

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE**

**A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA E
PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL.**

CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO

**SÃO PAULO
2004**

**A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O
DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA E
PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**

CAROLINA PICCHETTI NASCIMENTO

ORIENTADOR: LUIS EDUARDO PINTO BASTO TOURINHO DANTAS

Monografia apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Aos meus companheiros de trabalho, que juntos refletimos, discutimos e construímos nossa prática pedagógica na Educação Física Infantil: Breno, Celeste, Andréia,

Carlão, Tom, Sula, Marcela, Ana, Milena, Katti;

Aos novos companheiros de trabalho, do grupo de estudo de Psicologia Histórico Cultural (Liepe), em especial a Juliana, pelas contribuições e participação na construção desta monografia;

Ao Luiz, por todo o seu apoio acadêmico e pelas suas contribuições e questionamentos na construção deste trabalho;

Ao meu camarada Diogo, que juntos discutimos sobre muitas das questões aqui expostas e com quem sempre temos bons debates, além de compartilharmos dos mesmos sonhos.

Agradeço a todos, na certeza de que tal agradecimento não significa apenas um reconhecimento de suas ajudas para este trabalho, mas, sobretudo, um reconhecimento da possibilidade de continuarmos a trabalhar juntos.

SUMÁRIO

<u>SÃO PAULO.....</u>	<u>I</u>
<u>RESUMO.....</u>	<u>V</u>
<u>1. INTRODUÇÃO.....</u>	<u>1</u>
<u>2. O PAPEL DO SOCIAL E DA APRENDIZAGEM NO DESENVOLVIMENTO DO HOMEM.....</u>	<u>4</u>
<u>2.1. O DETERMINISMO BIOLÓGICO NA TEORIA PRÉ-FORMISTA OU INATISTA.....</u>	<u>4</u>
<u>2.2 O DETERMINISMO DO MEIO NA TEORIA EMPIRISTA/ AMBIENTALISTA OU BEHAVIORISTA.....</u>	<u>7</u>
<u>2.3 A SÍNTESE DA TEORIA INTERACIONISTA.....</u>	<u>8</u>
<u>2.4 A SUPERAÇÃO DAS CONCEPÇÕES A-HISTÓRICAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL OU A ESCOLA DE VIGOTSKI.....</u>	<u>16</u>
<u>3. O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO HOMEM.....</u>	<u>18</u>
<u>3.1 SOBRE O DESENVOLVIMENTO FILOGENÉTICO DO HOMEM.....</u>	<u>24</u>
<u>3.2 SOBRE O DESENVOLVIMENTO ONTOGENÉTICO DO HOMEM.....</u>	<u>29</u>
<u>3.3 O PAPEL DO TRABALHO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO.....</u>	<u>32</u>
<u>4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA CRIANÇA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO.....</u>	<u>41</u>
<u>4.1 O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CONDUTA HISTÓRICA.....</u>	<u>48</u>
<u>4.1.1 A formação da atenção voluntária.....</u>	<u>49</u>
<u>4.1.2 A formação da memória lógica.....</u>	<u>55</u>
<u>4.1.3 A formação de conceito.....</u>	<u>57</u>
<u>4.1.4 O desenvolvimento da voluntariedade.....</u>	<u>62</u>
<u>4.2 O PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO DAS FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES E O PAPEL DO COLETIVO NA FORMAÇÃO DA CONDUTA HISTÓRICA DO INDIVÍDUO.....</u>	<u>69</u>
<u>4.3 PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO –CULTURAL.....</u>	<u>85</u>
<u>4.3.1 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento.....</u>	<u>87</u>
<u>4.3.2 A categoria Atividade como categoria central no processo de ensino e aprendizagem.....</u>	<u>97</u>
<u>5- A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA O SEU</u>	

TRABALHO PEDAGÓGICO PAUTADO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO CULTURAL.....	105
5.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO UMA DISCIPLINA ESCOLAR.....	106
5.1.1 A especificidade da Psicologia Histórico-Cultural e a especificidade da educação física (infantil): quais as relações possíveis?	108
5.2 O JOGO NA PSICOLOGIA SOVIÉTICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL.....	112
5.2.1. O jogo como fonte de desenvolvimento infantil.....	114
5.2.2. O trabalho e a organização do Jogo na Educação Física infantil.....	121
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135

RESUMO

A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CUTURAL E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DA E PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL.

Autor: Carolina Picchetti Nascimento

Orientador: PROF^o. Ms. Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho Dantas.

O propósito deste trabalho foi o de analisar a especificidade do desenvolvimento humano elaborado pela Psicologia Histórico-Cultural, explicitando nesse processo seu caráter fundamentalmente *histórico* e suas implicações pedagógicas. A historicidade contida nessa teoria permite compreender o homem naquilo que ele *pode vir a ser*, o que significa, para nós, uma afirmação do trabalho educativo, no sentido de permitir que cada individuo se forme de acordo com as finalidades e valores assumidos pela fundamentação pedagógica que se tenha.

A partir da análise de alguns dos principais elementos presentes na Psicologia Histórico Cultural, como a categoria *atividade*, o conceito de *zona de desenvolvimento próximo* e de *funções psíquicas superiores*, propusemos a existência de três implicações desta teoria para a prática pedagógica da educação física infantil: 1) o trabalho com o *jogo*, considerando-o como a *atividade principal* da criança em idade pré escolar; 2) a contribuição da educação física para o desenvolvimento das formas culturais de conduta; 3) a necessidade de se organizar os conteúdos específicos da educação física em *temas* ou atividades básicas.

O trabalho apontou algumas orientações possíveis para o estudo da prática da educação física infantil, que embora não representem uma elaboração pedagógica ou didática para a área, demonstrou as possibilidades e a importância da Psicologia Histórico- Cultural para fundamentar a prática pedagógica da educação física.

Palavras chaves: Desenvolvimento Humano; Educação Física Infantil; Psicologia Histórico-Cultural

1. Introdução

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é ainda uma questão central para a prática pedagógica, sobretudo porque nos remete às questões relacionadas ao *o que ensinar, como ensinar e por que ensinar*.

Uma das importâncias em se estudar o processo de desenvolvimento humano está justamente nessa sua relação com a aprendizagem. As teorias sobre o desenvolvimento humano, através de suas explicações sobre o que se desenvolve no homem e como se desenvolve, delimitam as possibilidades da aprendizagem, ou seja, se ela pode ou não interferir nesse desenvolvimento e - sobretudo- como ela pode interferir no mesmo.

Neste sentido, e ainda que não explicitamente, as teorias pedagógicas e as práticas educativas de cada disciplina (dentre elas a educação física) estão fundamentadas por uma concepção de desenvolvimento humano, isto é, têm por referência alguma explicação sobre as possibilidades de vir a ser do homem. Portanto, as teorias sobre o desenvolvimento humano têm uma implicação prática na formação do próprio homem.

Compartilhamos com Duarte (1998) o entendimento de que o trabalho educativo é o ato de produzir intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade já produzida histórica e coletivamente pelos homens. De acordo com essa concepção de educação, os indivíduos só se formam enquanto homens mediante a apropriação das características humanas produzidas e acumuladas ao longo da história.

“Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual-, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: 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. (...) A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõem o

homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal”. (Luria, apud Duarte, 1998, p.12).

Entendemos que para tal perspectiva de trabalho educativo, onde o homem não nasce pronto, mas deve ser *humanizado*, deve buscar ser cada vez mais homem (Freire, 1981), as explicações sobre o desenvolvimento humano, (sobre o que se desenvolve e como se dá tal desenvolvimento), deve ter por base uma *concepção* fundamentalmente *histórica do homem*.

Assim, por considerarmos as concepções naturalizantes do desenvolvimento humano incompatíveis com nossa concepção de homem e de educação e por entendermos que aquelas concepções são, ainda hoje, hegemônicas, iremos expor nesta monografia uma explicação eminentemente histórica sobre os processos de desenvolvimento humano, explicação essa fundamentada na teoria elaborada pela Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Soviética.

Carvalho (1999) em seu artigo “De Psicologismos, Pedagogismos e Educação”, critica a realização de transposições diretas das teorias Psicológicas à prática educativa. Será, então, que não estaríamos equivocados ao tentar explicitar uma outra teoria psicológica e buscar nela fundamentos para nossa prática pedagógica? A esta pergunta respondemos que *não*.

Antes de mais nada, a Psicologia Histórico-Cultural não é uma metodologia nova ou um conjunto de técnicas para auxiliar a prática pedagógica, mas é, fundamentalmente, uma forma de entender o homem naquilo que ele é e naquilo que ele pode vir a ser. Trata-se, em essência, da elaboração das questões psicológicas sobre *o que* se desenvolve no homem e *como* se desenvolve, a partir da explicitação e defesa de uma certa concepção de mundo e de homem: ambos essencialmente históricos.

Mais do que isso, a Psicologia Histórico-Cultural tem as questões educacionais como base e finalidade de suas investigações, posto que para ela o desenvolvimento especificamente humano não ocorre sem a aprendizagem.

Ainda assim, entendemos que essa explicação psicológica que iremos explicitar nesse trabalho é fundamento de nossa prática educativa e não o ponto final da mesma. Queremos dizer com isso que essa fundamentação não retira a necessidade de estudarmos os problemas concretos da educação escolar e de cada disciplina em particular, dentre elas a educação física.

Diante dessas questões levantadas, podemos apresentar nossos três objetivos centrais com essa monografia.

1) Apresentar alguns elementos que possam contribuir para explicitar a concepção de desenvolvimento humano elaborada pela Psicologia Histórico-Cultural.

2) Apontar alguns princípios pedagógicos que podem ser extraídos dessa teoria, sobretudo os relacionados às questões entre desenvolvimento e aprendizagem e os relacionados à organização dos conteúdos de ensino.

3) Apontar algumas relações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a educação física, procurando estabelecer algumas possibilidades para o estudo da prática pedagógica da educação física. Para este último objetivo, focaremos nossa análise no trabalho pedagógico da educação física infantil, tendo o jogo como fonte de nossas discussões.

2. O papel do social e da aprendizagem no desenvolvimento do homem

2.1. O determinismo biológico na teoria pré-formista ou inatista

Desenvolvimento refere-se, de uma maneira geral, às mudanças que ocorrem ao longo do ciclo de vida de um indivíduo. O estudo do desenvolvimento humano está voltado, entre outras coisas, para explicar os fatores que influenciam ou determinam as mudanças no comportamento do indivíduo ao longo do tempo.

Até determinado estágio das teorias que procuravam explicar o desenvolvimento humano, a teoria inatista ou pré-formista aparecia como a visão hegemônica.

Ainda que esta concepção esteja relativamente ausente das explicações dadas

para o desenvolvimento humano, isto é, ela já não é mais a concepção hegemônica existente, a importância do seu estudo justifica-se tanto pelo seu valor histórico (enquanto um estágio das teorias sobre o desenvolvimento humano, e que influenciou as teorias subsequentes), quanto pela persistência de parte de suas idéias nas formas de conduzirmos o pensamento e na metodologia lógica utilizada para as análises. Assim, ainda que uma teoria tenha desaparecido da ciência, de modo que não haja mais uma defesa aberta de suas idéias, não raro, elas se mantêm presentes na forma de “hábitos de pensamentos” Vygotski (1995), que condicionam as práticas de investigação e as práticas educacionais.

Portanto, a reflexão sobre a teoria inatista permite tanto um melhor entendimento da evolução das explicações sobre o desenvolvimento humano, reconhecendo suas limitações e seus avanços, quanto à possibilidade de superarmos aqueles “hábitos de pensamentos” por ele condicionados.

Antes de avançarmos nessa análise, parece necessário caracterizarmos mais a fundo essa teoria. Para os adeptos da teoria inatista, o desenvolvimento humano caracteriza-se, fundamentalmente, pelo seu potencial intrínseco (hereditário), com pouca ou nenhuma influência do meio. Os processos de crescimento físico e maturacional, em última análise, o organismo, determina incondicionalmente o processo de desenvolvimento. Assim, o estado de desenvolvimento da criança de 10 anos de idade, seria produto direto do seu estado maturacional, isto é, de suas forças internas.

Nota-se nesta concepção que a explicação dada para o desenvolvimento humano não guarda diferença substancial com o tipo de explicação dada ao processo de desenvolvimento do animal; não há qualquer singularidade no processo de desenvolvimento do homem comparativamente ao animal. Neste sentido, o desenvolvimento humano resumir-se-ia a um processo de amadurecimento meramente biológico, movido pelas forças e transformações internas ao organismo.

Apesar de não existir mais uma defesa aberta das idéias dessa teoria (ou ao menos não hegemonicamente), resta sabermos em que esta concepção influencia ainda hoje nosso pensamento ou nossos “hábitos de pensamento”.

A primeira delas, um tanto quanto influente nas práticas educacionais, é a manutenção da crença de um certo desenvolvimento natural da criança, na crença da existência de uma força intrínseca à criança (processos maturacionais), que saberia ao certo a onde conduzir a criança no seu desenvolvimento e na qual não deveríamos interferir. Makarenko¹, fazendo crítica a esse tipo de pensamento nos educadores (*o do espontaneísmo do desenvolvimento infantil*), cita uma interessante metáfora, retrucando a crenças de alguns teóricos de que a criança poderia se desenvolver muito bem sem a interferência dos adultos: “Na realidade, nas condições da natureza pura (*desenvolvimento sem uma interferência consciente dos mais experientes*), cresce somente aquilo que naturalmente poderia crescer. Isto é, meras ervas daninhas” (Makarenko, 1986, *alterações em parênteses nossa*).

A segunda forma de influência do pensamento inatista nos dias de hoje, está mais relacionado à prática de investigação científica, e refere-se à redução do processo de desenvolvimento humano a um processo puramente quantitativo. O indivíduo é reduzido na teoria inatista, a um ser *biológico*, cujas características já estão dadas desde o nascimento, restando apenas que elas sejam “desabrochadas”. Desta forma, a descoberta do processo de desenvolvimento especificamente humano, torna-se impossível, assim como a captação e explicação de todas as mudanças e transformações verificadas na conduta da criança.

Por tudo o que foi discutido até então, podemos dizer que não há espaço no interior da concepção inatista para possíveis análises da influência do meio ou do social no desenvolvimento humano. Esta é uma questão absolutamente fora dos problemas levantados pelo inatismo como relevante para o estudo do desenvolvimento humano. O *desenvolvimento*, para esta teoria, *comanda a aprendizagem*, cabendo a esta última apenas aproveitar aquilo que o desenvolvimento já lhe ofereceu. Nessa visão, o aluno reúne ou não as condições ou aptidões para aprender, de acordo com as características hereditárias que possui (Gomes, 2002). O desenvolvimento é uma condição fundamentalmente intrínseca a cada ser humano,

1 Pedagogo ucraniano, que iniciou seu trabalho na época revolucionária da URSS. Makarenko trabalhou especialmente com crianças de rua, e esta sua frase mencionada, refere-se justamente a sua descrença de que essas crianças eram “incorrigíveis” e que, assim, não precisavam de um trabalho educativo dirigido.

determinado pelo material genético de cada um.

Contudo, a negação pura e simples da existência de um meio que influenciasse o desenvolvimento humano torna-se inconsistente, inclusive porque, empiricamente, já não se podia negar sua influência sobre o desenvolvimento humano. Este fato fez com que a contradição existente no interior da teoria inatista, qual seja, a explicação de que o desenvolvimento humano seja essencialmente interno, dado pelas condições genéticas e a verificação empírica da influência do meio nesse desenvolvimento fosse explicitada. Para superar essa contradição era necessário que houvesse um relativo afastamento ou rompimento com as concepções da “velha” teoria, rompimento esse que possibilitaria visualizar o problema sob novas perspectivas e, assim, levantar outros problemas ou necessidades de investigação científica.

Mas antes de apresentarmos uma tentativa de efetiva superação dessa teoria explicativa do desenvolvimento humano, apresentaremos uma *negação* da mesma, ou seja, uma tentativa de construir uma nova teoria explicativa do desenvolvimento humano que negasse toda a explicação dada pela teoria antiga. Esta foi a tarefa dos ambientalistas.

2.2 O determinismo do meio na teoria empirista/ ambientalista ou behaviorista

Como negação da teoria inatista, a teoria empirista/ behaviorista do desenvolvimento humano, cujos maiores representantes são Pavlov e Skinner (Gomes, 2002) procurou deslocar todas as explicações dadas para a formação do ser humano (que residiam no organismo) para o *meio*. Para esta teoria, todo o conhecimento dos seres humanos provém de sua experiência do meio físico e social ao qual ele está inserido, meio esse que provoca mudanças no comportamento do indivíduo. Esse processo caracterizaria o desenvolvimento para essa teoria.

Assim, trata-se de uma inversão, dentro de uma mesma concepção determinista do desenvolvimento humano; os behavioristas negam o determinismo biológico dado pela teoria inatista, para afirmarem o determinismo ambiental no desenvolvimento do

homem. E justamente por ser uma teoria *determinista do desenvolvimento*, consideramos que ela seja, também, uma teoria reducionista, incapaz, portanto, de explicar em sua totalidade o desenvolvimento especificamente humano.

De acordo com essa concepção, o processo de educação era visto como um mero processo de transmissão de conteúdos, dados pelo professor (fonte de luz do processo) e recebido pelos alunos, que teriam seus comportamentos moldados de acordo com esse processo. Ou seja, o meio determinaria inteiramente o desenvolvimento do homem; os seres humanos seriam uma cópia das condições externas.

2.3 A síntese da teoria interacionista.

Apesar das teorias inatistas e ambientalistas do desenvolvimento humano guardarem muitas diferenças entre si, elas apresentam um ponto em comum que parece aproximá-las mais do que suas diferenças podem afastá-las: trata-se de suas concepções deterministas do desenvolvimento humano.

A contradição fundamental deixada por essas teorias (e que deveria ser prioritariamente superada) residia, justamente, nas suas explicações reducionistas e deterministas do desenvolvimento humano, quer fosse ela de origem biológica ou ambiental. Como forma ou tentativa de superar essa contradição e, conseqüentemente, responder às diversas lacunas deixadas pelas teorias inatistas e ambientalistas, surge uma nova teoria explicativa para o desenvolvimento humano: o interacionismo.

A teoria interacionista, ao buscar superar o reducionismo presente nas abordagens anteriores, postulou que o desenvolvimento humano ocorre mediante a interação entre sujeito e objeto. Essa nova explicação, além de superar o unilateralismo existente na relação entre sujeito e objeto, entre homem e meio, deu um outro importante e fundamental passo para a explicação do desenvolvimento humano: o reconhecimento da existência de um *meio social* efetivamente influenciador no processo de seu desenvolvimento. Considerou-se, pela primeira vez,

a existência de um mundo de objetos e relações produzidos pelo homem que influenciariam, de alguma forma, a formação dos seres humanos. O interacionismo, assim, deu um passo além daquele alcançado pelo maturacionismo e pelo inatismo, posto que reconheceu a existência de um meio especificamente social.

Contudo, as contribuições do interacionismo terminaram precisamente no ponto onde o problema da explicação sobre o desenvolvimento especificamente humano pode apenas se revelar. Se é verdade que o interacionismo deu um passo à frente (com relação às demais abordagens sobre o desenvolvimento), é verdade também que ele não pôde completar seu passo e dar um salto para a explicação do desenvolvimento especificamente humano.

Ao tomar o *ponto de partida* para a compreensão do desenvolvimento especificamente humano (qual seja o reconhecimento da existência de um meio social e de uma relação não unilateral entre sujeito e objeto), como *ponto de chegada* para a compreensão do desenvolvimento, o interacionismo pode avançar, apenas em parte, na solução desta questão. Faltava-lhe clareza para enxergar o problema além do ponto onde julgava ser o fim e, também por isso, faltava-lhe um método de pesquisa e análise coerente com a solução desse problema.

O ponto de partida para uma explicação do desenvolvimento especificamente humano, (qual seja o reconhecimento da existência de um meio social, de um mundo humano), é tomado pelo interacionismo como ponto de chegada, o momento final de todo o processo explicativo, e é precisamente aí que reside a sua principal e fundamental falha. Portanto, o maior mérito do interacionismo é, ao mesmo tempo, a sua maior fraqueza.

Assim, não é apenas no reconhecimento da existência de um social, que encontramos a chave para a explicação dos processos de desenvolvimento e formação humana, mas o encontramos sim no *modo como esse social é considerado* e toma parte para a explicação daqueles processos.

Diante disso, gostaríamos de desenvolver duas idéias com relação ao interacionismo, que serão expostas de forma sintetizada abaixo e servirão de “guia” para as nossas discussões sobre o interacionismo.

1. o interacionismo não estabeleceu diferenças qualitativas entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento animal;
2. o interacionismo, embora tenha reconhecido a existência do social, o considerou como um fator a mais no processo de desenvolvimento humano, como parte de uma somatória de fatores influentes.

Ainda que considere a existência de um meio especificamente humano e que, portanto, a explicação do desenvolvimento da criança de 10 anos não possa mais ser dissociado das influências desse meio, o interacionismo não conseguiu estabelecer os traços diferenciadores entre o desenvolvimento humano e o animal. Os processos de adaptação e interação de ambos, não são substancialmente distintos.

Não se consegue enxergar um papel qualitativamente diferente do social para o desenvolvimento humano, comparativamente à influência que tem o meio físico para ele. Deste modo, embora tragam nomes distintos, o meio social e o meio natural (ambiente), desempenham essencialmente o mesmo papel na formação do homem. Não há distinção significativa entre ambos, o processo de interação do homem com o seu meio humano é assim, essencialmente igual ao processo de interação do animal ao seu meio natural. Cada um, no seu “espaço” específico, interagiria essencialmente da mesma forma.

O papel, então, que o social, que o mundo de objetos e relações humanas exercem no processo de desenvolvimento da criança é o mesmo que o papel da vegetação da zona da mata para os calangos nordestinos. Ambos interagem e se adaptam ao seu mundo essencialmente da mesma forma; as diferenças se limitam a uma simples distinção semântica do ambiente: um é social, o outro é natural.

Começamos a perceber aqui a limitação em se considerar como suficientemente válido o simples reconhecimento de um mundo social para explicar o processo de desenvolvimento especificamente humano. Falta reconhecer que os processos de adaptação e de desenvolvimento do homem são radicalmente diferentes dos processos de adaptação e desenvolvimento dos animais.

Não se trata de uma desconsideração aberta dessa distinção entre o animal e o homem. E nem tampouco estamos dizendo que o interacionismo não pontua qualquer diferença entre um e outro. A questão é que o interacionismo, ao se utilizar para as suas análises e interpretações das condições sociais/ humanas as leis biológicas, ou seja, ao utilizar o mesmo modelo de adaptação orgânica para explicar a relação humana com o meio social, tudo o que faz é encontrar nessa relação, elementos da relação elementar de adaptação biológica do organismo ao meio. Portanto, o que se faz na prática é desconsiderar por completo as particularidades da existência de um meio social, posto que ele não desempenharia nada de significativamente distinto no desenvolvimento humano, comparativamente à influência do meio natural.

Não que o interacionismo sobreponha indiscriminadamente o comportamento animal ao humano; contudo, as únicas diferenças que ele pode estabelecer são as de ordem *quantitativas*. O social pode ser mais influente ou menos influente no desenvolvimento do comportamento humano; essa é sua particularidade.

A relação entre o social e o natural, entre o cultural e o biológico, ou seja, a questão da relação entre esses dois elementos, perde a sua especificidade e é transformada numa relação de mera porcentagem. A diferença entre os “sócio-interacionistas”², e os interacionistas reside apenas na atribuição de medidas diferentes ao papel do social no desenvolvimento humano. De um lado o social teria uma porcentagem de 60% ou 70%, de outro, o social contribuiria com no máximo 50%.

Definir desta forma a relação entre o biológico e o social, como uma relação meramente quantitativa, reduz qualquer traço diferenciador entre o desenvolvimento do animal e o do homem. Quer seja o mundo de objetos e relações humanas, quer seja a vegetação nordestina, a criança e o calango interagirão essencialmente da mesma forma; a explicação do processo do comportamento é a mesma, sendo, assim, irrelevante se aquele mundo exercerá uma influência de 20%, 50% ou 70% no

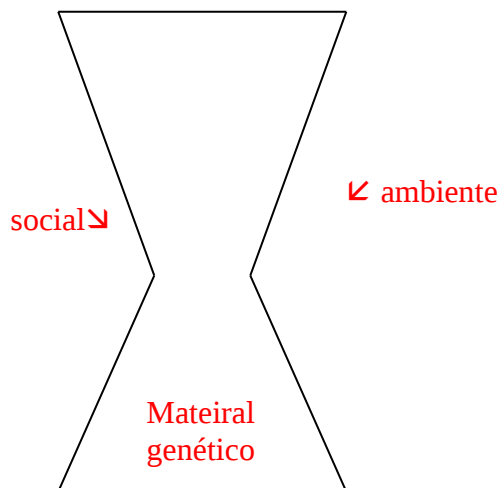
2 Não raro a teoria vigotskiana ganha por parte de alguns interpretes de sua obra, a alcunha de *sócio- interacionista*. Concordamos com a posição defendida pelo educador *Newton Duarte* de que tal atribuição não condiz com a teoria de vigotski, mesmo porque não é esse o nome pelo qual seus representantes se auto-denominam (que é de Psicologia Histórico Cultural ou Escola de Vigotski). Assim, Vigotski não é, para nós, interacionista ou mesmo sócio-interacionista, sendo que não há diferenças substanciais entre um termo e outro.

desenvolvimento da criança.

Há que se reconhecer que um dos grandes avanços do interacionismo foi o de reconhecer a existência de um mundo humano que exerce uma influência específica no comportamento do homem. Assim, além de ter superado a dicotomia sujeito/meio, de ter considerado a existência tanto da *hereditariedade* quanto do *meio físico* como fatores indissociáveis para a explicação do desenvolvimento humano, o interacionismo considerou também, neste processo, a existência de um terceiro fator: o *meio social*. Contudo, precisamente porque acrescentou o social como um fator a mais, que se *somaria* aos fatores da hereditariedade e do meio físico, e seria assim, um dos três fatores clássicos do desenvolvimento (Duarte, 2000 b); precisamente por ter posto o social mecanicamente e em pé de igualdade com os demais fatores influenciadores do desenvolvimento, (por tê-lo considerado como um elemento a mais de uma mesma conta), é que o interacionismo não pode estabelecer as diferenças necessárias entre o comportamento humano e o animal, entre o desenvolvimento histórico e o biológico.

Podemos exemplificar este fato (do uso das porcentagens e de um acréscimo mecânico do social como forma para explicar o desenvolvimento humano), através de um modelo explicativo do desenvolvimento motor, proposto por Galahue (1996), e que se constitui em um paradigma para a área de educação física. Intentaremos ressaltar a relação deste modelo com os fundamentos interacionistas, e utilizá-lo como uma forma de exemplificarmos as características essenciais da teoria interacionista.

O “modelo da ampulheta”, proposto por Galahue (1996) para explicar o desenvolvimento motor explicita, para nós, a idéia da influência que tem o social para o interacionismo. O social, nesse modelo, é tido como um dos fatores que se somam para o desenvolvimento do homem; trata-se de um elemento que se soma de fora para dentro, juntamente com o material genético e o ambiente, e que efetivamente não resulta ou provoca nada de novo no desenvolvimento da criança. O desenvolvimento seria, então, linear; o meio cultural não seria capaz de modificar, substancialmente, o processo de desenvolvimento humano.



Modelo proposto por Galahue, (1996)

Embora este modelo de desenvolvimento (introduzido pela primeira vez por Piaget, e adaptado por Galahue), seja aqui tomado como uma exemplificação dos elementos levantados da teoria interacionista, julgamos oportuno nos determos um pouco mais nessa análise, a fim de apresentarmos argumentos que, ao mesmo tempo em que apontem as falhas e contradições deste modelo, (interacionismo), possam nos conduzir à superação do mesmo.

A despeito de todas as diferenças que tenham, há uma característica que aproxima *inatistas*, *ambientalistas* e *interacionistas*: trata-se do fato dessas teorias serem pautadas numa concepção a-histórica do desenvolvimento e do homem. Consideramos ser esta a contradição central presente na teoria interacionista, e que a impede de explicar o processo de desenvolvimento especificamente humano. Para superarmos definitivamente tal contradição, acreditamos que seja preciso abandonar por completo os conceitos e a visão de mundo que estão por trás do interacionismo. Do contrário, entraremos no mesmo “beco sem saída” (Vygotski,1995), em que elas se encontram.

Já reconhecemos o mérito do interacionismo ao considerar o social como influenciador do desenvolvimento e do comportamento humano. Reconhecemos, também, que esta consideração não resultou numa explicação válida para o desenvolvimento humano, isto é, não foi capaz de pontuar os traços diferenciadores

existentes no desenvolvimento especificamente humano, podendo apenas reconhecer no comportamento humano os elementos que existem no comportamento animal.

Assim, parece claro que nossa crítica ao interacionismo, não reside na sua suposta desconsideração do social (argumento utilizado algumas vezes como crítica a essa teoria); do contrário, apontamos este fato como sendo, no tempo histórico em que surgiu, um mérito desta teoria e um seu grande avanço.

Tampouco estamos criticando a presença do biológico, ou da maturação como elementos influenciadores e necessários para se explicar o desenvolvimento especificamente humano. Desconsiderar os fatores biológicos para explicar o desenvolvimento humano seria um erro tão grande quanto o de desconsiderar os fatores sociais para essa explicação.

Portanto, nossa crítica não reside nos elementos em si utilizados pela teoria interacionista para explicar o desenvolvimento e comportamento humano, mas sim na forma como tais elementos se relacionam para explicar aqueles processos. O ponto chave é, portanto, *o modo como o social é considerado* no interior das teorias que explicam o desenvolvimento humano, modo esse que pode impedir o entendimento do homem como um ser eminentemente histórico.

É a este ponto que atribuímos o fato de algumas teorias dispostas a explicarem o desenvolvimento humano (como o interacionismo), estarem impossibilitadas de diferenciarem qualitativamente o comportamento animal do comportamento humano. Tudo o que podem fazer, devido ao uso de seus métodos de análise, é encontrar nas formas “superiores” de conduta (humana), traços ou elementos das formas “inferiores” de conduta (animal). Ao utilizar as explicações biológicas, indiscriminadamente, para explicar fenômenos histórico-sociais, tudo o que se pode chegar é a uma *naturalização* do comportamento humano, ou seja, a atribuição de características naturais a fenômenos (como o comportamento) que são históricos.

A conseqüência direta de tal naturalização do homem é a adoção de uma concepção profundamente passiva do comportamento do ser humano. Tal qual os animais, o homem se limitaria simplesmente a se adaptar ao meio em que vive, com a única particularidade de ser esse um meio social; ele reagiria *diretamente* aos

estímulos recebidos. Para essa teoria, então, a *relação homem mundo se dá de uma maneira direta*.

Despreza-se, assim, todos os saltos dados pelo comportamento humano ao longo do desenvolvimento histórico da humanidade. Tira-se, do homem, o papel ativo de sua formação; tira-se dele a sua capacidade de dominar a natureza e o próprio comportamento, transformando-os objetivamente de acordo com a orientação desejada. A concepção a-histórica do homem e do seu desenvolvimento, é considerada por nós como sendo o ponto fraco da teoria interacionista, sua contradição fundamental e que, por isso mesmo, deve ser superada.

2.4 A superação das concepções a-históricas do desenvolvimento humano: a Psicologia Histórico-Cultural ou a Escola de Vigotski.

A Psicologia Histórico-Cultural, ou Psicologia Soviética, ou Escola de Vigotski tem suas origens no período pós-revolucionário da Rússia, e desenvolve-se juntamente com a formação da União Soviética. Isso não deve ser entendido apenas como uma fatalidade ou um dado biográfico, ou mesmo um acessório dessa teoria, mas do contrário, deve ser compreendido como um fator imprescindível para o seu entendimento. A Psicologia Histórico-Cultural, nascida e desenvolvida no interior da revolução, estava comprometida com as soluções dos problemas que se apresentavam no momento histórico em questão, problemas esses que se referiam à construção de uma nova sociedade (socialista) e de um novo homem, formado com base nos valores dessa nova sociedade.

A tarefa que se apresentava, prioritariamente, para a Psicologia Soviética era a de buscar uma nova reflexão científica sobre a natureza do psiquismo humano, reflexão essa que considerasse o homem como um ser eminentemente *histórico*. Mais do que simplesmente superar o unilateralismo existente na relação entre sujeito e objeto (herdado das teorias inatistas e behavioristas), importava à Psicologia Soviética compreender a especificidade dessa relação entre sujeito/ objeto, uma vez que ambos são históricos, assim como a relação entre eles também o é. (Duarte,

1996b).

Essa nova orientação para o entendimento do homem, para o entendimento de suas formas específicas de conduta e de desenvolvimento, estava comprometida com a construção de uma sociedade socialista. Assim, mais do que explicar simplesmente como ocorria esse desenvolvimento humano, ela buscava compreender esse desenvolvimento para nele *intervir*. Desta forma a Psicologia Histórico-Cultural tinha também como centro de suas preocupações as questões educacionais.

Consideramos que a Psicologia Soviética tenha efetivamente superado as concepções a-históricas sobre o desenvolvimento humano. Entendemos haver três eixos básicos que diferenciam a Psicologia Histórico-Cultural da teoria interacionista, e que representam a superação da contradição central apontada anteriormente.

1) mais do que influenciar o desenvolvimento humano (como postula o interacionismo) o meio histórico-social *cria* esse desenvolvimento;

2) O desenvolvimento não é compreendido como sendo o resultado de um “equilíbrio” entre as necessidades biológicas e sociais (tal qual afirma a teoria interacionista), mas sim fruto de um *conflito* entre as necessidades sociais e as condições naturais de conduta, que resultam numa *superação*³ das formas biológicas de comportamento pelas formas culturais de conduta;

3) o papel ativo da criança no seu processo de desenvolvimento, não se dá apenas pela sua *interação* com os adultos, na qual ela precisa se adaptar ao pensamento deles. Para a Psicologia Soviética a formação e desenvolvimento do homem se dão a partir da *atividade humana* que ela desempenha. Daí também do papel central que tem a coletividade para essa teoria.

Esses três eixos nos parecem fundamentais para o entendimento da teoria desenvolvida pela Psicologia Histórico-Cultural, e serão apresentados ao longo desse trabalho, afim de que possamos estabelecer as peculiaridades dessa teoria e as

3 O conceito de superação não se restringe a uma negação ou a uma exclusão absoluta de algo, mas refere-se, simultaneamente, a uma *negação* e a uma *afirmação* deste algo; refere-se, simultaneamente, a uma exclusão e a uma conservação, tendo como resultado a criação de uma nova condição: uma *superação*. É fundamental termos este conceito claro desde o início porque a ele voltaremos repetidas vezes durante o texto, sempre o empregando de acordo com o conceito explicitado por nós agora. Assim, quando dizemos que, no desenvolvimento humano, o *comportamento cultural superou o comportamento natural*, estamos justamente querendo dizer que as formas históricas de conduta, simultaneamente, *negaram*, *afirmaram* e modificaram as formas naturais de conduta do homem.

implicações cabíveis para a educação e para a educação física.

3. O processo de desenvolvimento histórico do homem

Ainda que tenhamos clareza do ponto exato onde as teorias que visam explicar o desenvolvimento humano (notadamente o interacionismo) falharam, ou seja, ainda que possamos criticá-las contundentemente, revelando suas contradições e, portanto, a necessidade de sua superação, resta agora (como tarefa tão importante quanto a crítica realizada), termos claro os processos ou caminhos para se chegar efetivamente àquela superação, bem como o por que de lutarmos por ela.

Assim, de nossas análises podemos evidenciar que a crítica às teorias sobre o desenvolvimento humano deve centrar-se na sua não consideração do homem como um ser histórico. Este fato tem tanta importância para a compreensão do desenvolvimento ou formação especificamente humana, que pode ser posto como o elemento chave para a sua efetiva compreensão. A partir disso, afirmamos também que a não consideração dessa condição histórica do homem resulta numa naturalização do ser humano, o que concretamente conduz a uma formação e reafirmação da passividade entre os homens; a naturalização do homem e conseqüentemente do mundo, posto que não existe um sem o outro, significa a retirada de seu caráter eminentemente produtor, criador de si e do mundo; a naturalização do homem, confere-lhe a condição de um ser que simplesmente *está* no mundo e que olha para ele na condição de sujeito passivo: o mundo torna-se algo absolutamente impossível de ser transformado por suas ações, e passa a *determinar* incondicionalmente o homem (Freire, 1981).

Notamos então, um dos pontos essenciais, se não o essencial, do processo de formação especificamente humana: o homem deixa de se adaptar passivamente no meio em que vive (tal qual os animais) e passa agora a agir sobre esse meio, transformando-o em um mundo humano e transformando-se a si próprio em homem.

Vigotski chama esse processo de “*adaptação ativa*”, contrapondo-a a

adaptação passiva dos animais (Vygotski, 1995). Obviamente que não se trata de uma mudança meramente semântica, mas sim de uma diferença de conceitos. Há de fato uma diferença profunda entre o tipo de adaptação do homem ao mundo e o tipo de adaptação do animal ao seu meio; o ser humano vive no mundo e *com* o mundo na condição de um ser produtor, que transforma as condições naturais (tanto sua natureza externa quanto a interna) de acordo com suas orientações. A *adaptação ativa* do ser humano refere-se à possibilidade que tem de objetivar-se no mundo, ou seja, de humanizar o mundo e humanizar-se a si mesmo.

O fato de ressaltarmos esse caráter histórico do desenvolvimento humano, não significa em absoluto, a desconsideração da presença do desenvolvimento natural ou biológico do mesmo. Ambas as linhas de desenvolvimento (cultural e biológica) estão presentes na formação do ser humano (tanto filogeneticamente quanto ontogeneticamente), contudo, apesar de estarem intrinsecamente ligadas, não deixam de guardar suas especificidades, especificidades essas que efetivamente conduzem a processos e resultados diferentes no desenvolvimento humano.

Queremos afirmar com isso que o ser humano apresenta duas leis que regem o seu desenvolvimento: as *leis históricas* e as *leis biológicas* (Vygotski, 1995), leis essas que apresentam características e naturezas efetivamente distintas e que, portanto, criam dinâmicas diferentes no nosso processo de desenvolvimento.

As leis biológicas referem-se àquelas que resultam nos processos de crescimento e desenvolvimento orgânicos, com as diversas mudanças estruturais que lhes cabem. As leis históricas referem-se aos processos de mudanças nas formas de conduta humana (historicamente e socialmente condicionadas), mudanças essas que não resultam diretamente em transformações estruturais no ser humano; tratam-se de mudanças apenas de ordem funcional.

Ao reconhecermos a diferença entre um tipo de lei e outra que regem o nosso desenvolvimento, não significa afirmarmos que ambas as leis ocorram separadamente ou mesmo que uma não dependa da outra. Estamos cientes de que semelhante dicotomia não faz sentido e não pode ser sustentada quando falamos sobre o

desenvolvimento humano. Assim como não há formação humana independente da cultura, não pode haver cultura independente do organismo humano⁴. Não é por acaso que, até então, nenhum animal conseguiu se relacionar com os produtos da cultura humana da mesma forma com que as crianças se relacionam com eles; ainda que determinado animal viva num meio social, estando sujeito as “mesmas” condições e relações que os seres humanos, ele nunca chegará a ser *homem*, ou seja, nunca chegará a desenvolver as características psíquicas próprias dos seres humanos. Falta-lhe um cérebro humano; falta-lhe todas as características neuro-químicas e anatômicas dos seres humanos.

Contudo, omitir a existência de uma diferença entre aquilo que é natural e aquilo que é cultural, longe de representar uma superação da dicotomia corpo/ mente ou biológico/ histórico, representa a naturalização (e, por tanto, a negação) do tipo de desenvolvimento e comportamento especificamente humano.

Afirmamos anteriormente, que consideramos fundamental para a explicação do desenvolvimento humano, o entendimento do homem como um ser eminentemente histórico, um ser que produz simultaneamente o mundo e a si mesmo. Esta nossa afirmação está de acordo com a teoria vigotskiana, que considera que o comportamento verdadeiramente humano deve ser entendido por meio das leis históricas que incidem sobre ele. Não que as leis biológicas não exerçam influência de ordem alguma, mas por se darem num meio social, os próprios processos biológicos tornam-se historicamente condicionados.

O trecho abaixo, extraído da *Obras Escogidas* de Vigotski, nos parece excelente para exemplificar a importância que o autor atribui à condição histórica do ser humano.

“É a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro lugar como o fator determinante da conduta do homem. Nisso consiste toda a idéia de desenvolvimento cultural da criança” (Vygotski, 1995 p. 89)⁵.

4 Para esse debate, julgamos que a obra de António Damásio (*O erro de Descartes, emoção, razão e cérebro humano*) pode nos dar boas contribuições.

5 O trecho citado é uma tradução livre do espanhol para o português, realizado por nós apenas para os fins deste trabalho. As demais citações do mesmo autor que forem extraídas da obra traduzida do russo para o espanhol,

Ou seja, por tratar-se de um ser fundamentalmente histórico, são justamente as leis históricas que regem o seu desenvolvimento, as que devem figurar em primeiro plano a fim de compreendermos de fato o comportamento especificamente humano.

Contudo, ainda que tenhamos afirmado essa condição histórica dos seres humanos, ainda que concordemos com o fato do *social* assumir o ponto central para a explicação da formação especificamente humana, é fundamental esmiuçarmos ou analisarmos a fundo o que concretamente significa esse desenvolvimento histórico do homem; ou seja, quais os processos que estão envolvidos nele e os mecanismos necessários, bem como quais as mudanças que ocorrem no comportamento humano por conta desse tipo específico de desenvolvimento.

Fica claro então, pelos próprios “problemas” ou questões levantadas, que assumimos a idéia de que o desenvolvimento histórico resulta fundamentalmente em diferenças qualitativas no comportamento humano; produz-se algo novo, até então inexistente nas formas de conduta do homem e na sua relação com o mundo e, por isso, impossível de ser compreendida apenas através das explicações que as leis naturais que regem o nosso desenvolvimento podem nos dar.

A fim de auxiliar nossas discussões a respeito da análise do desenvolvimento especificamente humano (desenvolvimento cultural ou histórico), vamos expor três teses que acreditamos que irão abarcar as explicações necessárias para a compreensão do comportamento social⁶ do ser humano.

1. As mudanças no comportamento humano ocorrido por conta do desenvolvimento histórico, são sempre mudanças de ordem funcional e não orgânica, ou seja, mudanças ocorridas em decorrência da

também serão traduzidas livremente para o português por nós. Gostaríamos de salientar que dependendo da origem da tradução da obra do autor soviético, seu nome é escrito de diferentes maneiras. As obras em espanhol, por exemplo, são escritas com *y* e *i* (Vygotski), em inglês com *y* e *y* (Vygotsky). Respeitaremos essas diferentes grafias de acordo com a origem da obra que estivermos nos baseando, mas em nosso texto utilizaremos a grafia normalmente utilizada em português com *i* e *i* (Vigotski).

⁶ Neste trabalho não utilizaremos diferenças entre os termos cultural, social e histórico, nem entre os termos natural e biológico, coerentes com a própria referência vigotkiana.

evolução natural da espécie e que resultam na criação de novos órgãos no corpo.

2. O desenvolvimento histórico, implica na formação de novos tipos de comportamento e não numa modificação ou atualização de comportamentos já existentes.
3. Para compreender o desenvolvimento histórico do ser humano é preciso compreender o papel do trabalho e do uso de instrumentos na formação do comportamento humano.

Antes de darmos início às análises das teses, gostaríamos de esclarecer duas confusões que podem surgir neste momento, com relação às intenções deste trabalho.

Se a princípio pode parecer que estamos criando uma dicotomia entre aquilo que é natural e aquilo que é histórico (dicotomia essa que efetivamente não existe), o fato é que consideramos sumamente importante explicitar as condições especificamente históricas do comportamento humano.

Isto não quer dizer também, que pretendemos estabelecer uma diferença maniqueísta entre as duas linhas de desenvolvimento (o que resultaria numa segunda confusão). Portanto, não se trata de dizer que o tipo de conduta cultural é “boa” e o tipo de conduta natural é “ruim” (ou vice-versa), mas sim de afirmarmos, com base em constatações científicas (a maioria delas provenientes dos estudos dos psicólogos soviéticos), que as formas de conduta culturais são essenciais para a compreensão da singularidade humana.

Esclarecidos estes pontos, passemos à análise das teses, objetivando com elas compreender o que constitui a especificidade da conduta histórica do homem, comparativamente à sua conduta natural, e os mecanismos que estão relacionados a esse processo.

3.1 Sobre o desenvolvimento filogenético do homem

Para analisarmos nossa primeira tese, qual seja a de que o desenvolvimento

ocorrido por meio de leis históricas resulta em mudanças apenas funcionais, vamos analisar as explicações vigotskianas dadas aos processos de *filogênese* e *ontogênese*. Acreditamos que a análise desses processos irão tanto contribuir para a compreensão de nossa primeira tese, quanto para um melhor entendimento do desenvolvimento histórico como um todo.

Tanto na evolução da espécie humana (filogênese), quanto no desenvolvimento da individualidade de cada ser humano (ontogênese), estão presentes duas leis distintas que regem nosso comportamento: as *leis naturais* ou *biológicas* e as *leis culturais* ou *históricas*. Contudo, apesar desse fator comum, ou seja, da presença dos mesmos elementos para a explicação daqueles processos, a organização da relação entre esses elementos se dá de forma diferente na ontogênese e na filogênese humanas. Enquanto na filogênese há uma evidente distinção entre a evolução biológica e a evolução histórica (distinção essa que se dá inclusive temporalmente), na ontogênese, não existe qualquer separação real entre as duas linhas de desenvolvimento (histórica e natural), ambas aparecem unidas, seguindo juntas e formando um processo único e complexo. Contudo, se é verdade que na ontogênese não ocorre uma separação entre as duas linhas de desenvolvimento, e que elas seguem juntas todo o processo, também é verdade que elas não ocorrem de forma paralela, ou seja, em nenhum momento elas deixam de perder suas especificidades, seus traços diferenciadores e, portanto, de influenciarem distintamente no comportamento infantil.

“O desenvolvimento cultural da criança se caracteriza antes de tudo por produzir-se enquanto se dão transformações dinâmicas de caráter orgânico. O desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Tão somente por via da abstração, podemos diferenciar uns processos de outros” (Vigotski, 1995, p.36).

Além das questões pertinentes à ontogênese que queríamos demonstrar, particularmente a de como se dão as relações entre as leis históricas e as naturais ao

longo do desenvolvimento infantil, gostaríamos de destacar um outro ponto nessa frase de Vigotski que se refere ao fato dele afirmar que “o desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança”. Ainda que possa não ficar totalmente claro neste momento, o que representa essa “superposição” do desenvolvimento cultural ao orgânico, podemos esclarecer por enquanto que essa idéia refere-se ao fato de que Vigotski considera o comportamento histórico do ser humano, um comportamento qualitativamente superior ao seu comportamento biológico, sobretudo porque o primeiro implica na formação de uma *existência consciente*, ou seja, numa ação consciente. Estas questões poderão ser melhor compreendidas ao longo das discussões sobre nossas outras teses.

O processo de desenvolvimento infantil, as leis culturais e as leis naturais que regem seu comportamento ocorrem juntas, formando na verdade um processo único. Deste modo, parece extremamente difícil conseguirmos diferenciar os resultados de um processo de outro. Entretanto, essa dificuldade é de fato mais aparente do que real, mesmo porque, como já vimos, na ontogênese as leis históricas e as leis naturais continuam a manter as suas especificidades e assim, continuam a conduzir os processos de desenvolvimento e comportamento de forma diferenciada.

Dada essa realidade do processo de ontogênese, que exige uma maior compreensão a respeito das influências e características das duas leis que regem o nosso comportamento, iremos iniciar a análise sobre a tese de que o desenvolvimento histórico produz mudanças apenas funcionais, via a explicação dos processos filogenéticos da espécie, postergando a mesma análise na ontogênese.

Ocorre que na filogênese humana, como já visto, há uma distinção temporal entre a evolução biológica e evolução cultural da espécie, o que certamente facilita, nesse primeiro momento, nossa análise.

Em um primeiro momento, o homem deu início à sua evolução biológica da conduta, com as diversas modificações orgânicas que culminaram na formação relativamente estável do *Homo sapiens sapiens*. Num segundo momento, após aquela relativa estabilização da evolução da espécie, é que se iniciou de forma mais efetiva o

desenvolvimento histórico das formas de conduta.

Em absoluto estamos querendo transformar esses dois processos em momentos estanques, quase sem relação um com o outro. Certamente que grande parte das evoluções orgânicas ocorridas no homem (notadamente a adoção de uma postura bípede e a conseqüente possibilidade de uso e desenvolvimento das mãos), constituíram-se em condição sine qua non para o desenvolvimento especificamente cultural da espécie. Mais do que isso, aquelas transformações orgânicas já se relacionavam dialeticamente com as transformações do intelecto do homem animal. Entretanto, não podemos também negar o fato de que a passagem do homem animal para o homem social não se deu quando o homem ficou em pé, nem tampouco quando se utilizou pela primeira vez de objetos da natureza, na qualidade de “instrumentos rudimentares”.

Essa passagem, ou marco que dividiu o reino animal do reino humano (portanto histórico-social ou cultural), não se deu na filogênese por meio das leis naturais de seu desenvolvimento, que necessariamente resultam em transformações orgânicas/ estruturais do organismo (do tipo obtido com a evolução das espécies). O marco que direcionou o homem para o seu comportamento histórico, se deu após a estabilização da espécie como *Homo sapiens sapiens*; o comportamento humano deu uma salto em seu desenvolvimento sem que para isso tivesse que ocorrer qualquer alteração orgânica ou biológica (Vygotski, 1995). Assim, as mudanças nesse estágio do desenvolvimento humano são de ordem nitidamente funcionais.

Não há dúvidas quanto à presença de diferenças profundas no comportamento do homem primitivo e no do homem contemporâneo. As formas culturais de comportamento presentes no homem primitivo (memória lógica, atenção voluntária, linguagem verbal, formação de conceitos...) não vão além de formas rudimentares desse comportamento, portanto bem diferentes das formas culturais alcançadas pelo homem contemporâneo. Apesar dessa enorme distância que separa o homem primitivo do homem contemporâneo, no que tange à esfera cultural de sua conduta, é verificada uma equivalência orgânica/ biológica entre eles. Não há diferenças significativas entre o córtex frontal do homem hoje e do homem primitivo, apesar das

enormes diferenças psicológicas ou comportamentais entre ambos (Vygotski,1995). Assim, não se pode atribuir a tais mudanças, a ocorrência de alterações morfológicas no cérebro do homem. O homem primitivo, já havia alcançado a sua relativa estabilização como espécie *homo sapiens sapiens*, ou seja, já havia “encerrado” suas mudanças orgânicas, mas continuou evoluindo nas suas formas de comportamento, deixando claro que essa evolução comportamental ocorria sob novas influências. O homem deu início, então, a um seu desenvolvimento efetivamente histórico.

Entendemos que as argumentações vigotskianas quanto à relativa estabilização da espécie, não estão em desacordo com o que sabemos hoje pela ciência biológica. Embora a biologia contemporânea considere que os processos de mudanças biológicas do homem continuem, tais mudanças não são capazes hoje, de transformar o comportamento humano. O desenvolvimento histórico do homem, como argumenta Vygotski, tem uma característica peculiar de subordinar o desenvolvimento biológico a si.

Ocorre, então, que o desenvolvimento histórico muda radicalmente o tipo de adaptação do homem ao meio e o tipo de seu desenvolvimento. O homem cultural ou histórico para se desenvolver, deixa de depender estritamente do desenvolvimento de seu aparato orgânico (órgãos naturais/ estrutura corporal), passando do contrário a depender intimamente do desenvolvimento de seus *órgãos artificiais* (ou instrumentos). Essa relação, como dissemos, muda substancialmente o tipo de adaptação do homem ao seu meio, e muda porque o uso de instrumentos significa a passagem do homem animal ao homem cultural, significa a passagem de uma *relação direta* com o mundo para uma *relação mediada* com ele. O uso de instrumentos marca o início do desenvolvimento histórico da humanidade.

“A cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis nos sistemas de comportamento humano em desenvolvimento (...) No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento, especificamente culturais” (Vygotski, 1995, p. 34).

3.2 Sobre o desenvolvimento ontogenético do homem

Dessa nossa última análise, podemos já extrair elementos para discutir a segunda tese colocada por nós, qual seja: a de que o desenvolvimento histórico resulta na formação de novos tipos de comportamento, até então inexistentes e que em última análise representam um salto em relação ao tipo de comportamento animal.

Acaso as mudanças ocorridas entre o comportamento do homem primitivo e do contemporâneo, não se enquadram justamente nesse tipo qualitativamente novo de comportamento, absolutamente diferente do tipo de comportamento presente no homem animal? Acaso essas mudanças verificadas no seu comportamento não representam algo efetivamente novo, ao invés de um simples acréscimo quantitativo ou “atualização” de um tipo de comportamento já existente?

Para respondermos a essas perguntas e avançarmos na compreensão do desenvolvimento especificamente humano (seu desenvolvimento histórico), vamos nos aproximar novamente da análise ontogenética da espécie. Além de analisarmos esse processo de formação da individualidade de cada ser, pretendemos retomar as discussões a respeito da possibilidade ou não de distinguirmos as leis orgânicas e históricas presentes nesse processo (uma vez que elas ocorrem efetivamente juntas). Com isso, podemos também, nos aproximar mais das relações e implicações que o desenvolvimento histórico acarreta para as questões educacionais e formativas na criança.

Karl Bülher, citado por Vigotski (1995), psicólogo gestaltista alemão, propôs três fases ou três etapas do desenvolvimento da conduta humana, etapas essas que serviriam para explicar a ontogênese animal e humana.

A primeira etapa, ou *etapa do instinto*, é caracterizada pelas formas de conduta pautadas em características inatas ou hereditárias.

A segunda etapa, ou *etapa do adestramento* caracteriza-se por um tipo de comportamento adquirido, ou aprendido pela experiência pessoal. Tratam-se de hábitos/ reflexos condicionados, resultantes da interação organismo/ meio.

Por fim, a terceira e última etapa levantada por Bülher, chamada de *etapa do intelecto*, caracteriza-se por comportamentos condicionados pelas reações intelectuais, ou seja, reações que permitem a adaptação do indivíduo a novas situações.

Apesar de concordar com as etapas propostas, Vigotski deixa claro que falta neste modelo a existência de uma “*quarta*” etapa para uma plena explicação do desenvolvimento do homem, etapa essa que se caracteriza pelo desenvolvimento cultural do ser humano, e que, portanto, muda radicalmente a sua estrutura de conduta, superando o determinismo biológico.

Essa quarta etapa, ainda que não negue absolutamente as etapas anteriores, ou seja, ainda que surja delas e as conserve em certa parte, não significa uma continuação às três anteriores. Essa quarta etapa proposta por Vygotski (1995), representa a etapa cultural do desenvolvimento da criança, onde as leis históricas guiam a conduta, formando tipos de comportamento efetivamente novos na criança. Embora as leis históricas estejam intrinsecamente ligadas às mudanças orgânicas, elas conduzem à formação de processos psíquicos e a tipos de comportamento que as leis específicas do desenvolvimento natural/ biológico não poderiam conduzir.⁷

Vejamos a colocação de Vigotski com relação ao significado dessa 4ª etapa para o desenvolvimento infantil:

“A quarta etapa significa que se modifica o próprio tipo e orientação do desenvolvimento da conduta, que corresponde ao tipo histórico do desenvolvimento humano” (Vygotski, 1995, p. 132)

É preciso compreender também que a quarta etapa representa uma *superação dialética* das anteriores, ou seja, ao mesmo tempo em que nega as etapas anteriores,

⁷ Em nenhum momento negamos o papel fundamental que desempenham os processos de crescimento e maturação para a ontogênese humana. Estamos cientes também do fato de que os três primeiros anos de vida representam o período onde mais cresce o cérebro da criança, sendo que é justamente nessa fase onde se dá o processo de desenvolvimento das suas principais e elementares funções psíquicas. Embora reconheçamos este fato, reconhecemos também que nesse estágio de clímax de maturação biológica da criança, ela está apenas iniciando seus primeiros passos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, na *apropriação da conduta cultural*. Assim, as enormes e importantes mudanças orgânicas que ocorrem nos primeiros anos de vida da criança não coincidem com o pleno desenvolvimento das suas formas culturais de conduta, ou seja, ao alcance da quarta etapa de conduta, mas somente representam a “pré-história de seu desenvolvimento cultural” (Vygotski, 1995).

as conserva dentro de si; e ao mesmo tempo em que nega e afirma as etapas anteriores, as supera, coloca-as num nível mais elevado de desenvolvimento⁸. Assim, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais, mas agora sob novas relações, agora subordinadas às funções culturais da psique.

Ainda que tenhamos compreendido muito bem o papel da quarta etapa para o desenvolvimento infantil, ou seja, mesmo que tenhamos compreendido que na ontogênese existe efetivamente um tipo histórico de desenvolvimento humano, que se relaciona o tempo inteiro com o desenvolvimento biológico, mas que ainda assim produz tipos específicos de comportamento, cria novas formas de conduta na criança, (formas essas especificamente culturais), resta esclarecermos a que formas de conduta específicas ou novas estamos falando. Para tanto, precisamos compreender como se dão os processos de desenvolvimento cultural da conduta e como eles se manifestam.

Iremos, então, iniciar a análise de nossa terceira tese a respeito do comportamento social do homem, qual seja: para compreendermos o desenvolvimento histórico do ser humano, precisamos entender o papel desempenhado pelo processo de trabalho e pelo uso de instrumentos.

3.3 O papel do trabalho no desenvolvimento humano

Entendemos que o trabalho é e foi a condição central para a passagem do homem animal ao homem social, tanto na formação do gênero humano quanto na formação de cada indivíduo. O trabalho, entendido como a relação dialética entre *objetivação* e *apropriação*, expressa a dinâmica essencial de autoprodução do homem pela sua atividade social.

Dada a importância dessa relação para o entendimento da categoria de trabalho no interior da concepção materialista histórico dialética e para o entendimento da Psicologia Histórica Cultural de uma maneira geral, analisaremos brevemente os

⁸ o conceito de superação exposto neste parágrafo é o conceito que utilizamos em outras partes deste trabalho quando empregarmos a mesma palavra.

processos de objetivação e apropriação.

A *objetivação* refere-se ao processo no qual a atividade humana (física ou mental) adquire uma existência objetiva; isto quer dizer que as características ou aptidões humanas são transferidas ou incorporadas nos produtos da atividade do homem. A objetivação, portanto, refere-se ao processo de produção e reprodução da cultura humana. A objetivação, entretanto, não pode existir sem a presença do processo de *apropriação* da cultura pelo homem, que é um processo simultaneamente oposto e complementar ao processo de apropriação.

Leontiev, psicólogo soviético, membro da Psicologia Histórico Cultural, define três características fundamentais do processo de apropriação (in Duarte, 2004).

Em primeiro lugar, a apropriação refere-se a um processo sempre ativo, posto que o indivíduo para se apropriar da cultura, deve necessariamente *realizar uma atividade* que possa *reproduzir os traços essenciais da atividade existentes no objeto*. Em outras palavras, para o ser humano ter acesso aos produtos da história humana, não lhe basta *incorporar* aquilo que está fora dele, mas é imprescindível que ele *reproduza a atividade* que deu origem ao produto a ser apropriado (quer seja este produto físico ou cultural, caso, por exemplo, das relações sociais, que devem ser apropriadas pelos indivíduos e que são fruto da atividade humana). Ao apropriar-se da cultura, o ser humano deve reelaborar a composição natural de sua conduta dando uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. E essa orientação nova, é uma orientação cultural.

Em segundo lugar, o processo de apropriação da cultura pelo homem, permite que sejam reproduzidas nele as aptidões e funções humanas historicamente formadas. Através da apropriação da cultura e de sua atividade social objetivadora, é que os indivíduos podem se relacionar com a história humana.

Por fim, para Leontiev, a apropriação é sempre um processo que se dá *mediatizado* pelas relações entre os seres humanos, o que significa que é sempre um processo de *transmissão da experiência social* entre os indivíduos de um coletivo; trata-se, portanto, de um processo educativo em sua essência.

A relação entre objetivação e apropriação, tem importantes considerações para

o entendimento dos processos de desenvolvimento e de educação da criança, e a eles voltaremos posteriormente. Por hora, nos interessa revelar a dinâmica da relação entre objetivação/ apropriação para melhor entendermos a categoria *trabalho*, presente na obra vigotskiana e da qual também fazemos uso.

O trabalho como atividade própria do homem e forma específica dele se relacionar com o mundo, possibilitou que o ser humano rompesse com o determinismo biológico e, assim, superasse um seu desenvolvimento pautado em essência na adaptação individual ao meio. O trabalho permitiu ao homem apropriar-se da natureza e transformá-la; permitiu a ele se tornar produtor de sua própria vida.

Essa nova forma de desenvolvimento do homem, que como vimos Vigotski chama de “adaptação ativa”, tem fundamental importância para a compreensão do desenvolvimento histórico do ser humano.

É importante ressaltar que aquela transformação da natureza, via processo de trabalho, refere-se tanto à *natureza externa* do homem (o mundo propriamente dito) quanto à sua *natureza interna* (seu comportamento ou formas de conduta). Assim, o alcance da quarta etapa no desenvolvimento do ser humano, isto é o alcance de uma forma cultural de desenvolvimento, se deu concomitantemente a um maior domínio sobre o mundo a sua volta.

Essa *relação entre trabalho e desenvolvimento cultural* do homem é considerada por Vygotski (1995) como fundamental para a compreensão a respeito do desenvolvimento histórico do ser humano:

“Para a adaptação do homem tem essencial importância a transformação ativa da natureza do homem, que constitui a base de toda a história humana e pressupõe, também, uma imprescindível mudança ativa da conduta do homem. ‘Ao atuar sobre a natureza externa, mediante este movimento, ao modificá-la, o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza’ – disse Marx- ‘desperta as forças que dormem nela e subordina a dinâmica dessas forças a seu próprio poder’ ”. (Vygotski, 1995, p. 85).

Fica claro aqui o papel necessariamente ativo do homem na transformação de sua própria natureza, bem como o fato de que não há espaço no interior da teoria

vigotskiana para qualquer interpretação *subjetivista* ou mecanicista com relação ao domínio, pelo homem, de sua própria conduta. Assim como o ser humano não se transforma a priori, no interior de sua própria consciência e independente do mundo a sua volta, tampouco, ele se transforma devido a uma “pressão externa” da natureza que se modificou e que aí determina o seu comportamento. Vigotski mostra-se coerente à práxis revolucionária de Marx, quando afirma que a transformação de cada ser sempre coincide com as transformações das condições objetivas na qual ele vive, isto é, do seu meio. Há, portanto, uma transformação simultânea das circunstâncias e de si próprio:

“O domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, como a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza” (Vygotski, 1995, p. 94).

Estamos ressaltando esse ponto porque nos interessará, particularmente quando falarmos mais diretamente das questões educacionais, essa questão da relação do trabalho e do desenvolvimento infantil; é importante compreender como se dá, no desenvolvimento infantil, esse processo de domínio ou controle de sua própria conduta, domínio esse que lhe permite atingir o mais alto grau de desenvolvimento cultural existente na humanidade.

Neste sentido, é que é preciso ter claro que a cada etapa no domínio das forças da natureza corresponde, necessariamente, a uma etapa no domínio da conduta, ou seja, à uma subordinação dos processos psíquicos ao homem, aumentando assim a sua capacidade de auto-controle.

A apropriação do processo de trabalho pelo homem, permitiu que ele assumisse uma postura perante a natureza de criador; ele passou cada vez mais a exigir ou a forçar que a natureza lhe desse o que queria. Desta forma, por realizar na natureza seus desejos, ou mais precisamente seus *fins*, o homem *objetivou-se* no mundo, humanizou os objetos e o mundo e nesse processo pode humanizar-se a si próprio. Portanto, o trabalho, permitiu ao homem transformar a natureza, criar um

mundo humano; o trabalho permitiu que ele se transformasse a si próprio, criando novas formas de conduta, condutas históricas.

Parece estar relativamente explicitado agora, o papel do trabalho na formação da “adaptação ativa” do ser humano no mundo. Contudo resta ainda discutirmos um outro aspecto dentro do processo de trabalho, que possibilitará uma maior compreensão dos mecanismos envolvidos no desenvolvimento cultural do homem.

Para a concretização do processo dialético de transformação natureza/ homem, que resulta na humanização de ambos, a utilização de instrumentos tem um papel fundamental. Vygotski (1995) diferencia a existência de dois tipos de instrumentos: os *signos* e as *ferramentas*. Ambos desempenham funções mediadoras na atividade humana, mas enquanto as ferramentas intervêm e dominam a natureza externa, superando o “sistema de atividades”⁹ proposto por Jennings (in Vygotski 1995), os signos intervêm e dominam a natureza interna do homem, ou seja, suas formas de conduta, quer essa intervenção se dê em si mesmo, ou no outro.

Portanto, assim como o uso de ferramentas possibilitou a superação do determinismo biológico pelo homem, fazendo com que suas atividades possíveis não se restringissem mais às possibilidades de seus “órgãos naturais”, (mas sim, às possibilidades das ferramentas que ele próprio produziu), o uso de *signos ampliou* da mesma forma *o sistema de atividade das funções psicológicas*. O uso de signos permitiu que as funções psicológicas agissem de forma *mediada*, e não mais de forma direta, o que sem dúvida reflete numa enorme ampliação de suas possibilidades. Em outras palavras, podemos dizer que foi por meio do uso de instrumentos que o homem pode romper com um tipo de adaptação passiva e direta ao meio, determinada apenas pelos limites de sua estrutura orgânica (geneticamente determinada).

Podemos também agora completar o nosso conceito com relação à quarta etapa do desenvolvimento da conduta. Faltou dizer que a base das formas culturais da conduta é justamente a existência de uma *atividade mediadora*. A utilização de signos (concomitante ao uso de ferramentas), foi o meio pelo qual o homem pode

9 O sistema de atividades proposto por Jennings, diz que a atividade dos animais está determinada pelos órgãos que possui. (in Vygotski, 1995) As possibilidades dos animais, portanto, estão dadas a partir do material biológico herdado de sua espécie.

dominar sua conduta.

Antes de prosseguirmos na análise do uso de instrumentos e a relação deles com a formação cultural das funções psicológicas, vamos analisar a relação do uso de instrumentos no interior do processo de trabalho.

Fischer, no texto “as origens da arte” (1983), afirma que o uso de ferramentas no processo de trabalho, possibilitou a realização da *inversão da relação natural de causa e efeito*. Por conta do uso de ferramentas (na verdade por conta da atividade mediadora do homem de maneira geral), o “efeito” passou a ser previsto, antecipado e assim, transformado em *propósito*. O propósito ou finalidade passou a estar presente durante todo o processo de trabalho, governando e condicionando o trabalhador (suas formas de conduta, as quais deveriam estar subordinadas aos propósitos estabelecidos), bem como todo o processo de trabalho. A ação do homem e sua forma de conduta passam a ser conscientes: *o homem sabe o que quer antes de começar a agir*, e age do princípio ao fim, de acordo com o propósito que colocou para si próprio.

O fato de o homem prever antecipadamente o resultado de seu trabalho, de ter o produto de seu trabalho pronto na sua mente antes de iniciar a sua atividade propriamente dita, significou uma mudança sumamente importante no seu comportamento; possibilitou, em última análise, que ele controlasse conscientemente seus atos, que direcionasse sua conduta para a objetivação daquele seu propósito, que antes só existiam na sua mente. O homem, por ter suas ações, condutas direcionadas e organizadas por si próprio, ou seja, por ter uma “*ação consciente*”, passou a ser também um “*ser consciente*” (Fischer, 1983).

“Uma aranha -diz Marx- executa operações que se assemelham às manipulações do tecelão, e a construção das colméias pelas abelhas poderia envergonhar, por sua perfeição, mais de um mestre de obras. Mas há algo em que o pior mestre de obras é superior à melhor abelha, e é o fato de que, antes de executar a construção, ele a projeta em seu cérebro” (Marx, O Capital, apud Vazquez, 1968 pg 190).

O salto qualitativo do comportamento humano, comparativamente ao animal,

reside justamente nesse fato, nessa construção ideal do produto (que se dá na sua mente), antes de construí-lo na realidade. Esse fato permite ao homem, do princípio ao fim do processo de trabalho, ter claro seus fins, o que permite, por conseguinte, que controle sua própria conduta para poder atingir seus objetivos. Além do mais, trata-se também não só de mudanças provocadas nos objetos naturais, mas também da *realização de propósitos humanos em objetos naturais* (processo de objetivação).

E esta condição, esta formação do “ser consciente”, só foi possível justamente por conta do uso de instrumentos. Segundo Fischer (1983), foi através do uso dos meios (ferramentas) que o propósito pode ser revelado para o homem, ou seja, que o produto de suas ações pode se revelar como um propósito, uma finalidade.

Diante da análise que fizemos a respeito do desenvolvimento histórico do homem e, com base nos argumentos que levantamos para defender as três teses que expusemos, podemos afirmar agora que o domínio da própria conduta pelo homem, via processo de trabalho e de uso de instrumentos, resulta numa mudança qualitativamente superior no seu comportamento e uma condição essencial da passagem do homem animal para o homem social. Trata-se efetivamente, de uma nova etapa na história do comportamento do homem, onde ele *passa a controlar os estímulos que incidem sobre ele*.

O princípio universal de explicação do comportamento, qual seja o princípio de estímulo-resposta (E-R) (Vygotski 1995), não serve para explicar o comportamento especificamente humano. Não que ele não exista de alguma forma no homem cultural; ele existe, mas suas relações dentro da dinâmica de funcionamento das “funções intelectuais superiores” (Vygotski 1995) ou seja, das funções psíquicas culturalmente formadas, são outras. O princípio de E-R, não deixou de existir, mas existe agora de forma subordinada às funções históricas da psique.

O salto dado no comportamento humano, qual seja o domínio de sua própria conduta, deu ao homem um caráter ativo no controle de seu comportamento. Ao invés de reagir passivamente e diretamente ao estímulo que lhe é apresentado, o homem passou a *controlar* o estímulo que incidia sobre si, através da criação e utilização, nesse processo, de estímulos meios, ou estímulos auxiliares (Vygotski

1995). Tais estímulos são criados pelo próprio homem e introduzidos “artificialmente” na realidade, (ou seja, não guardam relação com a situação antes da intervenção do homem); são os estímulos auxiliares, assim, que passam a efetivamente controlar a conduta humana e não mais os estímulos em si (provenientes do ambiente).

E o que é esse estímulo auxiliar criado pelo homem, se não um *instrumento de sua atividade*, um meio que ele próprio criou para controlar e conduzir o seu comportamento? E como tem qualidade de *meio*, de instrumento, aquele estímulo auxiliar criado pelo homem permite que ele assuma um papel ativo e consciente de suas ações; o estímulo que incide sobre o homem, não mais estabelece uma relação com ele de determinismo (tal qual é a relação com os animais), mas sim, de *condicionamento*, posto que agora, quem efetivamente determina a “reação” que o homem terá é ele próprio, através dos estímulos auxiliares que criou.

Afirmar, então, que o comportamento humano não é determinado pelos estímulos, significa rechaçar uma concepção passiva da conduta humana, onde ele reagiria passivamente às circunstâncias na qual está inserido. Ora, ao atuar sobre a natureza, transformando-a, o homem simultaneamente modifica a si próprio. Assim, podemos afirmar que o homem não é determinado pelos estímulos (ou pelos meios), mas sim condicionado por eles. Seu comportamento, portanto, é obviamente influenciado pelo meio (ou pelos estímulos), mas é o próprio homem quem controla o seu comportamento, que se utiliza dos estímulos auxiliares que criou como meio para dominar os processos de sua própria conduta, processo esse chamado por Vigotski de “auto-estimulação”.

A criação e uso desses estímulos auxiliares parecem exemplificar a importância que tem o *signo* no processo de domínio da própria conduta pelo homem.

Certamente não esgotamos todas as explicações relacionadas ao processo de desenvolvimento histórico do homem, contudo esperamos ter levantado os principais pontos relacionados à origem dos traços fundamentalmente diferenciadores entre o comportamento humano e o animal.

4. Algumas considerações sobre o desenvolvimento histórico da criança e suas implicações para o trabalho pedagógico

Neste momento retomaremos em forma de síntese algumas das discussões feitas anteriormente, entendendo que tais sínteses podem servir de base para novas discussões e generalizações, relacionadas especificamente com o desenvolvimento histórico da criança.

Tudo aquilo que foi explicitado no capítulo anterior com o objetivo de demonstrar a existência de um processo de desenvolvimento específico no homem, qual seja o seu desenvolvimento histórico, será retomado no presente capítulo de forma a ampliarmos tais discussões e encaminharmos ou apontarmos algumas considerações com respeito ao desenvolvimento da criança que consideramos fundamentais para o trabalho pedagógico.

Se de fato entendermos o desenvolvimento histórico da criança como um tipo de desenvolvimento qualitativamente novo, que muda radicalmente as formas de conduta naturais da criança, que transforma aquilo que é natural em cultural e que se dá por meio da apropriação do social pela criança; se entendermos que tal processo não ocorre de maneira espontânea, mas pode e necessita ser planejado e organizado, veremos que o estudo do desenvolvimento histórico da criança deve apontar ou estabelecer algumas implicações educacionais. É preciso, portanto, estudar o desenvolvimento histórico dentro de sua imprescindível ligação com o trabalho pedagógico/ formativo da criança. E é justamente com base nessa idéia que procuraremos desenvolver esse capítulo.

Entender o desenvolvimento infantil de acordo com as suas leis históricas, implica em outros dois entendimentos, sem os quais aquela concepção perde toda a sua razão de ser.

O primeiro entendimento necessário refere-se à condição intrínseca de *sujeito* do ser que se desenvolve. Há de se reconhecer, portanto, que a criança em seu processo de desenvolvimento histórico, assume a condição de sujeito, e jamais de mero objeto desse processo. Queremos dizer com isso que o desenvolvimento infantil não se dá apenas pelo o que “os de fora” fazem por ela (sejam os adultos ou o meio

externo em si), mas é imprescindível que a criança tome parte ativamente do processo e que conduza o seu desenvolvimento, sendo, portanto, sujeito dele.

Diferentemente do seu desenvolvimento biológico, onde a sua interferência no processo é restrita, o desenvolvimento histórico só pode ocorrer com um esforço da criança, com um seu comportamento ativo no processo. O desenvolvimento histórico da criança não ocorre por meio de uma “pressão externa” da sociedade, o que denotaria um caráter passivo desse desenvolvimento, mas ocorre por meio de sua *atuação no mundo*, mundo esse que permite e exige que sua atividade seja direcionada à transformação e humanização do mundo e à transformação e humanização de si próprio. Essa condição de sujeito da criança no seu processo de desenvolvimento é, como dissemos, fundamental, e é importante assinalarmos, desde já, que se trata de uma condição que não pode ser omitida ou esquecida no trabalho educacional, com o risco de se assim agirmos, negarmos a condição e vocação verdadeiramente humanas que é a de ser cada vez mais homem, sujeito de seus atos, criador do mundo e de si próprio (Freire, 1981).

O segundo entendimento necessário refere-se à condição da criança como um ser eminentemente histórico. É provável que tal afirmação, por si mesma, não consiga neste momento fazer-se clara quanto ao seu real sentido. Contudo, trata-se de uma afirmação importante para o entendimento do desenvolvimento histórico da criança, e uma possibilidade de apresentarmos desde já a nossa concepção do que seja o “histórico”.

Ao dizer que a criança é um ser eminentemente histórico, estamos em primeiro lugar, rechaçando as concepções naturalizantes do comportamento infantil. Não se trata, em absoluto, de uma negação da condição ou conduta naturais/ biológicas da criança, mas tão somente do entendimento de que a criança (desde que começa a dominar os primeiros instrumentos)¹⁰ já se forma como ser pertencente ao gênero humano. O homem como gênero humano (que é fruto de seu desenvolvimento histórico) e não apenas na condição de espécie humana (que é fruto da evolução biológica), é um ser que se distingue do tipo de comportamento e adaptação animal,

¹⁰ Segundo Vygotski (1995), essa passagem se dá quando a criança começa a utilizar pela primeira vez os objetos na qualidade de ferramentas e quando começa a se apropriar da linguagem enquanto um instrumento de socialização.

posto que ele já não mais se adapta ao meio, reagindo passivamente às condições externas; o homem como gênero humano tem a capacidade de se autocriar, criação essa que se dá concomitantemente à criação do mundo. O homem, como gênero humano, é uma síntese das objetivações humanas alcançadas até então (Duarte, 1996b), ou seja, uma síntese de tudo aquilo que a humanidade criou até o momento histórico em questão.

Contudo, a explicação do que significa dizer que a criança é um ser eminentemente histórico não se esgota nos argumentos dados anteriormente. Porque a historicidade das coisas não pode (e efetivamente não é) identificada apenas com o passado. O homem histórico não é histórico apenas porque seja uma síntese das objetivações humanas, mas porque enquanto um ser histórico tem permanentemente a *possibilidade* de vir a ser mais homem.¹¹

Portanto, uma concepção histórica de mundo e de homem não pode ser identificada exclusivamente com as influências do passado, mas do contrário deve abarcar todas aquelas possibilidades que o presente aponta para o futuro. O homem, então, não é histórico por aquilo que é hoje, mas sim por aquilo que pode vir a ser amanhã.

O recém nascido se encontra, como disse Vygotski (1995) na etapa mais primitiva do desenvolvimento humano, uma vez que seus comportamentos são fundamentalmente naturais. Ainda assim, de acordo como nossa concepção de historicidade, tal bebê não deixa de perder a sua condição de ser histórico. O recém nascido, de fato, não apresenta ainda os comportamentos históricos (nem os mais rudimentares) e nem pode ser chamado de homem no sentido exato da palavra, mas ainda assim – e o que é na verdade fundamental - o recém nascido, por viver em um mundo humano e com os homens, tem a *possibilidade* de vir a ser homem.

A questão da possibilidade a que nos referimos, tem uma importância crucial para o entendimento do que venha a ser o desenvolvimento histórico do homem e para a organização do trabalho educacional. Evidentemente que a possibilidade de vir

11 Esse conceito está presente tanto na Psicologia Histórico-Cultural, quanto nos trabalhos de Paulo Freire. Embora não seja idêntico, o conceito refere-se, em ambos, ao fato de que o homem é um ser permanentemente inconcluso, inacabado, sempre buscando ser mais homem.

a ser homem, não faz do recém nascido ainda um homem, mas o fato de tal possibilidade existir nos serve de referência para aquilo que ele efetivamente venha a se tornar. Evidentemente também, que não é tudo possível ao homem no momento histórico em que ele se encontra, mas saber enxergar e compreender essas possibilidades no presente é imprescindível para que as mesmas se tornem realidade no futuro.

“A possibilidade não é a realidade, mas é também ela *uma* realidade. Que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isso tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer “liberdade”. A medida de liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas- ou possibilidade, ou liberdade- ainda não é suficiente: é necessário conhecê-las e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, nesse sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade” (Gramsci, 1966, p. 47)

Assim como o primeiro entendimento necessário para a compreensão do que venha a ser o desenvolvimento histórico da criança, isto é, a sua condição intrínseca de sujeito do processo, tem uma implicação fundamental para o trabalho educacional, a compreensão da criança como um ser histórico, também tem esse caráter fundamentalmente pedagógico.

O reconhecimento da historicidade das crianças nos conduz a construção de uma pedagogia que efetivamente se dirija aos indivíduos reais, não só naquilo que são, mas, sobretudo, naquilo que podem vir a ser. Isso necessariamente implica num posicionamento quanto ao direcionamento que damos àquela possibilidade de vir a ser da criança. Trata-se, assim, mais do que uma opção do educador, por essa ou aquela possibilidade de formação, num seu *compromisso* com essa ou aquela possibilidade de humanidade.

Explicado então os dois entendimentos que julgávamos necessários para a compreensão do desenvolvimento infantil, no que se refere às leis históricas que

incidem sobre ele, passemos agora ao estudo desse desenvolvimento propriamente dito, revelando os mecanismos de seu processo.

Como vimos no capítulo anterior, a ontogênese humana ocorre enquanto um processo único e complexo, onde o desenvolvimento histórico da criança se dá juntamente às transformações resultantes do seu desenvolvimento biológico.

Contudo, apesar de ser um processo único, o desenvolvimento infantil não é em hipótese alguma, um processo linear. Do contrário, justamente porque aqueles dois processos de desenvolvimento se dão juntos (e porque a relação entre eles ser uma relação de contradição e superação), o desenvolvimento da criança se dá por saltos e transformações bruscas.

Conforme a definição de (Vygotski 1995), o desenvolvimento infantil caracteriza-se por um conflito entre o organismo da criança (suas formas naturais de conduta) e o meio social em que ela vive (as formas culturais de conduta). Esse processo não se caracteriza por ser um processo de adaptação da criança ao meio, tampouco por ser uma substituição passiva de uma forma de conduta por outra. Esse processo caracteriza-se por ser um *processo de luta* com o qual a criança se depara, num esforço por superar as contradições resultantes daquele conflito entre as duas formas de conduta (naturais e culturais).

O desenvolvimento infantil é assim, o resultado de uma *adaptação ativa* da criança ao meio, ou seja, de um tipo de relação com o mundo onde ao se produzir e reproduzir o mundo, cria-se a si próprio.

É importante ressaltar que a relação existente entre as duas formas de conduta presentes na criança (a natural e a cultural), é uma relação dialética, no sentido que é a um só tempo uma *negação*, uma *afirmação* e uma *superação* dela da etapa anterior (natural).

Portanto, a transformação das formas primitivas ou naturais de conduta, em formas culturais ou históricas, não se dá nem por uma negação absoluta das formas de conduta biológicas, nem por uma justaposição em forma de *síntese* dos referidos tipos de comportamento humano.

“Cada etapa sucessiva no desenvolvimento do comportamento nega, por uma parte, a etapa anterior, a nega no sentido de que as propriedades inerentes à primeira etapa do comportamento se superam, se eliminam e se convertem às vezes em uma etapa contrária, superior.” (Vygotski, 1995, p. 157)

Portanto, o desenvolvimento do comportamento cultural (que é uma forma superior de conduta), não significa a eliminação absoluta do comportamento natural (que é uma forma inferior), mas sim na sua superação dialética.

“As formas inferiores não se acabam, mas se incluem nas superiores, e continuam existindo nelas, como instâncias subordinadas” (Vygotski, 1995, p.129)

Contudo, ainda que a relação entre essas duas formas de conduta estejam entendidas, falta saber o que concretamente significa o processo de transformação daquelas formas naturais de comportamento nas formas culturais, bem como analisarmos o que caracteriza uma forma de conduta ou outra.

Como já vimos no capítulo anterior, o desenvolvimento histórico do homem cria tipos de comportamento efetivamente novos, que não existiam no ser humano e que jamais poderiam existir se dependessem apenas da influência das leis naturais que regem o seu desenvolvimento. Aqueles comportamentos, que são comportamentos culturais, não são o resultado de transformações orgânicas no homem, mas apenas de transformações funcionais no mesmo.

As formas culturais de conduta, não podem surgir do nada, como algo absolutamente novo, que não guarda qualquer relação com as formas anteriores de conduta (no caso as naturais). Do contrário, elas são fruto de uma *mudança nas formas de organização das funções que existiam anteriormente a elas*. Partem, portanto, das formas naturais de conduta, destruindo-as e reorganizando-as para chegar a uma sua reestruturação e superação. Daí de afirmarmos que se trata de uma relação dialética de negação, afirmação e superação. As novas formas de conduta, históricas, contêm em si parte das velhas formas de conduta (as naturais), contudo tais formas adquirem um novo tipo de organização e, assim, deixam de ser o que

eram.

Resta então, uma importante questão: como podemos definir esse tipo de comportamento, formado historicamente, de acordo com as leis históricas do desenvolvimento e que surgem a partir das formas de conduta naturais? E como podemos relacionar esse tipo de conduta com o trabalho pedagógico? Para resolvermos essa questão iremos analisar os conceitos gerais do processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

4.1 O desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o processo de formação da conduta histórica.

Como já dissemos anteriormente, para compreendermos de fato as formas históricas do comportamento humano, bem como as implicações pedagógicas possíveis a partir dela, é preciso termos claro os conceitos mais gerais que envolvem esse processo específico de desenvolvimento do homem. Assim, é preciso entender o conceito e o papel dos *estímulos auxiliares, do coletivo, do processo de internalização, da zona de desenvolvimento próximo e da atividade* na formação das formas históricas da conduta. Contudo, acreditamos que para apreendermos tais conceitos em sua plenitude, seja importante apresentá-los, primeiramente, no interior dos próprios processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, isto é, na formação da *atenção voluntária, da memória lógica, da voluntariedade e da formação de conceitos*. Desta forma, esperamos que ao final do capítulo possamos ter avançado em nossa compreensão sobre o desenvolvimento histórico do homem.

4.1.1 A formação da atenção voluntária.

O desenvolvimento da atenção voluntária na criança, ou seja, a história da formação desta função psíquica, entrelaça-se com a história do desenvolvimento da *conduta organizada da criança*.

Embora este fato seja fundamental para entendermos a formação da atenção

voluntária, ele, por si mesmo, não garante a plena compreensão da função psíquica superior que estamos analisando. Desde os primeiros dias de vida da criança já identificamos uma organização das suas formas de conduta. Se analisarmos o processo de formação da atenção voluntária apenas em seu aspecto externo (a existência ou não de uma organização da conduta), chegaremos à conclusão, embora errônea, de que o desenvolvimento da atenção é um processo linear, onde a única diferença ao longo do tempo é um aumento na *complexidade* da organização da conduta; o fenômeno é em essência o mesmo, do início ao fim do desenvolvimento.

Ao afirmarmos que esta conclusão é errônea, estamos também afirmando o nosso entendimento do desenvolvimento humano como um processo constituído por duas leis distintas: uma lei natural e uma lei histórica do desenvolvimento, o que necessariamente nos leva a uma outra explicação do processo de formação da atenção voluntária.

Apesar da conduta infantil estar organizada desde os primeiros dias de vida da criança, esta organização não é a mesma ao longo de todo o processo de desenvolvimento de sua atenção. A organização da conduta da criança passa de um tipo de organização natural para um tipo qualitativamente novo, que é a organização cultural de sua conduta. Este salto dado no processo de formação dessa função psíquica não pode ser reduzido a um simples aumento na complexidade de sua organização. Existe uma mudança radical no *tipo* de organização da conduta, estabelecendo duas linhas de desenvolvimento da atenção: uma natural ou biológica, chamada por Vygotski (1995) de *atenção primária* e outra cultural ou histórica, chamada de *atenção secundária*.

A atenção primária é caracterizada por ter a sua conduta organizada segundo as leis fisiológicas. Seu desenvolvimento é conduzido pelos mecanismos nervosos herdados, que organizam a resposta reflexa segundo o princípio da dominante¹². Trata-se, então, de uma atenção *direta, imediata, atraída e dominada* pelas

12

O princípio da dominante refere-se à formação de reflexos condicionados com base no foco de excitação principal existente. Segundo Vygotski (1995), o recém nascido possui duas dominantes: a de alimentação e a de posicionamento, o que significa que os reflexos condicionados possíveis nessa fase só podem existir entre as dominantes de alimentação e de posicionamento.

propriedades intrínsecas dos objetos e fenômenos, (ou seja, atraída e dominada pelos estímulos em si mesmos). Trata-se de uma atenção cuja fonte de desenvolvimento é a maturação.

A atenção secundária, ao contrário, refere-se ao *desenvolvimento cultural da atenção*, que se caracteriza por uma evolução e re-organização do funcionamento da atenção, que passa a estar, agora, sob o controle do homem; os procedimentos da atenção passam a ser dominados pelo homem. Para a atenção secundária, a fonte de desenvolvimento é o meio social, a realidade objetiva.

Diferentemente da atenção natural, a *atenção secundária* passa a ser um *processo mediado*; este é um dos pontos centrais para o entendimento da conduta histórica do homem. O uso de meios para controlar e direcionar a atenção (meios esses introduzidos artificialmente pelo ser humano), permite ao homem se relacionar de outra maneira com a natureza e com os outros homens; a atenção do ser humano deixa de ser um processo e uma reação direta, imediata, para ser um processo e uma reação indireta ou mediada. A importância disso está no fato de que o processo de atenção do homem não mais é determinado desde fora (pela força dos estímulos/meio), passando a ser determinado “desde de dentro”, ou seja, pelos estímulos meios que o próprio homem criou. Em última análise, portanto, é o próprio homem agora quem domina e determina sua atenção, via domínio dos estímulos presentes no meio.

“O desenvolvimento cultural de qualquer função psíquica, incluída a atenção, consiste em que o ser social no processo de sua vida e atividade elabora uma série de estímulos e signos artificiais. Graças a eles se orienta a conduta social da personalidade; os estímulos e signos assim formados se convertem em meio fundamental que permite ao indivíduo dominar seus próprios processos de comportamento” (Vygotski, 1995, p. 215)

Assim, o desenvolvimento da atenção voluntária não é fruto de uma evolução direta ou linear das funções elementares; do contrário, ela é fruto da contradição e do choque existente entre as formas naturais de atenção e as formas culturais.

E é exatamente desta forma que ocorre o desenvolvimento da atenção na criança. Em virtude da necessidade que se depara a criança por dominar sua atenção

interna, necessidade essa *social*, trava-se uma luta entre as formas naturais de seus processos de atenção e as formas culturais. Ao buscar dominar a sua atenção interna, a criança necessariamente se depara com a tarefa de dominar, antes, os estímulos que incidem sobre ela, de desvencilhar-se do determinismo destes estímulos e, assim, da impulsividade ou imediatez de suas reações. Muitas vezes essa tarefa está além das possibilidades que a criança apresenta no momento em que se encontra, ou seja, ela é ainda incapaz de lidar com isso *sozinha*. Mas, consegue-o com ajuda. A ajuda aqui, tem um sentido um pouco mais amplo do que a palavra possa nos indicar; a ajuda refere-se ao papel dos *meios auxiliares externos* (isto é, dos signos).

A criança apesar de, por si, só não conseguir dominar sua atenção interna, pode muitas vezes cumprir essa tarefa, apoiando-se nos meios ou estímulos externos fornecidos pelos adultos¹³. Deste modo, ela consegue controlar a sua atenção e desvencilhar-se da dependência estrita das condições naturais de sua atenção. A criança pode passar de uma forma de atenção imediata para uma *mediata*.

Neste momento, gostaríamos de esclarecer um pouco melhor a relação destes estímulos meios auxiliares, fornecidos pelos adultos, e o seu uso pela criança. Se é verdade que tais estímulos são um meio de desenvolvimento da conduta cultural da criança, é também verdade que seu uso pelas mesmas, será diferente a depender do estágio de desenvolvimento em que ela se encontra.

Em um dos experimentos conduzidos por Vigotski, para investigar o desenvolvimento da atenção voluntária, foram estabelecidos quatro tipos de relação que a criança poderia estabelecer com os estímulos meios fornecidos para o controle/ domínio de sua atenção (Vygotski, 1995), e que podem ilustrar o desenvolvimento desta função psíquica.

Em um primeiro momento, há uma utilização incompleta e irracional dos estímulos meios externos. Nesta fase, as crianças não utilizam os estímulos e nem sequer reconhecem neles uma possibilidade de ajuda para resolver suas tarefas (no caso o controle da atenção).

13 A figura do adulto refere-se na verdade ao papel de uma figura mais experiente que o sujeito que se desenvolve e que possa lhe auxiliar na tarefa que ainda não consegue fazer *sozinha*. A figura do adulto educador pressupõe que o auxílio ou ajuda seja conscientemente direcionado para um certo tipo de desenvolvimento ou de formação da personalidade da criança.

Num segundo momento, há um emprego enérgico dos meios externos, utilizando-os para dominar sua atenção; contudo, nesta fase, a criança ainda não reconhece tais estímulos meios como verdadeiros instrumentos, em outras palavras, ela ainda *não consegue controlar* tais estímulos, de modo que seu comportamento é totalmente subordinado a eles. Ao invés de sua atenção ser determinada pelos estímulos em si, passam a ser determinadas pelos estímulos meios fornecidos pelos adultos. Apesar desse determinismo, trata-se de uma outra relação, que em hipótese alguma pode ser comparada ao determinismo biológico que a criança apresentava numa fase anterior de seu desenvolvimento. Primeiro, porque a atenção da criança é guiada agora pelo coletivo ao qual ela faz parte, ou seja, é conduzida e direcionada socialmente. Segundo, porque essa nova forma de conduta é a que possibilita a criança desenvolver-se culturalmente.

Num terceiro momento, as crianças passam a utilizar racionalmente os estímulos meios externos para resolver suas tarefas internas de atenção, deixando de demonstrar uma subordinação de seus comportamentos aos estímulos meios externos.

Por fim, na quarta etapa deixa-se de usar os estímulos meios externos fornecidos. Externamente essa forma de conduta aproxima-se da primeira etapa, contudo essa semelhança se dá apenas externamente, posto que sua organização interna passa por uma transformação profunda. Os estímulos meios externos, deixam de ser utilizados porque o controle dos processo de atenção (o controle de seu comportamento) passa a ser conduzido *internamente*, por uso de estímulos meios internos, já apropriado pela própria pessoa. Essa quarta fase representa a etapa final do processo de *internalização* das formas culturais de conduta e conseqüentemente, a própria internalização dos processos mediadores externos, aos quais a criança se apoiou em todas as etapas anteriores de seu desenvolvimento. Trata-se, assim, de uma reestruturação dos processos internos e do desenvolvimento pleno dos processos de atenção voluntária.

Este fato também precisa ser mais bem analisado. Dissemos que essa quarta etapa no desenvolvimento de atenção voluntária constitui-se, na verdade, no desenvolvimento pleno dos processos de atenção voluntária, porque é neste momento

que os processos de atenção deixam de ser dominados pelos outros e passam a ser dominados pelo próprio indivíduo. Esta é uma passagem fundamental no desenvolvimento cultural do homem, passagem essa inexistente nos animais, e que representa a transformação de uma conduta dominada pelos outros (domínio externo) ao *autodomínio*.

Diante de todas as nossas análises feitas até então com relação ao processo de desenvolvimento de atenção voluntária, podemos neste momento apontar duas implicações ou generalizações a respeito.

Há que se ressaltar, em primeiro lugar, o caráter fundamentalmente social da atenção voluntária. Somente após sua atenção ter sido orientada pelos adultos, ou seja, após ter vivido relações concretas que direcionavam e dominavam a sua atenção, é que as crianças podem orientar esse processo por si mesmas. Por tanto, *a base e a fonte de seu desenvolvimento é social*, se encontra nas relações concretas estabelecidas entre os homens e vividas pelas crianças.

Deste fato, parece oportuno nos perguntarmos qual seria o papel dos adultos/educadores nesse processo de desenvolvimento. Conscientemente ou não, isto é, munidos ou não de finalidades e intencionalidades, os adultos organizam para as crianças as operações mediadas que irão dirigir sua atenção e que mais tarde utilizarão como base para organizarem, por si mesmas, aquela operação (domínio da atenção interna).

Estas nossas últimas colocações não são exclusivas do processo de desenvolvimento da atenção, mas do contrário, referem-se ao desenvolvimento de qualquer das funções psíquicas superiores. Deste modo, tais colocações serão retomadas em outros momentos, afim de discutirmos mais especificamente o papel do auxílio fornecido pelos adultos à criança para o desenvolvimento cultural delas, bem como o papel do coletivo, das relações concretas nas quais a criança vive, para a formação de suas formas históricas de conduta.

4.1.2 A formação da memória lógica

O desenvolvimento da memória lógica, enquanto uma função psíquica superior, apresenta duas formas de desenvolvimento: uma genética ou biológica e outra histórica ou social (Vygotski 1995), para evitar uma confusão entre esses dois conceitos de memória, o que resultaria numa dificuldade em estabelecer as diferenças existentes entre elas, optou-se por adotar termos distintos para cada uma delas (Vygotski, 1995).

A memória natural, resultante das funções orgânicas e passível de ser explicada segundo as propriedades da matéria, seria chamada de “*mneme*”. A memória cultural, caracterizada pelo uso de meios auxiliares para governar os processos de memorização e assim, dominar a própria memória, foi chamada de “*mnemotécnica*”.

De imediato, já notamos a presença de um dos traços fundamentais para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores: o uso de estímulos meios ou instrumentos da psique, que permitem que o homem estabeleça relações mediadas/indiretas com a natureza.

O desenvolvimento da memória mnemotécnica permite que a memorização deixe de ocorrer de forma direta, subordinada aos estímulos do ambiente e dependente apenas das capacidades orgânicas da psique, para ocorrer de forma mediada (subordinada ao próprio controle do homem). Isso quer dizer que passamos a dominar uma outra via de memorização, que nos permite estabelecer as conexões de memorização/ recordação, isto é, que nos permite um domínio consciente sobre o que memorizar.

Entretanto, o uso de instrumentos psíquicos, ou signos, no processo de memorização, não pode ser entendido de forma meramente mecânica. A mnemotécnica não se caracteriza por uma simples associação de estímulos próximos (entre o objeto a ser recordado e o objeto que servirá de auxílio para a recordação), mas sim por um processo complexo e de grande esforço ativo do homem. A mnemotécnica caracteriza-se, na verdade, pela ação de relacionarmos um fato a ser memorizado com um signo criado por nós mesmos; portanto, implica necessariamente num ato criativo; implica na criação de uma estrutura na qual o objeto de memorização e o signo devem fazer parte de um todo, e na qual são

envolvidas operações como a de *imaginação, comparação e atenção*.

Vygotski (1995) analisou três operações fundamentais presentes na memorização mnemotécnica:

- 1) “ato instrumental”: trata-se da orientação geral da operação que usa o signo e o introduz na qualidade de meio na operação de memorização.
- 2) Operações sucessivas de criação da nova estrutura.
- 3) Destaque, dentro da estrutura nova formada, do fato ou objeto a ser memorizado e reproduzido. Segundo Vigotski, essa seria a função indicadora da atenção.

Assim, o processo de desenvolvimento da memória cultural é um processo de formação da memória volitiva e, portanto, cada vez mais subordinada ao controle da criança. Assim como a atenção voluntária, a memória lógica apresenta quatro estágios de desenvolvimento, que passaremos a analisar.

1º- memorização mecânica: trata-se da etapa primitiva do desenvolvimento da memorização, onde os seus processos transcorrem de maneira totalmente natural, ou seja, sem o uso de signos/ instrumentos.

2º- psicologia ingênua: há nesse estágio um reconhecimento de que o signo auxilia na memorização, contudo, o seu uso ainda se dá de forma incompleta, posto que a criança não os subordina a si.

3º- uso de símbolos externos ou mnemotécnica externa: quando os signos são usados adequadamente.

4º- mnemotécnica interna: trata-se da apropriação das técnicas utilizadas culturalmente para os processos de memorização; é, portanto, o processo de internalização daqueles estímulos meios externos. Ocorre então, uma mudança interna na organização da memória, condicionada e orientada pelos meios externos antes utilizados com eles. (Vygotski, 1995).

Portanto, verificamos no processo de desenvolvimento da memória, a existência de quatro etapas, iguais as vistas no processo de formação da atenção voluntária. Trata-se das etapas pelas quais as funções psíquicas superiores, de uma

maneira geral passam, e que têm como eixo fundamental o *modo como a criança se utiliza dos signos*, ou instrumentos psicológicos fornecidos pelos adultos e vivenciados no interior do coletivo do qual faz parte.

4.1.3 A formação de conceito

A formação de conceitos é uma parte ativa do processo intelectual que está a serviço da *comunicação*, do *entendimento* e da *solução de tarefas* (Vygotsky, 1993). Segundo este mesmo autor, o conceito não pode ser reduzido a uma simples associação entre símbolos verbais e objetos; ele é um processo criativo e que se forma voltado para a solução de algum problema; trata-se de um processo orientado para um objetivo.

Para entendermos verdadeiramente uma atividade que é dirigida a um fim temos que entender, antes, os meios pelos quais a atividade ou operação é realizada (Vygotsky, 1993). A formação de conceitos, enquanto um processo orientado à um fim, também deve ser estudado e compreendido a partir dos meios utilizados para a sua organização.

“Para explicar as formas mais elevadas do comportamento humano, precisamos revelar os meios pelos quais o homem aprende a organizar e a dirigir seu comportamento.”(Vygotsky, 1993, p. 48).

Como já vimos em outras partes deste trabalho, as funções psíquicas superiores caracterizam-se, sobretudo, por serem processos *mediados*, ou seja, a conduta humana é controlada e organizada pelos *instrumentos psíquicos*, ou *signos*.

Para a formação de conceitos o signo utilizado é a palavra. Em um primeiro momento do desenvolvimento da formação dos conceitos, a palavra desempenha o papel de *estímulo meio externo* (de um signo externo). Posteriormente, já no estágio final do desenvolvimento dessa função psíquica, é que a palavra assume o papel de estímulo meio interno, internalizando-se enquanto um *símbolo*.

Com base nessas concepções, notadamente a da constatação de que os conceitos evoluem ao longo do desenvolvimento e que sua formação influencia não só os conteúdos de raciocínio do homem mas, sobretudo, o próprio *método* desse raciocínio, que Vygotsky (1993) propôs, juntamente com seus colaboradores, 3 fases para o desenvolvimento dos conceitos.

A primeira fase, chamada de *agregação desorganizada*, refere-se ao estágio meramente perceptivo da formação de conceitos. O *meio* fundamental utilizado pela criança para usar e formar um conceito (para realizar uma associação entre os objetos e/ ou fenômenos) é a sua *percepção direta da realidade*. Assim, nesse estágio do desenvolvimento, os conceitos se dariam ou por tentativa e erro ou através da organização do campo visual da criança. Deste modo, os objetos que estivessem espacialmente próximos poderiam ser tomados como pertencentes a um mesmo “conceito”.

A segunda fase é chamada de *pensamento por complexos*. Ela é considerada uma importante fase do desenvolvimento dessa função psíquica, uma vez que é aí onde as associações entre os objetos na mente da criança extrapolam o nível das impressões imediatas, alcançando também o nível das relações que de fato existe entre os objetos, ainda que tais relações apresentem alguns limites. Os complexos, assim, representam um tipo de pensamento conceitual (ou mais precisamente uma fase desse tipo de pensamento), onde há um agrupamento concreto entre os objetos, ou seja, eles são unidos por *ligações factuais* (Vygotsky 1993).

Portanto, qualquer conexão factualmente presente pode levar a inclusão de um certo elemento a um complexo. Um exemplo desse tipo de pensamento é a associação do tipo “nome de família”. O pijama de dormir, a escova de dente e a cama poderiam ser agrupados em um mesmo complexo, isto é, em uma mesma associação devido a essa ligação real que eles apresentam na vida da criança.

Dentre as diversas possibilidades ou etapas do pensamento por complexos, Vygotsky (1993) destaca uma delas: o *pseudoconceito*. Esta forma de pensamento, como o próprio nome já indica, não é ainda um conceito, mas é a etapa de transição entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Nesse tipo de

pensamento, é formada uma generalização que se assemelha, externamente, a generalização resultante dos conceitos; entretanto, as operações psicológicas que levaram a formação dessa generalização é substancialmente diferente daquelas empregadas pelos adultos.

Há uma semelhança externa e uma equivalência funcional entre essas duas formas de generalização, mas as operações psíquicas são radicalmente diferentes, ou seja, os *meios* utilizados são distintos. Contudo, é nesse tipo de pensamento por complexos que encontramos a base para o pensamento por conceitos, o que revela a sua importância de estudo.

A principal função do pensamento por complexos é a de estabelecer relações entre os fenômenos. É ele que permite unificar e organizar as impressões, o que cria a base necessária para as generalizações posteriores, presentes no pensamento conceitual.

Contudo, para a formação de conceitos é fundamental, também, a abstração, isto é, a capacidade de isolar os elementos e analisá-los separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Portanto, além da união, é fundamental para a formação dos conceitos, o isolamento. A *síntese* deve combinar-se à *análise*. E é justamente essa última operação que falta para o pensamento por complexos.

É por conta dessa singularidade da forma de pensamento infantil, que as crianças costumam a traduzir para a “linguagem da ação concreta” (dos exemplos) os conceitos com os quais operam (Vygotsky, 1993).

Mas como se dá a passagem de uma forma de pensamento para outra, como se dá o desenvolvimento dos conceitos? Assim como para as demais funções psíquicas superiores, o fundamento para o desenvolvimento do pensamento conceitual é a aprendizagem.

“O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental”.(Vygotsky, 1993 p.74).

E a principal fonte de aprendizagem para a formação de conceitos são os

conceitos científicos. Diferentemente dos conceitos espontâneos, os conceitos científicos representam a aprendizagem de conhecimentos sistematizados. Eles permitem que a criança aprenda muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Portanto, os conceitos científicos e os espontâneos diferem quanto a sua relação com a experiência das crianças e de suas atitudes para com os objetos; por isso mesmo, seguem caminhos diferentes ao longo de seu desenvolvimento.

Assim, a tarefa central colocada por Vigotski era a de estabelecer a relação existente entre o desenvolvimento daqueles dois tipos de conceitos, uma vez que ambos fazem parte de um único processo que é a formação de conceitos.

Os conceitos espontâneos são sinônimos de não consciente. Ao operar com os conceitos espontâneos a criança não está consciente deles, uma vez que sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere e não no ato do próprio pensamento. Os conceitos científicos, por outro lado, são desde o início uma *operação mediada* com o objeto: entre a criança e o objeto há sempre um outro conceito. Assim, os conceitos científicos (aprendido prioritariamente na escola) permitem a criança uma nova forma de pensar, uma nova forma de lidar com suas operações psíquicas e isso é fundamental.

Essa possibilidade apontada significa que a escola não apenas permite a aquisição de conteúdos novos pela criança, mas, sobretudo, o desenvolvimento de uma outra forma de pensar. A escola permite que a criança adquira *consciência de suas funções*, o que significa ao mesmo tempo o domínio das mesmas.

O fato da criança não ser consciente de determinadas funções, significa que ela ainda não pode operar com elas livremente. É por isso que em certos estágios de seu desenvolvimento, a criança não consegue operar deliberadamente com os conceitos cotidianos: tais conceitos e a forma de operar com eles não são conscientes para a criança. Mas é justamente aí, que Vigotski aponta a função primordial da aprendizagem dos conceitos científicos.

O domínio de um nível mais elevado na esfera dos conceitos científicos, eleva ou desenvolve também o nível dos conceitos espontâneos. Quando a criança atinge a consciência e o controle de um tipo de conceito, os conceitos anteriores, já formados,

são reconstruídos com base no nível desenvolvido (ou modo de operação) alcançado pelos conceitos científicos.

Assim, embora a criança lide primeiramente com os conceitos espontâneos, posto que ela os aprende em sua vida cotidiana e para funções eminentemente práticas (como solucionar uma tarefa), a consciência dessa operação só é adquirida mais tarde, via de regra após o aprendizado de um conceito científico correlato (que exige a aplicação de operações não espontâneas).

É, então, a partir da aprendizagem dos conceitos científicos que a criança pode desenvolver um novo meio para o seu pensamento, meio esse que lhe permite um certo afastamento da sua experiência imediata e um controle deliberado de suas operações psíquicas.

4.1.4 O desenvolvimento da voluntariedade

Uma das características essenciais presentes no homem, é a sua possibilidade de controlar e conduzir sua própria conduta. Essa característica, ou essa possibilidade de *desenvolver-se para a autonomia* é que permite a formação do homem enquanto um ser histórico.

Em parte, já analisamos nos processos de formação da atenção e da memória a existência dessa característica; entretanto, precisamos aprofundar mais o entendimento dessa condição do homem, revelando em que consiste e como se desenvolve (nas crianças) esse processo de domínio das próprias reações. Para Vygotski (1995) o que mais caracteriza a conduta própria ou auto-controle é a *eleição*, ou seja, o nosso processo de *voluntariedade*. De acordo com as características que assumisse o processo de organização da voluntariedade, a eleição assumiria uma das seguintes funções:

- *eleição externa*: onde é preciso discernir os indícios externos e captar a relação existente entre eles (relação essa que já é dada) ⇒ processo de atenção

- *eleição interna*: onde é preciso relacionar estímulos que não tenham relação entre si a priori ⇒ processo de mnemotécnica.

- *eleição livre*: onde é preciso escolher entre duas possibilidades que não estão determinadas desde fora, mas sim, desde dentro, pela própria pessoa ⇒ *livre arbítrio*.

Os processos de formação e desenvolvimento da memória e da atenção já foram suficientemente analisados para os fins deste trabalho, de modo que não será preciso retomarmos tais discussões. Fica, então, como tarefa para este momento, analisarmos os mecanismos envolvidos no processo de *eleição livre* (ou conduta arbitrada), explicitando a relação que se verifica entre o homem e os estímulos do meio em que ele se encontra.

Nos animais, por mais complexa que seja sua relação com os estímulos (e às vezes o é bastante complexa mesmo), sua conduta continua sendo explicada por uma relação do tipo (E-R). Queremos dizer com isso que o comportamento animal *não só é influenciado* pelos estímulos provenientes do meio e por aqueles provenientes de seu próprio corpo, *mas sim inteiramente determinado* por eles. O animal não é capaz de controlar sua conduta, uma vez que não é capaz de conduzir os estímulos que incidem sobre ele; neste sentido é que sua conduta é inteiramente determinada pelos estímulos: são estes últimos que conduzem e determinam o tipo de comportamento ou a reação do animal.

O homem, ainda que, seja um ser histórico, ainda que tenha adquirido um tipo de comportamento qualitativamente superior aos animais, não está livre e nem poderá estar, das influências das leis da natureza. Neste sentido, a relação E-R, está também presente na explicação do comportamento humano. Contudo, tal relação não consegue abarcar a singularidade do comportamento humano, suas formas de conduta específicas; tudo o que ela pode explicar refere-se àquilo que há de natural no comportamento humano.

Através de sua *atividade*, cuja forma superior é o trabalho, o homem aprendeu a dominar os estímulos que incidiam sobre si, dominando assim, sua própria conduta. É neste sentido que podemos afirmar que a relação E-R não consegue contemplar a especificidade histórica do comportamento humano. Não podemos falar no comportamento especificamente humano como sendo aquele que exhibe uma “grande

complexidade” entre estímulos e respostas, mas sim de uma transformação radical nessa relação, uma mudança no papel funcional dos estímulos.

“A liberdade não consiste numa independência imaginária com respeito às leis da natureza, mas sim num conhecimento dessas leis e na possibilidade, baseada em tal conhecimento, de obrigar sistematicamente a que essas leis da natureza, atuem para determinados fins. Isto se reflete tanto nas leis da natureza exterior com as que regem a existência física e espiritual do próprio homem. São duas classes de leis que só mentalmente podemos dissociar, mas não na realidade. O livre arbítrio, portanto, não significa mais que a capacidade de tomar decisões com conhecimento do assunto (...) Por conseguinte a liberdade consiste fundamentalmente em conhecer as necessidades da natureza (*naturnotwendigkeiten*), em saber dominar tanto nossa própria natureza como a exterior; por isso é um produto imprescindível do desenvolvimento histórico. Os primeiros homens surgidos do mundo animal não tinham essencialmente uma liberdade diferente à dos próprios animais, mas cada passo dado pelo caminho da cultura era um passo até a liberdade” (Engels, Apud Vygotski, 1995 p.300).

A peculiaridade da conduta do homem, de sua voluntariedade, está justamente no fato de que o ser humano é capaz de subordinar o poder das coisas (dos estímulos) à sua conduta; coloca-as a serviço de seus objetivos e as orienta a seu modo. Portanto, não que os estímulos em si estejam ausentes para a explicação do comportamento humano, mas neste caso eles têm o papel apenas de *condicionamento*, influenciando nossa conduta e não a determinando.

Assim, para entendermos de fato a especificidade da conduta humana, devemos superar àquelas explicações dadas pela relação determinista entre E-R, e buscar compreender o domínio dos estímulos pelo homem, via sua atividade/trabalho.

Como a criança passa então a dominar os estímulos que incidem sobre si, afim de que com isso possa controlar sua própria conduta? Citaremos uma frase de Vygotski que servirá de base para essa discussão:

“... a voluntariedade se desenvolve, é um produto do desenvolvimento cultural da criança. O autodomínio, os princípios e

meios deste domínio não se diferenciam, no fundamental, do domínio sobre a natureza circundante (...) as ferramentas e os meios auxiliares são os fundamentos da atividade humana (Vygotski, 1995, p.300)”

Os meios auxiliares, citados por Vigotski, nada mais são do que instrumentos psicológicos, criados pelo próprio homem, que tem a função de dominar a situação em que ele se encontra e assim, poder dominar a si próprio. Os meios auxiliares são “estímulos artificiais” que em última análise dominam os estímulos externos (ambientais) ou internos (orgânicos) e assim, determinam ou controlam a conduta do homem.

As crianças, a princípio, não conseguem controlar sua conduta “espontaneamente”, ou seja, não conseguem dominar os estímulos por si mesmas, ou apenas pelas suas capacidades biológicas. Contudo, esse tipo de comportamento começa a ser desenvolvido quando a criança passa a utilizar os meios auxiliares externos, fornecidos pelos adultos. Este auxílio que a criança recebe, lhe permite “artificialmente” controlar os estímulos e ,conseqüentemente, sua própria conduta. Através da apropriação de uma forma particular de se relacionar com os estímulos, forma essa desenvolvida ao longo da história humana e vivenciada concretamente no interior do coletivo do qual a criança faz parte, a criança pode se desvencilhar do determinismo dos estímulos e se desenvolver enquanto ser histórico.

E quais seriam então as características da eleição livre? Ela surge quando nos deparamos com situações em que é necessário que escolhamos uma dentre duas possibilidades, que não estão determinadas desde fora (pela força dos estímulos), mas desde dentro (pela força dos motivos)¹⁴.

O conflito e a dificuldade de eleição surge quando acontece uma “briga entre os motivos”, que por terem peso igual, por serem equivalentes, prolongam o momento de decisão e deixam o sujeito indeciso e vacilante. Para sair desse impasse e poder controlar sua conduta, realizar a eleição, o homem pode lançar mão do *uso da sorte* para dominar a situação; ele cria um instrumento para lhe ajudar a realizar a

¹⁴ Ao contrário dos estímulos, os *motivos* são excitações complexas e artificiais, criadas pelo próprio homem, (é fruto de sua atividade). Os motivos, são os *meios auxiliares* e são eles que passam a efetivamente organizar e conduzir nossa conduta.

escolha entre dois motivos existentes, ou seja, intervém ativamente na situação, *criando estímulos meios auxiliares* que irão dominar a situação e assim, seu próprio comportamento. Se por um lado o uso do azar/ sorte para controlar a situação (chamada de conduta mágica) é um processo fundamental do ponto de vista do desenvolvimento histórico (tanto na humanidade quanto na criança), por outro lado ela anula a intenção séria do uso de reflexão para a solução de problemas.

Mas a questão que deve ser destacada com o uso da “conduta mágica” é o fato dela efetivamente possibilitar o autodomínio, pela criança, das suas formas de comportamento, de suas reações. Trata-se já de um *salto* dado na forma de comportamento da criança. Ela deixa de estar sujeita a uma “voluntariedade cega”, voluntariedade essa que não guarda qualquer relação com o passado e o futuro, mas que do contrário a deixa *presa à situação imediata em que se encontra*, presa às impressões do momento, para passar a conduzir suas ações de acordo com suas intenções.

Dito isso levantaremos uma questão diretamente relacionada à voluntariedade ou “livre arbítrio”, e que deverá ser aprofundada mais adiante. Tanto quanto as demais funções psíquicas superiores, o livre arbítrio ou a *conduta intencional tem como origem e fonte de desenvolvimento a sociedade*, sociedade essa entendida como sendo o conjunto das relações objetivas e subjetivas estabelecidas entre os homens. Assim como a criança inicia a dominar sua atenção e sua memória mediante a ajuda dos mais velhos, que lhes fornecem meios/ instrumentos culturalmente formados e, portanto, lhes ensinam a *como* dominar sua conduta, o desenvolvimento do livre arbítrio implica na mesma relação citada acima. A conduta intencional da criança não é, em hipótese alguma, fruto de seu desenvolvimento natural, mas sim é resultado do tipo de relação e do tipo de direcionamento que lhe foi dado no seu processo de desenvolvimento cultural. Assim, cabe a pergunta: para que vamos direcionar a formação da *intenção* (intencionalidade) na criança, isto é, suas inclinações, finalidades e motivos para agir?

De nossa parte entendemos que a formação das funções psíquicas superiores (sejam elas quais forem), não se limitam a uma aquisição técnico-instrumental por

parte da criança para que vivam num mundo humano abstrato. Esta função “instrumental” obviamente existe e é necessária, mas junto com ela (e na verdade organicamente ligada a ela) está a questão da formação do caráter da criança, seu jeito de encarar o mundo e suas formas de se relacionar com ele e com os outros homens. As apropriações por parte das crianças das funções psíquicas superiores não é um processo “neutro”, que visa o alcance de uma humanidade abstrata. Procuraremos, a partir desse ponto do trabalho, mostrar que a suposta neutralidade das funções psíquicas superiores não condiz com os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que é o fundamento da visão de desenvolvimento humano presente nesse trabalho.

Apesar de terem sido sucintas as nossas análises com respeito aos processos de formação da atenção voluntária, da memória lógica, da voluntariedade e da formação de conceitos, nosso objetivo central ao expormos os mecanismos de desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores era o de explicitarmos nelas, os processos fundamentais que caracterizam o desenvolvimento ou a formação da conduta histórica do homem.

Podemos agora abordar conceitualmente esse processo, extraindo seus traços mais gerais, para logo depois, tendo-os claros, analisarmos os princípios pedagógicos contidos na Psicologia Histórico-Cultural, bem como as possibilidades educacionais que nos abrem essa concepção de desenvolvimento.

4.2 O Processo de internalização das funções psíquicas superiores e o papel do coletivo na formação da conduta histórica do indivíduo.

O desenvolvimento das formas culturais de conduta (e, portanto, das funções psíquicas superiores), segue a lógica de qualquer tipo de desenvolvimento: desenvolve-se por necessidade (Vygotski, 1997). Isso quer dizer que os processos de desenvolvimento histórico só podem ser adequadamente entendidos se antes compreendermos os motivos ou necessidades que conduzem e impulsionam esse desenvolvimento. Entretanto, não se trata, neste caso, de uma necessidade qualquer.

O que impulsiona o homem para o seu desenvolvimento cultural, o motivo que o faz desenvolver-se, é justamente a *necessidade de se viver em um meio social e histórico*, necessidade essa que o força a reestruturar as suas funções psíquicas inatas (formas naturais de conduta) de acordo com as exigências da existência social. Trata-se, portanto, de um tipo específico de necessidade: uma *necessidade social*.

A vida em sociedade, a vida como produto histórico-social, exige dos homens certas formas específicas de conduta, certas formas de agir no mundo e de se relacionar com os outros homens e consigo mesmo. Essas formas específicas de comportamento, não existem a priori no homem, enquanto ponto de partida de seu desenvolvimento (e que apenas deverão ser aperfeiçoadas), mas do contrário, trata-se do “ponto final” de seu desenvolvimento; é a referência ou orientação para onde esse desenvolvimento deve se dirigir, orientação essa exigida pelo “nível social necessário” no momento histórico em que ocorre o desenvolvimento, “(...) todo o desenvolvimento da criança está orientado ao logro do nível social necessários” (Vygotski, 1997, p.175).

E uma vez que esse “nível social necessário” implica em formas de conduta históricas (tais quais as vistas no tópico anterior) que a criança ainda não apresenta, seu desenvolvimento é caracterizado justamente pela existência de uma *contradição* entre as suas formas naturais de conduta (seu presente) e as formas culturais de conduta (seu futuro). Essa contradição, impulsionada por uma necessidade social, gera um conflito ou uma luta entre aquelas duas formas de comportamento, luta essa que tendo como referência as formas culturais de comportamento, se dirige para a superação das formas naturais de conduta. A existência dessa contradição é, em última análise, a explicação do processo todo de desenvolvimento histórico do homem. O homem se desenvolve mediante a superação de suas contradições, mediante uma luta interna por superar suas formas inatas de conduta, tendo como referência neste processo, as formas culturais de comportamento (ou necessidades sociais de conduta), que orientam o desenvolvimento do homem para o futuro, para aquilo que ele pode vir a ser, mas efetivamente ainda não é.

Cabe neste momento, nos perguntarmos como concretamente se manifesta essa

necessidade social no interior do processo de desenvolvimento humano. Esta nossa pergunta, nos remete a dois pontos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural: o conceito de *internalização* e o *papel da coletividade* no desenvolvimento da criança.

A explicação de como essa necessidade social se manifesta no desenvolvimento humano é contemplada pela “lei genética geral do desenvolvimento cultural”, formulada por Vygotski (1995; 1997) e que se refere ao processo de internalização das funções psíquicas superiores ao longo do desenvolvimento.

A lei diz que as funções psíquicas superiores e, portanto as formas de comportamento culturais, aparecem duas vezes e em dois planos diferentes no processo de desenvolvimento da conduta:

- 1º no plano social (externo)
- 2º no plano psicológico (interno)

Trata-se, no fundamental, de uma modificação do papel do coletivo no desenvolvimento da conduta infantil.

Em um primeiro momento, as atividades psicológicas superiores aparecem enquanto uma categoria *interpsíquica*, enquanto um *meio de relações sociais entre os indivíduos do coletivo*, um meio de influência sobre a conduta dos outros. Assim, trata-se de uma função da conduta coletiva, uma forma concreta de relacionamento existente entre os homens. Com base nesse processo, e apenas após ele, é que a atividade psicológica pode se formar enquanto uma categoria *intrapsíquica*, ou seja, um meio de influenciar o próprio comportamento; uma função da conduta individual da criança.

A função psíquica superior, que era antes uma relação social entre as pessoas, é apropriada pela criança que faz agora dela um “*órgão individual*” de sua conduta, uma forma social internalizada de controlar e conduzir seu próprio comportamento.

“Só nos processo de vida social, coletiva, se elaboram e se desenvolvem todas as formas superiores de atividade intelectual próprias do homem” (Vygotski, 1997, p.214).

O coletivo, (entendido como as relações concretas existentes entre os homens),

mais do que *favorecer* a individualidade e personalidade da criança, *é o fator de desenvolvimento* daquela individualidade e daquela personalidade, fator esse que uma vez internalizado constitui-se em parte orgânica e vital da personalidade da criança.

“Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. Sua composição, estrutura genética e modo de ação, em uma palavra, toda a sua natureza é social; inclusive ao converter-se em processos psíquicos segue sendo quase social. O homem, inclusive sozinho consigo mesmo, conserva funções de comunicação” (Vygotski, 1995, p.151)

Podemos retomar agora, com muito mais propriedade, uma afirmação que fizemos no início do trabalho: a de que as funções psíquicas superiores, as formas culturais de conduta, têm uma origem social (tanto filogenética quanto ontogeneticamente).

O desenvolvimento histórico da criança ocorre mediante o processo de transformação das formas coletivas de colaboração da conduta em formas individuais das mesmas. E por ser uma conduta individual criada pelo coletivo, formada em sua essência a partir dele, não há e não pode haver mesmo uma independência daquela individualidade com o coletivo que lhe deu origem. Não se trata também, que a individualidade seja uma cópia do coletivo, posto que a atividade humana, a relação entre objetivação/ apropriação é, por si mesma, criadora, mas sim que a essência da individualidade é pautada no coletivo.

Portanto, para compreendermos de fato o desenvolvimento histórico da criança é preciso que entendamos como se dá e em que direção vai o processo de transformação das formas coletivas de colaboração da conduta (interpsíquicas) em formas individuais (intrapíquicas). Como o auxílio fornecido pelo coletivo modifica a composição psíquica da criança, reorganizando e criando uma nova forma de funcionamento, criando assim, um novo tipo de desenvolvimento, no caso histórico?

Essa questão é central na Psicologia Histórico-Cultural. Se de fato entendemos

que são as relações existentes no interior do coletivo, do qual a criança faz parte, que serão internalizadas enquanto seu modo de agir, pensar e relacionar-se, devemos investigar os processos com os quais o coletivo cria as funções psíquicas superiores nas crianças.

Podemos relacionar essa questão fundamental (sobretudo do ponto de vista pedagógico, como veremos mais adiante), com a questão da necessidade social, discutida no início desse tópico. Parece-nos plenamente cabível perguntarmos o que afinal de contas venha a ser necessário para o desenvolvimento da criança? O que é concretamente essa necessidade social?

De certo modo, é necessário que a criança avance enquanto gênero humano, ou seja, se aproprie das formas culturais de conduta, de acordo com as possibilidades históricas que a humanidade lhe apresenta. Neste sentido é que é fundamental que ela se aproprie dos signos, ou instrumentos psíquicos existentes no interior do seu coletivo, da forma de relações objetivas entre as pessoas, utilizando-os como auxílio para solucionar um dado problema psicológico (como o domínio da atenção voluntária, o domínio da conduta arbitrada...). Mas não podemos tratar a necessidade social apenas enquanto uma necessidade instrumental ou técnica, ou seja, enquanto uma capacidade abstrata do desenvolvimento. Alcançar as formas culturais de conduta, implica no alcance de formas de se relacionar com o mundo e com os outros homens, o que tem a ver com as *intenções*, *finalidades* e *motivações* das ações humanas. Portanto, o ponto de nossa discussão aqui deve centrar-se na seguinte questão: para onde e para que vamos direcionar as possibilidades de desenvolvimento de nossas crianças? Como conduziremos suas formas de se relacionar com o mundo e consigo mesma, ou seja, qual concepção de mundo se tem e concretamente se vive no interior do coletivo e que será internalizada pela criança, via apropriação das formas culturais de conduta?

A importância dessa questão está no fato de que antes da criança se relacionar autonomamente com o mundo, isto é, antes de conseguir conduzir por si mesma sua conduta, ela vive essas formas de conduta no interior das relações do coletivo do qual faz parte. O coletivo lhe forneceu os *meios* para se relacionar com o mundo de forma

mediada (lhe forneceu os instrumentos psicológicos), e foi a referência do início ao fim do processo de seu desenvolvimento.

A internalização, portanto, refere-se ao processo de reconstrução *interna* de uma operação *externa* (objetivamente existente entre os homens). O signo utilizado nessa operação (como já vimos nos exemplos analisados das funções psíquicas superiores) passa de uma existência externa, controlada pelos adultos, para uma existência interna, controlada pelo próprio indivíduo.

Para finalizarmos essas discussões a respeito do processo da internalização das funções psíquicas superiores e do papel do coletivo na formação da conduta histórica, gostaríamos de apresentar dois pressupostos com relação à obra vigotskiana. Acreditamos que tais pressupostos, além de contribuírem para o debate acerca do lugar que a Psicologia Histórico-Cultural ocupa para a explicação do desenvolvimento humano, apontam para algumas possibilidades ou princípios pedagógicos presentes nesta psicologia e que serão mais bem discutidos no próximo tópico.

- Pressuposto 1: Assumirmos a teoria vigotskiana em sua plenitude, significa assumir, obrigatoriamente, a necessidade de se transformar as relações concretas em que vivemos (econômicas, sociais).

Como vimos, para a Psicologia Histórico-Cultural, a compreensão do desenvolvimento histórico da criança implica no entendimento de que o desenvolvimento ocorre via a transformação das formas coletivas de colaboração da conduta em formas individuais. Assim, se a individualidade do homem, sua personalidade é, em essência, social, pautada no coletivo, a teoria vigotskiana parece nos apontar claramente aquilo que precisa ser transformado para que a conduta da criança também se transforme; a teoria vigotskiana aponta-nos para a necessidade de *transformarmos o coletivo*, ou seja, as relações concretas que existem nele e que de maneira alguma podem ser reduzidas a uma mudança na relação “professor aluno”, o que como diz Duarte (2000a), reduz a obra vigotskiana a uma leitura culturalista ou relativista da teoria desenvolvida pelo autor soviético.

Entretanto, essa necessidade de transformar as relações concretas presentes no interior do coletivo, está organicamente vinculada à concepção filosófica presente na

Psicologia Histórico-Cultural, concepção essa defendida e conscientemente estabelecida por seus membros e que, portanto, não necessita de “complementações” ou “ajustes”.

Como diz Shuare (1990), o esforço da Psicologia Soviética (ou Histórico-Cultural) para formular uma nova concepção da natureza da psicologia humana, bem como de suas determinações, pautou-se e ainda se pauta numa relação orgânica entre a ciência psicológica e a filosofia. A Psicologia Histórico-Cultural, não só explicita sua base filosófica (qual seja o *Materialismo Histórico Dialético*), mas busca conscientemente concretizá-la na especificidade da psicologia. O materialismo histórico dialético representa o ponto de partida da Psicologia Soviética e é, para seus membros, a única maneira de se entender a psique de maneira histórica.

Dizemos que é a *única* maneira, porque para a escola de Vigotski “somente uma psicologia marxista poderia abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano” (Duarte, 1996a). E uma abordagem historicizadora ou não do psiquismo é o que concretamente divide a Psicologia Soviética das demais correntes existentes na psicologia. Para a Escola de Vigotski, abordar de forma “plenamente historicizadora” a psique humana não significa uma forma possível de entender a psique, mas sim a única forma de entendê-la verdadeiramente; isto quer dizer que a psique humana não pode ser plenamente compreendida se não for abordada enquanto algo essencialmente histórico (Duarte, 1996a).

Uma das funções da filosofia apontadas por Shuare no seu livro “La psicología Soviética tal como yo la veo” (1990), é a de caracterizar o conjunto de problemas acessíveis ao conhecimento científico em determinado momento histórico, ou seja, apontar ou delimitar as *possibilidades* da ciência. E uma vez que a Psicologia Soviética estabelecia uma relação consciente com suas bases filosóficas, buscando ativamente concretizá-las no interior da sua ciência, parece razoável supor que ela tivesse claro também, os problemas do psiquismo humano que estavam acessíveis a ela, ou melhor dizendo, as *possibilidade e necessidade* que o Materialismo Histórico Dialético lhe dava para as questões da Psicologia.

Uma dessas possibilidades apontadas para a ciência psicológica era a de

contribuir para a solução de algumas necessidades de ordem prática. Não podemos, entretanto, interpretar essa tarefa com a qual se deparava a Psicologia Soviética na época pós-revolucionária, de uma maneira utilitarista; as necessidades práticas que se apresentavam à ciência psicológica (e a toda a URSS na década de 20 do século passado), referiam-se às necessidades históricas de uma época em profundas transformações e de uma sociedade que lutava pela concretização de um projeto socialista. Assim, a Psicologia Soviética tomou também, para si, a importante tarefa de contribuir para o entendimento da formação desse “novo homem”, que se formaria e se desenvolveria numa *sociedade pautada na coletividade*. E para os membros da Psicologia Histórico-Cultural, não é possível o desenvolvimento desse homem desvinculado de um desenvolvimento da própria sociedade, ambos caminhando para a mesma direção.

A necessidade que a Psicologia Histórico-Cultural via de superar as formas de relações presentes na sociedade capitalista, refere-se ao entendimento por parte dos integrantes dessa psicologia, de que o processo de alienação presente na sociedade capitalista e manifestada fortemente nas atividades do homem, impedia um pleno desenvolvimento de sua personalidade.

Como vimos no capítulo dois dessa monografia, o *trabalho*, entendido como a forma específica de atividade humana, forma específica de nos relacionarmos com o mundo, assume no interior das relações capitalistas a condição concreta de *atividade alienada*. Esta se caracteriza tanto por uma dissociação entre o significado da ação (seu conteúdo) e o sentido da ação (seu motivo), quanto por uma impossibilidade para a grande maioria dos seres humanos de se apropriarem das grandes riquezas materiais ou não materiais já existentes na sociedade (Duarte, 2004).

Tanto uma quanta outra forma de manifestação da alienação, não podem ser superadas, senão pela superação das condições concretas que lhe dão vida. A solução à impossibilidade de todos os seres humanos se apropriarem dos produtos culturais e materiais historicamente acumulados pela humanidade, não pode ser encontrado dentro de cada indivíduo, como se esse acesso de que esse acesso dependesse fundamentalmente de um *esforço pessoal* por parte de cada indivíduo. Além de ser

uma concepção organicamente vinculada à visão de mundo da sociedade capitalista (visão meritocrática), ela é também essencialmente falsa. Enquanto os bens historicamente produzidos pela humanidade, continuarem sendo produzidos no interior das relações capitalistas, tais bens continuarão assumindo a forma concreta de *mercadorias* e, portanto, serão restritas aos “homens consumidores” e não à humanidade de uma maneira geral.

A mesma análise pode ser estendida para a questão da dissociação entre o *significado* e o *sentido* da ação dos homens. Tal dissociação não se trata de um “problema pessoal” de cada homem, de uma impossibilidade particular de associar um sentido a sua atividade, mas trata-se, fundamentalmente, de uma condição própria da sociedade capitalista onde o trabalho humano assume necessariamente a condição de trabalho alienado.

“A tecelagem tem (...) para o operário a significação objetiva de tecelagem, a fiação, de fiação. Todavia não é por aí que se caracteriza a sua consciência, mas pela relação que existe entre estas significações e o sentido pessoal que tem para ele as suas ações de trabalho. Sabemos que o sentido depende do motivo. Por consequência, o sentido da tecelagem ou da fiação para o operário é determinado por aquilo que o incita a tecer ou a fiar. Mas são tais as suas condições de existência que ele não fia ou não tece para corresponder às necessidades da sociedade em fio ou em tecido, mas unicamente pelo salário ; é o salário que confere ao fio e ao tecido o seu sentido para o operário que os produziu (...). Com efeito, para o capitalista, o sentido da fiação ou da tecelagem reside no lucro que dela tira, isto é , uma coisa estranha às propriedades do fruto da produção e à sua significação objetiva.” (Leontiev, apud Duarte 2004)

Assim, o sentido pessoal que tem a atividade para o indivíduo (e aqui podemos pensar também na *atividade escolar*) não pode ser mudado apenas por seu esforço interior e pessoal para encarar as coisas de um outro modo, o que, de novo, seria uma tentativa em vão e particular de solucionar um problema que é estrutural, próprio do modo de relação da sociedade capitalista. O sentido pessoal da atividade humana, do trabalho humano, é produzido pelas condições *objetivas* da vida e da atividade do indivíduo, ou seja, é produzido pelas relações concretas existentes no coletivo;

portanto, o sentido pessoal que tem a atividade humana para quem a realiza, é resultado, fundamentalmente, do sentido que tal trabalho ou atividade tem na sociedade.

No interior da sociedade capitalista, então, a atividade humana assume a condição concreta de algo estranho e externo à personalidade do indivíduo. O trabalho na sociedade capitalista impede que tal atividade (humanizadora em sua essência) contribua para o crescimento individual e para a plena formação de personalidade de cada ser.

Entretanto, se é verdade que essas condições (e, portanto, o tipo de formação do homem atual) só podem ser superados via superação da sociedade capitalista, é verdade também que mesmo no interior da sociedade capitalista é possível termos mudanças significativas naquelas condições, sobretudo no que se refere a dissociação entre significado e sentido da atividade. E isso é possível a partir de uma organização coletiva que efetivamente estabeleça e viva sob outras formas de relações humanas e de produção.

Dizemos isso para pontuar que ainda que nosso objetivo (e assim pensa também a Psicologia Soviética) seja o de superar as relações objetivas da sociedade capitalista, tal superação pode e deve dar início no interior dessa própria sociedade, como fruto da organização coletiva de homens e mulheres que lutam pela superação da atual organização da sociedade.

“Ser dono da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa, é impossível enquanto a humanidade não for dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade” (Vigotski, apud Duarte 2000a)

Portanto, a Psicologia Histórico-Cultural, além de não conceber uma transformação do homem desvinculado de uma transformação da sociedade (formas de relacionamento do homem com o homem e do homem com a natureza), direcionava conscientemente essa transformação, via sua fundamentação filosófica marxista e seu compromisso político socialista. Essa fundamentação e esse compromisso, não são de maneira alguma “acessórios” da obra vigotskiana ou de

qualquer membro da Psicologia Histórico Cultural. Do contrário, compartilhamos com Newton Duarte (1996.a; 1996b; 2000a) de que essas características da Psicologia Histórico-Cultural, são tão fundamentais e vitais para essa psicologia, que a retirada delas compromete e descaracteriza a sua obra.

Assim, entendemos que a Psicologia Histórico-Cultural buscou compreender o desenvolvimento especificamente humano, afim de que com base nesse conhecimento, pudesse melhor intervir e mais conscientemente direcionar a formação dos indivíduos. Tal formação, além de ter uma finalidade clara (formar um novo homem, que nascia e vivia numa sociedade socialista), sabia-se intimamente dependentes das relações concretas existentes no interior do coletivo; portanto o desenvolvimento individual, que se objetivava para cada ser, só poderia se concretizar com um concomitante desenvolvimento da sociedade (relações econômicas e sociais), ambas convergindo em suas concepções de mundo.

Por fim, convém esclarecer o que significa dizer que a cada época histórica corresponde um tipo de homem, um tipo de desenvolvimento humano. Significa, precisamente pontuar que, a depender das relações sociais que são estabelecidas em determinada época histórica, estará delimitado o tipo de desenvolvimento possível para o homem. Ao dizermos “desenvolvimento possível” não estamos nos restringindo apenas àquilo que já existe concretamente na realidade, mas também àquela realidade que ainda não existe efetivamente, mas que pode vir a existir.

Viver numa sociedade capitalista (em sua fase neoliberal), determina as possibilidades de desenvolvimento para os seres humanos que vivem nessa época, desenvolvimento esse que é relativamente o mesmo, ainda que tenhamos enormes diferenças culturais entre uma região e outra. O fato é que em todos esses lugares, a base das relações existentes entre os homens, as necessidades que lhes são impostas e os motivos de suas ações são essencialmente os mesmos, daí de dizermos que o desenvolvimento é relativamente o mesmo, muito embora possamos encontrar nesse desenvolvimento elementos ou contradições que nos apontem para a possibilidade de um outro tipo de desenvolvimento humano. Assim, uma mudança real no curso desse desenvolvimento do homem, só poderia se dar, se a base das relações nas quais o

homem se desenvolve, mudasse substancialmente, ou seja, se as formas de relações presentes no capitalismo mudassem substancialmente. Este é o caso de muitos movimentos sociais (no Brasil e no mundo), que efetivamente constroem novas formas de relações humanas, novas formas de relações econômicas e sociais, pautadas fundamentalmente em valores socialistas. Essas formas de relações humanas presentes no interior desses coletivos representam uma nova base, uma nova *referência* para a formação dos homens que lá se desenvolvem, posto que impõem novas necessidades e novos motivos para a ação desses homens.

Dessa análise de nosso primeiro pressuposto hipotético-dedutivo, podemos extrair nosso segundo pressuposto.

- Pressuposto 2: *a concepção de mundo desenvolvida na criança, isto é suas formas de se relacionar com os outros homens e de agir no mundo, é apropriada juntamente com a internalização das funções psíquicas superiores.*

Entendemos que a concepção de mundo¹⁵ não pode ser desenvolvida nos indivíduos por si mesma, ou seja, de forma direta, mas é sempre mediada pelas relações concretas que a criança estabelece no seu coletivo. Como já vimos, as funções psíquicas superiores são, a princípio, relações concretas, reais: são formas do homem se relacionar com os outros homens e de agir no mundo. Daí dizermos que é por meio da internalização dessas funções psíquicas superiores que a criança se apropria da concepção de mundo presente no coletivo do qual faz parte (ou seja, presente no tipo de organização social que ela vive).

Ao dizermos “organização social”, estamos nos referindo às condições sociais mais amplas, (o tipo de relação econômica, o tipo de relações humanas) e que se referem a um projeto específico de sociedade (por exemplo, o projeto capitalista ou projeto socialista). Portanto, não estamos nos referindo às diferenças culturais no sentido “étnico” ou “regionalista”, mas sim à diferença de *projetos de sociedade*.

Isso é importante porque a definição daquilo que é socialmente necessário (e que, portanto, servirá de referência para o desenvolvimento e para a formação da

15 Utilizamos aqui o conceito de concepção de mundo pautados no conceito empregado por Vygotski (1995); ele se refere a tudo aquilo que caracteriza a conduta global do homem, a atitude da criança frente ao mundo e a consciência que se tem dele.

concepção de mundo que a criança terá), não tem um caráter *universal* (no sentido do mito da existência de um projeto único de sociedade), nem tampouco *relativista* (no sentido de um “respeito” às diferenças, sejam elas quais forem, inclusive se forem na verdade desigualdades). A necessidade social é sempre histórica e sempre se refere a um determinado projeto de sociedade, ainda que este não seja explicitado.

Desta forma, importa descobrirmos como se formam (nas relações concretas, no interior do coletivo) as funções psíquicas superiores, ou seja, importa sabermos como essas funções são *vivenciadas* no interior do coletivo (suas formas concretas) para entendermos as possibilidades e a direção do desenvolvimento da criança. Não cabe perguntarmos sobre como uma criança se comportará no coletivo, mas do contrário, *como esse coletivo organizará o comportamento da criança*.

Estas questões não são importantes apenas para que possamos entender o desenvolvimento da criança, mas fundamentalmente para que possamos *intervir* nesse desenvolvimento, entendendo as possibilidades pedagógicas que as funções psíquicas podem assumir, de acordo com o projeto de sociedade que tenhamos.

Ao assumirmos como educadores e, coerentemente, com a Psicologia Soviética, a defesa de uma sociedade socialista e que, portanto, lute para superar as relações capitalistas, não concebemos essa nossa orientação como uma escolha ou opção, mas como um *compromisso*. Ao nos comprometermos com um projeto, fazemos dele nosso próprio projeto, assim como fazemos de nossa vida, a luta pela concretização de tal projeto; não se trata, assim, de uma escolha, posto que não se restringe a uma questão de *opção individual*.

Assim, explicitado o nosso compromisso político, e explicado o papel do coletivo na formação do indivíduo, bem como os demais princípios da Psicologia Histórico-Cultural, podemos levantar, agora, algumas questões ou considerações acerca da relação entre educação e aprendizagem. Entendemos que a partir da concepção de desenvolvimento trazida pela Psicologia Soviética, temos a importante tarefa, enquanto educadores, de elaborar as implicações gerais dessa concepção de desenvolvimento para o trabalho pedagógico, bem como as implicações e especificidades dela que estão relacionadas à concreticidade ou especificidade de

cada disciplina.

As possibilidades que as funções psíquicas superiores podem nos apresentar para o trabalho educacional, perpassam as questões de *para onde e para que* estamos direcionando as forças de desenvolvimento das crianças.

Assim, para cada função psíquica (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, voluntariedade), deveremos estudar:

- Como a criança vivencia a função no interior do coletivo? Isto é, como se dá a relação concreta desta função no coletivo do qual faz parte?

- Como a função é organizada pelos mais velhos, para que a criança se aproprie dela?

- Quais os meios auxiliares (instrumentos psicológicos ou signos) que são utilizados para cada função psíquica?

- Quais os motivos, presentes no interior do coletivo, que levam a criança a subordinar sua conduta a si própria e, portanto, quais os motivos que a levam a se autodominar? Ou seja, quais as necessidades que a criança se depara no coletivo?

Exemplificaremos essas nossas questões, ainda que como possibilidades, na formação de uma função psíquica específica: a voluntariedade. Utilizaremos aqui esta função porque em nossa análise, acreditamos que ela está diretamente relacionada com as atitudes que a criança desenvolve diante do mundo e está intimamente relacionada com as demais funções psíquicas (dentre elas a formação de conceitos e a atenção voluntária que já analisamos no tópico anterior).

Poderíamos nos perguntar, então, com relação à formação da voluntariedade, como se dá ou de que maneira é organizada a questão da liberdade/ autonomia no interior do coletivo? Como o coletivo organiza a impulsividade ou a vontade imediata das crianças? Quais os meios auxiliares e os motivos que o coletivo apresenta para as crianças para que elas subordinem suas vontades imediatas nas relações com os demais membros do coletivo? E talvez o mais importante: como o coletivo direciona a intenção da criança, isto é, suas finalidades e motivos de ação/ conduta?

Esta última pergunta pode nos mostrar com certa clareza a importância do projeto de sociedade ao qual nos comprometemos e a concreticidade que ele assume

na formação e no desenvolvimento da criança. Assim, para onde vamos direcionar as possibilidades de desenvolvimento de nossas crianças? Para onde vamos direcionar a intencionalidade da atividade de nossas crianças? Podemos, por um lado, direcioná-las para que ajam e trabalhem em prol dos interesses do coletivo (que não podem estar em contradição com os seus próprios interesses); podemos direcioná-la para que sua atividade tenha como intenção a *solidariedade* para com seus companheiros e que suas ações atendam fundamentalmente às necessidades sociais. Por outro lado, podemos direcionar nossas crianças para que ajam com o intuito de se “darem bem na vida”, e para que sua atividade tenha como fim último a *competitividade* e a satisfação de interesses prioritariamente privados.

Tais possibilidades não ocorrem apenas subjetivamente, mas fundamentalmente através das relações concretas e das atividades reais com que as crianças se deparam no coletivo. É somente a partir da objetividade dessas relações que elas se tornam subjetivas para cada indivíduo.

Embora não vamos, neste momento, aprofundar essas análises, esperamos ao menos que elas possam contribuir para os fins desse trabalho, apontando a direção que devemos ter e encaminhando algumas possibilidades de ações e reflexões para a prática pedagógica.

4.3 Princípios Pedagógicos da Psicologia Histórico –Cultural.

A concepção que se tenha a respeito do processo de desenvolvimento humano é sempre pautada por uma determinada concepção de homem e de sociedade e, portanto, nos remete incondicionalmente a uma determinada concepção e função da educação. Como vimos, em parte, no capítulo um desta monografia, o entendimento do desenvolvimento enquanto relações elementares entre organismo e meio resultam num entendimento de que o processo de apropriação da cultura pela criança seja, na verdade, uma simples assimilação de hábitos ou aquisição de conhecimentos

diversos.

Como tentamos expor ao longo deste trabalho, a Psicologia Histórico - Cultural, tem uma concepção muito particular do desenvolvimento humano, que reflete a concepção de homem e de mundo que ela possui, ambos pautados no Materialismo Histórico Dialético. Somada a essa maneira de entender o mundo, vincula-se à Psicologia Soviética, o seu profundo compromisso e esforço na concretização de uma sociedade socialista, que superasse as relações objetivas (econômicas e sociais) e subjetivas (modo de agir e de pensar) presentes na sociedade capitalista. É com base nessa fundamentação filosófica que a Psicologia Histórico-Cultural elabora sua teoria a respeito do desenvolvimento humano, teoria essa que traz em si preocupações e implicações pedagógicas.

Não iremos neste trabalho elaborar proposições didáticas, quer sejam elas gerais ou específicas de nossa disciplina (a Educação Física), posto que atribuímos a esta tarefa a necessidade de um maior aprofundamento da teoria desenvolvida pela Psicologia Histórico Cultural (aprofundamento esse que deve incorporar os seus principais membros, como Davidov, Leontiev, Elkonin, Zaporoiévits, dentre outros), e uma maior reflexão dos conceitos existentes naquela teoria relacionados à especificidade da educação física.

Ao dizermos isso, não estamos negando a necessidade ou mesmo a possibilidade de se estabelecer uma pedagogia que utilize a concepção de desenvolvimento elaborada pela Psicologia Histórico-Cultural. Pelo contrário, acreditamos que essa é uma tarefa fundamental e que deve ser elaborada pelos educadores que compartilhem da mesma concepção de mundo assumida pelos autores soviéticos. Mais do que isso é necessário que cada disciplina (de acordo com suas especificidades e possibilidades educativas) realize também essa tarefa, e aqui apontamos, também, essa necessidade para a educação física.

Também não queremos com aquela nossa colocação nos “ausentar” dessa tarefa. Muito pelo contrário, estamos convencidos de sua necessidade e importância e dispostos a realizá-la. Entretanto, devemos reconhecer nossas limitações no presente momento, para a concretizarmos. Consideramos estar no início de nosso estudo com

relação à obra de Vigotski e da Psicologia Histórico Cultural, e neste momento, consideramos também precipitado elaborarmos proposições didáticas, quer sejam elas gerais ou específicas da educação física.

Contudo, consideramos que alguns *princípios pedagógicos* podem ser extraídos da Psicologia Soviética (aos quais passaremos a nos dedicar agora), assim como algumas possibilidades ou caminhos que a educação física deveria percorrer para elaborar suas proposições didático-pedagógicas, fundamentadas na Psicologia Histórico-Cultural (o que apontaremos no último capítulo deste trabalho).

4.3.1 A relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A investigação da relação existente entre os processos de aprendizagem, sobretudo o escolar, e o desenvolvimento era uma das principais preocupações da Psicologia Soviética (Vygotsky, 1993). A Escola de Vigotski não via a pedagogia como um simples campo de aplicação de sua ciência específica, posto entender que no próprio núcleo teórico de sua ciência, poder-se-ia encontrar a solução para os problemas pedagógicos.

“Por conseguinte, a própria relação entre a psicologia e a pedagogia mudará de modo considerável, sobretudo porque aumentará a importância que cada uma tem para a outra e desenvolver-se-ão, portanto, os laços e apoios mútuos entre as duas ciências” (Vygotsky, 1999, p.151).

Para compreendermos, então, a relação entre aprendizagem escolar e desenvolvimento humano, proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, consideramos importante analisar primeiramente, algumas tentativas de solucionar essa relação, que se deram antes da elaboração da Psicologia Histórico-Cultural. Vigotskii (1991) apresenta três correntes que procuraram estabelecer a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A primeira delas considerava os processos de aprendizagem e de desenvolvimento, como fenômenos independentes. Isso não quer dizer que desconsiderasse a existência efetiva desses dois processos, mas apenas que considerava que um (no caso a aprendizagem) não poderia interferir no outro (desenvolvimento); ou seja, *a aprendizagem não poderia mudar o curso e orientação do processo de desenvolvimento*.

Esta forma de entender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, advém fundamentalmente da concepção que se tinha de ambos os processos. Para esta primeira corrente o desenvolvimento é concebido como sendo um processo de maturação e que, portanto, está sujeito às leis naturais. Neste sentido, o desenvolvimento humano pode e deve ocorrer naturalmente, de acordo com suas leis naturais. Justamente por ser movido pelas forças internas (biológicas) existentes no homem, o desenvolvimento poderá alcançar os seus níveis mais elevados, sem que para isso, necessite da intervenção dos processos de aprendizagem.

Essa primeira concepção não nega a existência ou mesmo a necessidade dos processos de aprendizagem para o ser humano, mas afirma que esses processos em nada interferem no curso do desenvolvimento. A aprendizagem, (entendida no interior desta concepção enquanto equivalente aquisição de hábitos), só poderia se dar após o desenvolvimento já ter ocorrido. Neste sentido a relação entre um processo e outro, seria uma relação unilateral, onde a aprendizagem (e apenas ela), dependeria do desenvolvimento. Vigotskii (1991), estabelece uma interessante metáfora com relação a esta concepção de desenvolvimento e aprendizagem: a “educação se relaciona com o desenvolvimento, da mesma forma que o consumo se relaciona com a produção”. (Vigotskii, 1991, pg 81).

Essa teoria baseia-se na observação de que qualquer aprendizado exige um certo grau de maturidade de determinada função psíquica. A partir dessa observação, e do entendimento do processo de desenvolvimento enquanto algo universal, movido exclusivamente por leis naturais, é que se concebia a necessidade do desenvolvimento completar certos ciclos, antes do aprendizado poder dar início. Portanto, o aprendizado sempre seguiria temporalmente o desenvolvimento.

É precisamente nisso que consiste a idéia de universalização do desenvolvimento, que seria um processo eminentemente natural (e por tanto, imutável), onde a aprendizagem seria apenas um fator externo, que só poderia surgir após ter se completado um certo estágio do desenvolvimento. A aprendizagem não poderia interferir substancialmente naquele desenvolvimento, ou seja, não seria capaz de conduzi-lo ou modificá-lo.

A segunda forma de compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, parte de uma não diferenciação entre um processo e outro. Um de seus maiores representantes, Thorndike, considerava a aprendizagem como sendo igual ou equivalente ao desenvolvimento (Vygotsky, 1993), o que significa que ambos eram essencialmente iguais. Tanto um quanto outro, referiam-se a um processo de acumulação gradual de reflexos condicionados ou hábitos de comportamento.

Por conceber ambos os processos como fundamentalmente iguais, como processos simultâneos e sincronizados, não havia nem sequer a possibilidade de se colocar a questão de qual seria a relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento.

Contudo, há uma importante consideração a ser feita com relação a essa teoria e que se refere a sua concepção de desenvolvimento e aprendizagem. Entendidos como processos de acumulação de reflexos condicionados, o desenvolvimento era também entendido, fundamentalmente, como sendo regido por leis naturais e, portanto, imunes em sua essência, às influências do ensino. Tal qual a primeira concepção, o meio onde o indivíduo vive, apenas interage com o seu desenvolvimento, sendo incapaz de modificá-lo ou conduzi-lo. Assim, a aquisição de novos hábitos vem apenas somar-se ao desenvolvimento que é fundamentalmente inato. Neste sentido, esta segunda concepção compartilha com a primeira concepção a visão de desenvolvimento humano, que é uma visão *inatista* do mesmo.

Por fim, a terceira tentativa de explicar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, foi dada pela psicologia da Gestalt, que procurou reconciliar as teorias anteriores, evitando as suas deficiências. O desenvolvimento era entendido

como sendo composto por dois aspectos: a maturação e a aprendizagem.

Como diz Vigotskii (1991), o ponto débil desta teoria consiste, sobretudo, no seu *ecletismo*, na sua tentativa de extrair o melhor de cada teoria, desprezando os seus pontos fracos. Essa atitude resulta, necessariamente, numa teoria pouco consistente e estéril do ponto de vista filosófico. Entretanto, Vigotski reconhece nessa terceira elaboração importantes avanços, que não podem ser desprezados.

- a) a idéia de que a maturação de um órgão (inclusive o psíquico) depende de seu funcionamento e que ele se aperfeiçoa por meio da prática e da aprendizagem.
- b) a concepção de que o processo educacional forma novas estruturas¹⁶, além de aperfeiçoar as antigas. Portanto, a aprendizagem de algo, produz um desenvolvimento maior do que o possível apenas pela especificidade do conteúdo.
- c) a aprendizagem não apenas segue o desenvolvimento, mas pode precedê-lo.

A partir da análise dessas tentativas de solucionar a questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, e de sua própria concepção dos dois processos, Vygotsky (1993) elabora a sua própria solução, a partir de quatro eixos de investigação.

O primeiro eixo referia-se a investigação do nível de desenvolvimento das funções psíquicas necessário ao aprendizado das matérias escolares básicas (qual seja, a leitura, a aritmética, a escrita e as ciências naturais). Para Vigotski, no início da aprendizagem, tais funções não podem ser consideradas maduras, ainda que a criança domine o currículo (ou seja, ainda que soubesse escrever, fazer contas...).

Ocorre que no início da aprendizagem, as funções psicológicas superiores ainda estão imaturas, ou seja, não são *conscientes* para as crianças e, portanto, não podem ainda ser usadas deliberadamente por elas. A questão que se coloca, então, é a

16 O conceito de estrutura para a Gestalt, refere-se à formação de uma totalidade psíquica, que agiria independente do conteúdo concreto que lhe deu origem.

de que o *desenvolvimento das funções psíquicas não precede a aprendizagem, mas é a partir dela que se desenvolve*. Ou seja, ao aprender a escrever, a ler, a fazer contas ou a dominar os conceitos científicos, a criança não apenas adquire um conteúdo concreto, um hábito, mas, sobretudo modifica o direcionamento de seu desenvolvimento.

Esta constatação remete-nos ao segundo eixo de investigações levadas por Vigotski, que se refere a questão temporal entre aprendizagem e desenvolvimento. Diferentemente das demais teorias, o autor verificou que *a aprendizagem geralmente precede o desenvolvimento*. A criança primeiro adquire certos hábitos e habilidades numa área específica, para depois aplicá-los conscientemente e deliberadamente.

Neste sentido, o aprendizado de uma disciplina influencia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores para além dos limites dessa disciplina específica; assim, as diferentes disciplinas escolares interagem, contribuindo para o desenvolvimento intelectual. De acordo com o terceiro eixo de investigação de Vigotski, isso se daria porque as principais funções psíquicas envolvidas no estudo das diferentes disciplinas seriam interdependentes, tendo em comum a *consciência* e *autodomínio* das funções psíquicas, por parte das crianças.

Importante dizer que embora cada disciplina possa contribuir para o desenvolvimento global da criança, cada uma delas deve ter um valor concreto, estando essa concreticidade vinculada ao conceito de necessidade social.

O último eixo de investigação para a solução da questão de qual seja a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, refere-se ao conceito de zona de desenvolvimento próximo, ou ZDP (Vigotskii, 1991) e (Vygotski 1995)

O conceito refere-se à constatação de que aquilo que a criança pode fazer com ajuda hoje, poderá fazer sozinha amanhã; portanto, aquelas funções que ainda não se desenvolveram plenamente no momento em que a criança se encontra, podem vir a se desenvolver plenamente no futuro.

Portanto, a aprendizagem leva a criança a novos níveis de desenvolvimento, qualitativamente diferente dos anteriores e que são fruto das forças da sociedade. De início, esse desenvolvimento ainda não está plenamente estabelecido, mas está ainda

na zona de desenvolvimento próximo e, assim, só poderá se desenvolver plenamente mediante a colaboração ou auxílio dos indivíduos mais experientes da sociedade.

A idéia central deste conceito é o de que embora devemos ter claro o nível de desenvolvimento inicial com o qual a aprendizagem de certa disciplina pode começar (uma vez que não se pode aprender qualquer coisa em qualquer período da vida), é fundamental que tenhamos claro, no processo de educação, o nível superior desse desenvolvimento, isto é, aquilo que ainda não se desenvolveu na criança, mas que o aprendiz poderá fazer desenvolver em determinado período. Daí de Vigotski dizer que o aprendiz deve ser orientado para o futuro da criança, para aquilo que ainda não se desenvolveu nela e que só poderá se desenvolver mediante as forças externas da criança, as forças sociais e históricas da humanidade.

Assim, para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano não é universal, (no sentido de ser criado por forças naturais, internas ao indivíduo e, portanto, iguais para qualquer ser vivo), mas sim *histórico*, produto das condições materiais e sociais em que ele vive. A aprendizagem que pode ser entendida como o processo de objetivação e apropriação da cultura é, por isso, concebida como a criadora desse desenvolvimento. Para a Psicologia Histórico-Cultural, as funções psíquicas superiores e o comportamento tipicamente humano, têm uma origem social, são criados pelas condições objetivas presentes na história e na sociedade em que o indivíduo se desenvolve.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento na Psicologia vigotskiana e na Psicologia Histórico-Cultural de uma maneira geral, implica numa relação específica da aprendizagem na formação do indivíduo. Ao afirmarmos que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e, portanto, o cria, significa afirmar que a aprendizagem é muito mais do que conteúdos e hábitos. Conseqüentemente, sua função para a formação do homem é também muito maior do que a de uma simples aquisição de conteúdos ou hábitos. É a aprendizagem que permite a cada indivíduo se apropriar da experiência social e das aptidões humanas que foram desenvolvidas ao longo da prática social e histórica da humanidade. As formas específicas da conduta humana, as suas formas históricas (como a atenção voluntária, a memória

lógica, a linguagem, o pensamento e a voluntariedade) não são dadas a priori para cada indivíduo, mas do contrário só poderão se desenvolver neles mediante o processo de aprendizagem (apropriação e objetivação), processo esse que via suas leis e organizações próprias, cria uma Zona de Desenvolvimento Próximo na criança, uma outra via de desenvolvimento, que não existia e não poderia existir sem aquela aprendizagem.

Dizer que o desenvolvimento histórico do homem não poderia ocorrer sem o processo de aprendizagem, não significa afirmar que esse processo tenha de ser sempre consciente ou intencional. Queremos dizer com isso que o desenvolvimento das formas culturais da conduta pode ocorrer, e muitas vezes ocorre, sem um seu direcionamento ou organização *conscientes* por parte dos indivíduos mais experientes da sociedade. Entretanto, tal organização e direcionamento *sempre* estarão presentes, ainda que sejam inconscientes para os indivíduos participantes do processo de desenvolvimento do homem.

Consciente ou não, o fato é que a formação do desenvolvimento histórico do homem está em grande parte sob controle dos adultos ou dos indivíduos mais experientes do coletivo ou da sociedade, o que abre possibilidade para que este desenvolvimento seja intencionalmente dirigido e organizado. Consideramos que esse desenvolvimento intencional deva ser a tarefa fundamental da educação.

Portanto, o processo de educação pode e deve estabelecer uma relação consciente com o direcionamento e regulação dos ritmos e conteúdos do desenvolvimento da criança.

“O ‘princípio da acessibilidade’ dever ser transformado no princípio da educação que desenvolve, isto é, em uma estruturação tal da educação na qual se possa dirigir regularmente os ritmos e conteúdos do desenvolvimento por meio de ações que exerçam influência sobre este. Tal ensino deve realmente ‘arrastar consigo’ o desenvolvimento e criar nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico que podem ainda faltar nelas sob o ponto de vista das normas e exigências supremas da escola futura. Em essência, se tratará de construir de forma ativa e compensatória qualquer “elo” da psique ausente ou insuficientemente presente nas crianças, mas que

seja indispensável para lograr um alto nível no trabalho frontal com os alunos. Ao nosso ver o descobrimento das leis da educação que exerce uma influência sobre o desenvolvimento, de uma educação que é a forma ativa de realização do desenvolvimento, constitui-se um dos problemas mais difíceis, porém mais importantes quando se trata da organização da escola do futuro” (Davidov, apud Duarte, 1996a)

O trecho acima de Davidov, membro da Psicologia Histórico-Cultural, nos parece extremamente ilustrativo da importância que tem a educação para a Psicologia Soviética. Mais do que isso, a partir dele, podemos extrair três idéias relativas à questão da aprendizagem e do desenvolvimento.

Em primeiro lugar, há em Davidov uma explicitação da existência de duas formas de desenvolvimento, uma que seria “passiva”, no que tange a intervenção e direcionamento do homem nesse processo (e que corresponderia ao desenvolvimento biológico do homem) e outra “ativa”, posto ser fruto do processo de educação, “que é a forma ativa de desenvolvimento”.

Diante disso, o autor pontua a necessidade de se substituir o princípio do trabalho pedagógico pautado naquilo que a criança sabe (já desenvolveu) para um princípio do trabalho pedagógico pautado naquilo que a criança pode vir a saber, para aquilo que ainda não se desenvolveu nela.

Por fim, a terceira idéia que podemos extrair desse trecho citado de Davidov, refere-se à necessidade e importância de se descobrir as “leis da educação que exercem uma influência sobre o desenvolvimento”. Porque para direcionarmos o desenvolvimento humano, organizá-lo conscientemente, é preciso organizar, antes, aquilo que é a fonte desse desenvolvimento: a aprendizagem. Portanto, a educação tem como tarefa essencial, compreender o processo de ontogênese humana, ou mais precisamente, os mecanismos que produzem o desenvolvimento especificamente humano, para então poder intervir conscientemente no processo de formação do homem.

De fato, como já afirmamos, é a aprendizagem quem efetivamente cria o desenvolvimento cultural. Poderíamos, então, dizer que o objeto de estudo da educação (para os fins propostos para ela) é a aprendizagem? A esta pergunta temos a

seguinte opinião: devemos responder simultaneamente que sim e que não. *Sim*, porque de fato o processo de aprendizagem é o criador do desenvolvimento histórico do homem e, como tal, não pode estar de fora na explicação dos processos de formação do homem. *Não*, porque a aprendizagem é ampla e geral o bastante, para poder auxiliar concretamente no trabalho educacional. Consideramos ser necessário que o objeto de estudo da educação (que é ao mesmo tempo seu objeto de intervenção), seja uma forma concreta de manifestação do processo de aprendizagem. Nossa hipótese é a de que a educação tenha como seu objeto de estudo e intervenção a *atividade* humana, ou a atividade social do homem.

4.3.2 A categoria *Atividade* como categoria central no processo de ensino e aprendizagem.

O mundo real, imediato no qual o ser humano vive, é um mundo que em sua essência é produto da atividade do homem. Esta afirmação, embora possa parecer banal ou óbvia, revela-nos uma condição essencial para o desenvolvimento histórico do ser humano: a atividade do homem é *produtiva*. Graças a essa característica, o homem pode imprimir nos produtos de sua atividade (tanto material quanto intelectual), as suas faculdades e aptidões humanas. Portanto, o homem pode produzir e acumular externamente as aptidões internas que possui, aptidões essas que não são dadas diretamente para cada ser, mas que do contrário, estão postas no mundo, apresentando-se a cada indivíduo como um “problema a se resolver” (Leontiev, 1978), ou para utilizar um termo já empregado neste trabalho, uma *contradição a ser superada*.

Assim, justamente pelo fato das aptidões humanas, historicamente formadas, não serem dadas ao homem de maneira direta, (ou seja, a relação direta homem/mundo não possibilita ao homem se apropriar das características especificamente humanas) é que se faz necessária uma relação mediatizada do homem com o mundo. A forma fundamental de mediação de cada indivíduo com o mundo é a *atividade humana*, isto é, sua atividade social.

A atividade humana cuja forma superior é o trabalho, é mediadora tanto do processo de objetivação das faculdades e aptidões humanas no mundo, quanto do processo de apropriação dessas mesmas faculdades e aptidões. Trata-se, portanto, da forma específica de relação do homem com o mundo e com os outros homens, posto que é a forma que lhe permite se apropriar das características humanas, produzidas pelas gerações anteriores, bem como acumular tais características nos produtos de sua própria atividade.

“Desde as primeiras etapas do desenvolvimento do indivíduo que a realidade concreta se lhe manifesta através da relação que ele tem com o meio, razão porque ele a percebe não apenas sob o ângulo de suas propriedades materiais e do seu sentido biológico, mas igualmente como um mundo de objetos que se descobrem progressivamente a ele na sua significação social, por intermédio da atividade humana.” (Leontiev, 1978, p.171)

Diante de tudo o que dissemos até agora com respeito às especificidades da relação do homem com o mundo, parece plenamente justificável afirmarmos que a criança deve, necessariamente, ter uma relação ativa com o mundo e, por conseguinte, um papel ativo no processo de sua formação e aprendizagem. Contudo, esta idéia ou concepção de “sujeito ativo”, embora também esteja presente na explicação da ontogênese humana dada pela Psicologia Histórico-Cultural, não basta para pontuar sua especificidade diante das demais teorias do desenvolvimento humano.

Ao dizermos que a criança é ou deve ser ativa no processo de sua formação, podemos nos referir apenas a negação de uma concepção passiva deste mesmo processo, o que como dissemos não é suficiente para compreender a explicação dada à ontogênese humana pela Psicologia Soviética. Porque além de ser ativo, o comportamento da criança deve se dar de forma específica: a criança deve desempenhar uma *atividade*. A atividade desempenhada pela criança, e que é uma atividade social, permite que ela reproduza os traços essenciais do desenvolvimento histórico da humanidade que estão acumulados nos objetos e fenômenos no qual ela

se apropriar.

O comportamento ativo da criança, então, refere-se a sua atividade prática ou cognitiva, que deve responder adequadamente à atividade humana que os objetos ou fenômenos corporificam (Leontiev 1978); ou seja, sua atividade deve reproduzir os traços fundamentais da atividade humana que deu origem àqueles objetos ou fenômenos que a criança irá se apropriar. É apenas mediante esse processo, mediante sua atividade social, que a criança pode se apropriar do mundo especificamente humano.¹⁷

Assim, a atividade social da criança, que é o processo com o qual ela se relaciona com o mundo humano e com os outros homens, além de satisfazer certas necessidades da criança (como a de superar as contradições com que ela se depara), guia toda a sua conduta, e dá sentido para as suas ações.

A centralidade da categoria de atividade para o entendimento do desenvolvimento infantil está presente em toda a teoria da Psicologia Histórico-Cultural. Para Leontiev (1978; 1991b) o estudo do desenvolvimento da psique infantil, tem como fonte o *estudo do desenvolvimento da atividade da criança*, atividade essa que é condicionada pelas condições concretas de vida (relações sociais) e que determina as possibilidades de relação da criança com o mundo e as possibilidades de seu desenvolvimento histórico.

“Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida (...) Só com este modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos

17 Vale a pena aqui pontuar a diferença existente entre os processos de *apropriação* e de *adaptação*. A *apropriação* é uma forma específica do homem se relacionar com o mundo, posto que é a forma pela qual ele pode reproduzir em si, as aptidões e funções humanas. Trata-se de um processo essencialmente coletivo e social, uma vez que para se apropriar da cultura, o homem deve realizar uma *atividade socialmente condicionada*; além disso, mediante sua atividade cada indivíduo pode se apropriar da história humana acumulada no mundo; portanto, pode se relacionar com toda a humanidade.

A *adaptação*, do contrário, refere-se a um processo essencialmente individual. O ser se modifica de acordo com as exigências do meio, num processo onde, do início ao fim, ele age individualmente, de acordo com características já existentes nele e de acordo com as exigências do meio em que ele se encontra. A inteligência animal, ou sua capacidade de resolver problemas práticos é um processo de adaptação.

Neste sentido, não basta pontuar que o homem vive num meio social e histórico para entender o seu desenvolvimento. É fundamental que se explicita a especificidade de sua relação com esse mundo social, no qual ele não se *adapta a ele*, mas sim se *apropria dele*.

compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade e determinando, portanto, sua psique e sua consciência” (Leontiev, 1991b,p.63).

Assim, a atividade que a criança desempenha é em sua essência social, ou seja, é condicionada em seu conteúdo (o que deve fazer) e em seu *sentido* (por que fazer) pelas condições concretas e históricas de vida presentes na sociedade. Isso quer dizer que a atividade desempenhada pela criança é criada pela própria sociedade, posto que é ela que orienta e desenvolve as necessidades e motivações das crianças para agir.

É precisamente por isso que acreditamos que o papel condutor da educação no desenvolvimento da criança deve recair não sobre a criança em si, mas sim sobre sua *atividade*. A atividade, que é uma forma específica de relação do homem com o mundo, e que contém em si a relação entre objetivação e apropriação, é o processo fundamental de auto-produção do ser humano. É esse o processo que permite que cada ser possa reproduzir para si as aptidões e propriedades desenvolvidas pela humanidade, dentre elas as funções psíquicas superiores. Também é a atividade social da criança que determina a relação que ela tem com o mundo, bem como a direção do desenvolvimento de sua psique, consciência e atitude perante este mundo. Assim, ao agirmos sobre aquela atividade (organizando-a e conduzindo-a), agimos também na “Zona de Desenvolvimento Próximo” da criança, ou seja, *direcionamos e conduzimos o seu desenvolvimento*.

Podemos retomar aqui, o papel central do coletivo na formação do indivíduo (Vygotski, 1997). É o coletivo que cria a atividade da criança (ainda que de forma inconsciente), que cria na criança novas necessidades e motivos para suas ações. E ambos, necessidades e motivos, é que irão formar a personalidade da criança e sua concepção de mundo.

Por isso de dizermos que a função primordial da educação e da escola é a de organizar conscientemente a *atividade* social da criança, para assim, direcionar o seu desenvolvimento de acordo com a orientação histórica e social que se tenha. Este é o

sentido que vemos quando falamos de uma educação para o futuro, posto que ela efetivamente cria e direciona o desenvolvimento da criança, via controle da sua aprendizagem (conteúdos e sentidos da atividade da criança).

Mas a *atividade* humana, na maioria das situações, é constituída por um conjunto complexo de ações. Diferentemente da atividade, a *ação* é um processo no qual não há uma relação direta entre o motivo do processo e o conteúdo do mesmo (Leontiev, 1991 a; 1991b). O sentido das ações não é encontrado na própria ação, mas sim no motivo ou sentido da atividade da qual a ação faz parte.

Um exemplo talvez nos ajude a esclarecer esta relação entre *atividade* e *ação*. Imaginemos que uma criança tenha de resolver uma tarefa X, proposta como lição na sua aula de música. Certamente a criança está consciente do objetivo imediato de sua ação, qual seja, o de descobrir e registrar a resposta da tarefa proposta; e sua ação é dirigida justamente para isso. Mas esse processo não está completo, porque a ação da criança tem sempre um sentido para ela, um motivo para agir, sentido esse que não se encontra diretamente na ação, nem tampouco no interior da criança, ou seja, como se esse sentido fosse algo estritamente pessoal. Para sabermos o sentido que tem a ação para a criança, precisamos, antes, saber *a qual atividade a ação da criança faz parte*, ou seja, qual o motivo daquela ação. Voltando ao exemplo dado, nossa criança poderia ter como motivo para resolver a tarefa o de aprender a diferenciar os tons e ritmos da música clássica; poderia, por outro lado, ter como motivo o de não aborrecer o professor, o que ocorreria caso ela deixasse de fazer a tarefa; poderia ainda agir motivada pela possibilidade de brincar com os colegas quando acabasse de resolver a tarefa proposta.

Portanto, nestes três casos, o *propósito da ação* da criança é essencialmente o mesmo, qual seja o de resolver a tarefa. Entretanto, o sentido da ação para a criança será fundamentalmente diferente em cada uma das situações, o que significa que em cada situação a ação terá um caráter psicológico diferente. “Dependendo de que atividade a ação faz parte, a ação terá outro caráter psicológico. Esta é uma lei básica do desenvolvimento do processo das ações” (Leontiev, 1991a, p. 72,).

Portanto, a atividade na qual o comportamento da criança está subordinado (no

caso do exemplo dado: realizar uma tarefa específica, medo do professor, ou recompensa para fazer o que quer) determina o caráter psicológico de suas ações; determina a *atitude* e as *intenções* da criança para com suas ações. E uma vez que o sentido da ação para a criança, seja ele qual for, é um sentido antes de tudo reconhecido e criado socialmente, *cabe ao educador determinar e direcionar o sentido ou motivo que a criança deve internalizar para suas ações*; para tanto, deve organizar a atividade da criança.

Uma das grandes preocupações da educação escolar é a de, justamente, fazer com que a aprendizagem dos conteúdos propostos tenha sentido para os educandos (Duarte, 2004). Mas onde estaria este sentido? Onde deveríamos buscá-lo? Para nós, o sentido da aprendizagem dos conteúdos escolares (que podemos chamar de “ação” da criança), não pode ser encontrado apenas nos conteúdos, ou mesmo na ação de aprendê-los. O sentido da aprendizagem dos conteúdos, não pode e não deve ser buscado de maneira direta e pragmática nos próprios conteúdos ou ações da criança; o sentido da aprendizagem dos conteúdos deve estar justamente na *atividade* da qual a ação de “aprender” da criança faz parte.

Isso nos leva a crer que a organização do ensino deva ser profundamente modificada. De uma escola organizada em habilidades básicas (ou conteúdos básicos), deveríamos ter uma *escola organizada em atividades básicas*.

Não queremos dizer com isso, que as escolas que estão organizadas em habilidades básicas, não possuem ‘atividades’ no seu interior (no sentido utilizado pela Psicologia Histórico-Cultural), mas sim que as atividades das crianças não são conscientemente organizadas e direcionadas pela escola.

Atribuímos a isso, mais do que uma questão de opção da escola, uma questão das possibilidades que ela tem, diante da concepção de desenvolvimento e educação que possui. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a *categoria de atividade* é central para o desenvolvimento da criança, sendo que esse desenvolvimento pode e deve ser organizado e direcionado pela educação e pela escola.

Assim, embora não haja na Psicologia Soviética uma proposição de um modelo de escola ou de organização de ensino nos moldes propostos aqui, acreditamos que

um modelo de escola organizado em *atividades básicas* (das quais a escola organiza e conduz), ao invés de conteúdos ou habilidades básicas, está em plena concordância com as teorias desenvolvidas por seus membros.

Contudo, esta forma de organizar a educação também não basta. Ficam faltando nesta concepção de organização do ensino, as finalidades concretas da educação, a concepção de homem e de mundo que lhe dão suporte e a explicitação do projeto de sociedade existente.

Neste momento, parece necessário explicitarmos a teoria pedagógica com a qual mediamos a incorporação das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Primeiro, porque tal explicitação nos permitirá avançar na questão da organização do ensino. Segundo, porque é a partir de nossa referência pedagógica que fazemos a leitura da Psicologia Soviética.

“O ponto que defendemos de forma intransigente é a necessidade dessa explicitação. Pensamos que é indispensável, quando Vigotski é lido com olhos de educador, dizer qual o olhar que lançamos a essa obra. Precisamos ter autoconsciência de nossa leitura pedagógica. Não adianta fingir que essa mediação não existe. É mais frutífero torná-lo consciente” (Duarte, 1996a, p. 7)

Nossa mediação para a apropriação da obra de Vigotski e de toda a Psicologia Soviética, é dada pelas teorias de Paulo Freire (1994; 1991) e de Pistrak (2003). Não que estas sejam as únicas formas para uma leitura da obra vigotskiana, mas é a nossa leitura e que julgamos coerente com os princípios filosóficos e pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. Gostaríamos de ressaltar a partir desse ponto aspectos de ambas as teorias, que podem nos apontar as possibilidades concretas de uma escola organizada em atividades básicas.

Ao nosso ver, o conceito de *temas geradores* em Paulo Freire (1994) e de *complexos temáticos* em Pistrak (2003), estão em concordância com aquela organização da escola em atividades básicas, posto que ambos educadores entendem ser justamente a *atividade social* da criança, o eixo direcionador e organizador da educação e do desenvolvimento do homem.

Os *temas geradores* são uma forma concreta de organizar a atividade das crianças, posto que eles devem - necessariamente- indicar tarefas a serem realizadas e cumpridas pelos educandos que, justamente por isso, são sujeitos de sua educação. Portanto, trata-se de uma tarefa ou atividade que deve ter uma utilidade social para os educandos e que eles próprios terão de realizá-la.

De igual modo, os *complexos temáticos* também são uma forma concreta de se organizar a atividade das crianças. Pistrak (2003) via nos complexos não só uma possibilidade técnica de organização do ensino, mas fundamentalmente uma forma viva e socialmente útil de se organizar a educação. Os complexos temáticos não envolvem apenas o ensino, mas do contrário, devem envolver toda a atividade da criança e da escola (daí da necessidade de incluir na atividade da criança o *trabalho*).

Queremos dizer com isso, que tanto Paulo Freire, quanto Pistrak, preocupavam-se fundamentalmente em suas pedagogias, com as possibilidades e a importância da organização da atividade das crianças, buscando isso com um compromisso social explícito: lutar por superar as relações capitalistas, instaurando uma sociedade cujos homens estejam em permanente processo de libertação (Freire,1994) e lutar pela construção de uma pedagogia socialista, ou seja, uma pedagogia centrada na idéia do coletivo e vinculada ao movimento mais amplo de transformação social (Pistrak, 2003).

Como dissemos, não iremos neste momento aprofundar as teorias do pedagogo brasileiro ou do pedagogo russo, nem tampouco queremos dizer que eles tenham se utilizado da Psicologia Histórico-Cultural para elaborar suas propostas, do contrário não há qualquer referência dessa relação. Queremos apontar apenas a visão pedagógica que nos dá base para nossos estudos e a necessidade e possibilidade da escola (mediatizada por uma teoria pedagógica) organizar conscientemente o trabalho ou a atividade da criança e, assim, controlar o sentido de suas ações e a direção de seu desenvolvimento.

5- A especificidade da Educação Física infantil: algumas considerações para o seu trabalho pedagógico pautado na Psicologia Histórico Cultural.

5.1 A Educação Física como uma disciplina escolar

As disciplinas escolares, tomadas em si mesmas e isoladas dentro de seus conteúdos específicos, não são capazes de explicar a realidade em sua totalidade, uma vez que elas mesmas são uma parte dela. Entretanto, justamente por serem uma parte da realidade concreta, elas podem e devem contribuir para o estudo e compreensão do mundo pelos educandos, contribuição essa que será tanto mais efetiva quanto maior for a relação concreta/ objetiva de umas disciplinas com as outras.

Queremos explicitar com isso a defesa do que consideramos ser uma das funções primordiais da escola, qual seja a de contribuir para que os educandos possam realizar a “leitura do mundo” (Freire 1981; 1994). A escola deve, assegurar que os educandos possam se apropriar cada vez mais da realidade na qual estão inseridos, que possam se apropriar da prática social. Essa apropriação não pode se dar de uma maneira direta (apenas pelo fato da criança estar inserida nessa realidade), mas do contrário, deve se dar de uma maneira *mediada* (o que pressupõe um certo afastamento das situações imediatas em que ela se encontra). Neste sentido, é que dissemos que a especificidade de cada disciplina, seus conteúdos propriamente ditos, não têm um valor em si mesmos para a prática pedagógica, uma vez que possibilitam o entendimento ou a apropriação de apenas uma parte da realidade. Para a apropriação da realidade é necessário que cada disciplina possibilite o estudo de um mesmo aspecto da realidade, de acordo com suas especificidades e possibilidades pedagógicas. Entretanto, é preciso que as disciplinas tenham uma *relação concreta* em si, que não sejam apenas conteúdos que se *somam*.

Assim, se por um lado temos de negar essa *especialidade* em si mesma das disciplinas, posto que elas impedem a compreensão dialética da realidade (Pistrak, 2003), devemos ao mesmo tempo afirmar e buscar a especificidade de cada disciplina, no sentido de fazê-las concretizarem suas possibilidades de contribuir

para uma leitura da realidade.

Neste sentido a disciplina *educação física*, que trabalha na escola a área de conhecimento chamada de *cultura corporal* (Coletivo, 1992), também deve contribuir, dentro de suas especificidades e possibilidades, para a leitura do mundo pelos educandos. Assim, por meio da área de conhecimento que lhe cabe, a educação física deve contribuir para o estudo da realidade social dos educandos, realidade essa que abarca as atividades e ações humanas, ou seja, os sentidos e finalidades da prática social do homem.

E como se daria isso? Como poderíamos concretamente negar e ao mesmo tempo afirmar a especificidades da educação física? Para nós, essa resposta deve ser buscada não nos conteúdos em si mesmos da educação física, mas fundamentalmente na *organização* desses conteúdos. Como já defendemos em outro momento desta monografia, acreditamos que o trabalho escolar não deve ser pautado em conteúdos básicos, mas sim em *atividades básicas*. Pensamos que isso também pode e deve ser aplicado na educação física.

Para o Coletivo de Autores (1992), a contribuição específica da educação física para a apropriação da realidade pelos educandos ocorre mediante a apropriação da cultura corporal. Para que a apropriação da área de conhecimento específico da educação física se realize, esta disciplina deverá se organizar em *temas*, ou *formas de atividade* (como Jogo, Ginástica, Dança, Esporte entre outras). Para nós, essa concepção, antes de tudo, demonstra a *possibilidade de organizarmos o trabalho da educação física em atividades básicas*, ao invés de conteúdos básicos (caso de colocar as habilidades motoras fundamentais e conceitos relacionados ao movimento e ao corpo como eixo do trabalho pedagógico).

Contudo, acrescentaríamos que essa possibilidade de organização da educação física em temas não precisa estar restrita apenas a ela, mas poderia ser um tema compartilhado por outras disciplinas (portanto, um tema da escola) cada qual dando a sua contribuição específica para o estudo desse tema.

Assim, o valor social da educação física como uma disciplina escolar, não deve ser encontrado apenas no interior de seus conteúdos específicos, do contrário, seus

conteúdos devem estar subordinados às necessidades sociais defendidas pelo projeto pedagógico da escola e pela própria educação física. Neste sentido, concebemos que os conteúdos das disciplinas escolares (dentre eles os da própria educação física) devem já apresentar em seu interior, a necessidade de solução de um problema ou contradição real, existente na prática social do educando, ou seja, na realidade na qual ele está inserido.

Os conteúdos da educação física, portanto, devem ter uma necessidade social. Isso não quer dizer que devam ser utilitários, que devam servir apenas para certas necessidades imediatas dos educandos. Ao defendermos que os conteúdos pedagógicos devam ter uma necessidade social, estamos defendendo que os mesmos sejam conscientemente organizados pelos educadores para que possam, assim, corresponder ao projeto de sociedade que a escola e seus educadores defendem e que, portanto, respondam às necessidades sociais identificadas.

5.1.1 A especificidade da Psicologia Histórico-Cultural e a especificidade da educação física (infantil): quais as relações possíveis?

Antes de avançarmos em nossas discussões a respeito do trabalho pedagógico da educação física infantil, acreditamos ser necessário levantarmos algumas possibilidades para a seguinte questão: como a educação física, dentro de suas especificidades, pode utilizar-se do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural?

Apontamos, nesta monografia, três possibilidades para essa relação:

1) Primeiro, no entendimento de que a educação escolar pode e deve criar e conduzir o desenvolvimento cultural das crianças. Dentro da especificidade de cada disciplina, a escola deverá organizar o desenvolvimento das crianças, fazendo-as se apropriarem das finalidades e motivações das atividades humanas.

2) Segundo, na forma como deveríamos organizar o trabalho escolar: em *atividades básicas*.¹⁸

¹⁸ Esta segunda possibilidade é uma inferência nossa. Até onde saibamos, não há essa colocação no interior da Psicologia Soviética. Contudo, seus membros, notadamente Leontiev, defendem que o desenvolvimento das crianças

3) Terceiro, na orientação do tipo de homem que desejamos formar: um ser humano formado na coletividade e para a coletividade e sob os valores de uma sociedade socialista que luta por sua concretização.

A primeira possibilidade refere-se ao fato de que o desenvolvimento das formas culturais de conduta humana (tais como a atenção voluntária, a voluntariedade, a formação de conceitos, a memória lógica e o pensamento abstrato), não se desenvolvem independentemente do conteúdo concreto que lhes deram origem. Embora estas funções psíquicas superiores tenham uma existência objetiva que transcenda a especificidade das disciplinas que lhes deram origem, elas só existem enquanto tal, devido àquelas contribuições específicas de cada disciplina. Portanto, consideramos que também a educação física (desde que tomada como uma disciplina cujo objetivo central seja o de estudar a realidade social) pode e deve contribuir dentro de suas especificidades para o desenvolvimento daquelas formas culturais de conduta do homem (atenção voluntária, voluntariedade, formação de conceitos...).

E uma vez que a educação física contribua para o desenvolvimento das formas culturais de conduta, ela também contribuirá para a formação da personalidade e concepção de mundo da criança: contribuirá para a formação das intenções das crianças (as finalidades e motivos de suas ações). Neste sentido, caberia a escola e a cada disciplina, descobrir aquilo que falta para o desenvolvimento cultural da criança em cada fase de sua vida (portanto aquilo que ela deveria criar, por meio da aprendizagem), bem como os valores e finalidades que ela julga importante para as crianças se apropriarem.

Esta é a primeira possibilidade que vemos da Psicologia Histórico-Cultural para a educação física.

A segunda possibilidade apontada por nós, refere-se ao tipo de organização do trabalho pedagógico da educação física. Defendemos que a educação física escolar deve ter seus conteúdos organizados em *atividades* básicas, em formas objetivas da criança se apropriar da realidade, das finalidades e sentidos das atividades humanas.

se dá a partir da atividade que a criança desempenha; daí de nossa inferência, transpondo esse conceito para um princípio pedagógico.

Cabe a escola e a cada disciplina (dentre as quais a educação física), descobrir quais as atividades adequadas e necessárias para cada estágio do desenvolvimento da criança e para a concretização das finalidades pedagógicas e compromissos sociais assumidos pela escola.

É nesta segunda possibilidade que apontamos, entre a Psicologia Histórico-Cultural e a educação física que entendemos ter sentido falarmos que o educando é um sujeito ativo no seu processo de educação e aprendizagem. O educando é ativo nesse processo porque é *sujeito de uma atividade*, atividade essa eminentemente social e que lhe permite se apropriar e se objetivar no mundo, avançando, assim, na sua formação enquanto “gênero humano” (Duarte 1996b).

Entendemos que não há nessa posição uma negação da especificidade da educação física, de seus conteúdos (como as habilidades motoras fundamentais e os conceitos sobre os movimentos e as funções corporais). Para nós, tais conteúdos em si mesmos são *ações humanas* e, como tais, pertencentes a uma *atividade humana*, ou seja, a uma forma concreta e socialmente organizada da atividade humana, com finalidades e sentidos. Assim, os conteúdos específicos da educação física não devem ser apropriados enquanto ações em si mesmas, mas enquanto *ações pertencentes a uma atividade humana específica* e, portanto, que tenham sentido não só em si mesmas, mas sobretudo, na atividade da qual fazem parte. Uma forma concreta de organizar os conteúdos da educação física coerente com essa proposta, seria por meio de eixos temáticos ou temas, tal qual é proposto pelo Coletivo de Autores (1992).

Por fim, a terceira possibilidade que entendemos existir entre a Psicologia Histórico-Cultural e a educação física, refere-se à orientação que damos para a formação dos seres humanos. A Psicologia Soviética tinha como compromisso político a construção de uma sociedade socialista; coerente com esse seu compromisso, lutava também pela formação de um ser humano que fosse formado com base nos valores dessa nova sociedade. Daí da centralidade da *coletividade* para seus membros, que além de princípio pedagógico é considerado como fonte de seu desenvolvimento, como afirmou Vigotski: “A pedagogia comunista é a pedagogia da coletividade” (Vygotski, 1997, p.234)

Deste posicionamento, concluímos que o trabalho escolar e a educação física possam ser organizados tendo por base a formação dos educandos na coletividade e para a coletividade (o que implica que suas atividades sejam, fundamentalmente, atividades coletivas).¹⁹

Estas possibilidades apontadas certamente não significam o ponto final das relações existentes entre a Psicologia Soviética e a educação física, mas tão somente seu ponto de partida; de fato, apenas caminhos possíveis para pensarmos esta relação.

Contudo, para este trabalho, gostaríamos de analisar mais de perto essas possibilidades apontadas entre a Psicologia Histórico-Cultural e o trabalho pedagógico da educação física infantil, ressaltando aí, o papel do *jogo* nessa relação.

5.2 O Jogo na Psicologia Soviética e suas implicações para a Educação Física infantil

A existência de diferentes concepções de homem e de sociedade resulta, como já vimos, em diferentes concepções sobre o desenvolvimento infantil. Neste sentido, podemos afirmar que também é por meio daquelas concepções de homem e de sociedade, que se formam a concepção e a explicação sobre o *papel do jogo* para o desenvolvimento para a criança.

Parece razoável afirmarmos, então, que uma concepção naturalizante do desenvolvimento infantil, resultará numa teoria também naturalizante do jogo. O enfoque naturalista na análise do jogo fica explicitado –entre outras coisas - na explicação dada ao motivo do jogo, aquilo que leva a criança a jogar. Para essas teorias, a criança joga motivada, fundamentalmente, por fatores internos a ela (fatores biológicos) e, portanto, universais. Nesta concepção, duas explicações para os motivos do jogo surgem: uma que vê o jogo enquanto forma de eliminar os *excessos de energia* da criança e outra que vê nele uma forma para a criança satisfazer ou *adquirir prazer* (Elkonin, 1998).

19 Quando nos referimos a atividades coletivas, não estamos restringindo o conteúdo de aprendizagem aos jogos e a atividades em grupo. Entendemos que as atividades coletivas são aquelas em que todas as crianças apresentam um objetivo comum e onde o trabalho de cada um contribui para o resultado final, almejado pelo coletivo.

O erro dessas teorias naturalistas do jogo, não está no fato de terem considerado em suas explicações, a possibilidade de no jogo a criança adquirir prazer, ou mesmo de “liberar energia”. O erro está no fato de terem considerado esses fatores como *fontes* essenciais e primárias do jogo, enquanto o motivo de sua existência. Ou seja, o motivo do jogo, residiria nas especificidades das leis internas da criança (suas leis biológicas), sendo que a base da análise do jogo seria justamente a criança (sua imaginação, pensamento, memória...).

É justamente por conta dessa concepção naturalizante do jogo, que ele é visto como uma forma de *distanciamento da realidade*; ele seria um mundo à parte, especial (e também regido por leis especiais) e que permitiria à criança se *afastar* da realidade.

A peculiaridade da Psicologia Soviética no campo da psicologia infantil é a de justamente superar as teorias naturalistas do jogo (Elkonin, 1998). Daí de seus membros considerarem o jogo enquanto uma *atividade especial* da criança, portanto, enquanto uma atividade fundamentalmente histórica e social.

“A base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições da vida da criança em sociedade” (Elkonin, 1998, p.36).

Por tanto, para entendermos o jogo e o lugar que ele ocupa dentro da Psicologia Soviética, precisamos entendê-lo, primeiramente, enquanto uma forma peculiar e específica da *atividade*²⁰ da criança. Assim como o trabalho é a forma específica e superior de manifestação da *atividade humana* (Shuare, 1990), o jogo é a forma específica de manifestação da atividade humana na criança.

Isso quer dizer que a peculiaridade do jogo está em permitir que a criança se *objetive* no mundo e se *aproprie* dele; portanto, está no fato de permitir que a criança se forme enquanto gênero humano. E justamente por ser uma atividade humana, o jogo é essencialmente social, o que quer dizer que ele cumpre funções e necessidade sociais. Daí da inconsistência, para a Psicologia Soviética, da adoção de um enfoque

20 O termo *atividade* é utilizado aqui no conceito utilizado por Leontiev e explicitado, por nós, no capítulo anterior.

naturalista do jogo. O motivo objetivo do jogo, não deve ser encontrado na criança em si mesma, mas sim na possibilidade que ele dá a ela de se apropriar da vida social (das formas de conduta, das formas de relações humanas e do sentido das atividades humanas).

O jogo é assim, a *atividade* da criança. Portanto, longe de ser uma forma da criança se afastar do mundo real, é a forma pela qual a criança pode se apropriar cada vez mais desse mundo, se aproximar cada vez mais dele.

“O jogo não é um mundo de fantasia e convencionalismos, mas um mundo de realidade, um mundo sem convencionalismos, só que reconstituído por meios singulares” (Elkonin, 1998, p. 319).

E uma vez que é justamente por meio dessa relação entre objetivação/apropriação que se dá o desenvolvimento cultural do homem, o jogo ocupa um lugar central na teoria do desenvolvimento infantil na Psicologia Histórico-Cultural. Neste sentido, e para os fins deste trabalho, cabe analisarmos mais de perto as relações entre o jogo e o desenvolvimento da criança e o jogo e a educação física. Começaremos analisando a primeira relação.

5.2.1. O jogo como fonte de desenvolvimento infantil.

À medida que a criança vai se desenvolvendo, a apropriação do mundo por ela vai se ampliando cada vez mais e –por conseguinte- vão se afastando as possibilidades dela se apropriar de forma concreta e direta do mundo. Como vimos, para nos apropriarmos de um objeto ou fenômeno humano, devemos reproduzir os traços essenciais da atividade que deu origem a tal objeto ou fenômeno (Leontiev, 1978). Contudo, para a criança, devido às suas especificidades, ou o estágio de seu desenvolvimento, muitos objetos e fenômenos que ela deveria ou gostaria de se apropriar, não podem ser apropriados diretamente por ela. A criança não pode ainda guiar um carro, ou pilotar um avião, (não pode ter acesso a essas atividades diretamente), mas ainda assim, pode se apropriar do conteúdo dessas atividades, e o pode por meio do jogo.

É neste sentido que podemos dizer que o jogo desempenha na criança um papel emancipatório, uma vez que permite a ela realizar certas operações que são impossíveis na sua idade. A criança, além disso, não tem ainda uma atividade teórica abstrata para se apropriar das coisas; sua apropriação deve se dar, sobretudo, em forma de ação. A criança para se apropriar do mundo, deve *atuar* nele. O jogo, então, permite que a criança se aproprie dos *objetos, relações e formas de conduta humana*, que não estão acessíveis diretamente a ela, mas que se tornam acessíveis ao serem reproduzidos os conteúdos fundamentais de atividade humana que deu origem aqueles objetos, relações e formas de conduta no jogo

“O domínio de uma área mais ampla da realidade, por parte da criança –área esta que não é diretamente acessível a ela- só pode, portanto, ser obtido em um jogo” (Leontiev, 1991a, p.122).

O motivo do jogo para a criança, não nos parece outro se não o de justamente possibilitar a ela se apropriar do mundo adulto. Trata-se, em essência, de uma *necessidade social*, com a qual se depara a criança, que é a de viver de acordo com as formas de atividade, formas de relação e formas de conduta dos adultos de sua sociedade. Para tanto, ela deve superar suas formas naturais de conduta, deve desenvolver-se culturalmente.

Com efeito, só tem sentido falarmos que o jogo contribui para o desenvolvimento da criança, se explicitarmos a concepção que se tenha desse desenvolvimento. Concordamos com a posição defendida e explicitada pelos psicólogos soviéticos, de que o desenvolvimento psíquico da criança só ocorre mediante a apropriação da experiência sintetizada das gerações passadas, experiências essas que estão objetivadas nos objetos da cultura e na ciência (Elkonin,1998; Leontiev, 1991b; Vygotski, 1995). Ou seja, o desenvolvimento cultural da criança só ocorre mediante a apropriação e objetivação das atividades humanas pela criança. E a forma de apropriação do mundo pelas crianças pequenas é o jogo.

Assim, é necessário determinarmos a influência precisa do jogo no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade da criança, a fim de

também encontrar o seu lugar no interior do trabalho pedagógico. Cabe então analisarmos *o que* do desenvolvimento psíquico se manifesta no jogo e que não se manifesta ou se desenvolve adequadamente fora dele (em outro tipo de atividade da criança). Cabe, assim, analisarmos o que o jogo desenvolve na psique da criança.

Ao insistirmos na importância do jogo para o desenvolvimento infantil, não estamos dizendo que essa seja a única forma de atividade da criança, ou mesmo que seja ou deva ser, a sua *atividade predominante* (a que passa mais tempo realizando). Ocorre que o jogo efetivamente produz novas formas de conduta na criança (cria parte do seu desenvolvimento histórico) e permite que ela se aproprie de certas formas culturais da conduta como a voluntariedade. Assim, embora o jogo não seja efetivamente a atividade predominante da criança, é sua *atividade principal*, no sentido de que é nele onde surgem as novas formas de conduta da criança; é ele que dá início a um novo nível do seu desenvolvimento.

“O que é em geral, a atividade principal? (...) Chamamos atividade principal àquela 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, 1991a, p. 122).

A importância fundamental do jogo reside, então, no fato dele *conduzir o desenvolvimento da criança*. O jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança, ou seja, faz surgir pela primeira vez formas culturais de conduta, que embora se manifestem como uma forma exterior de conduta, já apresenta as premissas para o seu controle interno pela criança, para seu autodomínio dessas funções.

E uma vez que tem um papel tão importante para o desenvolvimento infantil, o jogo deve ser muito bem compreendido pelos educadores, a fim de podermos organizá-lo e, assim, organizar e direcionar também o próprio desenvolvimento da criança.

Antes de avançarmos nas questões educacionais do jogo (e suas implicações para a educação física), precisamos olhar mais de perto os processos característicos

do jogo. Poderíamos começar dizendo qual a forma de jogo que a psicologia soviética toma por base ao falar de sua função criadora do desenvolvimento infantil, e na qual estamos nos baseando.

Para Elkonin (1998), a “forma evoluída da atividade lúdica”, isto é, a forma que efetivamente conduz o desenvolvimento cultural da criança, é o *jogo protagonizado*, ou *jogo de papéis*, cujo conteúdo fundamental é a atividade humana e as relações entre as pessoas. O *papel* que a criança interpreta no jogo permite que ela reconstrua esses aspectos da realidade (conteúdos e motivos da atividade e relações humanas presentes nessas atividades), assim, o próprio tema do jogo é um campo da realidade que será reconstruído pela criança.

A centralidade do jogo protagonizado para o desenvolvimento da criança na Psicologia Soviética, reside tanto no tema do jogo (sistemas de relações dos adultos), quanto no fato da criança ter de representar um papel. Por um lado, a reconstrução da atividade humana pela criança nos jogos, confere sentido às suas ações para além do sentido imediato encontrado nelas (uma vez que ao se apropriar da atividade dos adultos, no jogo de papéis, a criança também se apropria dos sentidos daquela atividade para os adultos). Por outro lado, o papel que a criança interpreta é o responsável direto pela *organização da conduta da criança* durante o jogo, já que o papel (que apresenta uma regra implícita), torna-se a referência da criança do modo como ela deve agir e se comportar.

Portanto, além de se apropriar das atividades humanas, por meio dos eixos temáticos, o jogo protagonizado é a forma pela qual a criança usa um *meio auxiliar externo* (no caso o *papel*) para controlar sua conduta, conduta esta que deixa de ser uma conduta espontânea e impulsiva. Certamente que essa relação não é ainda consciente para a criança, mas o importante é que ela permite a formação de um outro nível de seu desenvolvimento.

Nessa teoria sobre o jogo há também espaço para o papel da *imaginação* e do *prazer*, entretanto, ambos não são postos como ponto de partida ou fonte criadora do jogo. A imaginação, que é a criação de uma situação fictícia, está subordinada à representação do papel que será interpretado pela criança e que é, primordialmente,

um papel do mundo real. Assim, a imaginação é também um meio para a criança se apropriar da realidade, uma forma de tornar essa realidade acessível a ela. Da mesma forma, o prazer aparece agora como estando subordinado às regras contidas no papel que a criança representa, não sendo mais fruto de seus impulsos imediatos. O prazer existe no jogo e, sem dúvida, tem um papel importante na atividade lúdica da criança, mas não é ele que cria ou direciona o jogo, ou seja, o prazer passa agora a ser eminentemente *social* e não mais biológico apenas.

A questão, então, é que no jogo protagonizado a atitude da criança (formas de conduta e relações com as outras crianças) são determinadas pelo tema do jogo e pelos papéis presentes no mesmo, ambos de origem social. O papel que a criança assume no jogo, refaz profundamente as suas ações e a significação dos objetos com os quais ela opera, posto que permite a criança se apropriar do sentido das ações realizadas com os objetos.

“A esse respeito a fundamentos para supor que o desenvolvimento da consciência pessoal da criança (ou seja, o realce para a consciência da criança, de suas relações com outros e, por conseguinte, a sua postura pessoal e a sua propensão para ocupar uma outra postura) é resultado do jogo”. (Elkonin, 1998, p. 285).

Assim, entre a criança e o papel que ela interpreta, está a realidade (ações, sentidos e relações). A realidade serve como referência, para a criança, das suas formas de ação e conduta, sendo, portanto, uma forma objetiva dela avaliar suas atitudes. Este é um ponto sumamente importante do jogo para o desenvolvimento infantil. O jogo permite que a criança se *objetive* no mundo, que objetive as ações humanas, por meio da interpretação dos papéis; e porque a criança pode se objetivar no mundo, ela pode agora *comparar e avaliar sua conduta*. Isso significa concretamente que a criança tem maiores chances de dirigir sua conduta, de guiá-la intencionalmente.

É certo que nessa fase do desenvolvimento psíquico, a *conduta da criança é determinada pelo papel que ela interpreta no jogo*, ou seja, as regras não são conscientes, nem tampouco passíveis de serem controladas pela criança. Contudo, há

dois aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil presente no jogo. Em primeiro lugar, o papel interpretado pela criança efetivamente permite que ela subordine sua conduta a ele, agindo de acordo com certas regras e desvencilhando-se, assim, de um comportamento impulsivo e imediato. Se de fato ainda não podemos falar nessa fase de uma voluntariedade já plenamente desenvolvida, podemos afirmar que é justamente aí, no jogo, que ela nasce, manifestando-se como uma função psíquica controlada externamente (controle esse dado, sobretudo, pelo papel que ela interpreta). Em segundo lugar, é no jogo que surge os “planos de ação”, em detrimento das ações casuais e informais.

Assim, o jogo protagonizado, pode e deve contribuir para a criação de novas formas de conduta na criança, ou seja, ele pode e deve criar um novo nível de desenvolvimento dela. O tema do jogo e os papéis presentes nele, são os que efetivamente conduzem essa nova forma de conduta infantil. Uma vez desenvolvida essa nova forma de conduta da criança no jogo protagonizado (ainda que em seu estágio inicial), tais formas deverão estar presente em outros espaços, em outras formas de atividade, a fim de prosseguir o seu desenvolvimento, tornando-se uma função consciente e deliberada para a criança. Neste sentido, com respeito ao desenvolvimento infantil, *o jogo deve contribuir para aquilo que falta na criança no seu desenvolvimento cultural*, deve servir, por isso, como fonte do desenvolvimento infantil.

A voluntariedade ou conduta arbitrada é uma função que surge justamente no jogo. Não por acaso que Elkonin (1998) diz que o jogo é a “escola da conduta arbitrada”. No jogo protagonizado, mediado por regras implícitas, a criança deve renunciar continuamente aos seus desejos momentâneos e ações impulsivas; deve, portanto, aprender a subordinar sua *atenção* e sua *conduta* às regras implícitas no papel. É no jogo que a conduta da criança pode se reestruturar substancialmente, tornando-se arbitrada, ou seja, pode tornar-se uma conduta que esteja em conformidade com um modelo e que possa se confrontar com ele. É no jogo que a conduta arbitrada nasce.

5.2.2. O trabalho e a organização do Jogo na Educação Física infantil

A relação do jogo com a educação das crianças, ou mais exatamente, o entendimento do jogo como algo sério, destinado a educar as crianças, surgiu no período do romantismo (Kishimoto, 2001). Contudo o reconhecimento dessa relação entre o jogo e a educação, não significa que exista uma concepção única com respeito a esse processo. As distintas concepções sobre o que seja a infância e sobre o que seja o jogo, resultam em distintas concepções sobre a relação entre o jogo e a educação.

Em comum, às diferentes teorias e concepções sobre a infância e o jogo, podemos dizer que há a crença de uma *afinidade do jogo com a natureza da criança*, ou seja, acredita-se na existência de uma certa especificidade do jogo com relação às características da infância. Haveria algo no jogo, que permitiria uma correspondência dele com relação às necessidades da criança, correspondência essa que não estaria tão presente em outras formas de educação.

Mas é precisamente aí, naquilo que há de comum entre as diversas teorias do jogo, que encontramos também a essência da diferença entre elas. Ao dizermos que há uma afinidade do jogo com a natureza da criança, precisamos explicitar a que natureza estamos nos referindo. Para Elkonin (1998), e para nós, trata-se eminentemente da *natureza social* da criança, e não de sua natureza biológica; ou seja, trata-se da *necessidade social que a criança tem de se apropriar das formas culturais da conduta*.

Não iremos aprofundar a relação do jogo e da educação que estejam pautadas na concepção da existência de uma afinidade do jogo com a natureza biológica da criança, mas gostaríamos de apontar três considerações a respeito.

1º) acredita-se, nessa concepção, que o jogo teria uma natureza livre, ao passo que o processo educativo uma natureza direcionadora (Kishimoto, 2001). Esta diferença fundamental entre os dois fenômenos, resultaria num conflito ou paradoxo entre o jogo e a educação.

2º) acredita-se, nessa concepção, que há no jogo um predomínio da realidade interna da criança e que exatamente por conta disso a criança poderia, no jogo, se afastar da vida real.

3º) como síntese das duas primeiras considerações que fizemos, podemos dizer que a crença de uma afinidade do jogo com a natureza biológica da criança, tem por base uma concepção de desenvolvimento infantil naturalizado e espontâneo. As forças internas da criança (maturacionais), saberiam ao certo para onde conduzir o desenvolvimento infantil e como lidar com o jogo; a interferência da educação nesse processo deveria, portanto, ser restrita.

Acreditamos que essa concepção naturalizante do jogo seja hegemônica no meio educacional, isto porque também acreditamos serem hegemônicas as concepções naturalizantes do desenvolvimento da criança que fundamentam as práticas educacionais. Procuramos neste trabalho, explicitar uma concepção eminentemente histórica e social do desenvolvimento humano, e é a partir dela que discutiremos as implicações e possibilidades que o jogo apresenta para a Educação Física Infantil (pré-escolar).

As possibilidades as quais estamos nos referindo, não irão ser discutidas com relação aos aspectos didáticos do jogo. Isso não quer dizer que desconsideremos a importância do jogo como meio para a aprendizagem dos conteúdos específicos da educação física (como as habilidades motoras fundamentais e os conceitos relacionados ao movimento e ao corpo).

Acreditamos que a *conduta motora* da criança não pode ser reduzida a uma mera aquisição de habilidades, de conteúdos em si mesmos. Embora a conduta motora não seja uma função psíquica superior (no sentido exato dado por Vygotski 1995;1997), acreditamos que ela também *deve ser organizada pelo coletivo*. Para nós, *a criança deve se apropriar das formas superiores da conduta motora e objetivá-las para se desenvolver motoramente*. As habilidades motoras fazem parte da conduta motora, conduta essa que é socialmente organizada.

Concordamos plenamente com Zaporózhets de que o jogo é “a primeira forma de atividade acessível à criança que pressupõe a reprodução consciente e o

aperfeiçoamento dos novos movimentos” (in Elkonin, 1998 p.417). De fato, a existência de condições lúdicas, muda o caráter dos movimentos executados pela criança, posto que tornam clara e explícita para ela a tarefa motora que deve executar. O jogo serve como um meio para a criança organizar sua conduta motora, que o fará de acordo com algum modelo fornecido justamente no jogo.

“Outras formas superiores de estrutura do movimento aparecem pela primeira vez, nas fases genéticas iniciais, somente quando se cumprem tarefas que, graças ao seu acabamento exterior, à clareza e evidência de quanto exigem da criança, organizaram sua conduta de uma certa maneira. Não obstante, no processo do desenvolvimento ulterior, essas formas de mais alto nível de organização do movimento, que antes necessitavam de condições propícias em cada ocasião, atingem depois de certa estabilidade e chegam a ser algo como uma modalidade usual de conduta motora da criança, manifestando-se já nas condições mais diversas, inclusive nos casos em que não há circunstâncias exteriores que as propiciem” (Zaporózhets, apud Elkonin, 1998, p.418)

A explicitação para a criança da conduta motora que ela deve ter e, portanto, a própria organização da estrutura do movimento da criança, se dá por meio dos jogos protagonizados. Esse tipo de jogo, pelo fato de exigir a interpretação de um papel, é a forma acessível para a criança se apropriar da realidade, se apropriar do mundo humano e por meio dessa relação, se desenvolver (inclusive motoramente).

É justamente nesse sentido que nossa análise das possibilidades do jogo na Educação Física Infantil, ocorrerá. De novo, sem desprezar a importância dos aspectos didáticos presentes no jogo, iremos defender aqui, a necessidade do *jogo* também ser trabalhado na educação física infantil, enquanto sendo *a atividade principal* da criança, ou seja, a forma específica dela se apropriar da realidade e se objetivar no mundo. Posto que é por meio dessa relação dialética entre objetivação/ apropriação que se dá a formação histórica do ser humano, nos parece imprescindível à organização desse processo pelo educador (organização da atividade principal da criança), afim de que deste modo ele possa organizar, também, o próprio processo de desenvolvimento histórico da criança, suas formas culturais de conduta.

Se concebermos o jogo como sendo mais do que um recurso para a transmissão de conteúdos ou para a motivação das crianças, mas como sendo *a forma de atividade específicas dos pequenos*, a forma específica deles se apropriarem da realidade e nela se objetivarem, certamente nós, enquanto educadores, iremos estabelecer uma outra relação com o jogo.

É bom repetirmos que a defesa do jogo como a atividade principal da criança na idade pré-escolar, não significa que consideremos que essa forma de atividade deva assumir a maior parte do tempo da vida da criança, ou mesmo que deva ser a única atividade no trabalho pedagógico da Educação Física Infantil. Ao defendermos que o jogo é a atividade principal da criança em idade pré-escolar (Leontiev, 1991a), estamos dizendo que é por meio dessa forma específica de atividade que se desenvolve na criança algumas funções psíquicas superiores. É precisamente no jogo, que algumas formas culturais de conduta nascem.

Portanto, desconsiderar essa condição do jogo, significa desconsiderar as possibilidades de organização intencional do desenvolvimento infantil, sobretudo no que diz respeito à voluntariedade (ou conduta arbitrada), que é uma função psíquica superior que nasce no jogo.

A voluntariedade forma-se segundo a lei do desenvolvimento cultural da conduta humana ou lei do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Em um primeiro momento essa função psíquica, ou forma de conduta, aparece no plano social (intersíquico ou coletivo) sendo, portanto uma forma real e coletiva de conduta, onde o comportamento infantil é organizado desde de fora da criança, por meio justamente das relações concretas que ela vive com os membros do coletivo. Num segundo momento, essa função psíquica, ou forma de conduta cultural, passa para o plano individual (intrapíquico), passa a ser controlada pela própria criança, enquanto forma *internalizada* da conduta coletiva.

Para que possa, então, desenvolver essas formas culturais de conduta, desenvolvê-las enquanto função intrapíquica, a criança deve se apropriar dessas formas de conduta existentes no coletivo ao qual pertence e internalizá-la. Isso quer dizer que a criança deve *reproduzir os traços essenciais da atividade que encarne tal*

ou qual aptidão humana (ou seja, deve reproduzir a atividade que contenha a conduta arbitrada).

Neste processo de apropriação da atividade humana, a criança deve mudar toda a organização de sua conduta (conduta essa que é natural, impulsiva e imediata), para uma forma de conduta que é cultural e *mediada*.

Justamente por ser mediada, a conduta cultural do homem, só pode se dar se existir nela um instrumento psíquico que controle e organize as suas funções psíquicas; este instrumento é o *signo*, que pode ser diferente para cada função psíquica.

O signo, na primeira fase do desenvolvimento da conduta cultural, apresenta-se como algo externo à criança, e só depois, num estágio posterior de seu desenvolvimento, passa a existir internamente à criança.

Como se dá, então, esse processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores no interior da atividade principal da criança em idade pré-escolar, isto é, no jogo protagonizado? O que o jogo permite à criança, com relação à apropriação da conduta arbitrada, que outras atividades da criança em idade pré-escolar não lhe permitem? A resposta a essas questões reside na função que tem o *papel* (sua interpretação pela criança), para conduta da criança.

O *papel* no jogo protagonizado é a referência ou modelo que a criança se utiliza para guiar suas formas de conduta e suas ações durante o jogo. O papel, então, tem a *função de instrumento psíquico* para a criança, posto que é ele que concretamente organiza e direciona a conduta infantil. O papel, portanto, é um *signo*, que permite à criança estabelecer uma relação mediada com mundo (sua conduta deixa de ser direta) e que assume no jogo protagonizado a condição de *meio auxiliar externo*. Isso quer dizer que este signo é ainda uma forma externa de controle da conduta e, portanto, de direcionamento da voluntariedade, forma essa que existe objetivamente na realidade da qual a criança faz parte, mas que não é ainda controlada por ela deliberadamente (ela não é consciente dessa função). O papel desempenhado no jogo, que tem uma origem social e real e que por isso mesmo contém em si os traços sociais da voluntariedade, é o instrumento psíquico da criança

para que ela controle sua conduta arbitrada.

É no jogo, então, e por meio da interpretação de um papel, que a conduta arbitrada da criança dá o primeiro passo para o seu desenvolvimento. É no jogo que ela nasce.

O desenvolvimento da voluntariedade no jogo, está organicamente ligado à apropriação pela criança de regras de conduta. Ocorre que no jogo protagonizado, os papéis sempre apresentam regras implícitas no seu interior, as quais as crianças se submetem ao representarem o papel.

Assim, uma vez que é na atividade principal da criança que surge sua conduta arbitrada, e que as regras fazem parte dessa forma de conduta, pensamos que as regras de conduta devem estar acessíveis às crianças primeiramente no interior de sua atividade principal, ou seja, no interior do jogo protagonizado. Esta seria, num primeiro momento, a forma acessível para a criança se apropriar das regras de conduta e, parece também para nós, uma forma efetiva de trabalharmos a *disciplina* enquanto um conteúdo da educação, enquanto um conteúdo que seja verdadeiramente um processo.

O jogo, como forma da criança aprender a controlar sua conduta, a não mais agir impulsivamente e, assim, se apropriar de certas regras, deve também ser visto como um processo, o que quer dizer que o jogo tem importância diferente ao longo do desenvolvimento infantil. Cabe ao educador definir aquilo que falta no desenvolvimento da criança, a fim de organizar a aprendizagem dela (suas tarefas) e por meio dessa organização, provocar e controlar o seu desenvolvimento.

O jogo protagonizado, por exemplo, não será sempre o carro chefe do desenvolvimento da criança, posto que ao longo do desenvolvimento a atividade principal da criança muda (Leontiev,1991b). Assim, no final da idade pré-escolar, o jogo pode não ter mais importância fundamental para o desenvolvimento da criança, uma vez que já tenha provocado o desenvolvimento das funções psíquicas que lhe cabem. Neste sentido, é que precisamos entender o jogo protagonizado e o próprio desenvolvimento como um processo. Porque embora o jogo protagonizado tenha a importante função de dar início a certas formas de conduta, ele não pode levar a cabo

o desenvolvimento das mesmas. Estas deverão ser conduzidas por outra atividade, que não mais o jogo de papéis, para alcançar o seu mais alto grau de desenvolvimento. Ainda que o jogo tenha dado início à conduta arbitrada, esta função não poderá continuar a se desenvolver espontaneamente ou linearmente; a aprendizagem, por meio de outras atividades, e que deverá provocar novos saltos nesse desenvolvimento, deverá organizá-lo de outras formas.

Outra coisa importante de ser destacada é o fato de que o desenvolvimento das funções psíquicas não pode se dar desvinculado de certos valores. Ao definirmos aquilo que falta no desenvolvimento da criança, já definimos as formas de conduta concretas que desejamos que a criança se aproprie, bem como os sentidos daquelas formas de conduta.

A voluntariedade, por exemplo, não existe enquanto um meio abstrato de controle da conduta, isto é, enquanto um controle em si mesmo. Ela sempre se manifesta de maneira concreta, atendendo a certos *motivos* e *finalidades*, que são dados pelas necessidades e valores sociais existentes no momento histórico em questão. A voluntariedade tem a ver, assim, com a formação da *intencionalidade* da criança, ou seja, com aquilo que move a criança a agir.

Assim, parece-nos importante, se não imprescindível, organizarmos conscientemente a formação da conduta arbitrada da criança, o que quer dizer que devemos estar cientes dos valores (finalidade e motivos), presentes na formação daquela conduta. É importante, também, dizermos que não se trata em absoluto de uma questão subjetiva de cada educador ou de cada criança, mas da objetividade que cada função psíquica apresenta na relação entre os homens. É justamente nessas relações que encontramos as finalidades e motivos da conduta arbitrada, e que a criança irá se apropriar.

É preciso, então, que nos perguntemos, enquanto educadores, como estamos organizando essa conduta arbitrada da criança. Essa questão não é e não pode ser só da educação física, mas deve, certamente, passar por ela. Como, então, estamos direcionando a voluntariedade das crianças em idade pré-escolar? Como direcionamos a questão da liberdade/ autonomia delas? Como organizamos a sua

impulsividade? Quais os meios auxiliares que usamos para que a criança controle a sua conduta impulsiva, que subordine sua conduta a si? Quais os motivos e finalidades que apresentamos para a criança ao longo do desenvolvimento dessa função?

Dado o momento histórico em que vivemos, onde há a disputa de dois projetos de sociedade em jogo, projetos esses que se fazem presentes no trabalho pedagógico e no processo de educação de nossas crianças, não podemos fugir à explicitação dos motivos e finalidades que dão base aos processos educativos. A educação física que não está alheia a esta condição, pode contribuir por meio de sua especificidade, tanto para a manutenção da sociedade que nos encontramos (que forma o ser humano no e para o individualismo, e que direciona sua intencionalidade para a competitividade), quanto para a superação dessa sociedade, com a construção de uma sociedade socialista (que forme o ser humano na e para a coletividade, e que direcione a sua intencionalidade para a solidariedade).

Embora não vamos neste trabalho, formular proposições didáticas para o trabalho da Educação Física infantil, podemos apresentar alguns princípios pedagógicos, como síntese de nossas reflexões a partir da Psicologia Histórico Cultural. Tais princípios são muito mais possibilidades ou caminhos que necessitam de maiores aprofundamentos, do que proposições maduras.

1) Defendemos que a educação física infantil deve considerar e trabalhar o jogo como sendo a *atividade principal* da criança em idade pré-escolar, ou seja, como forma de atividade específica da criança, forma essa que conduz o seu desenvolvimento cultural no que se refere à formação da *voluntariedade* (conduta arbitrada) e da *conduta motora*.

2) Neste sentido, devemos organizar essa atividade da criança, a fim de direcionarmos e organizarmos o desenvolvimento cultural das funções psíquicas vistas, o que necessariamente, se dará junto com os motivos e finalidades que tais funções apresentam, objetivamente, no coletivo do qual a criança faz parte. Portanto, devemos saber que é no jogo protagonizado que a *voluntariedade* e “*as formas superiores de estrutura do movimento*” (Zaporózhets, in Elkonin, 1998,p.417)

nascem, e assim, devemos organizar tal desenvolvimento, cientes de que o papel representado pela criança no jogo, é o *signo* ou *instrumento psíquico* de sua conduta arbitrada e de sua intencionalidade para com o movimento. O papel representado pela criança permite a ela antecipar o efeito de suas ações, ou seja, permite que ela planeje antecipadamente sua conduta e a dirija do início ao fim do processo.

3) Defendemos também, que as habilidades motoras fazem parte do que chamamos de *conduta motora* da criança, e que tal conduta é socialmente organizada. Assim, o desenvolvimento motor da criança (no que se refere a sua “linha cultural ou histórica”²¹), só pode ocorrer mediante a apropriação pela criança das formas superiores da conduta motora (deve, portanto, reproduzir os traços fundamentais da atividade que contenha aquela forma superior de conduta).

4) Neste sentido, pensamos que a Educação Física infantil não deve ser organizada tendo como base ou eixo os seus conteúdos específicos, mas sim deve ser organizada tendo por base as *atividades específicas* que acreditamos que as crianças devam se apropriar (o que significa formas de ação, sentido dessas ações e da atividade, relações humanas presentes nessa atividade e formas de conduta necessárias na atividade).

As atividades humanas poderiam ser organizadas em temas (ex: o circo, a floresta, o esportista...). Os temas devem ser um campo da realidade acessível à criança, posto que é por meio dessa realidade que sua atividade poderá se dar. Assim, a questão central para nós é que os temas, dispostos dessa forma, possibilitariam que as crianças se apropriassem de fato das atividades humanas presentes neles e reproduzissem tais atividades por meio do jogo protagonizado. Justamente por ser uma apropriação da atividade humana, a criança se apropria:

- *das ações dessa atividade* (habilidades motoras)
- *do sentido e finalidades da atividade* (que tem a ver com o sentido social da atividade da qual ela irá se apropriar)

21 Estamos fazendo referência aqui à concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, que apresenta uma linha biológica e outra cultural. Vigotski não explicita essa relação para o desenvolvimento motor, mas ela nos parece pertinente e legítima. Para nós, o desenvolvimento motor, também pode ser dividido em um desenvolvimento natural/ biológico e outro cultural/ histórico. Assim, o desenvolvimento motor da criança, em sua linha cultural, não pode ocorrer se a criança não se *apropriar* das formas culturais e superiores dessa conduta motora.

- *das formas de conduta exigidas nessa atividade* (o que passa pela voluntariedade, pela atenção voluntária e pelas regras de conduta, que deverão ser condizentes com o papel que ela irá interpretar).

Defendemos, então, uma educação física que centre seu trabalho educativo não na criança em si, ou nas particularidades e especificidades de seus conteúdos. Defendemos uma educação física que supere tais concepções (negando-as e ao mesmo tempo as incorporando) e centre seu trabalho na *atividade humana*, que na educação infantil será tanto a *atividade principal* da criança (no caso o jogo), quanto às atividades humanas que as crianças deveriam se apropriar.

6. Considerações finais.

Apontamos, no início dessa monografia, que as relações possíveis entre a educação física e a Psicologia Histórico-Cultural não são e não devem ser o ponto final do estudo de nossa prática educativa. Ainda que fundamentados por esta teoria, é necessário estudarmos as questões específicas de nossa disciplina e de seu ensino na escola. Assim, longe de mostrarmos uma resposta para as questões e problemas educacionais específicos da educação física, pretendemos mostrar um *caminho* possível para buscarmos essas respostas, caminho esse dado a partir das possibilidades apontadas por nós entre a Psicologia Soviética e a educação física.

O *jogo protagonizado* foi o nosso foco de análise para o estudo das implicações da teoria elaborada pela Psicologia Histórico-Cultural e a educação física infantil. Embora não tenhamos esgotado tal análise, acreditamos que ela tenha servido para mostrar as possibilidades concretas que encontramos na Psicologia Soviética para a reflexão e estudo de nossas questões pedagógicas. Com a análise do jogo, apontamos três eixos centrais para futuras investigações: a) *a questão da organização dos conteúdos da educação física infantil*; b) *a formação da voluntariedade* e c) *a formação da conduta motora, culturalmente organizada*.

Diante de toda a nossa análise, pensamos que tais eixos possam servir de base para as investigações da prática da educação física, (não só a infantil) e não só a partir

do jogo.

A questão da organização dos conteúdos específicos da educação física deve ser concretamente pensada no interior da escola. A proposta de um trabalho pedagógico organizado a partir de temas básicos é apontada por nós como sendo a fundamentação dessa organização dos conteúdos. Sem negarmos em hipótese alguma, os conteúdos específicos da educação física, apontamos que tais conteúdos devam estar subordinados à *temas*, nos quais seriam encontrados os sentidos e finalidades do estudo e aprendizado destes conteúdos. Esta é uma tarefa que colocamos para a educação física e, como vimos, foi já apontada pelo Coletivo de Autores (1992). Contudo, ela deve ser cuidadosamente e concretamente pensada. Os temas não são uma *técnica* em si mesmos, uma forma mais interessante para as crianças se apropriarem dos conteúdos escolares, mas fundamentalmente um *principio pedagógico*, que vê nos temas uma possibilidade de estudo da realidade, ressaltando aí as necessidades sociais existentes nela, bem como a possibilidade de problematizar o mundo para os educandos (Freire, 1981), ou seja fazer com que o conhecimento do mundo se dê, para os educandos, enquanto um desafio ou problema a ser superado. Ressaltamos aqui, também, a necessidade de nos aprofundarmos na categoria atividade, elaborada pela Psicologia Soviética (Leontiev, 1991b), estabelecendo sua relações com a prática da educação física.

A questão da formação das funções psíquicas superiores também deve ser concretamente pensada a partir dos conteúdos específicos da educação física. Como vimos cada disciplina contribui, de acordo com suas possibilidades, para o desenvolvimento dessas funções. Pensamos que essa é também uma tarefa possível e necessária para a educação física. As funções analisadas por nós nesta monografia (a atenção voluntária, a voluntariedade, a formação de conceitos e a formação da memória lógica) foram apresentadas justamente porque vemos nelas possibilidades da educação física contribuir para a sua formação. Essa relação, entre os conteúdos da educação física e a forma de os organizarmos, e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, devem ser concretamente investigados, a fim de estabelecermos as possibilidades reais da educação física para a formação das formas culturais de

conduta.

A formação de conceitos, por exemplo, é uma função que deveríamos analisar mais a fundo, sobretudo porque um de nossos conteúdos específicos é justamente os conceitos relacionados ao movimento e às funções corporais. Assim, caberia sabermos as relações entre os conceitos que serão trabalhados pedagogicamente na aula de educação física e os conceitos espontâneos que as crianças já trazem, a fim de sabermos o que já se desenvolveu nessas crianças (com relação à formação de conceitos) e o que ainda não se desenvolveu, e, portanto, deveríamos contribuir. Essa relação entre desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a aprendizagem dos conteúdos da educação física deve ser pensada e estabelecida para cada uma das funções psíquicas apontadas e para cada estágio do desenvolvimento infantil.

Por fim, a questão da formação da conduta motora, culturalmente organizada, também deve ser concretamente pensada no interior da educação física, tanto no que tange à formação dessa forma de conduta (as habilidades motoras propriamente ditas) quanto nos valores e finalidades que são apropriados na formação da conduta motora. Esta questão nos leva diretamente à questão da organização dos conteúdos da educação física. Dizemos isso porque os valores ou sentidos, bem como as finalidades presentes nas formas culturais de movimento, e que serão apropriadas pelos educandos, apresentam uma *existência objetiva*, presente nas relações concretas das quais os educandos fazem parte, ou seja, as relações vivenciadas por eles durante o trabalho pedagógico. É neste sentido que vemos a relação da apropriação das finalidades e sentidos das atividades humanas com a organização dos conteúdos. A organização dos conteúdos estabelece as relações concretas que poderão ser estabelecidas entre os educandos, entre os educandos e os educadores e entre educandos, educadores e o objeto de estudo. E para nós, essas relações existentes na escola e no interior da prática pedagógica da educação física devem ser pautadas na coletividade e na solidariedade e seu trabalho educativo no estudo de temas socialmente necessários, coerentes com o projeto de sociedade que defendemos.

7. Referencias Bibliográficas

CARVALHO, J.S.F. *De Psicologismos, Pedagogismos e Educação*. International Studies on Law and education – 2. São Paulo, p111-122,1999.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez. 1992

DUARTE, N. *A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural*. Revista Psicologia USP. São Paulo: USP:, v.7, n.1/2, p.17 - 50, 1996a.

_____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996b.

_____. *Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar*. Cadernos Cedes, Campinas,ano XIX, nº. 44, p. 85-106, abr. 1998.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender” : criticas as apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. *Anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar*. Educação & Sociedade. Campinas: v.71, p.79 - 114, 2000b.

_____. *A formação do individuo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A.N Leontiev*. Caderno CEDES, Campinas, v. 24, n. 62, pg. 44-63, abril, 2004.

ELKONIN, D.B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FISHER, E. *As origens da arte*. In: FISHER, E. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FREIRE,P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GALAHUE, D.L. *Developmental Physical Education today's children*. Madison : Brown & Benchmark, 1996.

GOMES,M. F.C. *Relações entre desenvolvimento e aprendizagem, conseqüências*

na sala de aula. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 8, n. 45, p.37 - 49, 2002.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da historia*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1966.

KISHIMOTO, T.M. *O Jogo e a educação infantil*. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.) *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação* Sao Paulo: Cortez, 2001.

LEONTIEV, A.N. *O desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

_____. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1991a.

_____. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil*. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 1991b.

MAKARENKO, A. *Poemas Pedagógicos*, v. 3. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PISTRAK, M.M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SHUARE, M. *La Psicologia Soviética tal como y ola veo*. Moscou: Progreso, 1990.

VIGOTSKII, L.S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar*. In: Vigotskii, L.S; Luria, A.R; Leontiev, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*

São Paulo: ICONE, 1991

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas, tomo III*. Madri: Visor, 1995.

_____. *Obras Escogidas, tomo V*. Madri: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L.S *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *O desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999

VÁZQUEZ, A.S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.