos; e
4. a formação dessa ação como um ato mental (Galperin, 2017, p. 200).

De acordo com o autor, as primeiras ações são demonstradas em sua forma externa, com os objetos ou com a representação da ação que se realizam com os objetos e que oferece a possibilidade de reproduzir a relação com estes. A ação realizada sobre as coisas movimenta o processo da assimilação da tarefa e das formas de conduzir e resolver a tarefa por meio de ações mentais. Quando o objeto requer a aplicação das ações já realizadas e as habilidades já apropriadas, a primeira forma de ação é materializada ou estendida. Se as ações exigidas pelo novo material requerem novas ações, a assimilação deste novo objeto terá início na generalização do que foi assimilado. A generalização captura o essencial para a ação e suas operações e destaca o conteúdo estereotipado que conduz a ação ao sentido de um resultado específico, mas sem que o sujeito precise reproduzir totalmente a ação, até que possa, pelo hábito, abreviá-la: “Desse modo, já nesse nível material ou estendido, grande parte da ação converte-se em mental, no sentido de que já não é realizada, mas apenas que a parte mantida torna-se consciente” (Galperin, 2017, P. 203).

Nessa afirmação, o autor mostra a existência da dependência das ações realizadas em relação aos objetos concretos ou as suas representações, contudo, com a linguagem, a ação converte-se em verbal. Inicialmente, como relato exato da ação realizada, depois o significado da ação representada estrutura-se como uma comunicação da ação, no qual o significado e o sentido da ação passam a ser partilhados devendo ser objetivo. O conteúdo da ação passa a ser

executado pela linguagem que tem base no conteúdo da ação com os objetos e a linguagem torna-se uma materialidade objetiva e em desenvolvimento.

Assim, a linguagem generalizada transforma-se em uma ação a ser executada para o próprio sujeito em forma de reflexão. O pensamento é transformado em objeto de análise, passa por generalização e a ação se desenvolve como um ato mental. Deste modo, a consciência da ação realiza o desenvolvimento de processos psíquicos e produz a imagem do seu objeto. Segundo Galperin (2017), as diferentes formas de ação e a passagem delas de realizações externas até a realizações mentais mais complexas, não se eliminam:

Uma ação material fundamentada une-se com o ato do pensamento acerca da ação: o material pensado com o pensamento do material. A escada de uma mesma ação abre a possibilidade de movimentação no sentido inverso, isto é, de um plano abstrato e interno a uma ação externa e material. Esse movimento, realizado por uma série de elementos intermediários da ação assimilada, integra o verdadeiro conteúdo e o aspecto objetivo de seu caráter consciente (Galperin, 2017, p. 205).

Percebemos, com o autor, o vínculo existente entre a imagem e a ação e entre a ação e o conceito. A imagem é formada pela ação mental e por ela se produz o conceito, que traduz as objetivações da atividade com objetos (ou atividade externa ou atividade prática) e da atividade mental (ou atividade interna ou atividade do pensamento) e do processo de apropriação de conhecimento.

As modificações do início ao fim deste processo psíquico de formação do conceito e de apropriação do conhecimento são causadas pelo necessário pertencimento do ser humano nas práticas sociais e estão relacionadas ao modo de organização político e econômico, isto é, às condições objetivas do desenvolvimento do sujeito.

Contudo, como temos argumentado, as determinações das condições de vida e de educação, não elimina a coexistência da autonomia do sujeito frente as condições de escolhas alternativas e o processo singular das apropriações que formam continuamente a personalidade. Sobre esta questão, a pesquisa de Cisne (2014, p. 15) que teve como “foco os processos de apropriação do conhecimento para o desenvolvimento humano, seus elementos internos, sua estrutura dinâmico-causal”, destaca o princípio do determinismo do materialismo histórico-dialético e os processos realizados pela atividade do pensamento do sujeito para apropriar-se do conhecimento:

Diferentemente de uma determinação mecanicista, na qual as causas externas exercem uma determinação direta sobre o corpo ou fenômeno, o determinismo materialista dialético, ao contrário, vai dizer que existe uma relação de

interdependência, na qual o caráter das condições internas, relativas à atividade nervosa superior, os processos nervosos fundamentais, suas correlações e suas leis internas são responsáveis por essa mediação. O efeito desse estímulo não depende somente do corpo que o originou, mas também do corpo sobre o qual a ação se processa. Aqui verificamos claramente o princípio materialista dialético do determinismo: as causas externas atuam sobre as condições internas. A partir desse princípio se configura que toda ação é uma interação entre causas e condições (Cisne, 2014, p. 172).

A atividade reflexa sofre as determinações dos fenômenos da realidade objetiva e o desenvolvimento do sujeito está em contínua interconexão com o outro, o processo de conscientização ou compreensão da realidade, como aponta Leontiev (1978), está ligado a atividade. Galperin (2017) esclarece que a consciência da ação adquire uma característica objetiva, tornando possível a investigação sobre as ações mentais e os fenômenos implícitos como a formação das imagens e dos conceitos.

No sentido de pensar a ação sobre a qual o sujeito faz apropriações no processo de ensino, Galperin (2017) apresenta os resultados dos casos estudados sobre a formação dos primeiros conceitos escolares. Destaca que o conteúdo do conceito não é descoberto pela criança, ele está posto sob a forma de signos.

Do ponto de vista em que a ação produz a formação de um novo conceito não existe apropriação sem ação. Então, considerando que a ação é a aplicação de componentes de conceitos, elegemos um dos casos de pesquisa de Galperin (2017), mediante seu método de investigação das ações mentais e dos fenômenos psíquicos que dela dependem: foram selecionados e escritos signos que não requeressem nenhuma aprendizagem prévia e organizados por números e colunas em um cartão. Os sujeitos participantes do teste deveriam utilizar os cartões e aplicar os componentes do conceito a cada material que considerassem pertencer ao conceito dado. Quando os sujeitos não mais precisaram recorrer ao conteúdo do cartão, estes foram recolhidos e os pesquisadores exigiram que os componentes dos conceitos fossem nomeados pela fala e organizados conforme a ordem oferecida e pelos elementos do material. O cartão era mostrado quando o sujeito se esquecia, mas quando a ação passou a ser operacionalizada por eles, tiveram que executá-la para si, devendo recordar-se em silêncio, executar a tarefa e responder em voz alta.

A correlação dos fenômenos e dos conceitos na pesquisa do autor mencionado proporcionou a apropriação dos conceitos por todos os sujeitos participantes. Mostra que o conceito não pode ser transmitido diretamente para o outro, mas é preciso que haja uma direção para esta apropriação. É preciso que se forme a ação na qual sejam incluídos a

imagem e o conteúdo do conceito, mesmo que não exista uma execução ideal do conteúdo. Nas palavras do autor,

Graças à variação sistemática do material, houve uma rápida generalização e, por outro, à aplicação dos componentes do conceito (sempre em uma mesma ordem), formou-se rapidamente o estereótipo da ação (de seus excitadores externos e do processo de execução). O estereótipo da ação conduziu à sua abreviação e automatização, e ambos os processos em conjunto conduziram à rápida determinação da presença ou da ausência do fenômeno, isto é, no processo de reconhecimento do material. Sob a ação dos estímulos condicionados que formam parte do material, o mecanismo abreviado da ação funcionou de maneira automática, até que o aluno conseguiu executá-la intencionalmente. Por isso, a ideia de que o aluno tinha relacionava-se diretamente com o conceito; ele o via antes de executar a ação, e nele se estabelecia a impressão de que agora a tarefa solucionava-se pela via da percepção direta do conceito. Dessa forma, no processo de aprendizagem do conceito, a imagem abstrata do fenômeno constitui-se sobre a base da ação nos componentes desse conceito, com o critério dos fenômenos correspondentes. O curso automatizado dessa ação generalizada, abreviada e transposta ao plano mental compõe o mecanismo psicológico do conceito (Galperin, 2017, p. 208).

Assim, cabe investigar a função da ação e da imagem no processo de formação dos conceitos. Nesse mesmo sentido, Davýdov (1982), ao estudar o desenvolvimento da generalização, escreve sobre sua dinâmica complexa e contraditória, perpassando sobre a base na atividade prática objetiva à ideia como imagem do objeto e a transformação do conceito na forma das particularidades do pensamento empírico até as particularidades do conteúdo do pensamento teórico.

O processo constitutivo das diversas formas de pensamento está intrínseco na atividade humana e expressa o movimento das formas de atividade constituídas e apropriadas historicamente pela humanidade e pelo sujeito em singular. Para as operações práticas e objetivas com os objetos é preciso que o ser humano, na imersão das emoções também em desenvolvimento, esteja em ação com as formas inerentes do objeto.

Davydov (1983), citando Engels, Rubinstein e Lênin (Vladimir Ilyich Ulianov, 1870-1924), fala que a influência da ação experimental sobre o pensamento permite ao ser humano revelar as conexões universais dos objetos e elevar a compreensão do conceito da ação singular ao particular até chegar a sua forma universal. O ser humano que inicia a atividade e a executa, reproduz princípios dos objetos e cria outros objetos a partir da potência contida no objeto de sua prática que carrega, além da universalidade, também os elementos da realidade imediata:

La universalidad de la práctica, así como su capacidad de encarnar en la “naturaleza humanizada”, que halla aquí su propia medida (universalidad), la hacen base de todas las formas del conocimiento, y del teórico inclusive (Davydov, 1983, p. 285).

Para o autor, os objetos naturais de contemplação tornam-se necessários e passam a ser destinados a ação quando satisfazem necessidades humanas. O conhecimento é apropriado nas formas desta atividade prática a partir do tato, dos movimentos múltiplos e da manipulação de objetos que provocaram a observação direcionada às propriedades do objeto, o que possibilitaram, inclusive, alterações na fisiologia dos órgãos dos sentidos (visão, audição, olfato, paladar, tato), das sensações.

Además, diríase que el funcionamiento de los órganos de los sentidos se “impregnaba” – en original forma cognoscitiva – del objeto y de los métodos de la actividad práctica objetiva de los hombres y de las propiedades de las cosas correspondientes a la misma. Gradualmente el mundo de los objetos creados per el género humano y la orientación em ellos se convirtieron em base de trabajo de los propios analizadores (Davydov, 1983, p. 288).

Seguindo o desenvolvimento da atividade prática, a percepção do objeto permitiu o desprendimento do ser humano frente as normas de ação e pela linguagem, passa a ser convertida em patrimônio cultural. Neste segundo momento, assim como vimos em Galperin (2017), Davydov indica outro nível do desenvolvimento em que sobressai a palavra sobre os objetos incorporados na atividade, impulsionando a multiplicação das necessidades e os tipos de atividade. Pelas representações da fala, a atividade se converte em experiência e pelas denominações da palavra, complexificam-se novas relações pela generalização e estabilização que a palavra provocou ao significar a atividade prática.

A percepção, ato associado muitas vezes as leis naturais elementares, ao longo do desenvolvimento se reconstrói nas situações concretas dos processos psíquicos sobre uma base totalmente nova. Segundo Vygotski, Luria (2007), com o uso de instrumentos e com a intervenção da fala, a estrutura dos processos psíquicos sofre uma transformação e a conduta da criança comporta ações mais complexas. A percepção se estende do campo visual e se modifica ao ser verbalizada, pois além de perceber com os olhos, a criança passa a perceber com a fala. Logo, a indicação verbal do que é percebido interfere na percepção. A nova mudança vinda pela percepção verbalizada reconstrói as leis da percepção natural e desprende-se dela, possibilitando a percepção compreensiva, distinta da percepção nos processos receptivos dos animais. A fala inicialmente condicionada à impressão imediata da

totalidade, modifica-se quando estabelece novos focos fixados pelas palavras e pelas conexões estabelecidas entre estes focos e as variedades do objeto da percepção.

Portanto, a percepção posta na estrutura da atividade, causa a reprodução, a discriminação e a avaliação dos objetos, das ações e operações, tendo em vista os interesses sociais e o modo de interagir com os objetos para satisfazer a necessidade. Isto ocorre por meio da linguagem e dos padrões do objeto e do apoio destes na formação das representações dos objetos e das situações de comunicação. As representações da atividade prática tornam possível o planejamento de ações futuras, pois pelo conhecimento transmitido e apropriado é possível comparar as variáveis e fazer escolhas com mais chances de ser exequível ou assertiva, isto é, transformar a imagem inicial do objeto da atividade em outro objeto imaginado no pensamento e com potencialidade de tornar-se objetivo. Além disso, segundo Davydov (1983), este processo de atividade objetiva se transforma em faceta reflexiva, em conhecimento que se converte em objeto do movimento lógico e objetivo das novas atividades.

A criação de ideias e pensamentos na primeira etapa do conhecimento surge e se desenvolve por sistemas verbais e materiais. Com base nessas designações torna-se possível substituir objetos por palavras e substituí-los por novas designações ou representações gerais cujo conteúdo represente a síntese ou a deduções do processo. Davydov (1983) explica que esse conhecimento empírico acrescenta o conhecimento direto dos aspectos próprios da realidade que se expressam por categorias como quantidade e qualidade, pela categoria do ser efetivo, movimentando-se por suas amplas possibilidades cognitivas:

Así pues, la formación de representaciones sensoriales generales, directamente entrelazadas con la actividad práctica, crea las condiciones para una actividad espiritual muy compleja, a la que está aceptado llamar pensamiento. Característico de él es la formación y el empleo de palabras-denominaciones genéricas que permiten dar a la experiencia sensorial la forma de generalidad abstracta. Gracias a esta forma cabe generalizar la experiencia en los juicios y emplearla en las deducciones. Dicha generalidad, basada en el principio de identidad puramente formal y abstracta, es una peculiaridad del pensamiento empírico, como fue mostrado en los capítulos precedentes. Se constituye en los hombres como forma verbalmente expresada y transfigurada de la actividad de los “sentidos teóricos”, entrelazada con la vida real. Es un derivado directo de la actividad objetiva-sensorial de los hombres (Davydov, 1983, p. 297).

O refletido no pensamento empírico é o conteúdo do pensamento teórico, que carrega a atividade objetiva, a sua reprodução e as suas leis gerais. O objeto se transfere para a atividade mental, se converte em materialidade às novas operações mentais, se integra ao

sistema de relações em que se situa a estrutura do objeto mental e se representa como processo de abstração. Tem-se assim a base do pensamento teórico, que opera mediante os conceitos científicos.

O conceito que constitui a atividade mental reflete a generalização e a essência do objeto material, permite que o ser humano tome consciência no processo de pensamento sobre o objeto existir independentemente dele e dos resultados da sua atividade. Cria a possibilidade de o objeto ser explicado, de formar representações gerais e estruturar a imagem devido a capacidade de imaginação. Os conceitos formados historicamente criam objetividades tendo como base as particulares manifestações empíricas e a apropriação desta experiência cristalizada por outros seres humanos torna-se condição para o desenvolvimento humano.

Vigotski (2009a) mostra em seus experimentos que este estágio do pensamento mais evoluído é o pensamento por conceito, que ocorre na adolescência como um processo complexo. Todavia, mesmo depois de ter aprendido a operar com conceitos mais complexos, haverá situações das crianças e dos adultos ainda recorrerem às formas mais elementares do conceito. Na história da evolução dos conceitos, podemos dialogar brevemente com os experimentos de Galperin e Davidov aqui mencionados para nos auxiliar a pensar as premissas da atividade que fundamenta o desenvolvimento da personalidade. No estudo dos processos de generalização e suas formas prospectivas de desenvolvimento, Vigotski (2009a) relaciona os processos de formação de conceitos e a sua relação com a estrutura de estágios do pensamento – ligado à lei geral de desenvolvimento, com relações entre as partes ou estágios envolvidos, com leis universais no todo e nas partes e singularidades em cada estrutura. Os principais estágios do processo de pensamento são: sincrético; por complexos; e conceito³⁶.

O pensamento por conceito prossegue do pensamento sincrético – quando o pensamento está ligado à representação da realidade e à imagem mental do objeto e não opera com significados simbólicos, o que faz o significado da palavra estar ainda indefinido – ascende para os conceitos espontâneos – vai estabelecendo vínculos com os objetos, aprendendo seu significado e dando sentido a eles, categorizando-os pela generalização dos seus traços fatuais, diversos e gerais; distinguindo as suas próprias impressões das relações entre os objetos – e, sob as condições do processo educacional, transcorre às generalizações

³⁶ Indicamos Cisne (2014) para o estudo mais aprofundado sobre a análise do desenvolvimento dos conceitos em Vigotski (2009a).

mais complexas do pensamento (em direção ao desenvolvimento dos conceitos científicos e as suas constantes formas de refinamento),

No sujeito, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores destes estágios de desenvolvimento, tendo como horizonte o nível do pensamento científico já elaborado pela humanidade, depende do auxílio e da participação do adulto nas condições da Atividade Pedagógica. Na relação entre o sujeito da aprendizagem e o sujeito do ensino, o conceito mais refinado (comparado ao já consolidado pelo sujeito) entra na zona de desenvolvimento da criança como possibilidade de formação em relação ao desenvolvimento dos conceitos que o precedem e existe como uma condição de tendências posta pelos pensamentos em estágio atual.

O ensino de novos conceitos e formas de palavras é a fonte para o desenvolvimento superior dos conceitos já apropriados, entretanto, vale destacar que as vias de desenvolvimento dos conceitos científicos e dos conceitos espontâneos se diferem:

[...] um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. A investigação nos ensina que, em qualquer nível do seu desenvolvimento, o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. O resultado mais importante de todas as investigações nesse campo é a tese solidamente estabelecida segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras. A essência do seu desenvolvimento é, em primeiro lugar, a transição de uma estrutura de generalização a outra. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos (Vigotski, 2009a, p. 246).

De acordo com o autor, o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneo são inter-relacionados e exercem relação de influência, porém, seguem caminhos com direções contrárias. Os conceitos espontâneos formam-se no campo da experiência e do empirismo, os conceitos científicos se manifestam pela tomada da consciência. O vínculo do desenvolvimento dessas duas linhas se revela na zona de desenvolvimento iminente e no nível atual de desenvolvimento, evidenciando que os conceitos têm relação entre si e coexistência.

O significado do conceito e da sua generalização pressupõem o aprofundamento da compreensão sobre a realidade desde a percepção. As relações entre o desenvolvimento dos

conceitos evidenciam a generalidade de uma lei genética e psicológica, com questões gerais e particulares. Na lei geral do movimento dos conceitos estão a mesma estrutura de generalização, ainda que a relação de generalidade seja diferente nos diferentes estágios do desenvolvimento do pensamento. Existe uma complexa interdependência entre as relações de generalidade e a estrutura da generalização.

Na estrutura da generalização coincidem conceitos únicos de generalização e relações de generalidades diferentes, isto é, a generalização que existe nas estruturas pode ser igual ou diferente, pois estão vinculadas aos níveis de desenvolvimentos dos conceitos. O sistema de cada estrutura do desenvolvimento do pensamento por conceito tem a generalidade e as relações de generalidade, entre os conceitos gerais e particulares, pois têm a unidade que determina o pertencimento de cada estrutura. Assim, existe uma lei universal entre as estruturas do desenvolvimento do conceito interligada a lei particular de cada estrutura que tem em comum uma generalidade que a fazem pertencer a uma mesma parte, mas comportam níveis diferentes de generalização.

Os conceitos pertencem sempre à relação concreta pertencente a estrutura de um pensamento que constituem relações de generalidade, mas em cada fase as relações de generalidade formam relações singulares. No eterno movimento do desenvolvimento, os estágios mudam e se transformam em outro ser que intervém no ciclo em que estão as partes em interdependência e cooperação, pertencentes a um complexo integral. Por exemplo, para Davydov (1982), o pensamento empírico tem dependências intrínsecas: aparece como realidade dependente dos aspectos sensoriais e a medida em que se repetem, as relações de dependência o pensamento pode ser descrito, distinguido, classificado. Já o pensamento teórico: tem conexão objetiva do geral e do singular, “el concepto ha de reunir en un todo cosas disímiles distintas, multifacéticas, no coincidentes y mostrar seu peso específico en este todo único” (Davydov, 1982, p. 308).

O pensamento teórico deriva da atividade prática e está vinculada a realidade objetiva, tem em sua premissa ser mediatizado e reconstitui a essência experimental das conexões gerais da realidade. O reflexo psíquico tem níveis diferentes, mas não se contrapõe entre si, têm correspondência com o que é refletido na estrutura da atividade.

Para Leontiev (2021, p. 227), “a verdadeira base da personalidade é composta pela estrutura especial das atividades integrais do sujeito, que surge em determinada etapa do desenvolvimento de suas ligações humanas com o mundo”. As relações com que a pessoa participa estão em contínua expansão e o conhecimento da percepção à apropriação conceitual, cumpre um importante papel na formação dos motivos.

Leontiev (2021) explica que o processo de formação da personalidade, não é determinado pela ampliação do conhecimento. Contudo, pressupõe o processo de formação de objetivos e das ações do sujeito, que tem uma hierarquia alterada com os novos motivos e novos tipos de atividade. O desdobramento dos motivos tem subordinações que se encontram na relação de engajamento do sujeito com o mundo e na infância a personalidade nasce nas formas de polimotivos e subordinação às atividades até que chegue à reestruturação especial da consciência. O processo de conhecimento que orientam as ações que geram novas necessidades, relações e ligações, refletem a hierarquia da correlação dos motivos. A formação do sistema coerente de sentido pessoal que eleva alguns motivos em detrimento da subordinação de outros expressa a personalidade.

É claro que a formação da personalidade aparece como um processo contínuo, composto por uma série de estágios que se alteram sequencialmente, cujas peculiaridades qualitativas dependem das condições e circunstâncias concretas. Por isso, ao acompanhar sua corrente sucessiva, notamos apenas deslocamentos isolados. Mas, se olharmos a uma certa distância, a transição que marca o verdadeiro nascimento da personalidade aparece como um acontecimento que altera o curso de todo desenvolvimento psíquico ulterior (Leontiev, 2021, p. 230).

O que marca a passagem da personalidade são as circunstâncias objetivas da esfera das relações e a orientação do sujeito no processo histórico a depender do lugar que ele ocupa no sistema de relações sociais existentes. A riqueza das relações do sujeito, o grau de hierarquia das atividades e das ações que se expressa conforme o motivo e o objetivo principal e a estrutura geral sob a configuração estável das linhas motivacionais principais são parâmetros da personalidade. Leontiev (2021, p. 241) analisa “a personalidade como nova qualidade, que dá origem ao movimento do sistema de relações sociais objetivas nas quais sua atividade se engaja”. Nesse processo de desenvolvimento, as necessidades, inclinações, vivências e interesses se revelam.

Nosso intuito neste texto foi esclarecer, a partir de Engels, Lukács, Davydov, Gaperin, Vigotski e Leontiev que a gênese da imagem do objeto e suas representações, dos pensamentos e dos processos de comunicação estão na atividade prática que precede a atividade do pensamento e incidem sobre o desenvolvimento da personalidade.

5.3 OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DIRECIONAM A PERSONALIDADE

Cada aprendizagem ou determinada função psíquica surge (tem sua gênese e percurso) no processo de educação e desempenham um papel no desenvolvimento. O processo de transmissão da cultura tem traços especificamente humanos e são estabelecidos historicamente nas novas formas de atividade e na transformação que a palavra propulsiona. A mudança do uso dos instrumentos para o uso dos signos e o entrelaçamento da atividade prática com a atividade intelectual, reorganizam a personalidade da criança.

Entre a etapa inicial do desenvolvimento – das funções elementares da memória e da atenção por ações diretas – e o pensamento por signo – até as complexas formas culturais de conduta como, por exemplo, a memória e a atenção por ação mediadas – não existe um salto abrupto de maturação ou uma espécie de golpe. O que faz o sujeito modificar a percepção diante das situações objetivas do mundo, de compreender e agir sob a forma singular humana, são as novas formações, produto do processo de desenvolvimento do sujeito individual ligada à sua história social.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança não é independente da história deste sujeito e do seu desenvolvimento cultural, as leis da natureza não têm caráter estático e incondicional. Não é possível pensar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de maneira abstrata, isolada do meio cultural ou das formas de pensamentos, concepções e ideais que predominam este entorno social. O parâmetro de desenvolvimento tomado por questões genéticas do embrião, tamanho e peso tem um paralelo com as formas desenvolvidas e mais complexas, mas o desenvolvimento cultural não é produto de um autodesenvolvimento.

O potencial de um embrião não é determinado por sua carga genética (por si mesmo), ele está atrelado às relações de correspondências e às leis gerais de desenvolvimento, única no gênero humano e na constituição da personalidade. Ao contrário, a condição social do desenvolvimento da criança determina, inclusive, seus aspectos biológicos, as relações estabelecidas entre a criança e o meio social retifica a ideia de existir uma natureza infantil, que iguala todas as crianças ou idealiza crianças abstratas.:

Independentemente de sua origem social, a criança passa por um processo de maturação biológica, em que seu desenvolvimento depende da mediação do adulto. Contudo, esta mediação se fará de diferentes maneiras (às vezes opostas) dependendo da condição social da criança. Na sociedade capitalista, definida pelas

relações estabelecidas entre classes sociais antagônicas, a origem da criança determina uma condição específica de infância. Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. Assim, a dependência da criança é um fato social e não um fato natural (Miranda, 1984, p. 128).

A compreensão da inter-relação entre a criança e a sociedade modifica a perspectiva da personalidade quando consideramos a necessidade da apropriação, por parte da criança, dos procedimentos de ação com os objetos sociais, com os instrumentos e os signos. A origem do objeto, os procedimentos de ação com ele e a sua funcionalidade, não são herdados como características fisiológicas dão-se historicamente pelas leis que regem o desenvolvimento psíquico da criança. Para a criança desenvolver-se humanamente, são necessárias condições de vida e de educação, que constituem continuamente a qualidade de aprender do seu cérebro humano

Mukhina (1996) indica que as diferenças individuais substanciais do desenvolvimento psíquico se referem ao ritmo e as qualidades psicológicas. Do ponto de vista do ritmo, as crianças que estão em um meio cultural semelhante atravessam os períodos do desenvolvimento em uma idade média e as qualidades dos processos psíquicos de desenvolvimento podem ser bem diversas – uma criança de 4 anos pode desenhar a figura humana em forma de garatuja e outra criança de 4 anos pode desenhar o mesmo tema com mais detalhes e traços mais precisos; o tempo de concentração e distração podem ser díspares etc. Do ponto de vista das qualidades psicológicas, são distintos os interesses, o caráter e a capacidade.

A autora explica que a causa das qualidades naturais do desenvolvimento e dos reflexos incondicionados variam, principalmente, pelo tempo da mudança aos reflexos condicionados e pelas questões biológicas herdadas ou formadas mediante as condições de desenvolvimento fetal. Doenças hereditárias ou lesões influenciam o desenvolvimento psíquico e, por isso, cientistas já buscaram justificar o talento como uma qualidade herdada geneticamente. Entretanto, os resultados das pesquisas sob a psicologia soviética indicam que o mais importante é o lugar ocupado pelas crianças entre os adultos e seus coetâneos. Deste modo, inclusive entre as crianças com qualidades hereditárias iguais – com doenças ou lesões similares – haverá diferenciação no desenvolvimento psíquico (e a evolução dessas diferenças) a depender da interferência do processo de educação tendo como base objetiva as circunstâncias culturais.

Estudar o desenvolvimento pelo enfoque da Teoria Histórico-Cultural, mostra-nos que não existem condições de vida idênticas para duas crianças:

Há uma série de circunstâncias, com frequências fortuitas, que não são consideradas mas despertam o interesse de uma criança e deixam uma marca profunda em sua psique, enquanto passam despercebidas para outra. Até os lactentes demonstram uma relação seletiva diante do mundo e da influência do ambiente que os rodeia; em função disso, as mesmas influências adquirem valores distintos para crianças diferentes. À proporção que a criança cresce, sua seletividade aumenta. Além do mais, é impossível que as pessoas a sua volta tenham a mesma atitude para com diferentes crianças; até mesmo o comportamento dos pais com os irmãos gêmeos varia. Em suma, no mesmo ambiente social, em torno de cada criança, forma-se um microambiente próprio que determina seu desenvolvimento psíquico individual (Mukhina, 1996, p. 69).

Distinta das conexões e relações biológicas, a personalidade tem natureza cultural, as crianças não fazem sempre a mesma atividade e cada uma tem sua maneira de realizá-la, por isso, não formam qualidades psíquicas iguais. A *criança* é singular e universal, com desenvolvimento único e pertencente ao gênero humano. Tratamos ao longo do texto sobre ser criança, no singular e, nesta concepção, não estamos igualando ou desconsiderando as diversidades das crianças, todavia, quando assinalamos a singularidade de cada pessoa criança evidenciamos o aspecto histórico e cultural da gênese do desenvolvimento humano (ligado às questões políticas e econômicas). O aspecto da consciência e a apropriação da realidade por meio da atividade mediada e a transformação das funções intersíquicas em funções intrapsíquicas é a causa de cada criança ser uma pessoa distinta das demais. A criança carrega uma potência de desenvolvimento, a possibilidade de apropriar-se de qualidades humanas e alterar o curso do desenvolvimento.

Segundo Vygotski, Luria (2007) as funções psíquicas superiores surgem como neoformações na estrutura do desenvolvimento que se distingue pelas novas relações funcionais vinculadas ao emprego de signos. As ações práticas vinculadas ao emprego de instrumentos criam a possibilidade de formar a imagem da ação que aconteceu e a imagem da ação futura – a possibilidade de pensar a ação que passou e de antecipar de forma simbólica outra ação.

A função simbólica (surgida pela inclusão dos símbolos) cria as condições que ligam as conexões dos elementos do presente e do futuro traduzidas na intencionalidade e no planejamento. Recorrem a estímulos com caráter mediador e desempenham uma nova função no desenvolvimento evolutivo, são consideradas funções psíquicas superiores, produtos do

desenvolvimento histórico, que incorpora formas simbólicas externas da atividade como a fala, a leitura, a escrita, o cálculo e o desenho.

Nessa perspectiva, a atenção, a memória, a lógica e a percepção volitivas compõe as funções psíquicas superiores e só podem ser explicadas sob as bases das análises das raízes genéticas e da reorganização desses processos como funções psíquicas regidas por leis distintas das que regem as funções elementares:

En el plano genético, las funciones superiores se diferencian en que filogenéticamente no son producto de la evolución biológica, sino del desarrollo histórico de la conducta, y cuentan también a nivel ontogenético con una historia social específica. En el plano de su estructura, las funciones superiores se caracterizan porque en el plano de su estructura, a diferencia de la estructura directa y reactiva de los procesos elementales, la suya ha sido construida sobre la base de empleo de estímulos-medio (signos) y debido a ello tienen un carácter indirecto (mediato). En el plano de su función, las funciones superiores se caracterizan porque, conductualmente sabias, desempeñan un papel nuevo y esencialmente distinto si lo comparamos con el de las funciones elementales: consiguen la adaptación organizada a la situación mediante el dominio previo de la propia conducta (Vygotski, Luria, 2007, p. 50).

A trajetória da ação prática da criança estabelece a linha geral das funções psíquicas inerentes ao humano. Conforme Vygotski, Luria (2007), começa com as formas naturais do desenvolvimento, cresce para além dela e reconstrói as funções elementares sobre a base das funções transformadas que têm os signos como meio de organizar o comportamento. As conclusões alcançadas pelos autores mediante o estudo genético experimental foi de que as funções psíquicas superiores têm em seu interior novas formações específicas. Este estudo sobre a essência dos processos psíquicos superiores abordou três aspectos relacionados: 1) a estrutura da operação com signos; 2) a análise genética das operações com signos; 3) o desenvolvimento posterior das operações com signos pelas crianças.

Em um primeiro momento elegem como exemplo o desenvolvimento da memória para comparar a estrutura e o modo de ação das funções elementares com as funções superiores, a fim de caracterizar o desenvolvimento das formas superiores. Indicam que nas funções rudimentares do desenvolvimento, considerando o enfoque histórico das funções superiores, o ser humano nas suas formas primitivas de conduta já distinguia as operações de recordação à percepção e impressão imediatas vindas da experiência atual e que caracterizam a memória natural, relacionada a memória do animal. Destacam-se neste, dois fatores sobre as operações da memória, *a estrutura da operação com signos*: o processo vai além dos limites em que se movem as funções elementares da memória, pois são realizadas operações mais

complexas; os elementos do entorno são adicionados aos processos naturais e controlam o processo psíquico. Estes fatores produzem novas formas de comportamento, sob a estrutura indireta do uso de instrumentos e fazem parte da conduta cultural por se distinguir das formas naturais. Com a intervenção de signos e a operação simbólica que chega como produto do desenvolvimento histórico, o sujeito recorre a manipulações externas para organizar os processos da memória.

No experimento com crianças, proporcionaram a elas objetos e imagens (figuras) que serviria como signo convencional para que elas recordassem a quantidade de determinadas palavras requeridas. Nesta ação, a criança precisaria executar uma operação mais complicada do que a da memorização elementar; estabelecer a relação entre o estímulo e o signo; e organizar a sua conduta para realizar uma ação indireta.

A estrutura da operação com signo pressupõe mais complexidade do que a reação direta mediante a fórmula “E→R” (estímulo-resposta), trata-se de um estímulo de segunda ordem, um estímulo auxiliar que leva a criança a realizar a ação de forma mediada.

Gracias a que desempeña una función de reversión de la acción, transfiere la operación psíquica a formas nuevas cualitativamente superiores y permite al hombre, con la ayuda de estímulos externos, *controlar su conducta desde fuera*. Al ser simultáneamente un medio de auto-estimulación, el uso del signo provoca una estructura específica totalmente nueva del comportamiento humano, una estructura que rompe con las tradiciones del desarrollo natural y crea por primera vez una nueva forma de comportamiento psico-cultural (Vygotski, Luria, 2007, p. 58, grifos dos autores).

A nova forma de conduta adquirida estabelece uma nova relação com os processos psíquicos da operação com a ajuda de signos e torna possível a formação de novas estruturas de operações com signos.

Os autores destacam no segundo ponto, *a análise genética das operações com signos*, que esta atividade simbólica não é deduzida de interferências e acumulação de hábitos. A criança não descobre por acaso ou como quem tem uma visão atribuída a um dom natural este processo de desenvolvimento, nem mesmo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores estava dada antes de sua existência. As operações com signos são resultados de um processo histórico submetido as leis gerais do desenvolvimento,

surgen de algo que no es a al principio una operación con signos y que se convierte en tal sólo tras una serie de transformaciones cualitativas, cada una de las cuales condiciona al paso siguiente y es a su vez condicionada por el anterior y que así los vincula entre sí como fases de un proceso integrado de carácter histórico (Vygotski, Luria, 2007, p. 60).

O entrelaçamento das duas linhas distintas do desenvolvimento – a linha do processo biológico das funções elementares e a linha do processo cultural das funções psíquicas superiores – constituem a gênese da história das funções psíquicas superiores. Nestas, estão “la idea del desarrollo de las funciones psíquicas superiores y su conexión genética con las formas naturales de comportamiento – como *la historia natural del signo*” (Vygotski, Luria, 2007, p. 61). As investigações dos autores demonstraram que pelo processo do desenvolvimento, as formações psíquicas mais complexas surgem das funções primitivas, não ocasionalmente. Os experimentos sobre a recordação mediada mostrou um estágio primitivo das operações psíquicas. Ao ver a imagem, as crianças de 4 a 6 não estabelecem ainda a intencionalidade de operar com o uso de signos, ao olhar a imagem auxiliar para a recordação da palavra requerida não pensa sobre o caminho inverso (recordar-se da palavra e apontar a imagem), mas busca abarcar uma estrutura sincrética que inclui signo e objeto. Estando a criança limitada ao uso do signo determinado, ainda não generalizou o significado, repete e reproduz a situação sincrética e as suas associações são feitas quando o signo (a imagem ou figura) atua como parte da situação sincrética.

De outro modo, a criança busca entre as imagens um vínculo pré-estabelecido com a palavra que deve memorizar, não consegue utilizar o signo se tiver que vinculá-lo a uma estrutura verbal auxiliar. Este fato, fica evidente quando incorporaram à prova, imagens (figuras) sem sentido, de vínculo indireto com o significado determinado; esta alteração levou a criança a usar conexões já estabelecidas e a criar outras conexões; a ver a imagem em sua descrição concreta e direta; e, a não tornar possível a memorização. Por provas experimentais como estas, os pesquisadores identificaram que o processo do desenvolvimento das funções elementares tem suas próprias leis e que seria necessário investigações específicas sobre como surge a atividade semiótica.

Foi então, que o estudo do jogo (da brincadeira) revelou a origem e o significado do signo, mas tanto o jogo quanto a fala não dão conta da conexão entre signo e significado. A criança não sabe que cada objeto tem um nome assim que começa a falar, ela aprende novas maneiras de agir com as coisas e isso é o que lhe possibilita a aprendizagem da palavra. O estímulo necessita se apoiar nas propriedades da imagem designada porque não é qualquer imagem que representa um objeto, vai depender do que a criança já vivenciou ou generalizou do conceito contido na imagem e na fala.

Então, a pesquisa de Vygotski, Luria (2007) sobre a *função dos signos no desenvolvimento dos processos psíquico superiores*, descreve as raízes genéticas das

operações com signos na criança, desdobrando-se na síntese sobre *o desenvolvimento posterior das operações com signos pelas crianças*. Para os autores a ação com a ajuda dos signos não é a forma permanente das funções psíquicas superiores, sim, um estágio no desenvolvimento psíquico que procede das funções primitivas.

O experimento referente a recordação com um elemento mediador (a imagem ou figura) mostrou que as operações indiretas com o uso de signos, não são as únicas possíveis nos estágios posteriores, momento em que as formas e os usos dos signos se modificam, bem como, a estrutura da operação passa de atividade externa para atividade interna – a memória adquire uma nova função. A operação com a recordação mediada altera para a operação do pensamento pelo processo de interiorização. Apoiar-se nos signos não é algo acidental, pertence a lógica do desenvolvimento das funções psíquicas superiores que não surge da continuação direta dos processos elementares.

Las formas complejas de comportamiento, una vez transferidas al ámbito del comportamiento individual, comienzan a funcionar según las leyes de la anterior totalidad primitiva de la que ahora constituyen una parte orgánica. Se da una contradicción no lógica, sino genética, entre las tesis de que las funciones psíquicas superiores (de las que el uso de signos son parte inseparable) surgen en el proceso de la cooperación y la interacción social, y la tesis de que estas funciones se desarrollan desde las raíces primitivas y sobre la base de las funciones inferiores o elementales; es decir, una contradicción genética entre la socio-génesis y la historia natural de las funciones superiores. La transición desde una forma colectiva de comportamiento a una forma individual hace descender inicialmente el nivel de toda la operación, puesto que ésta se incluye en un sistema de funciones primitivas y adquiere las cualidades comunes propias de todas las funciones en ese nivel (Vygotski, Luria, 2007, p. 66).

Está posto nesse processo a reconstrução das funções psíquicas superiores sob o processo de interiorização. O conteúdo das novas formações é incorporado na individualidade do sujeito e torna-se base para as formações mais complexas, deste modo, deixa de pertencer ao grupo das novas formações e passa a pertencer as leis de desenvolvimento mais simples. Um exemplo citado pelos autores é o processo complexo de apropriação relativo à linguagem interior, cuja estrutura é inferior à da fala, que integra o discurso com predicativo, prefixos, sentido e significado, união e combinação de unidades semânticas etc.

Nas investigações de Leontiev (1978), a apropriação dos fenômenos criados e transformados pela atividade humana das gerações anteriores se distingue do processo de adaptação. As relações com os objetos que carregam as aptidões humanas formadas pelo desenvolvimento cultural são postas ao sujeito como um problema a ser resolvido:

o instrumento não é para o homem um simples objeto de forma exterior determinada e possuindo propriedades mecânicas definidas; ele manifesta-se-lhe como um objeto no qual se gravam modos de ação, operações de trabalho socialmente elaboradas. Por tal motivo, a relação adequada do homem ao instrumento traduz-se, antes do mais, no facto de o homem se aproximar, na prática ou em teoria (isto é, apenas, na sua significação), das operações fixadas no instrumento, desenvolvendo assim as suas capacidades humanas (Leontiev, 1978, p. 168-169).

No resultado do processo de apropriação (diferente da adaptação em que o aspecto biológico transforma as faculdades humanas) o ser humano reproduz as faculdades humanas historicamente acumuladas sob todas as condições do desenvolvimento da vida das pessoas em sociedade. O sucesso do desenvolvimento do ser humano exige a interação com o meio social (com a cultura fixada pelas gerações) e a reprodução da experiência sócio-histórica de uma geração a outra.

A apropriação da experiência socio-histórica acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e do reflexo, forma novos modos de comportamento e engendra forma e tipos de comportamento verdadeiramente novos. Razão por que os mecanismos do processo de apropriação têm a particularidade de ser mecanismos de formação de mecanismos. O seu estudo apresenta sérias dificuldades, pois são mascarados pelos mecanismos gerais de formação e de experiência individual. Quando um adulto procura que uma criança beba pela primeira vez por um copo, o contato do líquido provoca nela movimentos reflexos incondicionais, estritamente conforme às condições naturais do acto de beber (a concha da mão forma um recipiente natural). Os lábios da criança esticam-se em forma de tubo, a língua avança, as narinas contraem-se e produzem-se movimentos de sucção. O copo não é percebido ainda como objeto que determina o modo de realização do ato de beber. Todavia a criança aprende rapidamente a beber com correção pelo copo, quer isto dizer que os movimentos se reorganizam e que ela utiliza o copo de conformidade com a função deste, O bordo é pressionado contra o lábio inferior a boca estende-se, a língua põe-se em tal posição que a ponta toca a face interna da mandíbula inferior, as narinas dilataam-se e o líquido escorre do copo inclinado para a boca. Há, portanto, verdadeiramente, o aparecimento de um sistema motor funcional absolutamente novo que realiza o ato de beber integrando novos elementos (Leontiev, 1978, p. 178-179).

O autor citado explica que o processo de apropriação segue esta lógica que depende das propriedades do objeto e da utilização do humano destas propriedades, mostrando a importância da intervenção do sujeito que já se apropriou da determinada ação humana. Tendo como referência a criança, é o adulto que interfere e cria a condição objetiva, possibilitando a reorganização de movimentos naturais da criança. Na criança, a influência do desenvolvimento não está posta no objeto (nas condições materiais), o movimento atinge o carácter objetal devido a interferência do adulto e a imitação (na repetição da ação ou na ação

segundo um modelo), que no ser humano tem a especificidade de desempenhar um papel reforçador da ação, capaz de formar novos tipos de ação.

A criança realiza a ação com a ajuda do adulto, seja pela instrução ou por um modelo da ação, e forma a sua vivência que reproduz a variação das ações da experiência histórica conforme a sua apropriação. Tratando-se da ação mental, o processo de apropriação se complexifica, pois há a influência dos conceitos que só provocará ações que expressam a relação com este conceito quando os conceitos forem apropriados.

Na criança, para que conceito da ação mental seja correspondente ao objeto da ação, é preciso que ela perceba ou esteja exposta a exteriorização desta ação:

A ação interior constitui-se, portanto, primeiro sob a forma de uma ação exterior desenvolvida. Posteriormente, após uma transformação progressiva – generalização, redução específica dos seus encadeamentos, modificação do nível em que se efetua – ela interioriza-se, isto é, transforma-se em ação interior, desenrolando-se inteiramente no espírito da criança (Leontiev, 1978, p. 188).

Portanto, é preciso que a criança passe da atividade externa para a atividade interna, que ela realize a ação externa, a exteriorização e a ação mental. Na dinâmica do desenvolvimento, os conceitos apropriados ao serem postos em ação, manifestarão novas ações externas. Este processo configura-se como base ontogenética do desenvolvimento humano, é resultado da transmissão e apropriação pelos sujeitos das apropriações do desenvolvimento cultural e das experiências das gerações passadas.

A atividade externa é o início da função psíquica superior, a ação com signo surge como um dispositivo para a estimulação, primeiro as suas operações têm raízes nas formas coletivas de comportamento, segundo, as leis primitivas de percepção e ação direta não estão isoladas do processo de desenvolvimento do sujeito. O domínio da atividade externa é premissa para o desenvolvimento dos processos internos, da transformação interpsíquica para intrapsíquica.

A alteração das funções naturais e do surgimento das novas formações está vinculada com as mudanças profundas na atividade das funções psíquicas mais importantes e com a reconstrução da atividade psíquica a partir das operações com signos.

O produto do desenvolvimento histórico é fixado nos objetos, instrumentos e signos, e é transmitido para os sujeitos não como um mecanismo direto, o psiquismo humano são as formações psíquicas superiores, produzidas pelo processo de apropriação constituído na atividade que ocorre nas condições materiais da vida humana. Em um local, tempo e espaço, com outros sujeitos e objetos, especialmente na Atividade Pedagógica, que é o campo da

atividade de ensino que busca transmitir ao sujeito de aprendizagem (da Atividade Pedagógica estabelecida) as marcas, os modos de ação e os produtos objetivados, principalmente na forma de conhecimentos científicos, deixados historicamente pelos humanos nos processos de atividade. A atividade do/a professor/a comunica e mostra a atividade externa, criando condições possíveis para que a nomeação conceitual que já está externalizada possa ser apropriada pela pessoa, também via experimentação do conceito e por sua atividade.

A atividade comporta a fisiologia e as ações da criança, cruza com as ações culturais que por sua vez apropriada, passa a integrar a fisiologia da criança e suas novas atividades, desenvolvendo os conceitos, as vivências e a personalidade da criança, que é produto da participação ativa do sujeito em aprendizagem com as suas apropriações no campo real de alternativas possíveis do sujeito na materialidade do desenvolvimento histórico. De modo específico, na Atividade Pedagógica, a exteriorização do conceito pelo/a professor/a gera a composição da base para o desenvolvimento cultural da criança, que ao apropriar e exteriorizar o conceito, desenvolve formações e mediante as suas condições de objetividade e de subjetividade expressas em sua atividade, cria elementos que compõe o campo real de suas novas formações, mas também, alternativas possíveis para outros sujeitos desenvolverem capacidades humanas.

O estado ativo de cada sujeito nas relações de comunicação ocorre quando entre os sujeitos envolvidos existe a iniciativa de um para interagir com o outro ou a interação sob a resposta da iniciativa do outro. Em ambas as pessoas envolvidas, a atividade de comunicação deve gerar a autocognição e a autovalorização. Dito de outro modo, a comunicação se mediatiza pela relação do sujeito consigo mesmo e pela relação com o outro, para o sujeito existir é fundamental a existência do outro e de como ele o imagina. No objetivo final de comunicação está a imagem de outras pessoas e de si mesmo.

Nesta interação mútua de personalidades, os sujeitos participam do processo de comunicação, realizam a atividade comunicativa que acomoda um objeto, necessidades e motivos e o desencadeamento de ações e operações. Para Lisina (2010), na estrutura da atividade de comunicação estão: o sujeito como objeto da comunicação; a necessidade de comunicar-se com o outro devido a vontade de conhecer e ser valorizada por outras pessoas; os motivos de realizar a comunicação com a pessoa que valoriza a interação; a ação dirigida a outra pessoa (como iniciativa ou resposta); os problemas em realizar o objetivo de comunicação mediante as ações que pode não coincidir entre os sujeitos; os meios de

comunicação, que são as operações das ações de comunicação; os produtos de comunicação e interação.

Os resultados dos estudos de Lisina (2010) manifestaram que a atividade de comunicação entre as crianças, até os sete anos, sofre interferência estreita da interação que elas têm com os adultos, pois a personalidade dos adultos é um grande centro de referência para elas. A atividade de comunicação entre a criança e o adulto gera as condições de educação e se converte na base para a formação das interrelações.

Lisina (2010) escreve que a atividade de comunicação com os coetâneos transforma qualitativamente a interação, pois impulsiona necessidades e motivos e gera a possibilidade de multiplicar as operações. A atividade de comunicação surgida na interação com os adultos cria as condições para o desenvolvimento das particularidades de comunicação da criança com as outras crianças. A aproximação da criança com seus coetâneos influenciam as condições para o desenvolvimento da experiência individual e da constituição do sujeito como pessoa.

Conforme a criança vai acumulando vivências, ela vai compreendendo as suas possibilidades e seus limites compreendem sobre si mesmos e sobre a relação consigo. Cria o que Lisina (2010, p. 94) denomina de “imagem afectivo-cognitiva”, na relação que a criança tem consigo que se constitui pelo componente cognitivo e de representação de si mesmo:

la autovalorización como la relación consigo mismo y, consecuentemente, como el componente afectivo de la imagen integral surge en el niño muy pronto después del nacimiento, en la medida de la aparición de la experiencia individual, con lo cual un poco más tarde se une la experiencia de la comunicación con los adultos. Una de las particularidades de esta autovalorización más temprana es su carácter absoluto. El niño no se compara a sí mismo con el adulto; este modelo, más exactamente, ideal, es demasiado complejo y perfecto para él. En este sentido, el niño se percibe a sí mismo fuera de comparación; a esto nos referimos cuando hablamos acerca de carácter absoluto de autovalorización en la primera infancia (Lisina, 2010, p. 94).

As formações geradas pelo produto da comunicação com os adultos interagem com a comunicação da criança com outras crianças e direcionam diferentes ações que se realizam no processo de comunicação. De acordo com Vigotski (2010), a relação de comunicação entre o/a professor/a e a criança deve considerar os conteúdos das vivências das crianças, pois o objeto conceitual aciona as reações emocionais.

A vida que transcorre ativamente, com afetos e excitações emocionais, abalos, alegrias e tristezas aliam sentimentos e conhecimentos, gera aprendizagens e processos de desenvolvimento que constituem a personalidade. Como uma base do processo de

desenvolvimento, a emoção está ligada ao conhecimento e é base para o processo educativo. Regular as emoções da conduta é uma condição para organizar a atividade e as ações repletas de sentimento. Diferente de reprimir os sentimentos implica considerar o vínculo dos sentimentos, às formas de comportamento e às diversas atividades.

No processo de educação escolar, compreender as características psicológicas individuais e a sua relação com as leis gerais do desenvolvimento humano contribui com a função do/a professor/a em criar as condições para a criança apropriar-se de conhecimentos e desenvolver as suas funções psíquicas superiores. Segundo Vigotski (2010), a brincadeira, abordada no item anterior, é uma atividade que requer a organização das ações emocionais, carrega sentimentos de grande intensidade e o cumprimento de regras para o alcance de um objetivo.

As forças propulsoras do desenvolvimento da criança alteradas com a atividade e com o surgimento das novas formações fazem parte da complexificação do desenvolvimento que acompanha uma periodização de idade. As fases do desenvolvimento contribuem com a reflexão sobre o conceito (ou objeto) que já foi apropriado pela criança e para explicar as mudanças da atividade principal que ocorrem em determinada idade, algo que contribui para o/a professor/a mapear as tendências objetivas de apropriação em relação à objetividade do desenvolvimento atual e, assim, conduzir ações propícias para o surgimento de novas ações, apropriações e formações:

Entendemos por formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en le período dado (Vygotski, 2006, p. 196).

Como já abordamos, o princípio utilizado para caracterizar os períodos do desenvolvimento é uma nova formação central em cada etapa da idade ligada as *linhas gerais do desenvolvimento* e as mudanças dos processos parciais do desenvolvimento, as *linhas acessórias do desenvolvimento* (Vygotski, 2006). Porém, as leis que regem as leis da estrutura da idade e do curso da particularidade de cada período são complexas, constituem formações dinâmicas que modificam, mais do que aspectos isolados, toda a estrutura interna da personalidade da criança e cada uma das partes do desenvolvimento.

La tesis más general que debemos destacar en primer lugar es la siguiente: el proceso del desarrollo en cada período de edad, pese a toda la complejidad de su organización y composición, a la multiplicidad de los procesos parciales que lo integran descubiertos por medio del análisis, constituye un todo único y posee una estructura determinada; las leyes que rigen la formación de ese todo o las leyes estructurales de dicha edad determinan la estructura y el curso de cada proceso del desarrollo particular que forma parte del todo. Llamamos estructura a tales formaciones globales no compuestas por la suma de partes aisladas, como una especie de agregados, pero que por sí mismas determinan el destino y el significado de cada parte que las integra (Vygotski, 2006, p.202)

A nova estrutura da consciência em cada idade pressupõe a apropriação de conceitos mais complexificados e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A situação de desenvolvimento anterior se desintegra e a nova situação se converte em condição originária da idade seguinte. Essa reestruturação ocorre nas idades críticas, que na infância é sistematizada da seguinte forma:

Crisis postnatal.
 Primer año (dos meses – un año).
 Crisis de un año.
 Infancia temprana (un año – tres años).
 Crisis de tres años.
 Edad preescolar (tres años – siete años) (Vygotski, 2006, p.202).

Vygotski (2006) mostra que as mudanças de cada fase do desenvolvimento infantil são marcadas por saltos qualitativos, associados a períodos estáveis ou de crises. Nas idades estáveis a mudança ocorre de forma lenta e gradual, já os períodos de crises podem variar de meses a dois anos, nesse período são produzidas mudanças bruscas no desenvolvimento da personalidade. Vygotsky (2006) destaca três peculiaridades da idade crítica: 1) as demarcações das extremidades da periodização não são fixas ou previamente definidas; 2) nesta idade, a muitas crianças são consideradas difíceis de serem educadas, pois se afastam da relação estabelecida no processo de educação, sobretudo, as suas características têm interferência das condições da realidade objetiva e em cada criança apresenta suas especificidades; 3) neste período de transição os interesses, as aspirações e a vontade são instáveis e este é o seu conteúdo negativo, a alteração do equilíbrio psíquico. No movimento contraditório de redução e extinção do desenvolvimento, no período crítico, a criança modifica suas atitudes e vivencia a passagem para uma forma superior do desenvolvimento.

O desenvolvimento anterior é imprescindível para pensar o desenvolvimento futuro, deste modo, “la ley básica del desarrollo es la diferencia en el tiempo de maduración de las diversas facetas de la personalidad, de sus distintas propiedades” (Vygotski, 2006, p.206). As

funções psíquicas iguais desenvolvidas em um grupo de crianças não as tornam iguais, o objetivo de identificar o nível dessas funções não desconsidera a individualidade de cada criança, mas de pensar o desenvolvimento posterior e o papel da colaboração do outro na personalidade da criança.

Existem períodos de idade específicos para diferentes tipos de aprendizagem, mas a periodização do desenvolvimento não garante que a criança adquira as capacidades do período seguinte. Como afirmamos ao longo deste trabalho, a apropriação do conhecimento não está dada, existe no ser humano apenas como potencial, por isso, pessoas com a mesma idade podem expressar diversos níveis de desenvolvimento. Vygotski diz o seguinte sobre o fato de crianças com a mesma idade e fisionomia típica apresentarem premissas de desenvolvimento muito distintas:

La causa de ello, por lo visto, radica en que el enseñanza se apoya no tanto en las funciones y propiedades ya maduras del niño como en aquellas que están madurando. El período de maduración de las funciones correspondientes es el más propicio u óptimo para el tipo adecuado de aprendizaje. Y se comprende si tomamos en cuenta el hecho de que el niño se va desarrollando a lo largo del propio proceso de aprendizaje, y no termina un determinado ciclo del desarrollo. El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen. El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas que mencionamos antes como una de las leyes más generales del desarrollo social del niño (Vygotski, 2006, p.210).

Caracterizar o nível atual do desenvolvimento configura uma base objetiva para comparar e medir o desenvolvimento, desde que tenha como âncora a compreensão sobre as mudanças do desenvolvimento cultural e, além de explicar, pense o desenvolvimento futuro e elabore orientações fundamentadas cientificamente que visem criar as condições objetivas para novas apropriações e formações psíquicas.

A periodização do desenvolvimento estabelece quais as qualidades psíquicas podem e devem ser desenvolvidas na criança em determinada idade a partir da atividade, serve de base a novas formas de intervenções do adulto sobre a criança.

Na mesma linha de pensamento, Elkonin (2017, p. 168), afirma que os novos tipos de atividade da criança correspondem a cada período de idade. Assim o autor organizou a seguinte série: “Comunicação emocional direta; Atividade manipulatória objetiva; Jogo de papéis”. Sob esta base, estão períodos que ocorrem o desenvolvimento dos motivos e das necessidades, seguidos regularmente por outros, nos quais são desenvolvidas novas

possibilidades. Os períodos são ligados entre si, assumem o formato em espiral ascendente, estabelecem a importância funcional da mudança de um período para o outro e estão organizados conforme as leis da atividade interna do desenvolvimento do sujeito e que tem base na objetividade do mundo, na atividade externa.

No processo de desenvolvimento surgem novas necessidades, motivos e objetivos e estas contradições são o que provocam os saltos na periodização do desenvolvimento e a mudança na atividade principal. As qualidades psíquicas superiores dos períodos de desenvolvimento como a atenção, a percepção, o pensamento, a imaginação, os sentimentos e a vontade são transformadas pelo processo de educação. As crianças da mesma idade que vivenciam períodos diferentes do desenvolvimento se distinguem porque têm condições de educação e possibilidades de apropriações conceituais distintas.

Tendo como estimativa a generidade das vivências já alcançadas em determinados períodos de idade, é direito de a criança ter acesso aos conhecimentos, que não vão desabrochar ocasionalmente, pois não dependem prioritariamente da subjetividade. De acordo com Vigotski (2017, p. 55-56) o caminho investigativo do desenvolvimento da criança tem três momentos básicos:

Primeiramente, porque é um método global de estudo da criança. Não se deve entender por método de estudo da unidade o estudo multilateral, nem o estudo que exclui a análise, mas sim um tipo específico de análise, mais exatamente, a que se vale do método de decomposição em unidades e não em elementos (...) A segunda especificidade do método pedológico é que ele tem um caráter clínico no sentido de estudo dos processos de desenvolvimento que subjazem aos sintomas em determinadas idades. E a terceira especificidade consiste no fato de que esse método é genético comparativo, estuda a especificidade do desenvolvimento da criança em diversas etapas etárias e as compara entre si, em espaços de tempo mais estreitos, levando-nos, com isso, quem sabe, ao esclarecimento do caminho que a criança percorre no desenvolvimento de uma etapa a outra (Vigotski, 2017, p. 55-56).

Diante desta citação que aborda o caráter genético comparativo específico da pedologia, os princípios do método de investigação dos diferentes aspectos do desenvolvimento é estudar os movimentos isolados do desenvolvimento e compará-los entre si para identificar o que era e o que se tornou. Percorrendo esse caminho tem-se um quadro de desenvolvimento com diferentes etapas etárias em que é possível perceber o que surgiu de novo e o que desapareceu, também de interpretar qual a relação do novo com o que havia antes.

Outra comparação possível e que existe em todo método científico é comparar este percurso entre crianças diferentes, ou seja, comparar a criança não com ela mesma, mas com

outra criança. Neste objetivo importa mais a possibilidade de imaginar as causas dos caminhos de desenvolvimento, não de acentuar um resultado ou sintoma que valoriza, quantifica ou dá qualidade ao desenvolvimento, por exemplo, acentua a memória, a atenção e a fala mais desenvolvida. A ênfase é a análise deste percurso que permite identificar os diferentes elementos objetivos e subjetivos existentes nestes processos distintos e que mais uma vez comprova que no *ser* social o desenvolvimento predominante é o desenvolvimento cultural. O produto do conhecimento está associado a atividade humana, a apropriação cultural e a apropriação das qualidades humanas.

Todo o processo de desenvolvimento constitui a personalidade que é criada por circunstâncias objetivas da totalidade de sua atividade e pressupõe a ampliação das possibilidades em relação às fronteiras das necessidades – requer a formação e a satisfação das necessidades:

(...) a personalidade não pode se desenvolver nos limites da necessidade, seu desenvolvimento necessariamente pressupõe um deslocamento das necessidades para a criação, que não conhece fronteiras (Leontiev, 2021, p. 242).

Percebemos que as emoções e os motivos são imutáveis, dependendo das circunstâncias pessoais, podem ter conteúdos, significados e sentidos diversos. A estrutura geral da personalidade é complexa, tem a linha geral, mas outras linhas de desenvolvimento, ela aspira outras relações de vida da pessoa. Segundo Leontiev (2021) as leis do desenvolvimento dos motivos formam o “perfil psicológico” da personalidade.

Neste capítulo, estudamos as relações entre vivências, afetos, motivos, necessidades e atividade (atividade em geral, e, indissociável a ela, as especificidades da atividade externa e interna), finalmente, podemos acrescentar que as mudanças dos motivos que movem a atividade e o processo de desenvolvimento da criança podem ser compreendidas por todos esses elementos. Os parâmetros da personalidade, segundo Leontiev (2021, p. 240), são “a amplitude das relações entre a pessoa e o mundo, seu grau de hierarquização e sua estrutura geral”. Sobretudo, a personalidade na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural analisa as peculiaridades psicofisiológicas e psicológicas que se alteram conforme o desenvolvimento humano.

As determinações das interferências externas não são lançadas como sobreposição à formação da personalidade, pelo contrário, a personalidade surge com a ação do sujeito diante dessas influências que o faz participar do mundo e afirmar a sua existência nele ao mesmo tempo em que vive. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores – entrelaçado e

determinado pelas vivências ao longo do desenvolvimento histórico – ocorre sobre as condições do processo de educação e tem sua gênese nas novas formações dos processos psíquicos, na atividade reflexa (na qual é inerente o uso de instrumentos e signos) que constitui o processo de apropriação e a transformação das funções intersíquicas à intrapsíquicas.

5.4 O DESENVOLVIMENTO HUMANO DA CRIANÇA COMO PERSONALIDADE E A ATIVIDADE PEDAGÓGICA

Preocupar-se com o conhecimento é buscar estabelecer os nós e os cruzamentos da aprendizagem com as diversas dimensões da vida da criança, de reconhecer que a aprendizagem da criança perpassa o tempo da sua vida. É claro que a criança continua com vivências mesmo que passe horas sentada traçando ou preenchendo automaticamente enunciados, mas desse modo, qual está sendo o conteúdo da vivência ou qual é o objeto da atividade desse sujeito? Ainda que desfrute dessa forma o tempo da sua vida, a criança está se desenvolvendo, embora não nas máximas qualidades postas em potencial. O seu corpo está gastando energia, o seu coração está batendo e o sangue oxigenando; inclusive, com o passar do tempo, a criança pode até gostar de viver dessa maneira, por não saber que existe outra realidade possível ou por não nomear ou entender sensações desagradáveis quando se sente incompreendida ou reprimida.

A criança pode sentir-se confortável em responder de antemão e mecanicamente às perguntas que lhe fazem ou traçar, ligar, pintar e executar tarefas ou aceitar controlar os movimentos corporais e desenvolver apatia. Entretanto, defendemos que é possível e necessário garantir o direito da criança ao pleno desenvolvimento, que seja ampliado o campo de possibilidades de aproveitamento da vida, que a criança não aguarde o tempo de um recreio para escolher o que fazer, que não tenha um tempo limitado para brincadeiras, que ela possa viver da melhor forma possível o seu presente.

Considerando o processo de desenvolvimento humano e a singularidade da criança, ou os aspectos singulares de pequenos grupos de crianças, a Atividade Pedagógica pode criar, de acordo com a zona de desenvolvimento iminente, as condições para, nesse processo, a criança ter motivos ligados à sua ação, que fale, seja ouvida e faça escolhas no campo das alternativas postas pela atividade pedagógica.

A intencionalidade do/a professor/a em garantir a aprendizagem e o desenvolvimento humano da criança deve gerar necessidades que impulsionarão as ações da criança e

permitirão que ela, no campo de alternativas postas pela situação social do desenvolvimento, faça escolhas e amplie suas possibilidades de pensar e mover-se e, conseqüentemente, rompa alguns limites postos antes pela não compreensão daquilo que ela passou a compreender. Isso não é antecipação de conhecimentos ou encurtamento do tempo de viver a infância, pelo contrário, a perspectiva de desenvolvimento humano fundamentada na Teoria Histórico-Cultural mostra-nos a historicidades do desenvolvimento e os seus processos evolutivos, indicando que tal tentativa é insignificante e, até mesmo, pode prejudicar o desenvolvimento da criança.

Considerar no planejamento da Atividade Pedagógica a criança como sujeito do processo de apropriação do conhecimento, as regularidades do desenvolvimento psíquico e as possibilidades de desenvolvimento evidenciadas naquilo que a criança já faz ou compreende e no que ela vai conseguindo fazer e vai compreendendo com a ajuda do professor (ou acompanhando quem já faz ou compreende aquele determinado fenômeno) conduz a criança a níveis mais elevados de atividade, consciência e personalidade. Portanto, se a criança consegue fazer algo junto de alguém, o conhecimento está como potência, uma formação que está em potencial de desenvolvimento já é presente, ainda que como germen.

A contribuição da Teoria Histórico-Cultural aponta a zona de desenvolvimento iminente e a atividade colaborativa (entre professor e criança e entre as crianças) como a base do processo educativo. A partir das vivências, a criança, sujeito das necessidades de conhecimento, é direcionada, pela atividade proposta na escola, a guiar e regular a atividade pessoal que possibilita a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de qualidades humanas e da sua personalidade.

O acesso a processos de apropriação de conhecimento é um dos direitos da criança afirmado na Constituição de 1988, instituído na LDBEN (1996) e reconhecido como dever do Estado. Dentre outros marcos legais, esse direito é assinalado nos objetivos da proposta pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p. 18).

As referidas Diretrizes têm como objetivo “orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de

Educação Infantil” (Brasil, 2010, p. 11). Os critérios presentes nesse documento determinam e direcionam o desenvolvimento de práticas na Educação Infantil que articulam a qualidade do que a criança sabe com o legado histórico da humanidade, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 6 anos de idade.

A preocupação com o desenvolvimento da criança está posta na história da Educação Infantil e sistematizada nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas da BNCC (2018). Na definição do conjunto das aprendizagens a serem desenvolvidas na Educação Infantil, a BNCC (2018) propõe seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que sejam asseguradas as condições para as crianças vivenciarem desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2018, p. 38).

Nessa direção, a proposta pedagógica vincula o educar e o cuidar à relação entre a Educação Infantil e a família, e conta com metas definidas no Projeto Político Pedagógico a ser elaborado coletivamente pelos profissionais da escola e a comunidade escolar. Os fundamentos pedagógicos da BNCC têm foco no desenvolvimento das competências e, relativamente a esse aspecto, esclarece que “o que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’” (BNCC, 2018, p. 13), de modo a fortalecer ações para assegurar a aprendizagem.

Pelo contrário, nosso entendimento a respeito das qualidades do desenvolvimento humano da criança tem fundamento no materialismo histórico-dialético, difere do conceito de competência apresentado, por exemplo, na política mencionada anteriormente. A perspectiva de desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural permite-nos refletir que a educação não é algo que surge naturalmente. A escola, a docência, o ensino e a aprendizagem são resultados de um processo histórico de relações pensadas e organizadas por pessoas. O conhecimento desta complexidade redimensiona alternativas para pensar relações diferentes e avaliar o percurso das atividades realizadas, retira a obviedade dos processos de desenvolvimento que ocorrem nas relações de exploração humana e evoca a necessidade de coincidir o motivo pessoal àquilo que mobiliza o sujeito da atividade no seu processo de significação.

Segundo Moretti e Moura (2010), o conceito de competência presente nas políticas públicas do Brasil está ligado e limitado ao individualismo liberal em que são definidas como as qualidades necessárias para o indivíduo se adaptar a essa sociedade. O conceito de competência aparece intimamente ligado ao saber-fazer imediato, aos modos de ação ‘na prática’ e aos processos individuais de aprendizagem. Os autores propõem a superação do conceito de competência por meio dos conceitos de trabalho e atividade, de modo que a atividade se apresente como atividade coletiva e contribua com o processo de apropriação das qualidades do humano genérico³⁷. Explicitam a necessidade de criar as condições para a atividade colaborativa no espaço educacional e evidenciam o quanto esse espaço coletivo torna-se um espaço de formação quando são criadas as condições para a formação de novos sentidos à ação docente. Em contraste à competência individual como conceito central à formação de crianças e professores está a importância do trabalho colaborativo no desenvolvimento humano.

O desenvolvimento humano é produto da história criada pelo próprio ser humano, o resultado da apropriação de todos os sistemas de signos, entre os quais objetos, instrumentos, comportamentos, linguagens, etc. A atividade coletiva social movimenta a atividade do sujeito; nessa relação, na atividade pedagógica, o/a professor/a propõe intencionalmente a atividade orientada ao nível mais complexo das aprendizagens já apropriadas pela criança (e que possui elos históricos com esta) de modo a criar as condições para as ações que poderão desencadear novas apropriações e o desenvolvimento da personalidade. À vista disso,

³⁷ Moretti e Moura (2010) apresentam brevemente sínteses de pesquisas vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas (GEPAP) sobre a Atividade Pedagógica, ligado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) – que investigam o processo de formação docente ancorados nos conceitos de trabalho e atividade.

condicionar a atividade realizada pela criança, condiciona, igualmente, o desenvolvimento da criança e, em aspectos diferentes, o desenvolvimento do/a professor/a.

A perspectiva que defendemos neste estudo é a de que a criança se aproprie de conhecimentos da realidade e consiga cada vez mais se aventurar a fazer coisas que antes eram inacessíveis para ela, que ela sinta vontades, necessidades, motivos para agir e alcançar realizações. Defendemos, além disso, que a criança tenha na instituição escolar as condições adequadas para o desenvolvimento das qualidades intelectuais e, ao realizar atividade com reações emocionais, desenvolva, também, outros vestígios emocionais. O processo de comunicação deve envolver sentimento provido de abalos e alegrias, que valorize as capacidades da criança e oriente situações de aprendizagem e desenvolvimento.

Concordamos com Vigotski (2010) sobre a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores ser as reações emocionais. Assim, na organização do ensino, o/a professor/a há de se preocupar, na mesma proporção do que com os aspectos cognitivos e da vontade, com a emoção ligada ao objeto do conhecimento que se tem a intenção de ser apropriado pela criança, pois é a sensibilidade das reações emocionais que movem o comportamento do sujeito, junto da capacidade em regular os seus sentimentos para o desenvolvimento das ações conscientes.

Na aprendizagem que ocorre no contexto de vivências, com enredos contados, cantados e encenados, o tempo é aproveitado na relação com o outro, inserido nas emoções proporcionadas pela vida cotidiana escolar. Nesse cotidiano, está o fundamento da atividade humana, a criação de desejos e necessidades e as mediações necessárias para produzir os elementos da cultura. O conteúdo do conhecimento surge como uma possibilidade nas relações sociais em que a criança expressa o desenvolvimento atual.

O desenvolvimento psicológico é um processo que inicialmente tem como premissa os instintos ou “modos inatos do comportamento” e que passa a se complexificar quando a criança, desde o nascimento, age por meio do externo e se altera, constitui-se humanamente e movimenta as transformações de sua personalidade no processo de desenvolvimento social que passa a ter prioridade sob os aspectos naturais do desenvolvimento na medida em que as apropriações conceituais passam a ser cada vez mais complexificadas.

Por exemplo, a atividade pedagógica, que considera os elementos da rotina no processo de desenvolvimento social, vai planejar falas direcionadas à criança nas situações do cotidiano, explicações objetivas e coerentes com o desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança e agindo sob as suas qualidades que estão em potencial. Nesse sentido,

o momento da alimentação, por exemplo, tem um direcionamento mais específico e respeitoso à condição humana da criança. Vejamos melhor a questão em foco.

Em um grupo de bebês, nos quais a perspectiva de desenvolvimento não tem a dimensão da qual tratamos, a prática pedagógica na relação com a alimentação pode ser assimilada a um item a ser cumprido da rotina, em que o/a professor/a pega o bebê, coloca-o no espaço destinado para alimentação e lhe oferece comida na colher; na referida situação, a maior ação do bebê é abrir a boca, mastigar e engolir. A situação social de desenvolvimento modifica-se quando o/a professor/a convida a criança, chama grupos de bebês, organiza o ensino de modo que eles sejam conduzidos até a higienização das mãos e ao espaço da refeição durante uma relação de diálogo sobre o que vão comer o que haverá sobre a mesa, etc. Considerando as orientações mais atuais acerca do período estendido de introdução alimentar, o/a professor/a pode oferecer alimentos crus e ralados ou cozidos em tirinhas, para serem pegos com as mãos pelas crianças. O desenvolvimento dessas ações específicas muda a relação da criança com o entorno e com as outras ações, e relações dela com os objetos e entre as pessoas. Oportuniza que o bebê participe ativamente desse tempo destinado à refeição, que ele se alimente e teste as habilidades dos cinco sentidos do corpo humano (visão, olfato, paladar, audição e tato) envolvidos na constituição do paladar dentro de um processo de comunicação e demais relações sociais. Em atenção aos sinais necessários do desenvolvimento biológico para a introdução alimentar³⁸, a atividade pedagógica vai conduzir a manipulação dos alimentos pelos bebês e a sua capacidade de levar o alimento até a boca e a mastigar alimentos macios (inclusive os bebês sem dentes). Quando o bebê pega os alimentos com as mãos ou com a colher, ele é o sujeito da sua ação e pode aproveitar o momento da refeição com mais qualidade, e, para além disso, está desenvolvendo habilidades com o uso das mãos, como tocar o próprio corpo, pegar objetos, senti-los e soltá-los. A vivência das ações com os movimentos das mãos antes desse período de alimentação, dos reflexos incondicionados à ação de chupar os dedos e as mãos voluntariamente, de apalpar objetos e levá-lo até a boca contribui para o desenvolvimento que ocorre na alimentação e vice-versa.

Interagir com as crianças, olhar para elas e conversar com elas, planejar ações para que elas peguem os alimentos, sintam a textura, o peso e o formato é de extrema importância.

³⁸ Alguns dos sinais de prontidão são a capacidade de sentar-se, sustentar a cabeça, levar objetos até a boca e demonstrar curiosidade em provar o que as pessoas ao seu redor comem. Estes sinais ocorrem em geral aos seis meses junto da maturação motora e cognitiva do bebê, com o aumento da eficácia das enzimas digestivas, da instalação das bactérias intestinais, das capacidades dos rins em eliminar maiores quantidades de sódio e do sistema imunológico estar pronto para entrar em contato com novos nutrientes. A amamentação contribui nesse processo, pois fortalece e tonifica língua, bochechas e lábios.

Possibilitar uma vivência mais efetiva com a comida, criar as condições para que desenvolvam o paladar, agucem o olfato, desenvolvam a musculatura da face e o movimento dos braços e mãos, consigam controle do ritmo da mastigação e respiração é essencial para o desenvolvimento delas. Além disso, é preciso contribuir para que desenvolvam o gosto e a vontade de sentar-se à mesa com outras pessoas. O processo de alimentação, bem como o de higiene e cuidado, além de serem necessidades biológicas, são também suportes para iniciar o desenvolvimento da educação que garantirá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o desenvolvimento social da criança.

Aproveitar as situações do cotidiano para proporcionar a integração das crianças entre elas mesmas e os objetos, e inserir elementos de apropriação conceituais em forma de vivências são formas de ampliar espaços para ouvir a criança e perceber suas singularidades; direcionar a atenção por meio da palavra e a significação na conversa com os adultos e entre as crianças coetâneas ou com as crianças de menos ou mais idade; incentivar as formas de elas se expressarem (fazer sons com a boca, gesticular, chorar, rir, movimentar mãos, cabeça e corpo, falar, dançar, encenar, etc.), imitar falas e outros movimentos das crianças; vivenciar emoções ao mesmo tempo em que estão desenvolvendo aspectos emocionais e cognitivos. Enfim, cooperar/auxiliar para as mais diferentes ações da rotina ou do cotidiano serem momentos da vida da criança de modo que ela seja respeitada na condição de quem vive a infância e tenha experiências positivas de aprendizado e afeto.

Diante da rotina das refeições, em outros períodos de idade de desenvolvimento, o/a professor/a pode avaliar e criar situações para que seja conversada sobre as características dos alimentos, a forma como eles foram gerados, germinados ou fabricados, o meio de distribuição, as suas propriedades nutricionais, as diferentes ações sociais para que o alimento chegasse até a escola e até a sala ocupada pelo grupo da faixa etária em que a criança está inserida, etc. Podem ser elaborados desenhos e escritas; construídos murais com fotos, imagens pesquisadas, recortadas e anexadas; brincadeiras de faz de conta com temáticas afins, como, por exemplo, restaurante, lanchonete, feira, agricultura.

São muitas as possibilidades para que o processo de conhecimento ocorra com sentimentos de interesse, curiosidade, admiração, com emoções de alegria, comemoração e discordâncias, em meio a um processo em que o/a professor/a direciona situações-problema para as crianças sentirem afeto e desenvolverem vontades e motivos gerados por necessidades de envolvimento na atividade coletiva e individual, que contempla significado e sentido pessoal. Nessas relações de participação, convívio e colaboração, são instigados os sentimentos do medo, timidez, tristeza, raiva, entre outros, e surge, assim, a necessidade de

aprender a falar sobre isso, entender o outro e a si, e a regular a conduta para dominar as reações ligadas a tais sentimentos – vincular o sentimento às formas de comportamento e de ação.

5.5 OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A PERSONALIDADE

Para a sistematização e o direcionamento das ações que constituem atividade pedagógica, o objeto do ensino e o objeto da aprendizagem são mediados por um conteúdo do conhecimento (o conceito ou elementos de apropriações conceituais), cuja característica é promover a aprendizagem. Essa mediação é fundamental para o processo de ensino, que elabora e pensa a organização dos conteúdos com base nos conhecimentos que orientarão a atividade (com todas as mediações necessárias nesse ato) e para o processo de atividade de aprendizagem. A partir das condições criadas pelo/a professor/a (das situações-problema que consideram a situação social de desenvolvimento e auxiliam a criança naquilo que ela pode fazer com ajuda), do planejamento com a intenção de formar necessidades e motivos ligados aos objetivos da atividade pedagógica, surge a tendência e a possibilidade do envolvimento da criança em ações voltadas à sua atividade de aprendizagem, ocorridas e desenvolvidas devido às propostas colocadas pelo/a professor/a na realidade objetiva. Por conseguinte, o/a professor/a busca “impactar” e movimentar nas crianças essa relação tão complexa como é o desenvolvimento cognitivo e emocional que lhes permitirá, em seus devidos tempos, desenvolver.

A concepção de criança é de alguém ativa, capaz de aprender com as relações sociais que vivencia, de atribuir significações desde que sob a interferência da atividade pedagógica que considera os períodos de desenvolvimento de sua idade e dá ênfase à vivência da experiência social intencionalmente organizada.

E, ao contrário dessa fragmentação, sabemos que a ação surge quando o objeto do sujeito tem relação com o motivo da atividade e coincide com a finalidade consciente ligada à apropriação dos fenômenos da realidade. Consequentemente, daí surgem novas atividades e destas, a característica psicológica da função da ação. E, como destacamos, Leontiev (1978) explica que o mecanismo desse processo, que resulta na transformação da ação em atividade, é o nascimento e as mudanças dos motivos. O desenvolvimento da consciência passa por

estágios que dependem da relação com a atividade dominante, regida por motivos eficazes, cuja origem foi os motivos compreensíveis.

Em todo esse processo de desenvolvimento, prioriza-se o conhecimento da criança como ser humano genérico, do grupo de crianças que compartilham o espaço de uma sala escolar e de cada uma criança em sua singularidade³⁹. Nesse movimento, complexifica-se o conhecimento que já está posto porque na medida em que a criança amplia suas possibilidades de escolhas, o mundo se mostra diferente para ela e a sua participação nele torna-se mais intensa, com emoções, ações e vivências antes não imaginadas. Considerando a dialética da liberdade e possibilidade estudada por Lukács (1978) e relacionando ao nosso objeto investigativo, defendemos que se preocupar com o conhecimento humano desde os primeiros anos de vida implica considerar a criança um sujeito inteiro da vida cotidiana, que pode despregar – em seu processo de desenvolvimento – o *vir a ser um sujeito inteiramente humano*, que se desenvolve nas ações e interações com o mundo. A organização da atividade pedagógica nesse sentido oferece condições para que esse sujeito inteiro possa desenvolver-se com mais potencialidades (na dialética do modo de produção de vida social sob as determinações da economia política do capital), seja nos aspectos físicos, emocionais ou sociais, pois tais especificidades constituem uma totalidade e, por conseguinte, muito contribuem desde o início à continuidade do processo de apropriação de conhecimento.

Buscamos compreender os fundamentos do desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural e dialogamos com o desenvolvimento da personalidade. Referida teoria se desdobra em uma concepção de desenvolvimento humano que carrega perspectivas filosóficas materialistas sobre o processo de conhecimento e as especificidades da criança, considerando todos os tipos de qualidades humanas, afeto, inteligência, cognição, emoção, entre outros. Não existe um aspecto sem o outro, as análises e as elaborações de Vigotski e dos autores que acompanharam a perspectiva a respeito das funções psíquicas superiores denotam e se expressam na concepção do materialismo histórico e dialético.

Assim sendo, falar em desenvolvimento deve estar associado a pensar no sujeito que se desenvolve, por isso, insistimos, não é possível pensar o desenvolvimento infantil sem articular a criança em todas as suas dimensões. É preciso pensar o humano que está em desenvolvimento, em qual tempo e espaço a criança está e quais as relações estão no seu entorno.

³⁹ Importante lembrar que a singularidade da pessoa, a sua personalidade, tem sempre origem social. Segundo Vigotski (2010), a subjetividade ou o sujeito como personalidade, entrelaça com a filogênese e a ontogênese, com a experiência histórica, a experiência social coletiva e a consciência.

A historicidade das relações sociais não está separada nem ausente da base econômica, está permeada pelo modo de produzir a vida, que marca, orienta as atividades, compõe uma totalidade que se entrelaça com a história individual de todos os sujeitos e constituem o mundo objetivo que serão e são as condições externas, citadas por Rubinstein (2017b), que atuam por meio das condições internas e desenvolvem a personalidade. Este enfoque determina a maneira de compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do conhecimento e da personalidade. As condições externas condicionam a combinação do que havia nas condições do espontâneo, o que ocorre não é uma dedução direta ou projeção mecânica:

Ao formar-se e modificar-se durante o processo do desenvolvimento, as próprias condições internas condicionam o círculo específico de influências externas que podem atuar sobre o fenômeno dado. Disso há de partir a verdadeira solução do problema capital do desenvolvimento e a instrução do desenvolvimento e da educação (Rubinstein, 2017b, p. 123).

Na dialética materialista do desenvolvimento, as condições externas condicionam, impactam e modificam as condições internas, tornando possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e, dessa prioridade ontológica, as condições internas condicionam as externas. Nessa direção, o autor assinala que é necessário organizar o trabalho pedagógico de modo que a instrução comunique conhecimentos e desenvolva o pensamento. Considera-se que a educação amplia o campo de ações, organiza regras de conduta e cria as condições adequadas para o sujeito regular sua conduta. Essas condições criam efeitos no sujeito a depender do terreno das condições internas pessoal que compõem a objetividade do desenvolvimento atual e em potencial.

Participar das relações entre crianças e adultos, percebendo o modo como as pessoas conversam, falam e resolvem os problemas; ouvir, falar e gesticular, externalizando sua subjetividade e tornando-a objetiva no mundo, são ações que modificam o processo de desenvolvimento da criança. O papel e o significado das condições externas também se alteram para a criança, e os mesmos fatores do campo externo que afetavam a criança de uma maneira passam a desempenhar um papel diferente porque a criança se modificou.

O valor que tem a influência das ações, dos objetos, das palavras, que compõem as condições externas, depende das condições internas do sujeito, cujas ações também influenciam os demais e a si mesmo. Essas condições internas na criança, por exemplo, combinam com o grau de interpretação que ela tem da realidade, da sua idade psicológica, de como o ser criança apreende os conhecimentos ao seu redor e recorta com uma lógica singular

as sínteses do que lhe explicam ou lhe comunicam no processo de educação por meio da linguagem, arte e tantos outros objetos culturais.

Esse jeito próprio e específico da criança como gênero e sujeito singular, é parte de um desenvolvimento cultural. Por sofrer interferências inorgânicas, orgânicas e providas do ser social, o ambiente não é uma entidade estática; por ora, a criança também não está imóvel ou equilibrada pela ação das forças do ambiente e dos outros. É preciso compreender o que é variável e o que é dinâmico da relação dentro da regularidade do processo de desenvolvimento.

Relativo as regularidades do desenvolvimento, a atividade reflexa é um processo necessário para a apropriação do conhecimento, seja da criança ou do adulto. A atividade reflexa é uma condição necessária dos seres humanos, na qual o pensamento (consciência) tem a capacidade de refletir a realidade externa e refletir, em processos mais avançados (imagens, elaborações e associações), as funções mais complexas, as sínteses e abstrações das generalizações. No processo de ensino e apropriação do conteúdo no processo de aprendizagem, estão as possibilidades de ensinar pelas premissas objetivas e subjetivas dos dois sujeitos envolvidos nas circunstâncias e objetos de conhecimento que os cercam. O/a professor/a, como um humano capaz de aprender por toda a vida, está em formação; nos seus conhecimentos, estão embutidos valores, anseios, desejos, etc. Essas características também pertencem à criança, que vive outro período de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, mediante as leis gerais do processo de apropriação da cultura, desenvolve-se humanamente como uma pessoa que pensa, deseja, sente-se motivada, feliz, com vontades, escolhas, preferências, julgamentos.

As faculdades humanas, produto da atividade humana em seu desenvolvimento histórico, estão em inter-relação e interdependência com a vivência dos sujeitos e se formam no processo de criação da cultura, são modificadas e têm potencial de serem cada vez mais refinadas com preceitos da história coletiva que se entrelaça aos interesses individuais. Como produto objetivado, essas faculdades mantêm o legado do desenvolvimento histórico e condicionam o desenvolvimento humano da criança, em seu formato em espiral considera-se o desenvolvimento natural e cultural e a objetividade e subjetividade das pessoas envolvidas. As necessidades e motivos, do/a professor/a ou da criança, desencadeiam condições para a realização de atividades diferentes em ambos os sujeitos e uma relação entre sujeito e objeto, com características e estruturas ontogenéticas próprias do desenvolvimento do psiquismo no humano.

O desenvolvimento segue seu desenho cíclico e em espiral, dinâmico e com fatores contraditórios, no sentido à objetivação do conhecimento, por meio da linguagem e demais expressões materiais possíveis (escrita, desenho, modelagem, dança, entre outros) retornam ao mundo como condições externas e possibilidades históricas de novas faculdades humanas e individuais. Cada sujeito regula a conduta de acordo com o envolvimento e participação que assumiu nesse processo, a perspectiva filosófica significada pelo processo de objetivação do objeto constitui as ações da vida do sujeito, influencia a materialidade do mundo objetivo e pode apresentar interesses coletivos e/ou individuais. A atividade ocorre sob as condições materiais, da objetividade externa (apresentada no mundo fora, externo ao sujeito) e da subjetividade do sujeito (presente nas faculdades humanas aprendidas e desenvolvidas, interna ao sujeito), em sua estrutura está uma relação indissociável entre o ser humano e a sociedade, de aspectos culturais e pessoais.

É importante que o/a professor/a sinta necessidades e motivos para ensinar, conheça os aspectos principais dos conhecimentos que permeiam e que é objeto da sua atividade e tenha clareza de por que razão a escolha e a apropriação de tal conteúdo é importante para ele e para o sujeito de aprendizagem. Necessário se faz que o/a professor/a considere as expressões emocionais, os sentimentos das crianças e as representações já estabelecidas por elas (o que ela executa sem ajuda e o que ela precisa de auxílio para resolver) e sistematize situações que se construam como condições externas para que a criança possa reiniciar a lógica do processo de apropriação do conhecimento com base na condição objetiva gerada intencionalmente pelo/a professor/a. Nesse processo, é alta a possibilidade de a criança perceber os elementos e configurações sociais do seu entorno, de seu mundo mais imediato, sentir necessidades geradoras de vontades e novos interesses, e mobilizar-se a agir a fim de cumprir com um objetivo.

A ação individual do/a professor/a provocada por condições externas poderá incidir sobre suas condições internas que poderão determinar outras ações, que, por sua vez, voltam a influenciar a sua ação individual. Essas ações, claro, não se manifestam por etapas, mas no movimento dialético expresso na atividade de um sujeito, configurando outras atividades e ao mesmo tempo em que é movimentado pelas condições externas. A estrutura da atividade da criança tem essa mesma dinâmica, a criança age mediante as condições externas do seu meio social e as condições internas do seu processo de desenvolvimento formadas pelo desenvolvimento cultural. Como produto da sua atividade, ocorre o processo de apropriação dos conceitos e o surgimento de novas formações que movimentam novos processos de desenvolvimento. Enfim, a criança tem necessidades, capacidades e direito de se apropriar da

cultura enquanto está vivenciando a história coletiva, de participar de um processo de educação provido por adultos comprometidos a pensar sobre o seu desenvolvimento universal e individual, considerando as dimensões emocionais, cognitivas, éticas, estéticas, políticas.

O meio social, a cultura e as interações estabelecidas com os outros são o terreno da atividade das crianças e dos adultos. Na Atividade Pedagógica, é preciso desencadear situações para a criança vivenciar essas ações em contextos de aprendizagem. Considerando-se a atividade como eixo central da existência, como configuração da história, pensou a atividade que permite à criança conhecer a realidade que interage com ela e forma constantemente sua subjetividade diante da objetividade da vida que amplia esse movimento de apropriação. Na atividade, a criança forma a sua personalidade.

Assim, segundo Moura (2022), na atividade pedagógica, o/a professor/a adquire os elementos constitutivos do processo de significação da sua profissão, contribuindo para que as objetivações humanas sejam apropriadas pelas novas gerações. Essa atividade representa a unidade dialética da Atividade de Ensino e da Atividade de Aprendizagem, pois considera a análise das relações de ensino e de aprendizagem, os processos de objetivação, apropriação e desenvolvimento humano. O/a professor/a constitui-se no movimento de criar o seu plano ideal da atividade pedagógica, ao realizar e avaliar a ação planejada, direcionando a apropriação dos conceitos teóricos produzidos nas diversas esferas da vida e o desenvolvimento de generalização teórica. Os conceitos teóricos têm significação e carregam as práticas e experiência sociais. Tais conhecimentos desenvolvem a personalidade do/a professor/a e, perante a sua finalidade social, contribuem para a formação da personalidade da criança. Moura, Sforzi, Lopes (2017), diante do desafio de encontrar meios que promovam a apropriação dos conceitos teóricos, conceitua a Atividade Pedagógica, considerando a categoria trabalho em Marx:

Daqui, pode-se explicitar uma premissa: a assunção da Atividade Pedagógica como uma atividade particular entre o conhecimento universal do gênero humano e o conhecimento singular do sujeito. E o que isso significa? Primeiro, que estudar a Atividade Pedagógica na dimensão da categoria trabalho implica considerá-la como atividade que produz o humano no homem, como atividade que desenvolve a personalidade humana, ou seja, como atividade pela qual ocorre o desenvolvimento cultural do sujeito (Moura, Sforzi, Lopes, 2017, p. 53, grifos do autor).

Buscamos compreender os fundamentos do desenvolvimento humano, as leis gerais e as leis acessórias, o surgimento e as alterações dos processos psíquicos, a relação entre a singularidade dos processos psíquicos com a universalidade dos processos psíquicos, a

atividade reflexa e o processo de apropriação do conhecimento, a atividade prática como gênese da atividade teórica e a dependência desses aspectos do desenvolvimento com a vida humana sob um modo de organização social e, em todo esse movimento, a formação da personalidade que participa de todo o processo de conservação e reprodução da cultura. A premissa apresentada por Moura, Sforzi, Lopes (2017) é um ponto de partida para estabelecer os limites e as possibilidades do desenvolvimento de cada sujeito na escola, na atual sociedade capitalista. O autor apresenta uma síntese teórico-prática referente às ações necessárias para o conhecimento se efetivar como base do desenvolvimento do pensamento teórico:

[...] o estudo da Atividade Pedagógica, na perspectiva histórico-cultural, implica a análise das relações entre o ensino e a aprendizagem que se estabelecem entre o significado social e o sentido pessoal (LEONTIEV, 1978) no conjunto de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Dessa afirmação, desdobra-se a compreensão de que, para conhecermos a Atividade Pedagógica em sua dimensão teórica, é preciso investigar as relações entre os processos de objetivação e apropriação dos produtos materiais e ideais da atividade dos homens. Trata-se, assim, de investigar a relação entre o *movimento lógico-histórico do conceito* (explicitando a dimensão teórica da prática social que pôde ser objetiva nas diferentes esferas da vida) e *os modos de ação possíveis e necessários para a apropriação de tais conceitos* por cada sujeito singular. Essas relações essenciais na Atividade Pedagógica expressam-se e realizam-se com base na unidade entre a atividade de ensino e a atividade de estudo (Moura, Sforzi, Lopes (2017, p. 54, grifos do autor).

O conceito impregna os elementos da estrutura da atividade realizada para que ele fosse produzido, quer dizer, nesse resultado está a objetivação, as necessidades e os motivos dos sujeitos em um tempo e lugar, o que Moura, Sforzi, Lopes (2017) apresenta como movimento lógico-histórico do conceito. O conceito requereu uma sistematização lógica dos sujeitos que vivenciaram os problemas e precisam desencadear ações necessárias para resolvê-los.

A apropriação da cristalização da atividade humana em forma de signos, cultura e objeto de conhecimento, altera a natureza psíquica e desenvolve gradualmente as funções psicológicas superiores. Entretanto, o conteúdo desses conhecimentos é apropriado e reproduzido na escola a depender da relação mediada entre a criança e o fenômeno social; da relação mediada entre o/a professor/a e esse fenômeno social; e da relação entre a atividade da criança e da atividade do/a professor/a, que gera aprendizagens e novas formações psicológicas nos diferentes sujeitos envolvidos, vivências que impulsionarão cada um deles a desenvolverem reações emocionais, motivos, ações, operações.

A atividade pedagógica contribui para o desenvolvimento prospectivo da criança e do/a professor/a como personalidade, de sujeitos pertencentes ao gênero humano nas fases distintas da vida, e como indivíduos pertencentes à categoria de ser criança e ser professor/a. A atividade de cada um provoca uma realização que desenvolve o sujeito em aspectos diferentes, a criança realiza ações direcionadas aos motivos próprios da sua idade e que lhe trazem satisfação; o/a professor/a organiza ações dirigidas para promover determinado desenvolvimento na criança, e a sua realização ocorre com a aprendizagem desta, que aconteceu pela ação da criança sob interferência das condições provocadas pela prática de ensino.

Os fundamentos teóricos a respeito dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (originadas nos processos volitivos que ocorrem nas relações entre as crianças e as pessoas que a rodeiam) e a sua relação com as vivências da criança e a sua zona de desenvolvimento iminente criam princípios para que, na organização do ensino, possam direcionar o desenvolvimento e ampliar as possibilidades de gerar necessidade objetal no outro. Direcionam a criança a regular sua conduta para realizar a sua própria atividade tendo como objeto o conceito e a aprendizagem como produto cultural.

A decisão alternativa sobre o objeto da atividade pedagógica (ou a sequência dos conceitos que se deseja ensinar) tem como parâmetro o desenvolvimento potencial da criança – que permite ao/a professor/a nortear as possibilidades de desenvolvimento de futuras ações e examinar as funções psicológicas e conceitos já desenvolvidos na criança – e o desenvolvimento real do/a professor/a⁴⁰. Como toda atividade humana, os modos de ação dependerão das possibilidades objetivas⁴¹ que o/a professor/a tem de agir e elencar recursos pedagógicos, envolvendo escolhas no campo de alternativas objetivas (da base materialista das esferas das relações sociais como as do campo da Educação e do Direito, entre outras) e a busca por encontrar uma solução concreta aos problemas específicos e alcançar autonomia de ação em sua atividade. Em decorrência, tratar os problemas singulares da atividade pedagógica na relação com a universalidade é uma necessidade para a organização coletiva e organizada que busca garantir o desenvolvimento da criança. Importante identificar o que é

⁴⁰ O desenvolvimento das funções psicológicas superiores do/a professor/a requer relações entre pessoas, em espaços sistematizados e organizados, que tenham a intenção de direcionar atividades que, ao realizá-las, o/a professor/a vai se apropriar de conhecimentos e se desenvolver.

⁴¹ Esta questão é muito importante, pois as condições atuais de *ser professor/a* não são nada favoráveis no processo do trabalho docente, e, ainda mais, cada vez é mais complexo considerar uma formação que amplia fundamentos teóricos e considera esta perspectiva de desenvolvimento, de atividade, de formação humana, que estamos defendendo. Isto não significa claudicar na luta, mas estamos cientes das limitações e do projeto pragmático de educação e de formação docente vigente nos tempos atuais.

central na situação-problema (a que o/a professor/a enfrenta), no particular, e que unifica dialeticamente com o processo histórico do desenvolvimento, na totalidade, ou seja, dos problemas da realidade social da época e das tendências sociais no futuro – segundo Lukács (2012a), fundamentado em Lenin, captar o elo particular da cadeia, para capturar toda a cadeia e considerar a sequência dos elos na totalidade em processo de desenvolvimento.

Para o processo de apropriação do conceito pelos sujeitos de aprendizagem, Moura, Sforzi, Lopes (2017) e Panossian, Moretti, Souza (2017) sugerem que o/a professor/a considere as relações entre o movimento histórico e lógico do conceito e os modos de ação, das ações mais primitivas até as que resultaram nas formas mais desenvolvidas do conceito. O entrelaçamento da análise ontológica do desenvolvimento humano com a análise ontológica do conceito cria possibilidades para o/a professor/a elaborar uma situação-problema na qual o conhecimento sistematizado se coloca como objeto e motivo a ser alcançado pela criança.

A intenção no ensino é que a criança reconstitua aspectos da atividade humana objetivada naquele objeto cultural, que realize uma atividade adequada à apropriação nas formas de consciência, correspondentes ao período de desenvolvimento atual. Requer os elementos universais da atividade: condições materiais postas na realidade objetiva e as relações entre as pessoas, necessidades, motivos, objetivos, instrumentos, ações e operações. E, também, as circunstâncias objetivas para a realização das atividades pedagógicas e as demais produções culturais, que são: o conceito a ser apropriado sob as determinações políticas e econômicas nas ações dos sujeitos envolvidos; a criança, pessoa com especificidades marcadas pelo seu período do desenvolvimento e suas vivências; o/a professor/a, com ações orientadoras dos processos de análise e síntese, pessoa que realiza a sua atividade profissional mediante as especificidades do seu desenvolvimento.

Compreender que o surgimento, as mudanças e os saltos qualitativos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorrem na atividade do sujeito, na interação dialética entre o sujeito e objeto, contribui para o/a professor/a identificar o objeto da atividade pedagógica (o conhecimento) condição inerente para direcionar ações e dar sentido ao caminho de buscar a apropriação das máximas possibilidades de desenvolvimento em determinado período do desenvolvimento humano.

5.6 A ATIVIDADE PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Discutimos, especificamente nos capítulos 4 e 5, sobre a origem social e a estrutura mediadora dos processos psicológicos superiores e da necessária atividade pedagógica para conservar e reproduzir conceitos. Segundo Munhoz, Longarezi, Nascimento, Piotto, Araújo e Marco (2021), a sistematização e a organização do ensino, tendo como objeto o conhecimento teórico tem início na educação infantil, desde que o ensino seja organizado com elementos promotores do desenvolvimento do pensamento teórico, pois, nessa etapa da educação, estão as bases desse pensamento. Os autores consideram que a dimensão psicológica da atividade do pensamento abrange análise, síntese, generalização, e mais, integra as reações emocionais e os processos motivacionais, por isso, o conceito deve se tornar uma necessidade real para a criança.

O objetivo da Atividade Pedagógica é desenvolver formas mais elaboradas do pensamento e processos de interação e comunicação que tenham como finalidade a orientação da conduta para a satisfação das necessidades – criar as condições objetivas no sentido de buscar a realização e a avaliação de ações intencionais para a aprendizagem de conceitos, para o desenvolvimento humano da criança. No entendimento de Vigotski (2009b), o conceito deve ser vinculado aos processos reais de pensamento em que surge, é descoberto no processo de atividade voltada a um fim e vive. No processo de formação dos conceitos, a palavra é o signo que está incorporado à estrutura das funções psíquicas superiores.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (Vigotski, 2009b, p. 170).

Vigotski explica que a formação de conceito é o resultado de uma atividade intensa e complexa em que as suas funções mais primitivas surgem mediadas pelo signo e orientadas para resolver um problema. O desenvolvimento dos processos que culminam na formação de conceitos tem início na infância, mas a base psicológica do processo de formação de conceitos desenvolve-se somente na puberdade.

Destacamos novamente: o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem início no processo de desenvolvimento cultural da criança, quando começam as primeiras apropriações, inicialmente no movimento das relações intersíquicas e depois no movimento das relações intrapsíquicas. Logo, podemos perceber o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas relações de comunicação que o bebê vai estabelecendo com o adulto, na memória que vai formando-se e possibilitando que ele recupere em seu pensamento a imagem do rosto escondido atrás das mãos ou de determinado objeto que ele sente falta ou do objeto que ele busca no lugar que já havia encontrado ou quando estende a mão, aponta ou balbucia demonstrando o que deseja, etc. Está também na ação com instrumentos da criança pequena, que quer participar da vida cotidiana do adulto, distribuir materiais, acender a luz, arrumar a mesa para as refeições, imitar e repetir situações do cotidiano ou de funções sociais. Encontra-se igualmente no desenvolvimento da criança com os contos de fadas, na brincadeira de papéis sociais, no jogo, etc. E, do mesmo modo, está nas ações de comunicação, desenho, modelagem, escrita desde o nível mais simples de complexidade até níveis mais desenvolvidos, tendo como base o processo de educação em consonância com a periodização da idade e as novas formações.

A apropriação do conceito é relevante para o desenvolvimento da linguagem tão importante para a atividade e para as vivências do sujeito. Conceituar exige compreender a palavra como representação dos processos da vida humana, como resultado de um processo de significação que expressa a existência de um mundo com necessidades e atividade objetual. A compreensão da palavra forma na consciência do sujeito a imagem, a coerência e o sentido do que o outro fala, cria frases, fatos e história no pensamento.

O processo de apropriação das qualidades que possibilita a suspensão e a superação do pensamento cotidiano requer a significação do conceito científico, o movimento lógico e histórico do seu desenvolvimento e os seus nexos com outros conceitos. Por que é importante a atividade pedagógica se preocupar com a apropriação dos conhecimentos teóricos? Esse processo de apropriação avança qualitativamente as capacidades, as atividades do sujeito, as reações emocionais, as vivências, pois os processos de consciência e do conhecimento são base fundante do desenvolvimento humano.

Reiterando uma questão central da tese “Como o desenvolvimento infantil se desdobra em uma forma de compreender a atividade pedagógica na educação infantil?”, refletimos sobre as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano e como a atividade pedagógica pode promover a personalidade humana. Os princípios da Atividade Pedagógica

em destaque têm relação com a perspectiva de desenvolvimento humano da criança sob a Teoria Histórico-cultural.

O estudo do desenvolvimento humano desdobra-se em uma forma de compreender a atividade pedagógica. Expomos que toda criança é capaz de desenvolver todos os aspectos das capacidades humanas, como as de estabelecer relações com o mundo que a cerca, comunicar-se com os outros, construir, desenhar, etc., desde que esteja no processo de educação, com condições objetivas de vida adequadas a esses aspectos do desenvolvimento. Na intenção para que os objetivos delineados na atividade pedagógica sejam alcançados, Peixe (2018) defende que

o professor, por meio de uma concepção de didática vinculada à Teoria da Atividade, considerando a atividade de ensino e de aprendizagem, pode contribuir efetivamente, a partir do planejamento de ensino e da mediação do conhecimento histórica e culturalmente produzido pela generidade humana, para o desenvolvimento das máximas qualidades do homem desde a Educação Infantil (Peixe, 2018, p. 36).

A autora apresenta a concepção de uma Didática da Atividade com fundamentos na Teoria Histórico-Cultural e na Ontologia Crítica, levando em consideração uma didática da atividade de ensino e uma didática da atividade de aprendizagem como pilares da relação dos sujeitos da atividade pedagógica. A Didática da Atividade caracteriza-se pela organização do ensino, tem fundamentos na Teoria da Atividade, de Leontiev (2021), e serve de base e orientação para o/a professor/a planejar e criar as condições para a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Nesse sentido, a didática que reúne conhecimentos relacionados à Atividade Pedagógica – como objetivos, conteúdos, métodos, meios e avaliação – oferece elementos consistentes para ampliar a compreensão do objeto e congrega possibilidades de o conteúdo desenvolver aspectos da consciência pelo processo de apropriação posto na atividade reflexa.

Na concepção de Peixe (2018), a didática direciona o trabalho do/a professor/a e o lugar nuclear ocupado pelo conteúdo na atividade:

Tal didática considera a comunicação afetiva com os bebês, o tateio e a manipulação dos objetos e a brincadeira como atividade-guia para um ensino e uma aprendizagem desenvolvendo. Trata-se de uma Didática da Atividade a partir de uma práxis que busque a satisfação das necessidades coletivas humanas considerando a teleologia de uma nova sociabilidade (Peixe, 2018, p. 218).

A autora destaca a unidade dialética entre a teoria e a prática na Didática da Atividade e indica a necessidade de a didática expressar meios que contribuam para a criança desenvolver o pensamento. Destaca, com base em Leontiev (2021), a atividade guia (atividade principal) e em Davídov (1988), a organização do ensino e da aprendizagem desenvolventes.

Davídov (1988) explica que a apropriação do conhecimento impulsiona o desenvolvimento e está ligada à fundamentação lógico-histórico da estruturação das categorias dos conhecimentos, dos conteúdos e dos métodos de ensino. O fundamento dos aspectos do conhecimento são os processos de generalização e a formação dos conceitos, que têm início no pensamento empírico:

O processo de generalização consiste em que a criança, por meio da comparação, separa do grupo de objetos algumas propriedades (qualidades) repetidas. Para os trabalhos psico-didáticos é típica a seguinte afirmação: "[...] realiza-se generalização, isto é, se reconhecem como comuns as qualidades parecidas em todos os objetos do mesmo tipo ou classe".. No processo de generalização se dá, por um lado, a busca e a designação com a palavra de certo invariante na multiplicidade de objetos e suas propriedades; por outro, o reconhecimento dos objetos da multiplicidade dada com ajuda do invariante separado (Davidov, 1988, p. 59).

A generalização do conceito possui etapas de compreensão e níveis de entendimento. A criança faz assimilações primeiramente mais genéricas, depois vai conseguindo especificar, direcionando mais o foco e a atenção. No processo de tornar-se humana, a criança se apropria de diversos instrumentos e signos, vai percebendo, por exemplo, que existem além do carro, do passarinho e do cachorro, os diferentes tipos de veículos, os animais que têm bico ou quatro patas, etc. Esses conhecimentos têm os estágios mais primitivos na primeira infância e são desenvolvidos devido ao processo de comunicação com os adultos, com a linguagem que conduz a formação da fala e altera as funções psíquicas.

No processo de conhecimento, a consciência tem início no desenvolvimento do conceito espontâneo e se movimenta em direção a propriedades de nível maior de complexidades, como a tomada de consciência e o elemento da arbitrariedade. De acordo com Cisne; Castro (2018),

a criança começa a adquirir e desenvolver conceitos espontâneos por meio do contato imediato com os objetos e estes são explicados pelos adultos à sua volta, ou seja, são objetos vivos e reais. Posteriormente, ela vai tomando consciência do objeto e das operações lógicas e abstratas, contrariamente ao conceito científico. A criança precisa passar dessa etapa para a seguinte, a do conceito para o objeto, realizando um caminho inverso onde não há contato direto e imediato com o objeto (Cisne; Castro, 2018, p. 10).

Na atividade prática, surgem as primeiras representações; inicialmente, o pensamento está mais vinculado à ação, conforme se vão diversificando as atividades destinadas a satisfazer necessidades humanas, surge a diferenciação e a separação classificatória de objetos. Nesse processo vão formando-se as primeiras formas de representações sobre os objetos, a imagem sensorial que se torna possível pela imaginação.

O caminho do processo de formação de conceitos não é linear ou etapista, é uma atividade complexa que se realiza com linhas que unem entre si os conceitos comuns e movimentam a direção de um conceito a outro. No pensamento, não estão divisões dos agrupamentos sincréticos e dos complexos até o resultado da chegada do conceito apropriado por relações sócio-históricas e que têm maior capacidade de abstração (conceito científico e pensamento teórico). A cada conceito apropriado, criam-se movimentos de reelaboração dos conceitos já existentes, pois uma forma de pensamento é pressuposta para o desenvolvimento do outro.

Segundo Davídov (1988), as representações do pensamento empírico se expressam por sistemas verbais e materiais e estão ligadas à atividade prática e social. O ser humano passa a estruturar juízos, a substituir a ideia do objeto pela palavra e a fazer raciocínios complexos, apoiando-se na sua experiência anterior. As representações na atividade do pensamento estão relacionadas à atividade prática, à formação e utilização das palavras pela atividade objetual-sensorial.

No que concerne ao pensamento teórico, seu conteúdo é reproduzido mentalmente, no processo de elaboração e transformação:

O conteúdo específico do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimentação objetual sensorial peculiar. Depois, este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente (Davídov, 1988, p. 73).

Nas diversas fases do pensamento, as relações de generalização sofrem mudanças e modificam toda a estrutura do pensamento, formando um sistema de relações. As novas fases da generalização surgem ancoradas nas generalizações que as precederam, integram-se às generalizações, incorporando o que existia e desenvolvendo-se prospectivamente e com conteúdo peculiar:

Os conceitos historicamente formados na sociedade existem objetivamente nas formas da atividade humana e em seus resultados, ou seja, nos objetos criados de maneira racional. As pessoas individualmente (sobretudo as crianças) os captam e os assimilam antes de aprenderem a atuar com suas manifestações empíricas particulares. O indivíduo deve atuar e produzir as coisas segundo os conceitos que, como normas, já existem anteriormente na sociedade, ele não os cria, e sim os capta, apropria-se deles. Só então se comporta humanamente com as coisas. Como norma da atividade, na educação o conceito atua, para os indivíduos, como primário em relação a suas diversas manifestações particulares. Como algo universal, este conceito é o modelo original (protótipo) e a escala para avaliar as coisas com as quais o indivíduo se encontra empiricamente (Daviđov, 1988, p. 75).

O pensamento por conceito persegue o movimento da essência do objeto que não se revela diretamente no objeto, descobre os nexos e as relações do objeto e o inclui no complexo sistema de fenômenos. As bases desse pensamento teórico estão no desenvolvimento do pensamento empírico, em que estão as representações constituídas pela atividade prática.

A pesquisa de Cisne; Castro (2018) mostra que é possível e necessário propor um ensino na Educação Infantil que contemple a formação dos conceitos empíricos e garantir às crianças o acesso ao conhecimento científico elaborado historicamente. As autoras, com base na ontologia crítica e na Teoria Histórico-Cultural, planejaram e realizaram propostas que contemplaram a formação dos conceitos empíricos com dois grupos em turma mista na faixa etária de 4 a 6 anos⁴². Dentre as propostas e encaminhamentos didático-metodológicos apresentados, estiveram: (1) a *Eleição do Nome do Grupo 5/6 A* – atividade em que o grupo coletou a opinião de possíveis nomes, definiu três nomes para a votação, confeccionou a cédula eleitoral, fez a eleição, apurou o resultado, homologou e, enfim, elegeu um nome para o grupo; (2) *Simetria Pendular Grupo 5/6A* – a partir da atividade prática, as crianças viram como acontece a simetria do movimento pendular e observaram o desenho que se formou abaixo dele; também executaram o movimento pendular e registraram com pincéis; (3) *De Onde Vem o Açúcar?*: a atividade provocou questionamento sobre a origem dos alimentos e as suas relações com a Natureza e com o processo de industrialização; (4) *Um Ratinho Achava que a Lua Era Um...Queijo*: com base em uma história, foram realizadas atividades com o conteúdo do conhecimento lunar – fases da lua, movimento de rotação e translação, terreno lunar, areia lunar e vida dos astronautas – que envolveram as sensações, a imaginação, a imitação e a fantasia; (5) *Jogo de Xadrez*: as crianças conseguiram compreender e puderam

⁴² Cisne; Castro (2018, p. 35) também demonstraram que “as turmas mistas com mistura de faixas etária são plenamente viáveis e enriquecedoras do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento a partir da teoria histórico-cultural”.

jogar com o adulto, que repetiu as regras muitas vezes e foi a referência para elas aprenderem por imitação; (6) *O que Boia, o que Afunda*: nesta atividade, as crianças criaram hipóteses acerca de determinados objetos boiarem ou afundarem.

Nessas reflexões, o/a professor/a de Educação Infantil é quem oferece o suporte para o desenvolvimento humano da criança e possibilita a formação das funções psíquicas superiores, interfere na formação de hábitos, comportamentos, etc. São criadas as condições para a criança questionar, elaborar hipóteses, fazer associações e experimentos:

Vimos nesta pesquisa que as crianças constroem diversas hipóteses de diferentes formas para se apropriar do mundo. Elas as experimentam, testam, comprovam, embora ainda não empreguem o raciocínio dedutivo propriamente dito, mas já iniciam suas primeiras tentativas de uso dessa forma de pensar sobre as mais variadas situações da vida cotidiana, como, por exemplo, nos momentos de sua atividade de brincar, ou ainda, ao buscar um brinquedo que deixou em determinado local e ao voltar não encontrar mais, pensar uma forma de pegar um brinquedo que está fora de seu alcance ou ainda balançar um objeto para ver se o líquido que está dentro cai. Enfim, são muitas suas tentativas e seus erros que a levam a buscar outras respostas e outras formas de agir (Cisne; Castro, 2018, p. 34).

Tomando por base o cotidiano das crianças, é possível o ensino de conceitos. Desencadear situações problemáticas de modo a ouvir a criança, incentivar a criação de suas hipóteses, o desejo de aprender e a autovalorização, considerando a zona de desenvolvimento iminente, contribuem para a criação dos motivos que impulsionam a atividade de aprendizagem.

Para a criança compreender a realidade objetiva e movimentar o seu processo de desenvolvimento humano, o manuseio de objetos (chacoalhando, jogando, trocando de lugar, escondendo, organizando, brincando), a reprodução das ações que correspondam os nexos com significado social relativos ao objeto e à vivência do processo histórico de significação do objeto, não basta que a materialidade esteja posta e que as crianças se relacionem com seus coetâneos. De outro modo, para complexificar a ação com o objeto, a linguagem e o pensamento, é preciso que a criança esteja envolvida em processos de comunicação com os adultos e com as crianças de idade mais avançada na periodização do desenvolvimento.

As funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediados, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. Sendo assim, é preciso a apropriação via atividade humana mediada, intencional e coletiva.

Mostra-se uma homogeneidade na relação do processo de conhecimento com as relações concretas da vida, uma essência na unicidade das tendências fundamentais, mas onde também predominem diferenciações e irregularidade dos caminhos de desenvolvimento concretos. É importante, ouvir a criança, considerar e cuidar das suas emoções, perceber o que atrai a sua atenção e aproximá-la disso tudo, relacionando ao objeto da atividade pedagógica, conversar, orientar explicar, cantar, gesticular, mostrar outras possibilidades de vivências ou destacar mais detalhes as situações já vivenciadas. A atividade pedagógica requer planejar ações que criem as condições para a comunicação emocional, a manipulação dos objetos, a brincadeira, o jogo e, em todas essas atividades, considerar a dimensão do desenvolvimento do pensamento e da linguagem nas relações sociais e culturais. Não se deve aguardar que as necessidades, os motivos, e as ações da criança ocorram de maneira acidental.

Os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a formação da personalidade nos leva, além de desejar garantir que a criança tenha vivências no tempo presente, a entender os processos de ensino e de aprendizagem de outra forma, sob a importância de o/a professor/a compreender a sua função no processo de educação escolar, de planejar e organizar situações para que a criança sinta necessidades, crie motivos e movimento a atividade de aprendizagem.

Na educação escolar⁴³, é fundamental pensar teoricamente sobre o entrelaçamento dos três elementos: da criança e o seu nível de desenvolvimento atual; do objetivo da ação a ser realizada pela criança; e do propósito desse movimento, da compreensão sobre o objeto do conhecimento a ser apropriado, bem como acerca da perspectiva social que se tem desse conhecimento e o que se deseja expressar nesse sentido durante a atividade pedagógica.

Garantir o direito da criança de estarem em um processo de educação inclusiva que, por pensar as qualidades humanas, tem o compromisso social de pensar as relações étnico-raciais, as questões de gênero e das demais esferas da diversidade na educação, articulando essas relações com as determinações da universalidade econômica e política – de pensar a educação antirracista, anti-homofóbica e sem hierarquia de gênero na dimensão da educação

⁴³ Compreendemos a escola como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura. A Educação Infantil tem especificidades e é assim definida: “Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (Brasil, 2010, p.12). Deste modo, essa escola tem características peculiares, a sua proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é “o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar” (Brasil, 2010, p. 13).

anticapitalista. O desenvolvimento dos processos emocionais e cognitivos (o desenvolvimento dos aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais), precisa ser pensado em uma dimensão filosófica, ética e estética.

A reconstrução do objeto da atividade humana recupera a atividade produtiva do conhecimento e atribui um sentido pessoal ao significado social. O objeto do conhecimento, o conceito, que está para ser apropriado pela criança, carrega uma perspectiva política e um sentido que não é determinado efetivamente porque depende do sujeito em atividade; na intenção do/a professor/a, porém, estão significados e sentidos intrínsecos. As aspirações, os sentimentos e os propósitos proporcionam ações e satisfação das necessidades e criam condições para a criança agir estabelecendo graus de intensidade.

Na Atividade Pedagógica, o objeto é reconstituído para as objetivações humanas serem apropriadas, o trabalho é orientado para conduzir a criança a assumir uma participação atuante e para o desenvolvimento da necessidade de criar o pensamento por conceito, que, conforme Vigotski, tem etapas de desenvolvimento e, no período dos primeiros anos de vida, abrange uma base ontogenética do conceito teórico) e o período de desenvolvimento fundamental para a personalidade humana.

Essa educação potencializadora de aprendizagens e desenvolvimentos tem base no processo que garante o desenvolvimento cultural da criança na escola. A partir da concepção histórico-dialética do desenvolvimento humano, os conceitos sistematizados na atividade pedagógica estão integrados às múltiplas relações da vida; dessa forma, nessa visão integral, é importantíssimo integrar a família e a comunidade nesse processo de educação (Arias Beatón, Calejon, Bravo, 2022).

A organização do processo de educação precisa ser pensada como parte da cultura que está nas complexidades específicas escolar e nas complexidades dos demais âmbitos sociais. O processo formativo guiado pela concepção do desenvolvimento na perspectiva da Teoria Histórico-cultural está comprometido com as relações educativas que a criança vivencia em outros espaços. Implica ações que expõem a sistematização do movimento do processo de conhecimento apropriado na escola e orientações que contribuam no desenvolvimento humano dos principais cuidadores da criança. Para isso, equivale pensar o processo de desenvolvimento humano dessas pessoas e das potencialidades de avanços nos modos de elas conceberem a criança e de considerarem noções sobre como se promove o desenvolvimento. Portanto, é essencial o/a professor/a pensar o que fazer para a perspectiva de desenvolvimento que guia a atividade pedagógica, resguardadas as especificidades desses lugares distintos, guiar as vivências da criança quando ela está fora da escola. Uma ação

desafiadora, mas necessária, uma vez que não existem aprendizagens dentro ou fora da escola, o que há são conteúdos conceituais diferentes que desencadeiam a singularidade da função da escola e do papel do/a professor/a. Em uma perspectiva de desenvolvimento humano universal, as vivências que constituem a criança marcam a sua linha geral de desenvolvimento social.

O processo de educação muda e transforma as funções psíquicas que nascem com o sujeito (que estão naturalmente contidas nele, principalmente biológicas) em funções psíquicas especificamente humanas, resultado das relações mediadas pelas condições sociais e culturais, que determina historicamente os mecanismos biológicos. Árias Beatón, Calejon, Bravo (2022) mostra a necessidade de uma educação integral e plena que busca ser garantida pelas relações estreitas entre a educação que se realiza na família e na escola. Expõe o trabalho com um grupo de famílias, no qual atribuiu à análise o título de “Crítico y no tolerante de los estilos educativos de sus familias de origen”. Destaca algumas ações coletivas firmadas entre a escola e a outros centros especializados relativas ao propósito de possibilitar que as famílias qualifiquem a atividade educativa na escola e na sociedade de uma maneira geral.

Estas familias estaban en constante aprendizaje y enriquecimiento de sus concepciones de desarrollo y educación, tanto así como de su papel dentro de la labor educativa que cambia en el tiempo, según las nuevas necesidades de sus hijos, pero manteniendo la esencia de relaciones marcadas por el ambiente emocional positivo, el respeto y la buena comunicación, con lo cual sostenían la labor educativa promotora del aprendizaje y desarrollo de sus hijos, no exentas de conflictos sin embargo, los mismos eran superados formando parte de los propios aprendizajes. Con estas familias aprendimos que ellas eran potenciadoras del desarrollo humano y por lo tanto de sus hijos. Estos eran apoyados por una sociedad que le brindaba diversos espacios tanto macro como micro, para que se pudieran preparar para un sistema educativo de mayor calidad. Unas de las condiciones que se debe garantizar para que la familia realice una buena función educativa son las condiciones materiales y las vivencias que las mismas pueden generar dentro del hogar al relacionarse con las necesidades, expectativas y anhelos de los diferentes miembros de la familia. Las condiciones materiales son un apoyo imprescindible para el desarrollo de las personas (Árias Beatón, Calejon, Bravo, 2022, p. 146-147).

Nesse sentido, conhecer a criança e pensar o desenvolvimento potencial requer considerar a criança inteiramente, como alguém que tem outras vivências de acordo com a base material econômica, do lugar social ocupado por ela com sua família e da perspectiva filosófica, ética, estética e política dessas pessoas que estão em seu entorno. A criança é uma pessoa, todas as suas vivências interferem no seu desenvolvimento sob o fundamento da base material da organização da sua vida. As condições objetivas da educação acontecem na vida social da criança com as pessoas que vivem com ela, das suas relações com seu entorno e dos

objetos aos quais ela tem acesso, no ciclo mais estreito da família, de amigadas ou de outras pessoas da comunidade. Por exemplo, o desenvolvimento da criança está relacionado ao tempo de atendimento escolar, à dinâmica da organização da família relacionada a esse tempo e às implicações subjacentes a essas relações. Não nos cabe ignorar o que a criança vivencia fora da escola, pois a criança não é dividida como um ser escolar ou não escolar. Somos responsáveis por descobrir, identificar e eleger quais as condições necessárias para intervir de modo a ajudar as famílias a desenvolverem-se humanamente, com vivências prospectivas para elas e o meio social.

Demarcamos, assim, nossa defesa pelo desenvolvimento humano na Educação Infantil, compreendido nos fundamentos do materialismo histórico-cultural posto no cerne da Teoria-Histórico-Cultural. Essa compreensão é essencial para considerar o desenvolvimento humano na atividade pedagógica e para eleger o objeto dessa atividade que representa elementos de apropriações conceituais que contribuem para o desenvolvimento da personalidade.

Fez-se necessário o recorte de reflexão a respeito do desenvolvimento humano da criança, mas acreditamos que a atividade pedagógica amplia suas possibilidades e alternativas de decisões e escolhas conforme as condições existentes dentro e fora da escola. Por isso, não há como deixar de pensar sobre o que fazer para chamar mais pessoas para esse compromisso coletivo de educar e educar-se. Por compreender o fluxo contínuo de aperfeiçoamento do conhecimento, chamamos reflexões ou trabalho futuros a coletivamente produzirmos novos conhecimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quantas vezes os adultos simplesmente dizem: “Não pode”, sem refletir, e esquecem logo; não têm ideia quanto sofrimento causaram. Por que “não pode”? Digam, por quê? Porque têm receio de que aconteça alguma coisa, ou porque querem ser deixados em paz, ou porque aquilo que pedimos lhes parece desnecessário, ou o que mais? Uma bagatela, nada de importante. Eles bem que poderiam, mas não querem, e pronto. É “não pode”, e estamos conversados. Mas nós sabemos que “pode sim”, seria igualmente possível, que a proibição é puramente acidental, que, se eles se dessem ao trabalho de pensar um pouquinho, de nos olhar nos olhos e ver a intensidade do nosso desejo, acabariam concordando (Korczak, s.d., p. 152).

Este texto de tese nos faz refletir, entre outras questões, sobre a necessidade de modificar as práticas pedagógicas em que a criança cumpre e executa práticas preestabelecidas pelo adulto que, preocupado em limitar as ações da criança, ignora, frequentemente, o fato de ela ser uma pessoa. Vimos que as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano se dão pela atividade e alguns caminhos sobre como o/a professor/a pode ampliar os campos das possibilidades alternativas das crianças de modo a não limitar processo de desenvolvimento das suas ações e pensamentos.

As ações orientadoras de desenvolvimento das funções psíquicas superiores não devem ser a projeção ideal de um futuro despregado da sua condição de existência no presente. Qual o sentido de o/a professor/a pegar as mãos de um bebê e regular um movimento estático de colagem para criar um produto? De que serve uma exposição oral contendo explicações sobre sustentabilidade, arte moderna, etc. para crianças de dois anos, enquanto elas não têm outra opção a não ser a de ficarem sentadas olhando? Por que direcionar ações com desenhos gráficos com imagens estereotipadas para crianças de três anos, e qual é o conteúdo das ações nesse processo? Qual é o sentido e o significado de determinado livro para a criança? Por que ela está desenhando e escrevendo, de que serve para ela tal ação?

Por um outro viés, o que fazer se a criança não se dirige ao livro específico, à massinha de modelar, aos instrumentos da escrita ou a outro objeto que envolva situações de interações e brincadeiras da atividade pedagógica? Será preciso aguardar que a criança tenha interesse pelas vivências e aprendizagens, envolvendo a dimensão do conhecimento empírico que, historicamente, é via para o conhecimento científico?

Trata-se de questões envolvendo situações complexas as quais precisam ser analisadas com fundamentos teóricos de desenvolvimento humano. É preciso que o/a professor/a perceba as especificidades da criança que está vivendo um período da infância (constituindo-se como personalidade no processo de aprender continuamente) e busque direcionar ações que expressem compreensões consistentes sobre como ela desenvolve o seu psiquismo nesse período. Necessário é que ele pesquise como a criança se constitui como um ser humano, com emoções, sensações, relações, conhecimentos, uma pessoa imersa em uma cultura histórica, e que conheça, sustentado nessa teoria, a subjetividade e a singularidade das crianças, constituídas pelas condições objetivas do processo da educação em que participa (que estabelece relação com a totalidade social, econômica e política), envolvidas na atividade pedagógica.

Criar situações desencadeadoras de aprendizagem, organizar e sistematizar ações e operações que proporcionem as condições adequadas para a criança produzir motivos de observar, experimentar, narrar e questionar pressupõe entender duas coisas. A primeira delas é que a subjetividade de uma criança e seu desenvolvimento é desencadeadora de aprendizagem interligada a ser criança e ao desenvolvimento da criança em sua generidade. A subjetividade perpassa pelo processo da apropriação do mundo objetivo, pelo processo de educação, o conhecimento da realidade objetiva evoca questões do desenvolvimento humano ao mesmo tempo em que expressa, nessa totalidade, o processo de constituição da singularidade da pessoa que tem como fundamento a atividade humana⁴⁴. Já a segunda define que, para todas as funções psíquicas (distintas das funções elementares ou naturais explicadas pelo comportamento animal diante do modelo E → R) a introdução de signos, os estímulos artificiais de origem cultural, permite ao sujeito regular voluntariamente o comportamento e desenvolver ações internas, como, por exemplo, eleger, memorizar, comparar, informar. O processo de significação é criação humana, não provém do estímulo condicionado, é voluntário e consciente.

O desenvolvimento das funções psíquicas consiste na conversão das formas naturais de comportamento para a cultural, processo que ocorre sob o uso de instrumentos e signos. As funções humanas alheias ao sujeito, os modos de falar, agir, comunicar-se, são apropriados

⁴⁴ Nesta pesquisa, tivemos a intenção de tornar elucidativo que o destaque do conceito de atividade da criança está inserido na Teoria-Histórico-cultural, no método materialista e dialético, nada tem a ver com o que as apostilas da Educação infantil indicam sobre execução de práticas de desenho, pintura e escrita e consensualmente chamam de atividade ou às práticas que não consideram a criança como uma pessoa capaz e com direito de aprender. Pelo contrário, ao defender a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, criticamos veementemente essas ações buscando justificar por que razão precisamos que elas sejam diferentes.

por ele e constituem sua personalidade. As qualidades apropriadas são atadas à gênese humana, ao falar, agir e se comunicar do outro. Mais do que um canal no processo de comunicação, com o signo, a atividade passa a ser mediada; por ele é possível a apropriação do conhecimento necessário para compreender o mundo, conservar e reproduzir a cultura.

A base da dialética materialista explica que o indivíduo só existe e se constitui devido ao contexto social, e, nesse sentido, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a apropriação da cultura, a formação da personalidade ocorrem necessariamente no contexto social. Então, a premissa que destacamos, e posta no objetivo geral desta tese, indica que, no meio social, é iniciado o processo histórico do desenvolvimento, a criança vai desenvolvendo as reações emocionais, comunicando, agindo, usando instrumentos e signos, imitando, repetindo, generalizando, apropriando-se da cultura humana e desenvolvendo-se como personalidade única e individual. Ainda que a realidade material exista com suas propriedades em si, quem atribui significado e sentido é o ser humano, a cultura só existe como produto da atividade do sujeito. Aqui, temos as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano.

O sujeito faz apropriações, desenvolve conceitos e reproduções, torna possível novas apropriações e movimentos prospectivos da história coletiva – produz ciência, política, arte, etc. e complexifica as suas produções. Evoca o que não está dado pela natureza e, pela finalidade educativa, torna possível as condições de apropriações por todos os sujeitos.

Nosso objetivo foi analisar as bases ontogenéticas do desenvolvimento humano da criança na perspectiva da Teoria Histórico-cultural. Recuperando uma síntese do caminho percorrido, iniciamos o texto evidenciando a preocupação com o desenvolvimento em políticas públicas de educação e questionamos por que motivo os elementos de apropriações conceituais são tão diferentes entre crianças da mesma idade. Abordamos o vínculo do desenvolvimento humano com a complexificação do desenvolvimento das forças produtivas e vimos, pelas interlocuções do GT Trabalho e Educação com a Educação Básica nos anuais da Anped, algumas questões complexas da educação que tende a ser expandida com o mínimo de recursos.

Assim, contextualizamos a atividade humana e a atividade pedagógica no campo político e econômico. Destacamos o caráter ontológico do desenvolvimento e o afastamento cada vez maior deste com as barreiras naturais, e, dessa forma, a aproximação e as determinações do social e cultural no desenvolvimento. Nesse sentido, o desenvolvimento é progressivo pois, na medida em que as condições se tornam mais complexas, quando comparadas com as condições que a antecederam, a dialética do desenvolvimento tem caráter

evolutivo de relações com o movimento, modificação e intensificação dos seus elementos constitutivos.

Pela ontologia, investigamos o desenvolvimento na preocupação de entendê-lo em sua gênese, historicidade e nos diversos graus e conexões. Este estudo nos permitiu fazer análises sobre a atividade e relacioná-la com o desenvolvimento humano e a atividade consciente. Chegamos à conclusão de que a mediação entre o sujeito e o objeto por signos e instrumentos possibilita a atividade reflexa da consciência e o processo de apropriação do conhecimento, que são a gênese do desenvolvimento humano e da personalidade.

Todo esse caminho evidenciou a caráter histórico do desenvolvimento como prioridade ontológica e, em vista disso, identificamos que as relações de desenvolvimento não se fundem para iniciar novas formações, o desenvolvimento carrega a processualidade e a continuidade histórica tão importantes para a atividade reflexa e as novas formações. Nessa busca por compreender o desenvolvimento humano na Teoria Histórico-Cultural e as suas bases ontogenéticas, destacamos que a base da personalidade é o conjunto das relações sociais do sujeito com o mundo, que se realizam e são realizadas pelo conjunto das atividades. Contudo, a atividade tem uma estrutura geral e especificidades nas quais o afeto, as necessidades e os motivos são pontos muito importantes a serem considerados.

Ancoradas no materialismo histórico-dialético, analisamos o desenvolvimento humano como um fenômeno concreto do mundo sob base objetiva e fundamentos consistentes, considerando as bases ontológicas. Buscamos capturar a dialética do objeto em sua totalidade social e aprofundar a gênese dos processos psíquicos e da personalidade para entender a especificidade do desenvolvimento humano da criança e refletir o papel da educação escolar nesse processo.

Destacamos o aspecto histórico e dialético do desenvolvimento humano e elucidamos, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a atividade pedagógica, com potencialidade de desenvolver as diferentes dimensões da vida e a personalidade. Nosso ponto de partida foi a preocupação com os processos de desenvolvimento das crianças e a disparidade dos níveis de desenvolvimento tendo como parâmetro a mesma faixa etária. Não com o desejo de igualar ou nivelar as crianças, mas por considerar que o desenvolvimento das qualidades humanas, com fundamento nas relações de comunicação e nos processos de apropriação dos fenômenos do mundo, permite à criança qualificar as suas vivências, as suas relações com os outros, o modo de perceber, sentir, pensar e agir no mundo. Em especial, a aprendizagem e a apropriação do conhecimento possibilita à criança tomar decisões alternativas, fazer escolhas ou direcionar as suas ações com base no que ela já se apropriou e

oferece possibilidades, também, de, em uma ação colaborativa, participar de direcionamentos de ações guiadas ou reguladas pelo/a professor/a a fim de futuramente ter a liberdade de imaginar ou agir de maneira autônoma e, ainda, de conduzir ações nesse sentido que poderão contribuir para a aprendizagem de outras crianças. Aprender e conhecer pode gerar o sentimento de satisfação, de autovalorização. Movimentar o processo dialético do surgimento de novas necessidades e motivos para o desenvolvimento, a participação e a realização de atividades, que, por sua vez, produzirão novas formações e novos desejos.

Vinculamos o estudo do desenvolvimento cultural com as interferências econômicas dos fenômenos da realidade e abordamos as determinações das categorias que constituem continuamente o humano. A historicidade é central para compreender o que leva o desenvolvimento e as novas formações psíquicas superiores, a base sólida do conceito é a realidade material, as relações das pessoas com os elementos do mundo objetivo, e a compreensão desses fenômenos difere do objeto mesmo, ocorre pela atividade reflexa, pelo signo, sendo a palavra a gênese do conhecimento e da ciência. Finalmente, abordamos a etapa mais importante acerca do desenvolvimento humano da criança, a transição da compreensão do objeto cultural materializado para a apropriação desse conhecimento.

Destacamos que, segundo Vigotski (2019), o processo histórico, que transcorre no tempo, em forma de ciclos e as desproporcionalidades do desenvolvimento são as suas características mais importantes e o que constitui as suas principais leis gerais. Ao pesquisar as bases ontogenéticas do desenvolvimento, explicamos e justificamos que os processos psicológicos superiores do desenvolvimento estão nas relações envolvidas do sujeito com os outros mediados por signos, nos processos de apropriação e consciência ocorridos na atividade do sujeito.

Os elementos da estrutura geral da atividade humana, entre os quais as necessidades produzidas no encontro do sujeito com o objeto e os motivos que impulsionam as ações direcionadas a um objetivo consciente, são categorias importantes que oferecem as bases para o estudo do desenvolvimento psíquico da criança e a formação da consciência. O reflexo psíquico da realidade altera-se quando coexistente com a linguagem, surge a consciência, a substância constituída na atividade que configura o desenvolvimento da personalidade.

Refletimos sobre possibilidades de articulação entre o que foi exposto ao longo desta pesquisa e a Atividade Pedagógica sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Vimos que é preciso identificar qual o conteúdo do conhecimento a ser elencado na Atividade Pedagógica, compreender a gênese do conhecimento a respeito do objeto a ser ensinado e

aprendido na Atividade Pedagógica e quais processos são necessários ocorrer para a sua apropriação.

A formação da consciência e a sua vinculação com os processos de comunicação são produtos da atividade, em outras palavras, são resultado dessa ação com finalidade, mediada e coletiva, geradora de novas necessidades cada vez mais mediatizadas. As ações formam motivos e novas ações coletivas que reorganizam a estrutura psíquica e voltam ao meio social, evidenciando o papel do trabalho coletivo nos processos de apropriação da cultura humana e a interdependência entre as ações educativas, o conteúdo de ensino e os sujeitos que fazem parte da Atividade Pedagógica.

Apropriar-se da Teoria-Histórico-cultural é também apropriar-se do materialismo histórico-dialético porque sob essa convicção o desenvolvimento humano é entendido na sua categoria fundamental que é o histórico, na problemática do seu ser, incluindo os diversos graus e as diferentes conexões em seu interior, no movimento da particularidade e da universalidade que determina seus marcos metodológicos. O enfoque filosófico do método constitui a concepção de mundo com postulados filosóficos gerais, como a essência do ser humano, sua origem, consciência, pensamento, processo do conhecimento. A interdependência desses fenômenos implica determinar as dependências do objeto, a necessidade de superar os limites da determinação e reconhecer o caráter dialético do conhecimento.

O desenvolvimento humano, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é um processo que ocorre pela atividade humana, envolve a interrelação da atividade prática e a atividade de pensamento. A atividade reflexa vem explicar ser o desenvolvimento humano um processo que requer a mediação do sujeito com instrumentos e signos. E, distingue-se do processo de adaptação, pois o conhecimento da realidade objetiva preexiste à consciência, é um processo de apropriação que se dá pela atividade subjetiva do sujeito que ocorre por meio da imagem nos processos de consciência. Em cada período do desenvolvimento humano, conforme as condições da realidade objetiva, surgem alterações evolutivas e novas formações, o sujeito relaciona-se de forma diferente com a realidade, e essas novas ações e reações emocionais vão desencadear, principalmente, novas necessidades e apropriações relacionadas ao objeto da atividade.

Ao final desta pesquisa, percebemos que o conteúdo do objeto da atividade pedagógica e o que a criança está aprendendo nos leva à preocupação sobre o que o/a professor/a está ensinando. Na escola de Educação Infantil, o estudo dos processos de apropriação do produto da atividade humana (cultura) tem relação com os fundamentos

teóricos das situações voltadas a esse fim, uma vez que a criança constitui a sua personalidade com base nos processos de consciência expressos no desenvolvimento mediante a apropriação dos conhecimentos dados pela atividade.

REFERÊNCIAS

- ARIÁS BEATÓN, G. **La persona en lo Histórico Cultural**. São Paulo: Linear B, 2005.
- ARIAS BEATÓN, G.; CALEJON, L. M. C.; BRAVO, A. Z. **Relación familia y escuela: las familias potenciadoras**. Obutchénie. Revista De Didáctica E Psicologia Pedagógica. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2022.
- BOZHOVICH, L. I. Algunos problemas y métodos en el estudio de la Psicología de la personalidad del niño escolar. In: BOZHOVICH, L. I; BLAGONADIEZHINA, L. V. **Psicología de la personalidad del niño escolar**. Tomo I. Editorial Nacional de Cuba. Editora del consejo nacional de Universidades. La Habana, 1965.
- BOZHOVICH, L. I; BLAGONADIEZHINA, L. V. **Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes**. Progreso. Moscú. 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília – DF. 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília – DF. 2010.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para Crianças Brasileiras Menores de 2 Anos**. Brasília – DF. 2021.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- BRÉZHNEV, L. **Informe del Comité Central del PCUS y las tareas inmediatas del partido en la política interior y exterior**. M., Politizdat, ed. en ruso, 1976.
- CALDART, R. S. ; BOAS, R. L. V. (Org). **Pedagogia Socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. Expressão Popular. São Paulo, 2017.
- CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CEDRO, W. L; NASCIMENTO, C. P. Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In. MOURA, M. O. (Org). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

CHAUÍ, M (2010). **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática.

CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CISNE, M. F.; CASTRO, S. M. J. **Relatório final de Pesquisa**: Estudo investigativo sobre a formação do conceito cotidiano/empírico com crianças em turma mista na faixa etária de 4 a 6 anos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa Omega, 2004.

DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La Psicología Evolutiva y Pedagogia em la URSS – Antologia**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

DAVÍDOV, V. V. Problemas do ensino desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia (José Carlos Libâneo & Raquel A. M. da Madeira Freitas, trad.). **Revista Soviet Education**, 1988.

DUARTE, Newton. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Caderno CEDES. Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998.

DUAYER, Mario. **Relativismo, Certeza e Conformismo**: Para uma Crítica das Filosofias da Perenidade do Capital. *Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política*, v. 27, p. 58-83, 2010.

DUAYER, Mario. **Marx e a crítica ontológica da sociedade capitalista: crítica à centralidade do trabalho**. In: Verinotio. 2016.

ELKONIN, D. B. **Epílogo**. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. IV. Madrid: Visor, 2006.

_____. D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs). **Ensino Desenvolvimental: antologia: livro I**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. São Paulo, Paz e Terra, 1979.

_____. **F. O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. In: Marxistis Internet Archive. 1876.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FAVARO, N. de A. L. G. **O projeto político-estratégico da pedagogia histórico-crítica: uma análise das origens, do desenvolvimento, dos dilemas e da relação entre a escola pública e a luta socialista**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Rio de Janeiro: LP&M, 1999.

GARCIA, R.M.C. **Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos**. Comunicações. Piracicaba, SP. v. 23, n. 3, Número Especial. 2016.

_____. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.

GUILFORD, J. P. **General Psychology**, N. Y., 1946. (5 ed).

GOMES, S, C. A. V. **O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

IASI, M. **O dilema de Hamlet**. O ser e o não ser da consciência. São Paulo, Viramundo. 2002.

KLEIN, L. R. **A produção do GT Trabalho e Educação e suas interlocuções com a Educação Básica: uma demanda (des) atendida?** In: RAMOS, F. B.; PAVIANI, N. M. S.; AZEVEDO, T. M. (orgs). **A pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica: múltiplos olhares**. Caxias do Sul: EDUCS; São Leopoldo, Casa Leiria. 2012.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1978.

KUENZER, A. Z. **Educação e trabalho no Brasil; o estado da questão**. Brasília: INEP/MEC. 1987.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, Vozes. 1998.

KUHNEN, R. T. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LAZARINI, A. **A relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. São Paulo: Mireveja. 2021.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2012.

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2012. lu

_____. El desarrollo psicológico del niño em la edad preescolar. In: **Antología del desarrollo psicológico del niño em edad preescolar**. México, Trillas, 2010.

_____. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. **Antologia**. Livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

LURIA, A. R. Diferenças culturais do pensamento. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos**. São Paulo: Ícone, 2012.

LISINA, M. I. Problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. In: SOLOVIECA, Y., ROJAS, L. Q. (Compiladores). **Antología del desarrollo psicológico del Niño em edad preescolar**. México: Trillas, 2010.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. In: Revista Temas de Ciências Humanas. São Paulo, 1978.

_____. Lenin: **um estudo sobre a unidade do seu pensamento**. São Paulo: Boitempo, 2012a.

_____. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012b.

_____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUNATCHARSKI, A. **Sobre a Instrução e a Educação**. Editora Progresso, 1988.

LURIA, A. Materiales sobre la genesis de la escritura em el niño. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. **La Psicologia Evolutiva y Pedagogia em la URSS** – Antologia. Moscú: Editorial Progresso, 1987.

_____. **Curso de Psicologia Geral**. Vol. 1. Introdução evolucionista à psicologia. São Paulo: Civilização Brasileira, 1994.

_____. La psicologia como ciencia historica (acerca de la natureza historica de los procesos psiquicos). In: **El proceso de formacion de la psicologia marxista**: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Moscou: Editorial Progresso, 1989.

MANACORDA, M. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Ed. Alínea, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Grundrisse Manuscritos econômicos de 1857-1858**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **O Capital**. Vol. I, tomo 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MÉSZÁROS, I. **A alienação e a crise da educação**. In: A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico cultural**. Revista Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Florianópolis. v.25, n.1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MILTON, B. L.; HARRIS, D. B. **The Development of Responsibility in Chikdren**. “Elementary School Journal”, January, 1954.

MIRANDA, M. G. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. T. M., CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. Brasiliense, São Paulo, 1984.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. de. A formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**. Vol. 10. Nº 20. 2020.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar**: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORAES, M. C. M. de. **Indagações no campo do conhecimento**. Texto base para o mini-curso Indagações sobre o conhecimento no campo da educação, GT 17, 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 7 a 11 de outubro de 2007.

_____. **Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 1. Universidade do Minho, Portugal, 2001.

_____. **A teoria tem consequências**: Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Revista Educação e Sociedade, v.30, n 107, maio/agosto. Campinas, 2009.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. de. **A Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural**: em busca da superação da competência individual. *Psicologia política*. VOL. 10. Nº 20. pp. 345-361. 2010.

MOURA, M. O. de. A atividade de ensino como ação formadora. In Amélia Domingues de Castro, & Anna Maria Pessoa de Carvalho, *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média* (pp. 143-162). São Paulo: Pioneira. 2001.

MOURA, M. O. de, ARAÚJO, E. S., MORETTI, V. D., PANOSSIAN, M. L. & RIBEIRO, F. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. de (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Líber Livro. 2010.

MOURA, M. O.; ARAUJO, E. S.; SERRÃO, M. I. B. **Atividade orientadora de ensino: fundamentos**. Linhas Críticas, Brasília, 2018.

MOURA, M. O. de; SFORNI, M. S. de F.; ARAÚJO, E. S. **Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino**. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 14, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2011.

MOURA, M. O.; SFORNI, M. S. F.; LOPES, A. R. L. V. **A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica**. MOURA, M. O. (Orgs). *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Loyola, 2017.

_____. MOURA, M. O. Formar e formar-se em espaços de significação da atividade pedagógica. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

MUNHOZ, A. P. G.; LONGAREZI, A. M.; NASCIMENTO, C. P.; PIOTTO D. C.; ARAUJO, E. S.; MARCO, F. F. **A atividade orientadora de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico: discussões a partir da educação infantil.** Educação Matemática em Pesquisa: Perspectivas e Tendências - Volume 3. 2021.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos.** São Paulo: Martins Fontes, 1996

NERUDA, P. **Livro das perguntas.** São Paulo: Cosas Naify, 2008.

NEIMARK, M. S. Análisis psicológico de las reacciones emocionales de los escolares ante las dificultades en el trabajo. In: BOZHOVICH, L. I; BLAGONADIEZHINA, L. V. **Psicologia de la personalidad del niño escolar.** Tomo I. Editorial Nacional de Cuba. Editora del consejo nacional de Universidades. La Habana, 1965.

PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D.; SOUZA, F. D. Relações entre movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pensamento teórico e conteúdo escolar. In: MOURA, M. O. (Orgs). Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Loyola, 2017.

PEIXE, D. C. S. A didática e seus nexos com a educação infantil e o ensino: alguns apontamentos acerca da construção do objeto. In: **Ontologia Crítica e os diferentes objetos na Pesquisa Educacional** (Org.). Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC, 2018a.

_____. **Concepções de didática nas publicações da área da educação infantil no período de 2000-2014: uma investigação a partir da perspectiva da ontologia crítica.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018b.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PETROVSKY, A. V. **A imaginação.** In: Ensino Desenvolvimental: antologia. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (PMF). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino De Florianópolis.** 2015.

PRESTES, Z. L. S. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil.** Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

_____. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2012.

PUZIRÉI, A. Prólogo. In: VIGOTSKI, L.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. **El proceso de formación de la psicología marxista.** Moscú: Progreso, 1989.

PRESTES, Z. L. S.; TUNES, E. **Anatoli Vassilievitch Lunatcharski e os Princípios da Escola Soviética**. Movimento-revista de educação, Niterói, ano 4, n.6, p.254-271, jan./jun. 2017.

_____. **A trajetória de obras de Vigotski: um longo percurso até os originais**. Estudos de Psicologia, Campinas: 2012.

ROSENTAL, M. M.; STRAKS, G. M. **Categorías del materialismo dialéctico**. Distrito Federal do Mexico: Grijalbo, 1958.

RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología: principios y métodos**. Ciudad de La Habana, Pueblo y Educacion, 1979.

_____. **El ser y la conciencia**. Y el pensamiento y los caminos de su investigacion. México, D. F.: Editorial Grijalbo, 1963.

_____. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica. In: **Ensino Desenvolvimental: antologia**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017a.

_____. O problema da Educação. In: **Ensino Desenvolvimental: antologia**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017b.

RUMMERT, S; AGEBAILE, E.; VENTURA, J. **Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo**. In: QUARTIERO, E. L.;

SFORNI, M. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara, SP: JM EDITORA, 2004.

SILVA, M. M.; EVANGELISTA, O. **Jovens, Trabalho e Educação - A Conexão Subalterna de Formação para o Capital**. São Paulo: Mercado das Letras. 2012.

SERRA, D. J. G. El concepto de personalidad. In: **Psicología de la personalidad: selección de lecturas**. Habana: Pueblo y Educación, 2007.

_____. **Psicología de la motivación**. La Habana: Editorial Ciencias Médicas. 2008.

_____. **Una concepción integradora de la motivación humana**.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Considerações sobre a formação e atuação de professores na perspectiva histórico-cultural. In CAÇÃO, M; MELLO, S.; SILVA, V. (ORGS.) **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí, SP: paco editorial. 2014. P.101-117.

SFORNI, M. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.** Araraquara, SP: JM EDITORA, 2004

SHIROMA, E., CAMPOS, Roselane F. **Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação.** Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, n° 61, p. 13-35, dez. 1997.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R. M. C. **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos.** Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n.2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. **Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores.** Perspectiva, Florianópolis, v. 29, n.1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo.** Moscú: Progreso, 1990.

_____. **A psicología soviética: meu olhar.** Trad: CALEJON, L, M. C. São Paulo: Terracota Editora, 2016.

_____. **Fisiología y psicología. Complejidad y dialéctica.** São Paulo: Edições EACH, 2021.

SLÁVINA, L. S. **Sobre el desarrollo de los temas de la actividad lúdica a edad preescolar.** Izvestia da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, fascículo 14. São Petersburgo, 1948.

SOUZA, E. E. P. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TORRIGLIA, P. L. **A Formação docente no contexto histórico: político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. Produção de conhecimento e educação: considerações para pensar o ser social na sociedade contemporânea. In: **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade/ Orgs.** LEITE, D; LIMA, E. G. S. Porto Alegre: 2012.

_____. Primeiras aproximações ao ser do reflexo: a vida cotidiana como terreno fundante do processo de conhecimento. In: TORRIGLIA, P. L. et al. **Ontologia Crítica e os diferentes objetos na Pesquisa Educacional** (Org.). Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC, 2018.

TORRIGLIA, P. L. et al. **Ontologia Crítica e os diferentes objetos na Pesquisa Educacional** (Org.). Florianópolis: NUP/ CED/ UFSC, 2018.

TORRIGLIA, P. L., ORTIGARA, V. O campo de mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, C., SOUZA, J. V., SILVA, M. A (Orgs). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

TREIN, E. Entrevista. **Revista do NETE**, UFMG, n° 0, p. 32-40, jul.-dez. 1996a.

_____. **A pesquisa na área trabalho e educação**. Curitiba: UFPR (mimeo.). 1996b.

_____. **Trabalho e educação diante dos limites da globalização: questões teórico-metodológicas**. Revista do NETE, UFMG, n° 3, p. 119-128, jan.-jul. 1998.

TREIN, E., PICANÇO, I. S., (1995). O GT Trabalho e Educação. In: Histórico dos grupos de trabalho. Belo Horizonte: ANPED.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. **O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação**. Uma análise para debate. Revista Brasileira de Educação, n. 24, Campinas: Autores Associados, 2003.

TUMOLO, P. S. **Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: Apontamentos de interpretação**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 159-178, abril 2003.

TUNES, E., PRESTES, Z. L. S. O bom, o mau e o feio. In: VIGOTSKI, L. As sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro. 2018.

UMBELINO, J. D. **Elementos mediadores na atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano na criança: contribuições da educação em Cuba**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

VAISMAN, E. **A ideologia e sua determinação ontológica**. Verinotio - revista on-line de filosofia e ciências humanas, n. 12. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. 2010.

VENDRAMINI, C.R. **A pesquisa em trabalho e educação diante dos desafios de formação da classe trabalhadora - a fábrica, a escola e os movimentos sociais**. Trabalho encomendado pelo GT Trabalho e Educação, apresentado na X ANPED Sul, Florianópolis, 2014.

VIGOTSKI, L. As sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia; organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro. 2018.

VIGOTSKI, L.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. **El proceso de formacion de la psicologia marxista**. Moscú: Progreso, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009b.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **Psicologia, Educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** Vol. I. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Obras Escogidas.** Vol. II. Madrid: Visor, 2001.

_____. **Obras Escogidas.** Vol. III. Madrid: Visor, 2000.

_____. **Obras Escogidas.** Vol. IV. Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKY, L. S., LURIA A R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Edición: Pablo del Río e Amelia Álvarez. Madri, Espanha: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

ZAPOROZHETS, A. V. Os sentimentos. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs). **Ensino Desenvolvimental:** antologia: livro I. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.