



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS DE ARARAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**

**RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS**

**O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA IDADE DE TRANSIÇÃO E  
A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA-SI: APORTES  
TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES**



ARARAQUARA – SP  
2013

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS

**O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA IDADE DE TRANSIÇÃO E  
A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA-SI: APORTES  
TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de pós-graduação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

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

**Orientador:** Prof. Dr. Newton Duarte

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lígia Márcia Martins

**Bolsa:** CAPES

Anjos, Ricardo Eleutério dos

O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes / Ricardo Eleutério dos Anjos. – 2013

167 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Orientador: Newton Duarte

1. Educação. 2. Adolescência. 3. Psicologia educacional. I. Título.

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS

**O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO NA IDADE DE TRANSIÇÃO E  
A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA-SI: APORTES  
TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Newton Duarte  
UNESP - Araraquara  
(Orientador)**

---

**Prof. Dr. Ângelo Antônio Abrantes  
UNESP - Bauru**

---

**Profa. Dr<sup>a</sup>. Marilda Gonçalves Dias Facci  
UEM - Maringá**

ARARAQUARA - SP  
2013

*Para minha esposa **Ariane Fioriti**, companheira de todas as horas. Obrigado pelo seu amor, apoio e paciência.*

*Para minhas filhas **Luany Scarpin dos Anjos** e **Gabriely Fioriti dos Anjos**.*

*E para meus pais **Jazon dos Anjos** e **Rose Mary dos Anjos***

*A realização desse trabalho não seria possível sem vocês!*

## **AGRADECIMENTOS**

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

Ao professor doutor **Newton Duarte**, pelo privilégio de tê-lo como orientador dessa pesquisa e amigo. Minha referência de professor, pesquisador e escritor.

À professora doutora **Lígia Márcia Martins**, coorientadora dessa pesquisa e minha referência de psicólogo militante pela causa da educação.

À professora doutora **Maria Beatriz Loureiro de Oliveira** (Bia), pela confiança e amizade.

Aos professores doutores **Marilda Gonçalves Dias Facci** e **Ângelo Antônio Abrantes**, integrantes da banca examinadora dessa dissertação, pela leitura atenta e ricas contribuições.

Aos meus amigos **Julia Malanchen**, **Herrmann Muller**, **Amably Monari**, **Valéria Benevides**, **Darbi Suficier** e **Antonio Netto Junior**.

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

Ao professor mestre **José Alexandre**, “Alê De Lucca”, pelo incentivo e amizade.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro.

*“Pois bem, essa transformação da criança do ser humano em si em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição.”*  
(VYGOTSKI, 1996, p. 200).

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes, por meio da aproximação entre a concepção da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento psíquico na adolescência e a teoria filosófico-ontológica da individualidade para-si. Com o objetivo de superar visões naturalizantes e patologizantes sobre a adolescência, a presente pesquisa concebe a idade de transição como um momento privilegiado, no desenvolvimento humano, para a formação do pensamento por conceitos e postula que essa nova forma de pensamento, qual seja: o pensamento conceitual, capacita o adolescente a apropriar-se adequadamente das produções das esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano como a ciência, a arte e a filosofia. Este trabalho analisa que a apropriação dessas objetivações não cotidianas, objetivações genéricas para-si, possibilita a formação de novas funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, a formação do autodomínio da conduta e a estruturação da concepção de mundo e da personalidade do adolescente. A pesquisa conclui que a educação escolar dos adolescentes deve ser um processo mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social. Daí sua contribuição decisiva, a partir da transmissão dos conteúdos sistematizados, para a formação da individualidade dos adolescentes, conduzindo-os no processo de superação por incorporação das funções psicológicas espontâneas às funções psicológicas voluntárias, ou seja, a passagem do em-si ao para-si.

**Palavras-chave:** Adolescência. Psicologia histórico-cultural. Educação escolar. Individualidade para-si.



## ABSTRACT

This dissertation presents theoretical support for school education of adolescents, through the integration between the design of cultural-historical psychology on the psychological development during adolescence and philosophical-ontological theory of individuality for itself. In order to overcome visions and naturalizing patologization about adolescence, this research conceives the age of transition as a privileged moment in human development, the formation of thought by concepts and postulates that this new way of thinking, which one, thinking conceptual, enables adolescents to take ownership of appropriately higher spheres of objectification of the human race as science, art and philosophy. This paper analyzes the appropriation of these objectifications not everyday objectifications generic for itself, enables the formation of new higher psychological functions and consequently the formation of self-control of behavior and structure of world view and personality of the teenager. The research concludes that education should be a mediating process between the sphere of everyday life and no walks everyday social practice. Hence his decisive contribution from the systematic transmission of content, for the formation of individuality teens, leading him in the process of overcoming the psychological functions by incorporating spontaneous volunteers to psychological functions, in other words, the transition from in-itself to the -itself.

**Keywords:** Adolescence. Cultural-historical psychology. School education. Individuality for itself.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A individualidade para-si como máxima possibilidade da formação do indivíduo</b> .....	<b>23</b>
1.1 A formação do indivíduo na perspectiva histórico-cultural.....	24
1.2 A formação da individualidade para-si.....	46
<b>CAPÍTULO 2 - O desenvolvimento do psiquismo na idade de transição e a inteligibilidade do real</b> .....	<b>59</b>
2.1 O desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano .....	59
2.2 O psiquismo como reflexo subjetivo da realidade objetiva.....	67
2.3 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na adolescência e a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva.....	71
2.4 A formação de conceitos.....	75
2.4.1 A relação dialética entre forma e conteúdo do pensamento do adolescente .....	76
2.4.2 O pensamento por conceitos e a organização da imagem subjetiva da realidade objetiva .....	79
2.5 A periodização do desenvolvimento psíquico e sua contribuição para a educação escolar.....	93
2.5.1 Primeira infância.....	103
2.5.2 Infância.....	105
2.5.3 Adolescência.....	107
2.6 A relação entre ensino e desenvolvimento psíquico.....	109
<b>CAPÍTULO 3 - Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes</b> .....	<b>113</b>
3.1 A educação escolar como mediadora entre a esfera cotidiana e as esferas não cotidianas na formação do indivíduo .....	114
3.1.1 A cotidianidade na educação escolar e a naturalização da adolescência: uma análise crítica de artigos da revista <i>Nova Escola</i> .....	119
3.2 A educação escolar de adolescentes e a condução da vida.....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO

Visando contribuir para a educação escolar de adolescentes, esta pesquisa tem por finalidade apontar algumas aproximações entre o desenvolvimento psíquico na adolescência segundo a psicologia histórico-cultural e a formação da individualidade segundo Agnes Heller. A busca de articulação entre a Escola de Vigotski<sup>1</sup> – ou seja, a psicologia histórico-cultural – e a Escola de Budapeste – especialmente a teoria das objetivações do gênero humano desenvolvida por Heller, tem precedentes em Duarte (1993; 1996) e Rossler (2004; 2006), entre outros.

Duarte (1993) analisou inicialmente algumas categorias básicas para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo e, posteriormente, desenvolveu uma reflexão sobre o papel da educação escolar na formação do indivíduo, “defendendo a tese de que esse papel é o de mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social do indivíduo.” (1996, p. 1).

Rossler (2004) apontou algumas aproximações entre a psicologia de Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Heller, com o objetivo de contribuir para a psicologia histórico-cultural por meio do que denominou de estudo do psiquismo cotidiano. Em Rossler (2006), a teoria helleriana sobre as relações entre a vida cotidiana e as esferas superiores de objetivação do gênero humano foi empregada na análise de textos de autores construtivistas, com o objetivo de desvendar processos de sedução e alienação presentes no ideário construtivista na educação, tendo o mencionado pesquisador constatado uma adesão destes ideários à dinâmica da vida cotidiana alienada da sociedade contemporânea.

Considerando-se a temática específica a esta pesquisa, os estudos serão concentrados na abordagem helleriana da individualidade que, seguindo a terminologia adotada por Duarte (1993), será chamada de formação da individualidade para-si.

Este trabalho pretende responder à seguinte questão: Quais contribuições o esforço por aproximar a psicologia histórico-cultural e a teoria filosófico-ontológica da individualidade para-si pode gerar para a educação escolar de adolescentes?

A psicologia tem procurado contribuir para a educação escolar de adolescentes, no entanto, os conhecimentos hegemônicos em psicologia estão embasados em concepções biológicas, naturalizantes, abstratas e patologizantes sobre a adolescência. Essas concepções

---

<sup>1</sup> O nome Vigotski é encontrado na literatura de várias formas, tais como Vygotsky, Vygotski, Vigotskii. A grafia “Vigotski” será padronizada neste trabalho, porém, quando tratar-se de referência a uma edição específica, será preservada a grafia usada naquela edição.

de adolescência contrastam com o ponto fulcral no qual Vigotski e colaboradores concentraram suas pesquisas, a saber, a formação dos conceitos como um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico nessa fase, por eles chamada “idade de transição”.

No campo psicológico, W. Stanley Hall (1844-1924) foi um dos precursores na pesquisa sobre adolescência. Este pesquisador denomina este período que, para ele compreende dos 12 aos 24 anos, de “segundo nascimento”, por se tratar do período em que se manifestam os traços mais desenvolvidos essencialmente humanos.

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

Embora não seja a proposta deste trabalho detalhar as concepções naturalizantes sobre a adolescência, pois estes dados já foram analisados por Bock (2004; 2007), Leal (2010), Mascagna (2009), Ozella (2003), Ozella e Aguiar (2008), Tomio (2007), entre outros, um claro exemplo que legitima a asserção acima, ou seja, a de que a psicologia naturalizou e patologizou a adolescência, é a teoria da Síndrome da Adolescência Normal de Knobel, que defende a naturalização do desenvolvimento humano ao considerar as características encontradas em adolescentes como um fator normal e inerente a essa fase de desenvolvimento.

Knobel (1992), afirma que os comportamentos dos adolescentes são comportamentos semipatológicos, entre eles estão: a tendência grupal; a necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas; desestruturação temporal; a evolução sexual desde o autoerotismo até a heterossexualidade; atitude social reivindicatória; contradições sucessivas em todas as manifestações; separação progressiva dos pais; constante flutuação do humor e do estado de ânimo. Para este autor, a não manifestação destes comportamentos semipatológicos é que sinalizaria um fenômeno anormal no adolescente.

A psicologia tradicional, dessa forma, considera a adolescência como uma fase natural do desenvolvimento, fase essa, repleta de problemas e conflitos inerentes ao ser humano. Com isso, desconsiderou todo o processo histórico e social que constitui a adolescência. Para as correntes científicas liberais em psicologia, o aspecto social é considerado apenas um meio que impede ou auxilia o desenvolvimento de algo que é intrínseco à natureza humana.

A constatação feita por Vigotski nos anos de 1930 não perdeu sua atualidade, isto é, de que a psicologia considera a adolescência como uma fase caracterizada por tormentos, problemas emocionais e conturbações vinculadas à sexualidade. Entre todas as mudanças que ocorre na infância à adolescência, Vygotski (1996, p. 49) identificou que as teorias psicológicas de sua época destacavam apenas o ponto mais superficial e visível, qual seja: a mudança do estado emocional.

Segundo Ozella (2003, p. 19), essa ideia é reforçada e legitimada pela psicanálise e, conseqüentemente, “esta concepção ficou indelevelmente impregnada na definição dos adolescentes por livros, teorias, a mídia, profissionais das áreas das Ciências Humanas, e incorporada pela população e pelos próprios adolescentes”.

Observa-se em tempos hodiernos, como também no passado, que as mudanças ocorridas na adolescência são explicadas de forma metafísica e subjetivista. Freud, por exemplo, dizia que na adolescência, o indivíduo experimentava um retorno ao Complexo de Édipo e que deveria superar tal complexo por meio do afastamento de seus pais, a fim de escolher um objeto sexual socialmente aceito (PALACIOS; OLIVA, 2004).

Por outro lado, observa-se também que a adolescência é explicada apenas por uma concepção biologizante. Essa unilateralidade biológica, que considera a adolescência uma fase de perturbações vinculadas à sexualidade, é influenciada pelos estudos das mudanças corporais ocorrentes na puberdade. Porém, a puberdade, de acordo com Palacios e Oliva (2004) é apenas um dos “lados da moeda” que explica a adolescência, pois se trata do conjunto de mudanças físicas que transformam o corpo infantil em um corpo adulto capacitado para a reprodução biológica da espécie.

Nessa fase, ou seja, entre os 10 aos 17 anos, ocorrem várias mudanças corporais como hormônios-estímulos (hormônios gonadotróficos da hipófise anterior ou hormônios sexuais como a testosterona, estrógenos e progesterona produzidos pelas gônadas sexuais), produzindo óvulos ou espermatozoides, bem como o aumento do pênis e dos testículos no rapaz e o aumento do útero e da vagina na mulher. Segundo Griffa e Moreno (2010), estes são os caracteres sexuais primários.

Além dos caracteres sexuais primários, ocorre também o desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários que se constituem no aumento das mamas, por conta do desenvolvimento glandular e distribuição de gorduras, mudanças da voz, crescimento de pelos no púbis e nas axilas, mudanças estas que ocorrem de maneira distinta de acordo com o sexo, incluindo, também, o aparecimento da barba no homem (GRIFFA; MORENO, 2010).

Elkonin (1960) chama a atenção sobre um ponto importante, qual seja: que a psicologia tradicional tenta explicar todas as características dos adolescentes, incluindo as psicológicas, somente por motivos biológicos, ligando as particularidades de sua personalidade com o fato da maturação sexual. Segundo o autor, a maturação sexual, como todos os outros aspectos do desenvolvimento físico, embora incluam particularidades fundamentais no desenvolvimento psíquico, não têm uma influência determinante na formação da personalidade do adolescente.

É importante que se diga que as mudanças biológicas ocorridas na adolescência, ou em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negadas ou negligenciadas, pois as relações entre o biológico e o social no ser humano são de incorporação daquele por este e não de eliminação ou mesmo separação entre ambos. Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências da materialidade orgânica do corpo humano na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para uma correta compreensão desses fenômenos.

Ozella (2003), após sua pesquisa sobre qual o significado que os psicólogos dão à adolescência verificou que, na maioria dos profissionais entrevistados, houve o predomínio da visão liberal de ser humano, que teria como predicados principais uma concepção que analisa a vida a partir de características originariamente individuais, bem como uma naturalização e eternização do tipo burguês como representando a realização da essência humana.

Bock (2004; 2007), e também Mascagna (2009), evidenciaram essa mesma concepção de adolescência ao analisarem alguns textos em livros e revistas publicados para professores e pais de adolescentes. Mascagna (2009, p. 26), ao analisar artigos sobre o tema adolescência na base de dados científicos *Scielo*, chama a atenção para um interessante ponto:

**Qualquer estudante e/ou pesquisador que fizer uma pesquisa na Scielo a fim de compreender a adolescência se apropriará das teorias idealistas sobre o tema em questão ou as reforçará.** Também pudemos observar o quanto as teorias biologicistas estão no meio acadêmico e como essa visão naturalizante do homem é disseminada cientificamente como verdade. A visão biologicista de adolescência universaliza o desenvolvimento psicológico em fases naturais e inerentes ao próprio homem. (grifos do autor).

Outra abordagem que exerce relevante papel na atualidade e, principalmente, no campo da educação, é a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Segundo Tomio (2007, p. 2), essa teoria, “ao estabelecer regularidade para a construção do pensamento cognitivo, atrelada

à evolução cronológica, desconsidera as experiências sociais<sup>2</sup> e as **possibilidades de influência da cultura como propulsora** deste desenvolvimento”. (grifos do autor).

Mostrando que um dos postulados essenciais da teoria de Piaget é o de que a aquisição de conhecimentos socialmente existentes não produz desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (1995, p. 123) se contrapõe a teoria asseverando que:

O ensino é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento. Determina o destino de sua evolução mental completa. Deste modo, os resultados do estudo psicológico dos conceitos infantis podem aplicar-se aos problemas do aprendizado de uma forma muito diferente daquela imaginada por Piaget.

Isto quer dizer que o ensino será a força propulsora do desenvolvimento psíquico e da formação dos conceitos científicos no adolescente escolar. Conforme Vigotskii (2006, p. 114), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Voltando às palavras de Tomio (2007, p. 2), “tanto na Psicanálise como na Epistemologia Genética se constata, portanto, a visão naturalizante desse estágio de desenvolvimento”.

O ponto que justifica o tema deste trabalho está contido nas considerações acima e fica evidente a necessidade de apresentar uma concepção de adolescência numa abordagem histórico-cultural. Ou seja, uma concepção de adolescência que supere a visão liberal, naturalista, biologizante e patologizante.

Embora existam estudos sobre a adolescência realizados por pesquisadores brasileiros pautados nas contribuições de Vigotski e demais integrantes da psicologia histórico-cultural, esse campo de pesquisa mostra-se ainda pouco explorado, particularmente no que se refere a uma perspectiva marxista da adolescência. É nessa direção que se propõe a realização de um estudo teórico de textos sobre a adolescência produzidos por Vigotski e também por Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros integrantes da psicologia histórico-cultural.

Neste estudo pretende-se incorporar as contribuições das pesquisas brasileiras sobre adolescência na perspectiva histórico-cultural tendo, porém, consciência de que a referência a Vigotski não assegura consenso entre os pesquisadores no que se refere a determinados aspectos da adolescência na sociedade contemporânea.

---

<sup>2</sup> O aspecto social não está ausente na teoria de Piaget, como afirmam alguns críticos da teoria piagetiana. Segundo Duarte (2006, p. 242-3), “a crítica de Vigotski dirige-se não à ausência do social, mas sim ao fato de que esse social aparece como algo que não está na origem da formação da individualidade, algo que não está na constituição da própria essência da individualidade, mas algo externo a ela”.

Um ponto que chamou a atenção foi que estudos como os realizados por Bock (2004; 2007), Checchia (2006), Ozella (2003), Ozella e Aguiar (2008), que adotam como referência essa escola da psicologia soviética, não tenham se voltado para o tema do desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência, abordado por Vygotski (1996) e, ademais, não tenham se debruçado sobre os textos que, nesse volume das Obras Escolhidas, se voltam para o estudo dessa fase do desenvolvimento psicológico. Uma exceção nesse sentido é o trabalho de Mascagna (2009) que se voltou para esses textos e, nesse sentido, se constitui em importante ponto de partida para esta pesquisa.

No interior dos estudos sobre a adolescência tomar-se-á como foco específico a importância da educação escolar na promoção do desenvolvimento do adolescente. Com isso este trabalho não ignora, entretanto, a existência de outra realidade, a do adolescente que, vivendo no campo ou na cidade, não esteja inserido na escola.

A psicologia histórico-cultural considera que a adolescência, como fase do desenvolvimento psicológico, tem sua origem na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção. Um primeiro ponto a ser considerado é o de que a adolescência surgiu em consequência de um determinado grau, historicamente alcançado, de complexidade da vida social.

Em determinadas sociedades, por exemplo, o indivíduo ao chegar à puberdade, passava por certos rituais de iniciação que o legitimavam como adulto. Ariès (1978) comenta que até o século XVIII, o indivíduo passava da condição de criança para adulto sem necessariamente passar pela condição da adolescência<sup>3</sup>. Este indivíduo participava da vida adulta, crescia misturado com os adultos e aprendia os comportamentos sociais por meio do contato direto com eles. Segundo o autor, foi somente a partir do século XIX que a adolescência passou a ser considerada uma fase distinta da infância e da vida adulta.

Neste mesmo século, as crianças se incorporavam ao mundo do trabalho em algum momento entre os sete anos e o começo da puberdade. Poucas crianças estudavam. Somente os filhos das classes altas e, as que estudavam, tinham em média de 10 ou 12 anos. Geralmente não estavam agrupadas em níveis de idades diferenciados, nem permanecia muito tempo no sistema educacional (ARIÈS, 1978; PALACIOS; OLIVA, 2004).

Foi no final do século XIX, devido à revolução industrial, que houve uma notável mudança neste contexto acima citado, pois, com a industrialização, a formação e os estudos passaram a ser importantes. Porém, isso só ocorrera com os filhos das classes médias e altas.

---

<sup>3</sup> O estudo de Ariès é aqui empregado não por sua perspectiva historiográfica, mas pelas informações que apresenta.



Os filhos de operários, mesmo em idades muito precoces, continuaram por longo tempo no mundo do trabalho.

De acordo com Bock (2004), devido à revolução industrial, ocorreram grandes mudanças no modo de viver dos indivíduos. O avanço tecnológico trouxe em seu bojo a exigência de capacitação profissional para que o indivíduo pudesse adentrar no mundo do trabalho. Com isso, outra exigência ocorreu, a saber, um considerável prolongamento do tempo de formação, obviamente, reunindo os adolescentes por mais tempo na escola.

Em razão disso, afirma Bock, os adolescentes teriam começado a se distanciar dos pais e, conseqüentemente, formado um novo grupo e construído uma nova fase de desenvolvimento. Para Bock (2004, p. 41) “a adolescência refere-se, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista, gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico”.

Essa discussão que Bock (2004) destaca é válida, porém, não reflete toda a realidade deste contexto. Ou seja, o citado distanciamento dos pais não fora causado apenas pela inserção do adolescente na escola nem o prolongamento da adolescência fora reflexo do prolongamento do tempo de escolaridade. Isso, reiterando, aconteceu apenas com as camadas privilegiadas da sociedade, ou seja, com a burguesia.

Isambert-Jamati (1966) afirma que, durante muito tempo, a maior parte da população foi separada de seus pais, devido o contrato anual de trabalho dos jovens rurais, ou devido à aprendizagem junto de um artífice distante. Essa autora assevera que tais rupturas eram praticamente definitivas e tais compromissos, bem como a entrada ao exército, convento ou seminário, frequentemente aconteciam a partir dos 12 ou 13 anos de vida.

Enquanto a industrialização do século XIX obrigou as classes inferiores a uma infância muito curta, causando a dissociação das famílias de classe operária por serem compelidas a enviarem seus filhos para o trabalho a partir dos oito anos de idade, a burguesia, por sua vez, ofereceu longos estudos para seus filhos, no objetivo de prepará-los para os negócios econômicos (Idem).

Não é objetivo desta pesquisa a realização de um levantamento das pesquisas nos campos da história e da sociologia sobre a adolescência. Essas poucas e rápidas menções a discussões sobre as circunstâncias histórico-sociais que levaram ao surgimento da adolescência têm tão somente a intenção de registrar a consciência da complexidade dessa temática e que um pressuposto central deste estudo é o de que a adolescência é um fenômeno produzido pela história das sociedades divididas em classes sociais.

Embora esteja fora das possibilidades deste estudo o tratamento detalhado e crítico das produções existentes nesse terreno da história social, essa pesquisa adota metodologicamente a atitude atenta para com a tentação, tão presente na psicologia, de generalização naturalizante de fenômenos gerados por determinadas circunstâncias históricas e sociais. A preocupação que se tem, é a de não reproduzir, em relação à adolescência, aquela atitude fetichista que Marx (1996, p. 208) caracterizou mencionando as palavras de um personagem de Shakespeare: “Ser um homem de boa aparência é uma dádiva das circunstâncias, mas saber ler e escrever provém da natureza”.

A adolescência, para a psicologia histórico-cultural, portanto, não pode ser reduzida apenas a um processo de mudanças biológicas, naturais, caracterizadas por consequentes síndromes devido aos “hormônios que estão à flor da pele”. Vygotski (1996, p. 36) afirma que os cientistas biólogos equivocam-se, com grande frequência, ao considerar o adolescente um ser apenas biológico, natural.

Vygotski afirma que, sobretudo, o adolescente é um ser histórico e social. Isso não significa, entretanto, que Vygotski e outros psicólogos dessa corrente desconsiderassem ou secundarizassem a importância da materialidade biológica no desenvolvimento psicológico humano. O caráter histórico e social do psiquismo humano estrutura-se sobre a base dos processos neurofisiológicos e qualquer psicologia que desconsidere esse fato estará fora do campo científico.

Portanto, a evolução biológica não está paralisada, nem a espécie humana cristalizou-se a partir de sua vida em sociedade. O que ocorreu foi que as leis biológicas e as características determinantes do desenvolvimento humano pautadas na hereditariedade não são mais as forças motrizes do desenvolvimento humano, pois cederam lugar às leis sócio-históricas.

Vygotski (1996, p. 11) afirma que o desenvolvimento dos interesses é a chave para entender o desenvolvimento psicológico do adolescente. O desenvolvimento dos interesses constitui, em maior escala, o conteúdo do desenvolvimento social e histórico do que simplesmente o conteúdo do desenvolvimento biológico. Tal asserção legitima o caráter cultural e histórico na formação do indivíduo.

Os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem novos interesses. Para Vygotski, o processo de extinção dos velhos interesses e o desenvolvimento dos novos é, particularmente, um processo longo, sensível e doloroso. Para este autor, existem períodos de crise no desenvolvimento humano e a perda dos interesses que antes orientavam a atividade

do indivíduo provoca a necessidade de uma viragem. Não obstante, as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova forma de pensar.

Essa nova forma de pensamento que caracteriza a adolescência é a formação de conceitos. Para Vigotski, o pensamento por conceitos é o passo a uma forma nova e superior de atividade intelectual, um modo novo de conduta e a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento. A formação de conceitos, na adolescência, se encontra no centro do desenvolvimento do pensamento e “trata-se de um processo que representa na realidade as autênticas mudanças revolucionárias tanto no conteúdo como nas formas de pensamento.” (VYGOTSKI, 1996, p. 58).

De acordo com os resultados de suas pesquisas, Vygotski (2001) evidencia que o desenvolvimento do pensamento por conceitos atravessa vários estágios, quais sejam: o estágio do sincretismo; o estágio do pensamento por complexos; e os conceitos propriamente ditos. Na primeira infância até a idade pré-escolar, a criança opera cognitivamente com agrupamentos sincréticos, pensamento por complexos e com pseudoconceitos. Segundo o autor, a forma superior de pensamento conceitual se tornará possível apenas na adolescência. E acrescenta que somente pelo pensamento por conceitos é que a ciência, a arte e demais produções sociais poderão ser apropriadas de forma aprofundada.

Neste contexto, Vygotski (2001) analisou especialmente a formação de dois tipos de conceitos e das relações entre eles, a saber, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são formados na educação não escolar que ocorre na prática cotidiana, ao passo que os conceitos científicos desenvolvem-se a partir do ensino escolar.

Duarte (2000, p. 86) explica que, para Vigotski, “os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança através da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes”.

Ao operar com os conceitos cotidianos ou espontâneos, a criança não tem consciência destes conceitos, pois sua atenção está sempre centrada no objeto a que o conceito se refere e não no próprio ato de pensamento. Ao operar com os conceitos científicos a criança começa simultaneamente a operar sobre o objeto ao qual o conceito se refere e sobre o próprio conceito, isto é, o próprio ato de pensar sobre o objeto.

Vygotski (2001, p. 216) ressalta que Marx definiu com profundidade a essência de todo o conceito científico: “Se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem, toda ciência seria desnecessária”. No conceito científico, portanto, o adolescente pode refletir sobre o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos e pode conhecer a essência do objeto

ou fenômeno dado. E a educação escolar tem um papel fundamental neste processo, ou seja, na mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Destarte, o trabalho educativo possibilita o indivíduo ir além dos limites dos conceitos cotidianos. Tais conceitos, como já mencionado, são superados por incorporação pelos conceitos científicos e, como afirmou Vygotski (1996, p. 200), o pensamento conceitual produz o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do adolescente.

É neste ponto que esta pesquisa pretende aproximar a concepção da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento psíquico na adolescência à teoria filosófico-ontológica da formação da individualidade para-si.

Para Duarte (1993), baseado nas pesquisas da filósofa húngara Agnes Heller, o processo de formação da individualidade se dá pela dialética entre objetivação e apropriação das objetivações genéricas (produções do gênero humano), e isto só é possível por meio da educação. Ou seja, a formação do indivíduo consiste na apropriação de objetivações genéricas e na sua objetivação a partir do que ele se apropria.

As objetivações do gênero humano estariam segundo essa teoria, estruturadas em níveis distintos, sendo os principais o das objetivações genéricas em-si e o das objetivações genéricas para-si. O primeiro desses níveis seria aquele constituído pelas objetivações humanas necessárias à vida cotidiana. Fazem parte desse grupo os objetos, a linguagem e os costumes. Esse nível é considerado um “em-si” porque as pessoas se relacionam espontaneamente com essas objetivações na cotidianidade, delas se apropriando de maneira pragmática, em decorrência do convívio social. Uma criança aprende a falar a língua materna sem que para isso seja necessário, da parte dela ou das pessoas que com ela se relacionam a compreensão de como esse processo acontece.

O nível das objetivações genéricas para-si seria o mais elevado e não é imprescindível às finalidades pragmáticas da vida cotidiana. Pertencem a esse grupo a ciência, a arte, a filosofia e a política. Diferentemente das objetivações do primeiro grupo, essas requerem a superação da espontaneidade e do imediatismo da cotidianidade. Se por meio dos objetos, da linguagem e dos costumes os seres humanos constituem o gênero humano em-si, por meio da ciência, da arte e da filosofia constituem o gênero humano para-si. Disso decorrem também os níveis da individualidade em-si e da individualidade para-si (DUARTE, 1993).

Vale ressaltar, com base na análise de Duarte (1993), que a passagem do cotidiano ao não cotidiano na vida dos seres humanos, bem como o controle do para-si sobre o em-si é um processo dialético de superação por incorporação. Não há como considerar uma separação rígida entre o em-si e o para-si, pois ambas as esferas de objetivações genéricas não possuem

uma existência autônoma. O ser humano, ao superar sua cotidianidade, incorpora-a e avança às esferas não cotidianas, num processo de síntese dialética entre ambas as esferas.

Nessa mesma linha de pensamento, Saviani (2011) afirma que a especificidade da educação escolar é a produção, nos indivíduos, de forma sistematizada, de conhecimentos mais desenvolvidos que foram construídos historicamente por gerações precedentes. Para este autor, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Idem, p. 13).

A ciência, a arte e demais esferas de **objetivações genéricas para-si**, poderão ser apropriadas de forma aprofundada somente por meio dos **conceitos**, ou seja, somente a partir da adolescência (VYGOTSKI, 1996, p. 64). Tais objetivações são necessárias para o desenvolvimento psicológico do adolescente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a formação de uma individualidade para-si.

Isso não significa, porém, que tais mudanças tenham início somente na adolescência. Pensar dessa forma seria adotar uma atitude que desconsidera a processualidade, isto é, a gênese, o que seria profundamente oposto à atitude metodológica preconizada por Vigotski. Na adolescência ocorre um salto qualitativo nas transformações que se iniciam na infância.

Há que se considerar que a patologização da adolescência não deixa de ser, também, produzida no descaso à formação da individualidade para-si ao longo de toda a formação da pessoa. E, tratando-se de educação escolar, este descaso ocorre desde a educação infantil. Parece que o grande problema enfrentado no âmbito da educação escolar de adolescentes é que esse momento de viragem explicita objetivamente o **produto oculto da formação antecedente**.

Portanto, é preciso sinalizar que o desenvolvimento, segundo Vigotski, é superação por incorporação tanto do legado da natureza quanto da própria cultura. Isso quer dizer que a formação de conceitos, a visão de mundo, a estabilização dos traços de personalidade, o autodomínio da conduta, não principiam na adolescência. Nela, assumem seu auge formativo. Faz-se necessário destacar este assunto a fim de não parecer que este trabalho compreende a adolescência como uma fase isolada do desenvolvimento humano.

Considerando-se que: a) Para a psicologia histórico-cultural a adolescência é um momento privilegiado tanto pelo desenvolvimento do pensamento por conceitos, como pela consequente formação da concepção de mundo e desenvolvimento da autoconsciência e; b) Para a teoria da individualidade para-si um dos fatores decisivos na formação humana é o desenvolvimento de relações conscientes entre o indivíduo e as esferas mais elevadas de

objetivação do gênero humano como a ciência, a arte, a filosofia e a política; a hipótese deste trabalho é a de que a educação escolar pode contribuir decisivamente, por meio do ensino do conhecimento sistematizado, para o desenvolvimento psíquico e para a formação da individualidade dos adolescentes no sentido da superação dos limites da vida cotidiana.

Diante da especificidade da educação escolar, qual seja: a socialização do conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2011), esta dissertação defenderá que a prática pedagógica caracterizada pela transmissão de conteúdos clássicos, o saber sistematizado, pode proporcionar o desenvolvimento psíquico do aluno, conduzindo-o no processo de superação por incorporação das funções psicológicas espontâneas às funções psicológicas voluntárias, ou seja, a passagem do em-si ao para-si.

Esta pesquisa de mestrado pretende elaborar abstrações teóricas que permitam uma compreensão da adolescência em sua concretude, indo além das aparências. Pretende-se argumentar em favor da complementaridade desses dois aportes teóricos, o de Vigotski sobre a adolescência e o de Heller e Duarte sobre a individualidade.

Isso não significa, entretanto, que este trabalho considera que o conhecimento da adolescência possa ser alcançado somente pelos estudos de natureza teórica ou que o ensino escolar com adolescentes não necessite de conhecimentos produzidos por pesquisas de campo ou experimentais. A escolha pela realização de um estudo de natureza teórica deve-se em primeiro lugar às circunstâncias nas quais se desenvolveu essa pesquisa de Mestrado e em segundo lugar a uma avaliação sobre a necessidade de estudos dessa natureza neste momento da educação escolar brasileira.

Assim, no primeiro capítulo foi analisada a categoria individualidade para-si como máxima possibilidade da formação do indivíduo. Para tanto, com base em Duarte e em Heller, foram apresentadas algumas categorias como objetivação e apropriação, humanização e alienação, gênero humano, objetivações genéricas em-si e para-si e a formação da individualidade para-si, no objetivo de aproximar cada vez mais da concreticidade do processo de formação do indivíduo para-si.

No segundo capítulo foi desenvolvido um estudo sobre o desenvolvimento psicológico na adolescência. Foi abordado o conceito de psiquismo como o reflexo subjetivo da realidade objetiva; como essa imagem mental é formada num sistema funcional integrado de funções psicológicas; e como essa imagem é organizada no decorrer do desenvolvimento do pensamento, ou seja, no pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos, com destaque para o salto qualitativo que ocorre durante a adolescência nesse processo de desenvolvimento. Por fim, foi discutida a questão da periodização do

desenvolvimento psíquico em sua relação com a educação, especialmente em sua forma escolar.

Com base nos pressupostos de Duarte (1993; 1996), Elkonin (1960), Martins (2011; 2012), Saviani (2011), entre outros, no terceiro capítulo foram apresentados aportes teóricos da psicologia histórico-cultural à educação escolar de adolescentes. Ressaltou-se a importância da educação escolar como mediadora entre a esfera cotidiana e as esferas não cotidianas na formação do indivíduo.

## CAPÍTULO 1

### A INDIVIDUALIDADE PARA-SI COMO MÁXIMA POSSIBILIDADE DA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Como já mencionado na introdução deste trabalho, Vigotski e outros autores de sua época chamavam a adolescência de idade de transição, ou seja, ela estaria entre a infância e a vida adulta. O próprio conceito de desenvolvimento psicológico carrega o pressuposto de que o adulto é um ser mais desenvolvido do que a criança e o adolescente. Nesse sentido, a infância e a adolescência não existem em si mesmas, mas em relação com o seu vir a ser, ou seja, em relação com o adulto.

Vigotski (2000, p. 27) afirma que no desenvolvimento cultural do indivíduo a relação entre ontogênese e filogênese é distinta daquela que ocorre no desenvolvimento orgânico: “lá a filogênese está incluída em potencial e se repete na ontogênese” ao passo que no desenvolvimento cultural haveria uma “inter-relação real” entre filogênese e ontogênese. Mas por que inter-relação real? Porque não há verdadeira interação entre o embrião e mãe, entre o ser já desenvolvido e o ser em formação, ao passo que, “no desenvolvimento cultural, essa inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento”.

Decorre, entretanto, dessa premissa, o questionamento sobre o que caracteriza esse desenvolvimento, isto é, o que é um ser humano plenamente desenvolvido. Já de partida esclarece-se que a resposta a essa pergunta não deverá ser encontrada num modelo metafísico de ser humano, mas na perspectiva do materialismo histórico-dialético, ou seja, na concepção marxista da história humana. Nada disso faz sentido na perspectiva do relativismo pós-moderno no qual perde todo significado a própria ideia de desenvolvimento. Essa questão já seria por si mesma suficiente para desautorizar todas as tentativas de incorporação da psicologia vigotskiana à ideologia pós-moderna, analisadas criticamente por Duarte (2000).

O próprio Vigotski, ao analisar o desenvolvimento da personalidade na adolescência, indicou a direção na qual ocorreria o desenvolvimento que vai da infância à vida adulta, bem como a função da adolescência como fase de transição:

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



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

Mas a passagem do em-si ao para-si não é um processo simples e tranquilo, nem na história do gênero humano, nem na formação dos indivíduos. A própria humanidade no seu todo ainda não se converteu plenamente em humanidade para-si, pelo simples fato de se encontrar dividida em classes sociais e todas as demais divisões e diferenças sociais daí decorrentes. Isso tem impactos sobre o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente, pois o próprio ser humano adulto se apresenta desigualmente desenvolvido.

Sem se considerar a luta de classes e sem se utilizar a categoria de contradição, torna-se impossível compreender a inter-relação entre o adolescente e o adulto ou o processo que vai do em-si ao para-si. Enfrentar essa situação requer, entre outras coisas, uma teoria marxista da individualidade para-si.

Este capítulo procura sintetizar contribuições já existentes nesse campo. Para tanto, é dividido em dois itens. No primeiro, é abordada, de forma introdutória, a formação do indivíduo na perspectiva histórico-cultural, salientando a diferença entre a atividade humana e a atividade animal. Ainda neste primeiro item – baseado em Duarte (1993) – são analisadas as seguintes categorias: objetivação e apropriação; gênero humano e esferas de objetivações genéricas em-si e para-si, no objetivo de apresentar uma concepção histórico-cultural da formação da individualidade humana. E, por fim, no segundo item, discute-se sobre a formação da individualidade para-si, objetivando abrir as primeiras discussões sobre as contribuições que o estudo dessa categoria pode oferecer para a educação escolar de adolescentes.

### **1.1 A formação do indivíduo na perspectiva histórico-cultural**

A psicologia histórico-cultural<sup>4</sup>, que surgiu na União Soviética no início do século XX, embasada no materialismo histórico-dialético, concebe o ser humano como um produto

---

<sup>4</sup> Corroboro a afirmação de Duarte (2000) que, para Vigotski, a construção de uma psicologia marxista não era vista como o surgimento de mais uma abordagem psicológica, mas sim a construção de uma psicologia verdadeiramente científica. Vigotski propôs uma psicologia geral a fim de superar a cisão da psicologia da

histórico-cultural. A partir do *Homo sapiens* constituiu-se uma nova etapa na formação do gênero humano. Antes deste estágio, a evolução humana estava dependente apenas das leis biológicas, caracterizada pelas alterações anatômicas nas quais herdavam de gerações precedentes por meio da hereditariedade.

O *Homo sapiens* difere-se dos australopitecos, do pitecantropo e do homem de Neanderthal, pois representa o momento na evolução no qual o ser humano se liberta das leis naturais e, conforme Leontiev (1978, p. 263), “*apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem.” (grifo no original). O ser humano atual é considerado pelo autor como definitivamente formado e, em consequência, “possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado.” (Idem, p. 263).

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

Leontiev acrescenta que,

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifos no original).

Aquilo que é muitas vezes chamado de “natureza humana” é um resultado da objetivação histórica da cultura e sua apropriação pelas novas gerações, as quais também produzem novas objetivações, num processo que só pode ter fim com o desaparecimento da espécie humana. Por meio da atividade de trabalho, isto é, de produção dos meios necessários

---

época. Cisão esta entre o empirismo – caracterizado pelos métodos das ciências naturais – e o subjetivismo ou filosofia idealista a qual considera a psicologia uma ciência mental que, para descrever os processos psicológicos, utiliza-se da introspecção.

à existência social, ocorre o processo de humanização da natureza e do próprio ser humano. Em *O Capital*, Marx (2004, p. 211) explica que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio natural com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre a sua condição e a do homem primitivo, com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.

Márkus (1974), citando Marx, declara que o homem não é apenas um ser natural, mas também um “ser humano”. Diferentemente dos animais, o ser humano não está limitado à adaptação à natureza, mas, sobretudo, transforma-a por meio do trabalho. Tanto os animais quanto os seres humanos não podem satisfazer suas necessidades senão por meio de suas próprias atividades. Porém, a atividade dos animais é uma atividade vital limitada, pois se caracteriza exclusivamente em caçar e consumir o objeto de sua necessidade, “**coincide imediatamente** com a **satisfação ativa** da necessidade dada.” (Idem, p. 9, grifos no original).

A atividade dos animais já está dada pela natureza, ou seja, é um processo natural de adaptação dos padrões de comportamento da espécie às condições ambientais nas quais vive um determinado representante dessa espécie. O que diferencia o homem dos demais animais é sua atividade vital, qual seja: o trabalho. Os homens “começam a diferenciar-se dos demais animais enquanto começam a **produzir** seus meios de vida, seus alimentos [...]” (MÁRKUS, 1974, p. 10, grifo no original).

Duarte (2004, p. 48-49), ao tomar referência em Marx e Engels, declara que, enquanto a atividade dos animais é caracterizada pela busca da satisfação de suas necessidades, a atividade dos seres humanos caracteriza-se “por produzir os meios de satisfação de suas necessidades”. Diante dessa atividade de produção dos meios de satisfação das necessidades, ocorre, conseqüentemente, o surgimento de novas necessidades, como por exemplo, a produção de novos instrumentos para caça, o desenvolvimento de maiores habilidades para a transformação de objetos naturais em objetos sociais, a complexidade das relações sociais, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, etc. Portanto, segundo o referido autor, o

homem humaniza-se ao produzir os meios para satisfação de suas necessidades. Isto porque a transformação objetiva requer do homem uma transformação subjetiva.

Segundo Marx e Engels (2001), ao suprir suas necessidades e, conseqüentemente, ao surgirem novas necessidades, o homem cria a história:

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades [comer, morar, vestir, etc.], a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. [...] O segundo ponto a examinar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades – e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (MARX; ENGELS, 2002, p. 21-22).

De acordo com Duarte (1993), Marx, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844, distingue o ser humano dos demais animais em função da atividade vital humana. A atividade vital é aquela que assegura a vida de uma espécie, ou seja, atividade vital “é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio enquanto ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie.” (DUARTE, 1993, p. 28).

Este autor afirma que, no caso do ser humano, a existência física dos indivíduos bem como sua reprodução biológica apenas assegura a sobrevivência da espécie, mas não do gênero humano, com suas características construídas historicamente. Por este motivo, a atividade vital humana, que é o trabalho, distingue-se das atividades dos demais animais, pois assegura a existência do indivíduo e a existência da sociedade. Neste mesmo contexto, Duarte e Saviani (2010, p. 426), afirmam que a atividade vital humana,

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

Luria (1979, p. 71) declara que essa **atividade consciente do homem** é totalmente diferente do “comportamento individualmente variável dos animais”. Ao considerar as diferenças da atividade consciente do homem em oposição ao comportamento dos animais, este autor sintetiza tais diferenças em três traços fundamentais. O primeiro traço consiste em

que a atividade consciente do homem “*não está obrigatoriamente ligada a motivos biológicos.*” (LURIA, 1979, p. 71, grifos no original). O autor salienta que a maioria dos atos humanos não está baseada em inclinações ou necessidades biológicas. A atividade do ser humano, portanto, é regida por complexas necessidades que são denominadas de “superiores” ou “intelectuais”. Luria cita, entre elas, as “necessidades cognitivas, que incentivam o homem à aquisição de novos conhecimentos, a necessidades de comunicação, a necessidade de ser útil à sociedade, de ocupar, nesta, determinada posição etc.” (LURIA, 1979, p. 71-72).

O segundo traço característico da atividade consciente humana é que, diferentemente dos animais, sua atividade não é obrigatoriamente determinada por estímulos imediatamente perceptíveis, por impressões evidentes oriundas do meio ou por marcas da experiência individual imediata. Luria atesta tal diferença por considerar que o ser humano pode refletir as condições do meio de uma forma mais profunda do que a dos outros animais. Ou seja, o ser humano pode “abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência causal dos acontecimentos e, após interpretá-los, tomar como orientação não impressões exteriores, porém leis mais profundas.” (LURIA, 1979, p. 72).

Ao exemplificar essa asserção, o autor diz que, uma pessoa, ao sair num claro dia de outono, pode levar seu guarda-chuva porque sabe que o tempo, no outono, é variável. Neste caso, essa pessoa explicita um conhecimento das leis da natureza e não obedece à impressão imediata de um dia de sol. O autor acrescenta que,

A atividade consciente do homem não pode tomar como orientação a impressão imediata da situação exterior e sim um conhecimento mais profundo das leis interiores dessa situação, razão por que há todo fundamento para afirmar-se que o comportamento humano, baseado no reconhecimento da necessidade, *é livre.* (LURIA, 1979, p. 72, grifo no original).

O terceiro traço característico da atividade consciente do homem, segundo Luria, é que “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.” (Idem, p. 73, grifos no original), ao passo que nos animais o comportamento é caracterizado apenas por duas fontes, quais sejam: a hereditariedade e os resultados da experiência individual. No caso do ser humano, portanto, “surge uma terceira fonte formadora da atividade: **a transmissão e assimilação da experiência de toda a humanidade.**” (LURIA, 1979, p. 75, grifos do autor).

A criança, desde o momento de seu nascimento, começa a formar seu comportamento sob a influência da cultura objetivada por gerações precedentes. Aprende a utilizar os instrumentos e utensílios, aprende os usos e costumes da sociedade onde está inserida e também aprende a linguagem desta sociedade. A criança, portanto, assimila habilidades que foram criadas por gerações precedentes, num determinado momento histórico, ao longo de séculos, milênios. E tudo isto só é possível por meio da educação, mediada pelo adulto.

Em seu cotidiano a criança se apropria dos conhecimentos elementares e indispensáveis para sua sobrevivência como a linguagem, o uso dos instrumentos e costumes e, posteriormente, na escola, apropria-se (ou deveria apropriar-se) das objetivações genéricas mais elaboradas até o momento como a arte, a ciência, a filosofia e a política. Para Luria (1979, p. 73):

A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-cultural de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal.

Segundo Luria, a explicação destes traços da atividade consciente humana que foram acima apresentados tem ocupado, há muito tempo, a filosofia e a psicologia. Duas vias totalmente antagônicas da filosofia e da ciência procuram explicitar uma solução a essa questão.

A primeira via de solução do problema da originalidade da atividade consciente humana é oriunda da filosofia idealista que parte das posições do dualismo. A tese básica dessa corrente, além de reconhecer acentuadas divergências entre o comportamento animal e a consciência humana, procura explicar essas diferenças “alegando que a consciência do homem deve ser considerada como manifestação de um princípio espiritual especial de que carece o animal.” (LURIA, 1979, p. 73).

Para este autor, partiu de Descartes a ideia de que o animal é comparado a uma máquina complexa com comportamentos que obedecem as leis da mecânica, enquanto o homem é dotado do princípio espiritual do livre-arbítrio. De acordo com Luria, facilmente percebe-se que, “apontando a diferença de princípio entre o comportamento do animal e a atividade consciente do homem, essa corrente não dá nenhuma explicação científica aos referidos fatos.” (Idem, p. 73-74).

A segunda via de solução da problemática da atividade consciente do homem caracteriza o positivismo evolucionista. Para essa teoria a atividade consciente do homem é

resultado direto da evolução dos animais e, além disso, declara que os animais já possuem todos os fundamentos da consciência humana. Charles Darwin foi o primeiro cientista que formulou essas teses com as quais tentou provar que os animais já possuem todas as formas de atividade racional inerente ao homem e que não há limites basilares entre o comportamento animal e a atividade consciente humana. Segundo Luria (1979, p. 74),

O enfoque naturalista, que tentava estudar uma linha única de desenvolvimento da consciência dos animais ao homem, desempenhou papel positivo em seu tempo no combate às concepções dualistas pré-científicas. No entanto as afirmações de que os animais têm em embrião todas as formas da vida consciente do homem, o enfoque antropomórfico da “razão” e das “vivências” dos animais, bem como a falta de vontade de reconhecer as diferenças de princípio entre o comportamento dos animais e a atividade consciente do homem continuaram a ser o ponto fraco do positivismo naturalista. Ficava sem solução o problema da origem das peculiaridades da atividade consciente do homem, que foram ressaltadas acima.

Assim, a primeira teoria tem o mérito de reconhecer a existência de uma distinção entre o psiquismo humano e o animal, mas explica essa distinção de maneira idealista e dualista. A segunda teoria tem o mérito de buscar explicar de maneira científica, portanto materialista, a origem do psiquismo humano, mas não reconhece o caráter qualitativamente distinto da atividade social e, por consequência, do psiquismo humano.

É necessária, portanto, uma teoria que seja materialista e que considere a dialética, historicamente formada, entre a atividade e o psiquismo, ou seja, uma psicologia científica que se fundamente no materialismo histórico-dialético. Para explicitar tal posicionamento, Luria (1979, p. 74) apresenta a seguinte questão: “O que é que caracteriza as formas de vida que diferenciam a atividade consciente do homem do comportamento dos animais e nas quais devemos procurar as condições que formam essa atividade consciente?”

De acordo com Luria, as características da forma superior de vida próprias do ser humano devem ser procuradas na forma histórico-social de atividade, que está relacionada com **o trabalho social**; com **o emprego de instrumentos de trabalho**; e com o **surgimento da linguagem**. Certamente essas formas de vida não existem nos animais e isto tem um sentido tão especial que o autor considerou a transição da história natural do animal à história social do homem um importante passo tal como foi a transição da matéria inanimada à animada ou da vida vegetal à animal. *“Por isto as raízes do surgimento da atividade consciente do homem não devem ser procuradas nas peculiaridades da ‘alma’ nem no íntimo do organismo humano, mas nas condições sociais de vida historicamente formadas.”* (LURIA, 1979, p. 75, grifos no original).

Neste sentido, para entender como se forma o ser humano numa visão marxista, a análise deve partir das diferenças existentes entre a atividade humana e a atividade animal. Isto quer dizer que se deve explicar o que é próprio ao mundo historicamente construído pelos seres humanos. De acordo com Duarte (2004, p. 46), “indagar-se sobre o que diferencia o gênero humano das espécies animais é indagar-se sobre o processo histórico de construção da cultura, pois é por meio dessa construção que o gênero humano vai humanizando o seu mundo e humanizando a si próprio.”

Baseado nas pesquisas de Duarte (1993) e Leontiev (1978) doravante faz-se necessário abordar, de forma mais específica, a relação entre os processos de objetivação e apropriação e como estes processos constituem a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos.

Como foi dito anteriormente, o desenvolvimento humano não é mais limitado às leis da hereditariedade biológica nem por meio da hereditariedade. Isto não significa que a passagem ao *Homo sapiens* tenha determinado o fim da ação das leis biológicas e que o ser humano não tenha mais sofrido qualquer mudança. Leontiev (1978) enfatiza que o ser humano não está separado do aspecto biológico. O que o autor defende é que as leis biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem. E, neste sentido, salienta que as leis sócio-históricas passaram a reger, a partir desse estágio, a evolução humana. Em outras palavras, desde o surgimento do *Homo sapiens* a espécie humana continua a ser a mesma e todos os seres humanos pertencem à mesma espécie, mas as transformações do gênero humano tem sido, desde então, gigantescas.

O que diferencia o ser humano do restante da natureza, portanto, é justamente o tipo específico de atividade que assegura a existência humana, ou seja, o trabalho, cuja forma primeira e básica é a da transformação da natureza. Leontiev (1978, p. 265) explica que “os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante e deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte”. Desta forma, as aptidões, os conhecimentos e o saber-fazer do homem cristalizam-se nos seus produtos materiais e não materiais. Todo instrumento de trabalho carrega atividade humana objetivada, o mesmo acontecendo com a linguagem, os costumes, as artes, a filosofia e a ciência.

Deste modo, o processo de apropriação está estreitamente ligado ao processo de objetivação que é o seu oposto e, ao mesmo tempo, seu complemento. Neste processo dialético entre apropriação e objetivação, o ser humano transforma a natureza impondo-lhe características humanas (apropriação), ajusta a natureza aos seus objetivos e atribui aos



objetos naturais significados e funções sociais (objetivação), que serão apropriadas por outros homens (apropriação). Vale observar que, a partir do momento em que o homem passa a apropriar-se não mais da natureza diretamente, mas da matéria transformada pelo próprio homem, o processo de objetivação pode ser caracterizado pela produção e reprodução da cultura da humanidade. Para Duarte (2006b, p. 117):

O processo de apropriação surge, antes de mais nada, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação o ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a à prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação, pois o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, uma realidade que adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, **já agora não mais apenas como apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, das objetivações do gênero humano** (entendidas aqui como os produtos da atividade social objetivadora). (grifos do autor).

Destarte, essas aquisições humanas são fixadas não por herança biológica, mas pelo trabalho. E é por meio do ensino que estes conhecimentos passam de geração a geração. Cada geração começa num mundo repleto de objetivações das gerações precedentes. Leontiev (1978, p. 320) denominou como “apropriação” o “processo que tem por resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humano”. Ainda segundo esse autor:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (Idem, p. 282)

De acordo com Duarte (1993; 2006b), o processo de formação dos indivíduos se dá pela dialética entre **apropriação e objetivação**. Por um lado todo ser humano precisa se apropriar de produtos materiais e simbólicos da atividade sócio-histórica sem o que ele não consegue se relacionar com os demais seres humanos e, por outro lado, a participação do indivíduo nas atividades culturalmente constituídas gera a necessidade de objetivação do indivíduo como, por exemplo, quando a pessoa comunica às outras seu pensamento

empregando a linguagem da qual se apropriou. É importante frisar que estes processos só ocorrem pela mediação de outros indivíduos e que sem os processos de objetivação e apropriação, não há humanidade.

Leontiev (1978) identifica três características do processo de apropriação da cultura pelos indivíduos. A primeira característica apontada pelo autor é que a apropriação é um processo **ativo** do ponto de vista do indivíduo, ou seja, ele exige uma atividade efetiva e adequada do indivíduo em relação às objetivações humanas.

Portanto, “para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.” (LEONTIEV, 1978, p. 268). Neste mesmo contexto, Duarte (2006b) salienta que essa atividade encarnada no objeto a que se refere Leontiev, não necessariamente diz respeito à atividade de produção deste objeto, mas muitas vezes de sua utilização.

O caráter ativo da apropriação pode ser exemplificado da seguinte maneira: para apropriar-se de um determinado instrumento, o indivíduo deve reproduzir em sua atividade as operações motoras que estão condensadas neste instrumento. Márkus (1974) assevera que os indivíduos, ao apropriarem-se dos instrumentos criados pelo trabalho humano, precisam desenvolver certas qualidades humanas que possibilitem o uso “adequado” destes instrumentos. Nas palavras do autor,

Todo objeto, tal como uma pedra ou um copo de vinho, podem ser utilizados de modos variados em situações concretas diferentes. Mas, **diferentemente dos objetos naturais**, os produtos do trabalho têm, ainda, uma aplicação normal dentro da matriz real da vida social (um copo de vinho serve para beber vinho, o sabão para lavar-se), e essa aplicação normal tem uma quase composição como norma já na própria forma física dos objetos de trabalho. [...] os indivíduos têm que desenvolver em si mesmos – em alguma medida – as qualidades humanas específicas que permitem o uso “adequado” dos objetos do trabalho, ou seja, tem que se apropriar desses produtos do trabalho. (MÁRKUS, 1974, p. 13, grifos do autor).

Tal processo exige do indivíduo uma reorganização dos movimentos naturais e a formação de novas capacidades psicomotoras. Legitima-se essa asserção nas palavras de Leontiev (1978, p. 321): “quando dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a servir-se dele corretamente e que já se formaram nela as ações e operações motoras e mentais necessárias para esse efeito”. Isto nos remete à segunda característica do processo de apropriação.

A segunda característica do processo de apropriação, segundo Leontiev (1978), é que a apropriação de objetivações materiais (instrumentos) e não-materiais (fenômenos da cultura intelectual como a linguagem, por exemplo), **cria no indivíduo novas funções psíquicas**. É importante esclarecer que elas são novas para o indivíduo, mas não para o gênero humano. É nesse sentido que Leontiev vê a criação dessas novas funções no indivíduo como um processo de reprodução das características psíquicas humanas historicamente formadas e não transmissíveis pela herança genética. Essas novas capacidades, novas funções psíquicas, também denominadas de “órgãos funcionais” ou “neofomações”, são adquiridas pelo organismo humano não por um processo de maturação, mas sim devido à atividade do indivíduo.

Leontiev (1978, p. 271) afirma que estes órgãos funcionais são “órgãos que funcionam da mesma maneira que os órgãos habituais, de morfologia constante, mas distinguem-se por serem *neofomações* que aparecem no decurso do desenvolvimento individual (ontogênico).” (grifo no original). Assim, conforme assevera o autor, **o córtex cerebral humano se tornou um órgão capaz de formar órgãos funcionais**. Como essas neofomações não se formam por maturação, mas sim em decorrência da atividade humana, é importante frisar que essas estruturas podem não se formar se certas atividades não existirem para uma determinada pessoa, conforme aponta Duarte (1993).

Neste aspecto, ao comparar tal pensamento com as pesquisas realizadas por Vygotsky e Luria (1996), vê-se a importância da educação escolar para a formação dessas novas funções psicológicas exclusivamente humanas como a memória mediada, a atenção voluntária, o pensamento abstrato etc. Segundo os autores, “[...] **a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento.**” (p. 34, grifos do autor).

O adequado emprego do instrumento em determinadas atividades, a apropriação das riquezas materiais e não materiais produzidas por gerações anteriores, bem como a formação de novas funções psíquicas oriundas dessa apropriação, não podem se formar a partir do contato direto, imediato e espontâneo com os objetos da cultura.

A terceira característica do processo de apropriação, segundo Leontiev (1978), é que este processo envolve, necessariamente, a comunicação entre os seres humanos que, em última instância, constitui sempre um processo de educação. Leontiev destaca a importância da mediação de outros indivíduos, ou seja, destaca a importância da educação para que ocorra a apropriação da cultura, isto é, das objetivações que compõem o gênero humano. Pois, por

meio dela – a educação – é possível a transmissão do conhecimento às novas gerações. O autor acrescenta que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos no original).

Em consonância com os pressupostos de Leontiev, Elkonin (1960) explica que o nível de desenvolvimento que o sistema nervoso alcança quando a criança nasce é um ponto indispensável para o desenvolvimento da psique. No entanto, este desenvolvimento natural que existe a partir do nascimento da criança não é a causa determinante do desenvolvimento psíquico infantil. As premissas naturais, segundo Elkonin (1960, p. 494), “não pré-determinam como se formarão os processos psíquicos, quais qualidades da personalidade se desenvolverão, que nível alcançará o desenvolvimento psíquico”. O autor atesta que tudo isso depende das condições de vida da criança e de sua **educação**.

Ao nascer, a criança possui apenas alguns reflexos incondicionados. Para adaptar-se às novas situações de vida, o recém-nascido “já possui pronto o complicado mecanismo de sucção e uma série de reflexos de orientação e defesa do olho e do ouvido [...]” (ELKONIN, 1960, p. 504), e, paulatinamente, ao longo do seu primeiro ano de vida, adquire os reflexos condicionados. Os reflexos incondicionados são insuficientes para a adaptação da criança às novas situações de vida. Elkonin afirma que a criança é o mais indefeso de todos os seres vivos, pois não podem sobreviver sem a assistência dos adultos.

Sob a direção dos adultos, a criança aprende a lidar com os objetos e fenômenos que a rodeiam. Desde muito cedo a criança começa a assimilar a experiência das pessoas no uso de objetos e da linguagem. No entanto, não basta que os objetos ou a cultura lhe sejam acessíveis. Uma criança pequena poderá pegar uma caneta, uma escova de dente ou um livro e não saber que estes objetos servem para escrever, escovar os dentes ou ler o que nele está escrito, respectivamente.

Faz-se necessária a mediação do adulto para que a criança aprenda a manuseá-los e utilizá-los de forma correta e humana. A criança executa as ações com a ajuda dos adultos, aprende a utilizar a colher, beber água no copo, calçar a sandália, o tênis, a rabiscar o papel

com uma caneta ou um lápis, a escovar os dentes, secar-se com a toalha, entre outras atividades. Se o adulto deixar a criança sozinha com os objetos, ela nunca chegará a utilizá-los de uma maneira humana. Ao explicitar a importância da mediação dos adultos no ensino das crianças, Elkonin (1960, p. 499), afirma que:

O adulto a ensina como manejar as coisas, e no curso da aprendizagem a criança não só conhece as qualidades dos objetos, mas assimila também a experiência da humanidade para utilizá-los na prática. Ao manejar as coisas, não somente adquire novos conhecimentos, senão também novas habilidades e se formam nela novas capacidades, como resultado do qual se eleva seu desenvolvimento a um maior nível e recebe a oportunidade de adquirir uma experiência mais complicada, bem como estabelecer relações mais complexas com a realidade.

A criança torna-se cada vez mais independente ao aprender, paulatinamente, a atuar com os objetos e ao assimilar o idioma como meio de comunicação com as pessoas. Evidentemente que essa citada independência refere-se ao uso dos objetos e da linguagem. Faz-se necessária essa observação para não parecer que o ensino pelos adultos torna-se dispensável. Pode-se, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, inferir que a comunicação entre os adultos e as crianças é a condição necessária para o desenvolvimento do indivíduo e do gênero humano. Leontiev (1978, p. 273) ressalta que “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com **educação.**” (grifo do autor).

Sem a transmissão das produções sócio-históricas da humanidade para as futuras gerações seria impossível a continuidade do progresso histórico. Tomando referência na obra de H. Piéron<sup>5</sup> – onde é relatada uma situação fictícia em que o planeta é vítima de uma catástrofe e somente as crianças menores sobreviveram – Leontiev comenta que, embora tal catástrofe não significasse o fim do gênero humano, já que teriam sobrevivido as crianças, a história da humanidade teria de recomeçar. Nas palavras do autor,

Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. **A história da humanidade teria de recomeçar.** (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifos do autor).

A transmissão da cultura é a condição para que futuras gerações apropriem-se das objetivações de gerações passadas. O conhecimento, portanto, não é construído a partir da

<sup>5</sup> Leontiev (1978) cita a seguinte obra: PIÉRON, H. *De l'actinie à l'Homme*. t. II, Paris, 1959.

experiência imediata com o fenômeno, não é construído a partir da espontaneidade, mas sim por meio da transmissão da cultura, ou seja, da educação. Leontiev (1978, p. 266) declara que,

Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. **Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.** (grifos do autor).

Neste mesmo contexto, Eidt (2009), remete a um importante excerto de Luria (2005), que legitima a necessidade de um ensino sistematizado, onde seu oposto, ou seja, uma aprendizagem espontânea baseada numa experiência direta com o fenômeno ou o objeto limitaria o desenvolvimento psicológico da criança.

Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos das várias ciências, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente. (LURIA, 2005, p. 79-80).

A compreensão histórico-cultural da formação do indivíduo, os pressupostos de Leontiev (1978) sobre as características do processo de apropriação do patrimônio humano, além da análise de Duarte (1993) sobre a dialética entre os processos de objetivação e apropriação têm implicações fundamentais para a compreensão da formação do indivíduo, bem como para a compreensão de adolescência.

No entanto, não basta estudar apenas as categorias até aqui apresentadas para produzir aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes, pois “esta análise é uma abstração, no sentido de ser uma análise unilateral que, por si só, ainda não permite a compreensão da concreticidade da formação tanto do gênero quanto do indivíduo.” (DUARTE, 1993, p. 57). Para se chegar ao objetivo deste trabalho faz-se necessário, ainda, a análise de outras abstrações a fim de avançar na compreensão da formação do indivíduo e do gênero humano, bem como na compreensão do desenvolvimento psíquico do homem.

De acordo com Duarte (1996), para que se entenda a formação do indivíduo e do gênero humano, não basta apenas o estudo do processo dialético entre apropriação e objetivação. Para o autor,

[...] a dialética entre objetivação e apropriação pode acabar sendo reduzida, numa teoria da formação do indivíduo, a uma mera relação entre processos de externalização e internalização (o que seria uma redução psicologizante daquela dialética), se não for compreendida no interior do processo histórico de *humanização* do gênero humano através das relações sociais de dominação, isto é, através da *alienação*. Por essa razão é que consideramos necessário analisar o caráter contraditoriamente humanizador e alienador com que tem se efetivado, ao longo da história humana, a objetivação e a apropriação do ser do homem, na medida em que as relações sociais concretas, nas quais se realizam a objetivação e a apropriação, têm sido relações de dominação de classes e grupos sobre outras classes e grupos. (DUARTE, 1996, p. 23, grifos no original).

Até aqui foi analisada a relação entre objetivação e apropriação na formação do indivíduo e do gênero humano. Porém, se por um lado esta relação é fonte geradora daquilo que caracteriza as especificidades do gênero humano diante dos animais, por outro, esta relação entre objetivação e apropriação é também base para os processos de alienação em sociedades divididas em classes sociais. Para Duarte (1993, p. 70), “distinguir como e porque isso ocorre, é de fundamental importância para não se identificar a relação entre objetivação e apropriação enquanto dinâmica humanizadora, com o fato de que sob determinadas relações sociais essa dinâmica seja também alienadora”.

A humanização ocorre na medida em que a atividade consciente do homem produz objetivações que possibilitem uma existência humana cada vez mais livre e universal. Porém, as objetivações do gênero humano que possibilitam a universalidade e a liberdade não estão acessíveis a todos os indivíduos numa sociedade de classes. Aqui se manifesta o caráter contraditório da sociedade capitalista na qual, por um lado, “o trabalho de milhões de seres humanos tem possibilitado que objetivações humanas como a ciência e a produção material gerassem, neste século, possibilidades de existência livre e universal sem precedentes na história humana.” (DUARTE, 1996, p. 23) e, por outro, segundo Duarte, tais possibilidades são criadas a partir da dominação do homem pelo homem, da miséria, da fome, da ignorância, do desrespeito e da morte de milhões de seres humanos.

A sociedade capitalista tem possibilitado a apropriação das esferas mais desenvolvidas de objetivações humanas, mas nem todos os seres humanos podem usufruir destas riquezas materiais e não materiais até aqui produzidas. Pode-se inferir que alienação, portanto, ocorre quando os indivíduos são impedidos de se apropriarem das objetivações que possibilitam a universalidade e liberdade humana. Leontiev (1978, p. 283), ressalta que,

[...] na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua

limitação, determinadas pela estreiteza e caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a esmagadora maioria das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis.

Deparando-se com as produções humanas objetivadas até o atual momento da história humana, ou seja, neste contexto histórico-cultural, pode-se concluir que os indivíduos estão aquém daquilo que poderiam conquistar. Duarte (1996) assevera que este caráter contraditório do capitalismo tem consequências significativas no que tange à formação da individualidade. Pois, sem a apropriação das objetivações humanas é impossível a formação do indivíduo como ser humano, porém, ao mesmo tempo em que humaniza o indivíduo, essa apropriação também produz alienação pelo fato de ocorrer nas relações sociais de dominação.

Seria, então, a saída dessa contradição, a negação da relação dialética entre objetivação e apropriação? Segundo Duarte (1996, p.25) a resposta a essa questão seria absolutamente negativa, pois “a solução não está em negar que a objetivação e a apropriação sejam humanizadoras, mas sim em superar suas formas alienadas”. É importante destacar que a relação dialética entre apropriação e objetivação não necessariamente produz alienação. Segundo Saviani e Duarte (2010, p. 427), “as relações sociais capitalistas é que transformaram aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação”.

Compreendendo as relações entre objetivação e apropriação e entre humanização e alienação, pode-se avançar no entendimento da concepção da psicologia histórico-cultural sobre a formação do ser humano, bem como na compreensão de adolescência. Ou seja, pode-se inferir que a adolescência não é uma etapa inerente do ser humano e nem mesmo suas características comportamentais devem ser consideradas como universais ou naturais nessa fase da vida.

A ideologia liberal apresenta ao adolescente um mundo baseado no lema **querer é poder**, mas nem todos podem apropriar-se das objetivações materiais e não materiais da humanidade. Essas contradições vividas pelo adolescente podem ser interpretadas como uma das causas das características que refletem o comportamento adolescente. Deste modo, os conflitos manifestos na adolescência são reflexos dos conflitos de uma sociedade de classes e seria realmente estranho, portanto, se a adolescência fosse uma fase tranquila e sossegada.

A formação do indivíduo humano não pode ser compreendida da mesma forma que a formação dos outros animais. De acordo com Luria (1979) e Leontiev (1978), a formação do indivíduo consiste em que a maioria de seus conhecimentos e habilidades é fruto da apropriação da experiência acumulada no processo histórico de toda a humanidade.



Sendo a alienação, portanto, um fenômeno social – decorrente da divisão da sociedade em classes e da apropriação privada da riqueza material e não material – uma de suas consequências para a formação humana em geral e para a adolescência é a da limitação da apropriação da cultura à reprodução da divisão social do trabalho. Nessas circunstâncias o indivíduo não é formado como representante do gênero humano, mas como integrante de uma classe social. Para analisar melhor essa questão faz-se necessário passar agora à discussão sobre a categoria de gênero humano.

Duarte (1993; 1996), faz uma distinção entre as categorias de espécie humana e de gênero humano. Segundo o autor, espécie humana é caracterizada pelos aspectos biológicos que diferenciam o homem dos demais animais. Estes aspectos ou elementos biológicos são transmitidos a cada indivíduo humano por meio da herança genética. Por outro lado, gênero humano é uma categoria constituída pelas características humanas formadas no processo sócio-histórico.

Tais características, ao contrário da espécie humana, não são transmitidas pela herança genética, mas sim por meio da apropriação das objetivações genéricas, ou seja, das objetivações do gênero humano. Este processo de objetivação e apropriação na formação do indivíduo, como já foi abordado em itens precedentes, ocorre de forma dialética. Duarte (1996, p. 26) afirma que “a formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado”.

Antes de avançar neste assunto, é importante considerar que o estudo sobre a categoria de gênero humano não exime e nem desconsidera a origem biológica da espécie humana. Duarte, ao analisar as categorias de espécie humana e de gênero humano ressalta que:

É preciso ficar claro que ao estabelecer uma distinção entre as categorias de espécie humana e de gênero humano, não estou de forma alguma defendendo que o ser humano não seja uma espécie animal, com origem na evolução das espécies. Sem a gênese biológica das características da espécie humana, não haveria o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. (DUARTE, 1993, p. 100-101).

Destarte, antes de tudo, é preciso ficar claro que o ser humano é uma espécie animal. De acordo com Leontiev (1978), assunto este também abordado por Duarte (1993), o desenvolvimento humano se divide em três grandes estágios. O primeiro deles caracteriza-se pela evolução exclusivamente biológica, ao que Leontiev (1978, p. 262) denomina de estágio da “*preparação biológica do homem*” (grifo no original).

Este primeiro estágio é concebido como o estágio de evolução biológica como o de qualquer outra espécie animal. Trata-se, fundamentalmente, da capacidade à adaptação ao meio ambiente. Além disso, a evolução dependia das transformações do organismo humano que eram transmitidas para as futuras gerações pela hereditariedade.

O segundo estágio é denominado por Leontiev como a *passagem* ao homem, mas, como no estágio precedente, seu desenvolvimento ainda dependia apenas dos elementos biológicos transmitidos pela carga genética. Duarte (1993) destaca que a principal diferença entre o primeiro e o segundo estágio do desenvolvimento do ser humano consistia em que, no segundo, “o desenvolvimento biológico alcançara um nível em que começaram a aparecer os primeiros pressupostos da vida social, como uma rudimentar produção de instrumentos e formas embrionárias de organização coletiva.” (DUARTE, 1993, p. 101).

O terceiro estágio, segundo Leontiev, teve início com o surgimento do *Homo sapiens*. Nas palavras do autor, o *Homo sapiens*,

[...] constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem. (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Este terceiro estágio representa a vida social e histórica do homem. Deste modo, o desenvolvimento humano não está mais dependente das leis biológicas e sim das leis histórico-culturais. Portanto, conforme dito anteriormente, a evolução biológica não se paralisou e nem a espécie humana cristalizou-se a partir de sua vida em sociedade. O que ocorreu foi que as leis biológicas e as características determinantes do desenvolvimento humano pautadas na hereditariedade não são mais as forças motrizes do desenvolvimento humano, pois cederam lugar às leis sócio-históricas (DUARTE, 1993; LEONTIEV, 1978).

Neste contexto, faz-se necessário analisar as categorias de espécie humana e de gênero humano, pois, de acordo com Leontiev (1978, p. 264), “A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade”. Deste modo fica claro a diferença entre as categorias de espécie humana e de gênero humano e, em última instância, a diferença entre a concepção histórico-cultural da formação do indivíduo e a concepção biologizante de formação dessa individualidade.

Outro ponto que deve ser ressaltado é que o processo do desenvolvimento do gênero humano não deve ser equiparado à seleção das espécies por meio da luta pela existência. Pelo contrário, o antropólogo russo Timiriázev, citado por Leontiev (1978, p. 264), afirma que

“toda a atividade racional do homem *não é senão uma luta, a luta contra a luta pela existência.*” (grifos no original).

A partir destes pontos pode-se dar continuidade à reflexão e análise da formação do indivíduo como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano. Nas palavras de Duarte (1993, p. 104):

Quando a formação do indivíduo é considerada como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental deixa de ser, como no caso dos animais, entre o organismo singular e a espécie, e passa a ser a relação entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano.

A categoria gênero humano não é algo comum a todos os indivíduos, não é encontrada em todos os seres humanos. Segundo Duarte (1996), essa categoria, de gênero humano, expressa a síntese de toda a objetivação humana até um determinado momento histórico. O autor assevera, por exemplo, que a linguagem é uma objetivação genérica e que todos os indivíduos têm de se apropriar dessa objetivação para viver em sociedade. Porém, continua o autor, a linguagem escrita também é uma objetivação genérica, mas nem todos os homens se apropriam dessa objetivação e nem das objetivações genéricas que necessitam da mediação dela.

No Brasil, por exemplo, muitas pessoas passam a vida toda sem se apropriar de tais objetivações genéricas. As apropriações do indivíduo que se encontra inserido nas relações sociais de dominação estão aquém do que o gênero humano já produziu até o momento. Portanto, este fenômeno não é outra coisa senão o fenômeno da alienação. Duarte (1996, p. 27) afirma que “na história humana até o presente, a formação da socialidade tem significado a formação do indivíduo para uma posição no interior das relações sociais de dominação, o que implica o cerceamento da formação do indivíduo enquanto ser genérico”.

Deste modo, o estudo da relação entre a formação do indivíduo como ser social e a sua formação enquanto um ser genérico remete-nos a uma reflexão crítica sobre a necessidade que tem o indivíduo, em sua singularidade, de manifestar a universalidade e a liberdade que já foram conquistadas pelo gênero humano.

O processo de formação do indivíduo como um ser social e genérico (no sentido de pertencente ao gênero humano) se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura (LEONTIEV, 1978). A categoria de gênero humano tem uma existência objetiva, ou seja, o gênero humano é externo ao indivíduo. O fato do ser humano pertencer à espécie humana não lhe garante as características do gênero humano. Duarte (1993) ressalta que nenhum indivíduo

pode identificar-se totalmente com o gênero humano, isto é, nenhum indivíduo pode conter em si o gênero humano como um todo. Porém, o fato do gênero humano possuir uma existência objetiva e, portanto, externa ao indivíduo, não significa que essa categoria exista independentemente da ação dos indivíduos, ou nas palavras do autor, “dos homens concretos”. Portanto, se o gênero humano possui uma existência objetiva, é porque ele deriva do processo de objetivação humana ao longo da história.

É neste contexto que o processo de formação do indivíduo não deve ser caracterizado apenas como fruto de apropriações genéricas. A apropriação da genericidade é, na verdade, apenas um aspecto do processo de formação do indivíduo que, ao apropriar-se das objetivações genéricas, se insere na histórica da construção do gênero humano. Duarte (1993) aponta que o outro aspecto do processo de formação do indivíduo pauta-se na questão de que só é possível apropriar-se das objetivações genéricas objetivando-se. O autor alerta para o fato de que: sem a objetivação não existiria gênero humano e, por consequência, não existiria o que ser apropriado.

As objetivações genéricas, segundo Rossler (2006), são constituídas por todos os elementos culturais, sejam eles materiais ou não materiais. O indivíduo, por sua vez, só se torna humano quando se apropria dessas objetivações genéricas e se objetiva a partir do que foi apropriado. Pode-se inferir que as relações estabelecidas com o mundo que o rodeia são dependentes das relações que estabelece com essas objetivações genéricas.

Contudo, o conjunto das objetivações do gênero humano não se apresenta ao homem de forma homogênea e direta. Para Heller (1991), essas objetivações genéricas, isto é, essas produções do gênero humano, estruturam-se em níveis distintos dos quais se destacam dois, a saber, as objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si.

As objetivações genéricas em-si ocorrem no âmbito do que Heller (1991) denominou de vida cotidiana. As objetivações genéricas em-si, ou seja, aquelas que são produzidas e reproduzidas espontaneamente na vida cotidiana são de três tipos. O primeiro caracteriza-se pelos utensílios e instrumentos; o segundo, pelos usos e costumes; e o terceiro pela linguagem. A apropriação das objetivações genéricas em-si acontece desde o início da vida do indivíduo pela inserção no meio cultural e se estende por toda a vida. As objetivações genéricas em-si são resultantes da atividade do homem pela mediação com outros homens e “é no interior desse processo de apropriação e objetivação na cotidianidade que todos os homens ingressam no gênero humano.” (ROSSLER, 2006, p.27).

Nessa esfera, o indivíduo apropria-se dos instrumentos culturais, dos usos e costumes e da linguagem de sua sociedade. Vale ressaltar que, sem essas apropriações, seria impossível

sua existência e convivência social. Assim como o indivíduo precisa do uso de objetos, de normas de comportamentos e formas de comunicação socialmente estabelecidas, sem os quais não viveria em sua cotidianidade, nenhuma sociedade existe sem a produção/reprodução de objetos, de formas de comunicação e de formas de comportamento. Ou seja, não há individualidade sem um mínimo de apropriação das objetivações genéricas em-si e não há sociedade – por mais primitiva que seja – sem essas mesmas objetivações.

Essa análise de Heller sobre as objetivações genéricas em-si é fundamentada na categoria marxista de trabalho. Marx e Engels analisaram em *A Ideologia Alemã* a origem da história humana na produção coletiva dos meios de satisfação das necessidades básicas e o surgimento, nesse processo, da consciência e da linguagem. Em *O Capital*, Marx analisou o processo de trabalho e mostrou que ele é a condição eterna da existência humana e que tem por características a antecipação mental do resultado a ser obtido bem como o uso de ferramentas. Engels em seu texto sobre “O papel do trabalho na transformação do macaco em homem” analisa a gênese do ser humano a partir da atividade de trabalho, abordando a questão da transformação da natureza, a produção de instrumentos, a questão das relações de cooperação coletiva para a sobrevivência e o aparecimento da linguagem.

É neste contexto que Heller afirma que as objetivações genéricas em-si são imprescindíveis para uma vida em sociedade.

As objetivações genéricas para-si são esferas não cotidianas e são constituídas a partir de objetivações humanas superiores, a saber, a ciência, a filosofia e a arte. Heller (1991) diz que essas objetivações são ontologicamente secundárias, ou seja, surgem num período tardio da história humana e várias formas de sociedade existiram ou existem sem esse tipo de objetivações. As esferas de objetivações genéricas para-si tem sua gênese histórica nas objetivações em-si, pois a existência das primeiras caracteriza certo estágio de desenvolvimento da sociedade.

Essas objetivações estão em constante processo de transformação de acordo o desenvolvimento humano. As objetivações genéricas para-si, portanto, compõem esferas não cotidianas da vida social e representam o grau máximo de desenvolvimento até aqui alcançado historicamente pela humanidade (DUARTE, 1993; HELLER, 1991; ROSSLER, 2006).

O para-si constitui a encarnação da *liberdade* humana. As objetivações genéricas para-si são expressões de grau de liberdade que o gênero humano alcançou numa determinada época. São realidades nas quais está objetivado

o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza). (HELLER, 1991, p. 233, grifo do original).

Conforme analisado em momentos anteriores, o processo de formação da individualidade se dá pela relação dialética entre objetivação e apropriação. Ou seja, a formação do indivíduo consiste na apropriação de objetivações genéricas e na sua objetivação a partir do que fora apropriado. De acordo com a esfera de objetivação genérica com a qual o indivíduo se relacione em um dado momento histórico, e conforme a natureza das relações que deste processo se estabelece, podemos falar da formação de uma individualidade em-si e de uma individualidade para-si.

Neste ponto faz-se necessário um esclarecimento sobre algumas terminologias que serão empregadas neste trabalho. Heller (1991) utiliza a expressão **homem singular** para referir-se a toda e qualquer pessoa. Todo homem singular, isto é, todo ser humano, seria uma unidade de dois polos opostos, o da particularidade e o da genericidade. Quando prevalecem as relações sociais alienadas na vida de uma pessoa, cerceando seu desenvolvimento, ocorreria, segundo Heller, uma espécie de centramento no polo da particularidade, o que leva essa autora a empregar a expressão **homem particular** para referir-se ao ser humano alienado.

Quando as condições objetivas e subjetivas da vida de um ser humano lhe impulsionam em direção à superação desse centramento no polo da particularidade, em direção a uma unidade, conscientemente construída, de particularidade e genericidade, Heller emprega o termo **indivíduo** ou **individualidade**. Nesse sentido, o indivíduo seria toda pessoa que se aproprie da genericidade para-si e por meio dela se objetive no mundo. Duarte (1993) adota esse aparato conceitual de Heller, mas opta por uma terminologia um pouco distinta. O que Heller denomina homem singular, Duarte chama de **indivíduo**. O que Heller denominou de homem particular, ele chamou de **indivíduo em-si alienado**. E o que Heller denominou de indivíduo, ele chamou de **indivíduo para-si**.

Diante dos devidos esclarecimentos, de acordo com as pesquisas de Duarte (1993) e, a partir destas, as pesquisas de Rossler (2006), o tema do próximo item é a formação da individualidade para-si.

## 1.2 A formação da individualidade para-si

De acordo com Duarte (1993), pode-se compreender que todo ser humano é um indivíduo, pois, ao se apropriar das objetivações genéricas em circunstâncias singulares e se objetivar também em circunstâncias singulares, cada ser humano constitui sua individualidade. A formação da individualidade é um processo que tem seu início desde o nascimento do ser humano e tem sua continuidade ao longo de toda a vida.

A vida cotidiana é a esfera da vida social na qual todo o indivíduo inicia sua formação. Segundo Duarte (1993), o indivíduo aprende a viver sua cotidianidade e forma sua individualidade em-si. Porém, segundo este autor, o desenvolvimento pleno da individualidade deve se caracterizar, tal como o processo histórico de objetivação do gênero humano, pelo movimento que parte do em-si e se dirige ao para-si.

A vida cotidiana, segundo Heller (1991) é constituída pelas atividades que uma determinada pessoa realiza para satisfazer as necessidades suas e das pessoas que convivem com ela como, por exemplo, a família. As esferas não cotidianas da prática social são constituídas pelas atividades que são demandadas pela estrutura social. Nas palavras de Heller a vida cotidiana está relacionada diretamente à reprodução do indivíduo ao passo que as esferas não cotidianas estão relacionadas à reprodução da sociedade, com a ressalva de que essas duas coisas estão necessariamente relacionadas, pois a sociedade não se reproduz se não houver a reprodução dos indivíduos e vice-versa. No caso, porém, das sociedades divididas em classes, a reprodução do indivíduo estará condicionada ao pertencimento deste a uma determinada classe social. Por sua vez, a estrutura social será marcada pela luta de classes e será comandada pelos interesses da classe dominante.

O indivíduo só se desenvolve de modo pleno quando, a partir de sua individualidade em-si, formar sua individualidade para-si. A individualidade em-si é espontânea, ou seja, não há reflexão nem relação consciente com a realidade externa e com a própria individualidade. Duarte (1996, p. 27) afirma que:

A formação da individualidade tem início desde os primeiros momentos da vida de cada ser humano e tem continuidade ao longo de toda a vida. Pode-se dizer que a formação da individualidade começa no âmbito do *em si*, ou seja, sem que haja uma relação consciente para com essa individualidade. Citemos como exemplo o caso da linguagem. O indivíduo, quando criança, apropria-se da linguagem oral sem que seja necessária nenhuma forma de relação consciente com essa linguagem. No entanto, essa linguagem não deixa de assumir contornos individuais, ou seja, a forma como cada pessoa utiliza a linguagem não é totalmente igual à forma de nenhuma outra pessoa.

O mesmo vai se dando com as características da personalidade do indivíduo. Não necessariamente o indivíduo mantém uma relação consciente com essas características. Ele simplesmente “é assim”. Trata-se, nesse caso, da formação da individualidade em-si, de uma individualidade espontânea, entendendo-se por espontâneo tudo aquilo que não é acompanhado de reflexão, de uma relação consciente.

O fato da formação do indivíduo ter início na esfera da individualidade em-si não expressa problema algum. Porém, isso se torna problemático se o indivíduo, durante toda sua vida, não consegue avançar da esfera da genericidade em-si à genericidade para-si, ou seja, se sua individualidade cristaliza-se como individualidade em-si. Duarte (1993) salienta que, neste caso, trata-se de uma individualidade em-si alienada.

Faz-se necessário destacar que o plano do em-si não deve ser identificado com a alienação. Podemos chamar de alienação, portanto, quando a vida toda do indivíduo não ultrapassar o plano do em-si. As esferas das objetivações genéricas em-si caracterizam-se pela espontaneidade nas relações que o indivíduo estabelece com suas atividades, com seu pensamento, com as outras pessoas e com sua própria individualidade.

O indivíduo torna-se alienado quando sua vida gira em torno apenas da cotidianidade. O indivíduo torna-se alienado quando as relações sociais não permitem que as objetivações não cotidianas, isto é, a ciência, a arte e a filosofia, sejam utilizadas por ele como meio fundamental no processo de direção consciente de sua própria vida. Deste modo, o indivíduo em-si alienado não pode conduzir a vida cotidiana, mas pelo contrario, é a vida cotidiana que o conduz. O indivíduo em-si alienado assume, por consequência, como natural a hierarquia espontânea das atividades cotidianas que estão prontas em seu meio social imediato (DUARTE, 1993).

Em relação ao indivíduo em-si alienado, Rossler (2006, p. 43-44) afirma que:

O homem que não se apropriou das esferas não-cotidianas da vida social humana não pode conduzir sua vida quando assim se fizer necessário, guiado pela razão, pelo espírito crítico da lógica e da reflexão filosófica, pelos conhecimentos filosóficos e científicos produzidos e acumulados ao longo da história, pelas leis da ética e pela sensibilidade estética inerente a todas as formas de arte [...] Esse homem, o indivíduo em-si alienado, torna-se forte candidato da ignorância, presa fácil dos obscurantismos, crenças, ilusões e preconceitos de toda espécie.

Porém, deve-se ressaltar que o âmbito do em-si é necessário a todos os indivíduos. Duarte (1993; 1996) assevera que não se pode refletir o tempo todo sobre as ações e exemplifica tal asserção numa ilustração sobre o uso da linguagem. Para este autor, não se faz



necessário requerer que uma criança, ao se apropriar da linguagem, reflita sobre ela. Da mesma maneira que o adulto, em sua cotidianidade, poucas vezes reflete sobre a linguagem que utiliza.

Continuando o exemplo de utilização da linguagem, Duarte (1996) salienta que, por outro lado, numa atividade como ministrar aulas, por exemplo, um professor não deveria empregar a linguagem de forma espontânea. Neste caso deveria ser uma linguagem para-si, ou seja, o professor deveria refletir sobre a linguagem utilizada, deveria manter com ela uma relação consciente.

Deste modo, a pessoa em processo de desenvolvimento de sua individualidade para-si não elimina de sua vida a cotidianidade, isto é, o âmbito da individualidade em-si. O que acontece é que essa pessoa passa a controlar e guiar sua cotidianidade, mediada pelas relações conscientes que estabelece com as objetivações genéricas para-si. Duarte (1993, p. 143), afirma que:

[...] a relação consciente com a genericidade para-si torna-se, à medida que vai se desenvolvendo na vida do indivíduo, mediadora na reconstrução da hierarquia das atividades cotidianas e dos valores que dirigem estas atividades. O indivíduo passa a não mais aceitar como “natural” a hierarquia das atividades da vida cotidiana, passa a desfeticizar (não se deve esquecer que isso é sempre uma **tendência** a uma atitude desfeticizadora) essa hierarquia e essas atividades. (grifos no original).

Neste mesmo contexto, faz-se necessário ressaltar que a passagem do cotidiano ao não cotidiano na vida dos seres humanos, bem como o controle do para-si sobre o em-si é um processo dialético de superação por incorporação. Não há como considerar uma separação rígida entre o em-si e o para-si, pois ambas as esferas de objetivações genéricas não possuem uma existência autônoma. O homem, ao superar sua cotidianidade, incorpora-a e avança às esferas não-cotidianas, num processo de síntese dialética entre ambas as esferas.

Este pensamento expressado por Duarte (1993; 1996), acima descrito, pode ser legitimado também por meio das palavras de Vygotski (1995, p. 132), expressadas no seguinte excerto: “Do mesmo modo que não desaparecem os instintos, mas que se superam nos reflexos condicionados, ou que os hábitos seguem presentes na reação intelectual, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais”.

Tal excerto deve ser considerado apenas como um paralelo deste processo dialético de superação por incorporação, pois as esferas de objetivações genéricas em-si não fazem parte

de aspectos naturais, enquanto as esferas de objetivações genéricas para-si, culturais. Mas ambas as esferas são produções histórico-culturais.

Porém, vale aqui destacar que o indivíduo para-si pode dirigir sua vida cotidiana e fazer com que recuem as “barreiras naturais” conforme apontam Heller (1991) e Duarte (1993), ambos baseados em Marx, onde que, neste contexto, Duarte analisa de forma detalhada a questão dos três estágios do desenvolvimento histórico da individualidade humana.

Duarte parte dos pressupostos de Marx (1986), nos *Grundrisse*, onde é feita uma análise histórica sobre o desenvolvimento da individualidade humana. Trata-se de um processo que tem caminhado de uma individualidade quase inexistente, situada no início da história humana, à “criação, no capitalismo, das condições objetivas e subjetivas da individualidade livre e universal (ainda que sob a forma alienada de universalização da relação mercantil).” (DUARTE, 1996, p. 29).

Portanto, o primeiro estágio do desenvolvimento histórico da humanidade, conforme Duarte, baseado em Marx, acontece nas sociedades pré-capitalistas, cuja individualidade humana caracterizava-se de maneira limitada e particular. Baseando-se em Marx, Duarte (1993) afirma que as sociedades pré-capitalistas podem ser denominadas “sociedades naturais” pelo fato de que, nelas, os seres humanos se relacionam “com as condições sociais de sua existência (seu ‘corpo inorgânico’) da mesma forma que se relacionam com as condições naturais-biológicas de sua existência (seu corpo orgânico).” (p. 163). Além dos meios de trabalho, também se constituía em parte dessas condições naturais o fato do indivíduo pertencer a uma comunidade. Segundo Duarte (1993), tais condições eram, nessas sociedades, pressupostos da própria existência de todas as pessoas. Além disso, o autor ressalta que o caráter estático da individualidade nessas sociedades era caracterizado pela predominância da tradição, pelo pensamento de que a idade adulta marca o fim do desenvolvimento individual e pela não aceitação de princípios que ultrapassem a experiência local.

O segundo estágio do desenvolvimento da individualidade humana em Marx é o capitalismo. Duarte (1993) relata que a sociedade burguesa é caracterizada por romper a relação natural entre indivíduo, comunidade e condições objetivas de produção. Ao romper estes limites presentes nas sociedades naturais, o capitalismo cria possibilidades para o desenvolvimento da individualidade livre e universal.

O capitalismo é o último estágio da “pré-história da humanidade”, pois nele ocorre o que se pode chamar de uma unificação em-si da humanidade, uma unificação da qual os seres

humanos não são sujeitos coletiva e conscientemente organizados. Os seres humanos, no capitalismo, unificam-se por esse laço alienado que são as relações mercantis. A verdadeira história da humanidade começará com a superação do capitalismo.

A verdadeira história da humanidade unificada, para Marx, trata-se da história onde os seres humanos podem objetivar-se de forma plena e rica, sem obstáculos, relacionando-se com as objetivações genéricas de forma consciente, ao ponto de se tornarem indivíduos livres e universais. Segundo Duarte (1993, p. 169), “isso não poderia acontecer sem a passagem das sociedades naturais para as sociedades sociais”. Porém, no capitalismo, este processo não se realiza plenamente.

O capitalismo não se realiza plenamente como sociedade social. Ele se estrutura sobre as relações entre capital e trabalho, baseando-se na extração da mais-valia e universalizando o valor de troca como mediação nas relações entre os seres humanos. Tudo isso é naturalizado pela consciência fetichista que prevalece na cotidianidade capitalista. Caracterizado por sua contradição, o capitalismo promove, ao mesmo tempo, a máxima alienação e a possibilidade de desenvolvimento livre e universal. Duarte (1993) afirma que é a partir dessa contradição do segundo estágio do desenvolvimento da individualidade humana que será possível encontrar os pressupostos para a passagem ao terceiro estágio.

O terceiro estágio do desenvolvimento da individualidade humana é o da sociedade comunista, na qual, entre outras coisas, serão criadas as condições para a apropriação socializada das objetivações mais desenvolvidas até aqui produzidas pelo gênero humano, que possibilitem o desenvolvimento de um ser livre e universal. Para tanto, Duarte (1993, p. 174), ressalta a necessidade premente de “um difícil e contraditório, porém necessário, processo de elevação da individualidade em-si à individualidade para-si, buscando-se conduzir esse processo, em todos os âmbitos da vida humana, aos máximos limites possíveis nas condições da sociedade alienada”.

Para Duarte (1993, p. 175):

[...] a passagem para o “terceiro estágio” do desenvolvimento da individualidade humana não se realizará se os homens não se apropriarem das possibilidades já existentes de ascensão à individualidade para-si. A criação de uma sociedade social na qual singularidade seja sinônimo de individualidade livre e universal, não se realizará a não ser enquanto uma obra coletiva de indivíduos que se unam para criar conscientemente formas de vida não-alienada e lutar por uma sociedade na qual essas formas de vida possam se desenvolver livremente.

Na citação acima o autor remete a dois importantes aspectos da passagem ao terceiro estágio do desenvolvimento da individualidade humana. O primeiro diz respeito à necessidade da apropriação das esferas das objetivações para-si, existentes na sociedade capitalista e não “esperarmos” outra sociedade para que isto aconteça.

O segundo aspecto está relacionado à necessidade de uma obra coletiva de indivíduos que lutem por um processo de superação das relações sociais de dominação. E a condição fundamental, segundo Duarte, para que isto aconteça é a formação da individualidade para-si. Neste sentido é que a contribuição da educação escolar para este processo é ressaltada como produção das possibilidades de apropriação, por parte dos indivíduos, das objetivações genéricas para-si, como a ciência, a arte e a filosofia.

Para Duarte (1993, p. 175):

Fazer avançar essa individualidade, ainda dentro dos limites da sociedade capitalista, não significa resignar-se com as possibilidades existentes nessa sociedade, mas a partir delas construir “uma nova síntese do ‘mudar a vida’ e do ‘mudar a sociedade.’” (SÈVE, 1989, p. 172)<sup>6</sup>.

A liberdade do indivíduo jamais será plena numa sociedade dividida em classes. Somente com a superação do capitalismo, da propriedade privada, da divisão social do trabalho e, por conseguinte, da alienação, poderão os indivíduos alcançar a verdadeira liberdade. Porém, acredita-se que o trabalho educativo possa contribuir, mesmo no interior das relações sociais de dominação, para o avanço da individualidade humana, na busca da superação, por incorporação, da individualidade em-si ao desenvolvimento da individualidade para-si. Ou seja, na formação do indivíduo que tem uma relação consciente com o gênero humano. Segundo Duarte (1993, p. 185),

[...] o processo educativo escolar não pode ser visto apenas como um processo que coloca o indivíduo em contato com as objetivações genéricas para-si, mas também e não secundariamente, como um processo que torna as objetivações genéricas para-si uma necessidade para o pleno desenvolvimento do indivíduo.

É neste contexto que se pode inferir que a especificidade da educação escolar é a de criar necessidades de apropriação, por parte do indivíduo, das objetivações genéricas para-si. Para tanto, conforme abordado no capítulo dois e, mais especificamente, no capítulo três, a

---

<sup>6</sup> SÈVE, L. A personalidade em gestação. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. (Orgs.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Edições Vértice, 1989, p. 147-178.

educação escolar deve ultrapassar os limites da cotidianidade e transmitir o conhecimento sistematizado (SAVIANI, 2011), atuando, portanto, na zona de desenvolvimento próximo ou iminente do aluno, de acordo com os pressupostos de Vigotski.

Porém, o desenvolvimento da individualidade para-si não ocorre sem o enfrentamento de conflitos. É importante dizer que o indivíduo centrado em sua particularidade, o indivíduo em-si, também vivencia conflitos. Enquanto os conflitos do indivíduo para-si situam-se no plano de uma relação consciente com o gênero humano, tanto em sua motivação quanto na maneira como são encarados (DUARTE, 1993), os conflitos enfrentados pelo indivíduo em-si limitam-se ao plano das preocupações de sua particularidade, encarados de forma natural e fetichizada.

Segundo Heller (1991, p. 63), o homem particular:

[...] pode entrar em conflito com o mundo, no qual ele quer afirmar-se e satisfazer suas necessidades do melhor modo possível. Porém, nesse caso – como já mencionamos – a particularidade se lamenta de tais conflitos, refletidos nela sob forma de *descontentamento*. A particularidade quer uma vida *livre de conflitos*, quer sentir-se bem no mundo tal como é, se o mundo lhe garantir um “posto”, porém o posto melhor possível. E lutar por tal posto, na medida em que, com frequência, sucumbe – o mundo é efetivamente “duro” e desumano –, sua categoria fundamental é a *preocupação* (como analisou Marx). (grifos no original).

Nesse sentido pode-se afirmar que, em circunstâncias nas quais o desenvolvimento da individualidade em direção ao para-si se vê obstaculizado e o indivíduo tem suas atividades quase que inteiramente voltadas apenas para a satisfação das necessidades da particularidade (entendida nos termos de Heller), a tendência será a de que os conflitos vividos pelo indivíduo concentrem-se na preocupação com suas dificuldades e na luta por ascensão a melhores posições no interior da divisão social do trabalho. Tal processo, por ser decorrente de determinadas condições histórico-sociais, mais precisamente as condições da luta de classes, não deve ser visto como inerente a uma condição humana imutável nem mesmo como originado no plano da subjetividade individual. Duarte (1993) lembra que tal busca por assegurar as condições fundamentais da existência, tem origem na sociedade alienada, onde a maioria das pessoas passa toda sua vida lutando para alcançar esse objetivo.

Por outro lado, o indivíduo para-si, ou, nas palavras de Heller, simplesmente o indivíduo, também aspira uma vida onde ele se sinta bem no mundo. Porém, diferentemente do indivíduo em-si, o indivíduo para-si deseja um mundo onde todos os seres humanos se sintam bem. Heller (1991, p. 63-64), assevera que o indivíduo:

[...] quer sentir-se bem no mundo, porém não no mundo tal como é, do mesmo modo que não aceita nem a si mesmo de uma forma que possa ser considerada “definitiva”. Seu conflito é por isso *duplo*: por um lado com o mundo, ou ainda, com uma determinada esfera do mundo; por outro consigo mesmo, com sua própria particularidade, e – como veremos a seguir ao examinar a moral – não somente com esta. Quando o indivíduo choca-se com a “dureza” e a desumanidade do mundo, não quer velar os conflitos, mas sim *agudizá-los* (até que ponto e com que intensidade, depende da natureza do conflito). Não tem em absoluto “preocupações”; o indivíduo – segundo Marx – está *indignado*. (grifos no original).

Duarte (1993) afirma que o indivíduo para-si desfeticiza tanto sua relação com a sociedade e com o gênero, quanto sua relação consigo próprio. E, neste contexto, podem surgir conflitos entre as motivações particulares apropriadas de forma espontânea ao longo de sua vida e as motivações genéricas que, conscientemente, elegeu como valores fundamentais para sua vida.

A este conflito gerado entre as motivações particulares e as motivações genéricas Heller (1994), citada por Duarte (1993), denominou de “caráter moral” e de “caráter psíquico” do indivíduo, respectivamente.

Em relação ao caráter psíquico pode-se dizer que:

No desenvolvimento do caráter **psíquico**, que se forma em época relativamente precoce e é mais ou menos estável, as **causalidades** desempenham um papel primário [...]. Pertencem ao caráter psíquico as formas de relação estereotipadas, os hábitos emocionais ou o sistema destes que surge da interação entre o temperamento e o meio imediato. (HELLER, 1994, p. 42, grifos no original).

Segundo essa autora, o conceito de “caráter psíquico” caracteriza-se pelo fato de sua estrutura se formar ainda nos primeiros anos da infância, pelo fato de sua formação depender de uma série de fatores casuais – que não resultam da vontade consciente e livre do indivíduo como, por exemplo, não ter o poder de escolher as características físicas, a cor da pele, ou a família em que nasce – além do fato de sua estrutura fundamental se tornar relativamente estável depois de formada.

“Caráter moral” implica eleição de valor. Aqui, o indivíduo não se submete (ou não deveria se submeter) naturalmente às circunstâncias e nem mantém (ou não deveria manter) apenas relações espontâneas e cotidianas com suas condições concretas de vida e, inclusive, para com o seu próprio caráter psíquico. Portanto, “a resposta que Heller da à questão das transformações ao longo do processo de vir-a-ser da personalidade está na relação entre o

caráter moral e o psíquico”. (DUARTE, 1993, p. 194). Reiterando que tal relação pode assumir a forma de conflitos.

O indivíduo em-si alienado não estabelece uma relação consciente com o caráter moral e psíquico. Ele aceita como naturais tanto a estrutura de seu caráter psíquico quanto de seu caráter moral. Embora não há quem escolha a estrutura do caráter psíquico, é importante destacar que o indivíduo em-si alienado não se relaciona de forma consciente com essa estrutura, muito menos constrói de forma livre e consciente seu caráter moral, pois o forma de maneira acrítica, assimilando espontaneamente valores existentes em seu meio social imediato. Duarte (1993, p. 194) assevera que, frequentemente, pode ocorrer um choque entre os valores existentes no caráter moral com aspectos existentes no caráter psíquico do indivíduo. Porém, no caso do indivíduo em-si alienado, o choque se dá entre dois fatores, ou seja, os fatores naturais e os espontâneos, “dois fatores perante os quais ele não é sujeito”.

O indivíduo para-si vive os conflitos gerados entre o caráter psíquico e o caráter moral de maneira diferente, pois seu caráter moral é constituído a partir da assimilação não espontânea, não cotidiana, mas crítica dos valores genéricos, ou seja, se dá pela escolha livre e consciente desses valores. Quanto ao caráter psíquico, Duarte (1993) afirma que, o fato de sua estrutura ser formada relativamente cedo na vida dos indivíduos e por apresentar-se de forma relativamente estável ao longo da vida, não significa que o indivíduo para-si tenha de ter uma atitude passiva e resignada perante seu caráter psíquico. Sobre este contexto Duarte (1993, p. 195) diz o seguinte:

[...] da mesma maneira que a formação da individualidade para-si requer a formação de uma relação consciente com as objetivações do gênero humano, requer também a formação de uma relação consciente do indivíduo para com seu caráter psíquico, mediado pela construção consciente e livre de seu caráter moral, vivenciando os conflitos que possam surgir nesse processo não enquanto fatalidades impostas pelo destino, não enquanto repressão alienada ou extravasamento alienado do caráter psíquico, mas enquanto conhecimento das possibilidades e dificuldades que o caráter psíquico imponha ao processo de formação da individualidade para-si.

Como já foi dito, o desenvolvimento da individualidade para-si não ocorre sem o enfrentamento de conflitos. Duarte (1993, p. 198) postula que o processo de relação cada vez mais consciente com as objetivações genéricas para-si e a relação cada vez mais consciente com a vida cotidiana, pode também gerar vários conflitos. O autor afirma que tais conflitos podem acontecer “na medida em que exista o que se poderia chamar de um ‘descompasso’ entre a relação com as objetivações genéricas para-si e a capacidade de condução da vida”.

Heller (2004) e, posteriormente, Duarte (1993) fazem uma interessante análise sobre o processo de condução da vida cotidiana. O indivíduo em-si alienado, por exemplo, não conduz a vida cotidiana, mas pelo contrário, é a vida cotidiana que o conduz. Por este motivo o indivíduo em-si alienado aceita de maneira acrítica a hierarquia espontânea das atividades que constituem sua vida cotidiana.

Para Heller (2004, p. 40), a vida cotidiana impõe uma hierarquia espontânea determinada pelas relações sociais, isto é, “[...] pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade”. Em cada caso, essa hierarquia espontânea possibilita à individualidade uma “margem de movimento” diferente. Ao contrário das sociedades pré-capitalistas, onde a possibilidade de alteração na hierarquia espontânea era quase inexistente, na sociedade capitalista,

[...] essa margem se ampliou, pelo menos em princípio. Possibilidades sempre existiram; mas, a partir do momento em que a relação de um homem com sua classe tornou-se “casual” (Marx), aumentou para todo homem a possibilidade de *construir para si uma hierarquia consciente, ditada por sua própria personalidade, no interior da hierarquia espontânea*. Contudo, as mesmas relações e situações sociais que criaram essa nova possibilidade impediram, no essencial, seu desenvolvimento; no momento da superação dialética do conjunto da sociedade, ou seja, com o fim da alienação, poder-se-á contar com a máxima explicitação daquela possibilidade. Ainda com as palavras de Goethe, podemos chamar de “condução da vida” (*Lebensführung*) a construção dessa hierarquia da cotidianidade efetuada pela individualidade consciente. (Idem, 2004, p. 40. grifos no original).

Considerando os limites das condições encontradas na sociedade capitalista, o processo de objetivação da individualidade para-si implica construir conscientemente uma hierarquia individual das atividades da vida cotidiana. Essa construção deve ser mediada pela relação consciente com as objetivações genéricas para-si. Faz-se importante assinalar que o indivíduo para-si não deixa de viver sua cotidianidade, não deixa de viver sua individualidade em-si. O que acontece é que a individualidade em-si não determina toda sua vida, ou seja, ele não se identifica totalmente com essa individualidade em-si (DUARTE, 1993).

O indivíduo para-si dirige a vida cotidiana, hierarquiza de maneira consciente as atividades da vida cotidiana e, como já foi dito anteriormente, ele dirige a vida cotidiana a partir da mediação da relação consciente que tem com as esferas de objetivações genéricas não cotidianas, objetivações genéricas para-si. Portanto, segundo Duarte (1993), o indivíduo para-si é capaz de distanciar-se de sua individualidade em-si, ele é capaz de não considerá-la



como definitiva e natural e, sobretudo, ele é capaz de transformá-la. Mas isso, reiterando, não acontece sem o enfrentamento de conflitos.

Sem a apropriação das esferas de objetivações genéricas não cotidianas, o indivíduo não supera a naturalidade da hierarquia espontânea da vida cotidiana, porém, sem a condução da vida, o indivíduo pode ser impedido de se objetivar no âmbito da genericidade para-si, mesmo tendo a possibilidade de se objetivar nesses âmbitos. Para Duarte (1993), o indivíduo terá seu processo de objetivação cerceado pela reprodução de formas de comportamento e pensamento espontâneos, utilizados na vida cotidiana.

É importante dizer que essas formas de comportamento e pensamento utilizados de forma espontânea na cotidianidade não são, a princípio, indicadores de alienação, mas considerando o âmbito das objetivações genéricas para-si, Duarte (1993, p. 198) assevera que o são. O autor lembra que, segundo Heller (2004), esse processo é denominado de “expansão da estrutura da vida cotidiana para esferas não cotidianas”. A ausência de uma relação consciente com a cotidianidade pode dificultar a relação consciente com as objetivações genéricas para-si. Na incongruência que venha a existir entre a relação cada vez mais consciente com a genericidade para-si e a capacidade de condução da vida, é que surgem os conflitos.

Duarte (1993) ao citar Heller, apresenta o elemento mediador entre a condução da vida cotidiana e a relação consciente com as objetivações genéricas para-si, qual seja: a “concepção de mundo”.

Os valores genéricos para-si (a relação consciente com eles) estabelecem uma hierarquia individual. Todavia, isto nem sempre implica o exercício de atividades *imediatamente* genéricas. Se isto fosse obrigatório, seria necessário ser artista, filósofo ou cientista, talvez homem de Estado, para poder levar uma vida individual [para-si]. Porém, as coisas não são em absoluto assim. A constituição de uma hierarquia de vida individual está com frequência mediada, isto é, passa através da mediação da *concepção de mundo*. A concepção de mundo não é a síntese científica ou filosófica, nem sequer a ideologia política; é a forma, *configurada no singular* [em cada pessoa], com que se manifesta o valor-vetor de todos esses (ou de alguns deles) fatores, sua interiorização na vida cotidiana do singular [de cada pessoa]. Em confirmação do fato de que a relação consciente com os valores genéricos é aquela que forma a individualidade [para-si] e a hierarquia individual [para-si], podemos acrescentar agora que isto sempre tem lugar com a *mediação* da concepção de mundo, a qual conduz os valores genéricos para-si ao nível do singular [ao nível individual] e os transforma em motor de suas ações. (HELLER, 1991, p. 410, grifos no original).

Com isso, pode-se considerar que os processos de formação da individualidade para-si apresentam-se de forma dialética, ou seja, a apropriação das objetivações genéricas para-si gera a formação da concepção de mundo, isto é, uma concepção de mundo para-si que, conseqüentemente, possibilita o indivíduo construir uma hierarquia consciente das atividades da vida cotidiana. Essa condução da vida cotidiana, por sua vez, possibilita uma relação cada vez mais consciente com a genericidade para-si, gerando uma reformulação na concepção de mundo e assim, sucessivamente (DUARTE, 1993).

A adolescência pode ser um período privilegiado, na vida humana, para o processo de uma relação cada vez mais consciente com a condução da vida cotidiana e uma relação cada vez mais consciente com as objetivações genéricas para-si. Isso dependerá da formação de uma concepção de mundo que se oponha à alienação. Tal processo refere-se à luta permanente entre a manutenção da individualidade no plano da individualidade em-si alienada e a elevação da individualidade ao plano do para-si, uma luta que longe de se esgotar na adolescência, marcará toda a vida da pessoa. E nesse ponto pode-se dizer que a adolescência é dramática. Não num sentido idealista, abstrato e metafísico, mas a adolescência é dramática porque a luta pela individualidade para-si é dramática na sociedade contemporânea.

A questão da apropriação das objetivações genéricas para-si, a formação da concepção de mundo, a hierarquia consciente das atividades superando a hierarquia espontânea da vida cotidiana, em tudo isso está presente a questão da construção do sentido da vida do indivíduo, pois a individualidade para-si busca construir conscientemente o sentido para sua vida, que está relacionado ao seu posicionamento sobre o mundo, isto é, a sociedade e sobre sua própria individualidade.

A partir do estudo dessa categoria, esta pesquisa intenciona apresentar contribuições para a educação escolar de adolescentes. O objetivo desta pesquisa é que os professores tenham em mãos aportes teóricos que não apenas descrevam como são os adolescentes, mas, parafraseando Duarte (1996, p. 30), sobretudo trazer uma reflexão sobre o que eles, os adolescentes, podem vir a ser.

Conforme já explicitado no início deste capítulo, a aproximação da psicologia histórico-cultural com a teoria filosófico-ontológica da individualidade para-si, no objetivo de contribuir para a educação escolar de adolescentes, deu-se, nesta dissertação, a partir da importância que Vygotski (1996, p. 200) atribuiu à passagem do em-si ao para-si no desenvolvimento do ser humano. Ou seja, no processo de desenvolvimento da infância para a adolescência:

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

Diante da citação acima, destaca-se um ponto fulcral para a educação escolar de adolescentes, pois, para Vygotski, as objetivações genéricas não cotidianas poderão ser apropriadas de maneira adequada somente a partir da adolescência.

Conforme já foi explicitado, as objetivações genéricas para-si compõem esferas não cotidianas da vida social e representam o grau máximo de desenvolvimento alcançado pela humanidade, num determinado momento histórico. E a apropriação das esferas de objetivações genéricas não cotidianas, é parte necessária da formação de uma individualidade para-si, da formação da concepção de mundo do adolescente, da condução da vida cotidiana, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, do autodomínio da conduta, do desenvolvimento do psiquismo. Tais pressupostos são objeto de estudo dos capítulos subsequentes.

## **CAPÍTULO 2**

### **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO NA IDADE DE TRANSIÇÃO E A INTELIGIBILIDADE DO REAL**

No capítulo anterior foi analisada a individualidade para-si como máxima possibilidade para a formação do indivíduo. Concluiu-se que, a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da teoria da individualidade para-si, um dos fatores decisivos na formação humana é o desenvolvimento de relações conscientes entre o indivíduo e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano como a ciência, a arte e a filosofia e que a adolescência pode ser um momento de salto qualitativo na apropriação dessas objetivações genéricas não cotidianas.

O objetivo desse segundo capítulo é analisar o desenvolvimento do psiquismo na idade de transição no escopo da “inteligibilidade do real”. (MARTINS, 2012, p. 193). Para tanto, é apresentada a concepção de desenvolvimento em Vigotski, ponto este imprescindível para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo humano. Discute-se o conceito de psiquismo como reflexo subjetivo da realidade objetiva e como essa imagem subjetiva é captada e formada no cérebro por meio de um sistema funcional complexo composto por funções psicológicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e emoção e sentimento).

Ressalta-se a questão de como a imagem da realidade objetiva é organizada no decorrer do desenvolvimento do pensamento, ou seja, a partir do pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento por conceitos, sendo que este último é apresentado como a forma superior de pensamento, o qual se refere à nova forma de pensamento na adolescência. A partir dos aportes teóricos aqui apresentados, este trabalho visa o iminente estabelecimento de relações entre os mesmos e a educação escolar de adolescentes, conteúdo específico do terceiro e último capítulo.

#### **2.1 O desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo humano**

Sob pressão imediata das condições externas, o homem, em sua luta ativa com o mundo exterior, aprendeu a não usar diretamente suas capacidades naturais na luta pela existência, mas a desenvolver primeiro métodos mais ou menos complexos para ajudá-lo nessa luta. No processo da evolução, o

homem inventou ferramentas e criou um ambiente industrial<sup>7</sup> cultural, mas esse ambiente industrial alterou o próprio homem; suscitou formas culturais complexas de comportamento, que tomaram o lugar das formas primitivas. Gradativamente, o ser humano aprende a usar racionalmente as capacidades naturais. A influência do ambiente resulta no surgimento de novos mecanismos sem precedentes no animal; por assim dizer, o ambiente se torna interiorizado; o comportamento torna-se social e cultural não só em seu conteúdo, mas também em seus mecanismos, em seus meios [...] Muito embora as funções naturais, inatas, sejam semelhantes no homem primitivo e no homem cultural ou, em alguns casos, possam até deteriorar-se no decorrer da evolução, o homem cultural difere enormemente do homem primitivo pelo fato de que um enorme repertório de mecanismos psicológicos – habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais – evoluíram no correr do processo de desenvolvimento cultural, como também pelo fato de que toda a sua mente se alterou sob a influência das condições complexas que o criaram. (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 179-180).

Como foi apontado no capítulo um, é por meio da atividade vital humana, ou seja, do trabalho, que os homens se relacionam com a natureza a fim de suprirem suas necessidades. Com efeito, a cada necessidade suprida, novas necessidades vão se formando, o que exige um maior grau de complexidade dos processos mentais, originando um psiquismo altamente sofisticado. É, portanto, no processo dialético entre objetivação e apropriação que essa pesquisa busca elementos para legitimar a natureza social do psiquismo humano, distinguindo-o do psiquismo animal, conforme o que já foi abordado no primeiro capítulo desta dissertação. Pois, para Leontiev (1978), a consciência é a forma superior do psiquismo e elemento diferencial do psiquismo humano para os demais psiquismos animais.

Porém, para que haja compreensão materialista histórico-dialética do psiquismo é necessário não somente superar o possível dualismo entre externalização e internalização, mas também entre matéria e ideia, subjetivo e objetivo, e entender tais fenômenos num processo dialético e histórico, pois, para a psicologia histórico-cultural, o psiquismo é unidade material e ideal expressado no reflexo subjetivo da realidade objetiva.

Shuare (1990) e Martins (2012) asseveram que o reflexo subjetivo não é uma cópia da realidade, mas sim a oposição e a coincidência dos fenômenos materiais e ideais. Ou seja, a atividade psíquica é tanto material quanto ideal. Neste contexto, Martins (2012, p. 28, grifos no original) afirma que,

Leontiev, referindo-se ao desenvolvimento do psiquismo em sua idealidade, isto é, como ideia, deixa claro que não se trata de prescindir da materialidade da imagem, muito menos contrapor uma à outra (matéria e ideia). Trata-se

---

<sup>7</sup> Aqui os autores usam a palavra “industrial” com o significado mais amplo de “laboral”, isto é, aquilo que é fruto do trabalho e não com o significado especificamente associado ao trabalho realizado nas indústrias.

de situá-la no mundo material da atividade que a constitui e pela qual o psiquismo se manifesta como *imagem subjetiva do mundo objetivo*, ou seja, como *reflexo psíquico da realidade*.

Portanto, a imagem psíquica desenvolve-se por meio da atividade, ou, segundo a autora, “desenvolve-se com a complexificação estrutural dos organismos por meio da atividade que a condiciona” (MARTINS, 2012, p. 28), o que explica a materialidade da própria consciência. Os fenômenos objetivos preexistem à imagem e, para que ocorra a formação desse reflexo, é preciso uma captação da realidade e sua reconstituição no plano da subjetividade.

Ainda Martins (2012, p. 28), ao apoiar-se em Leontiev (1978), afirma que o psiquismo existe em uma forma dupla. A primeira forma é manifestada na atividade que é a “forma primária e objetiva de sua existência”. A segunda forma, a subjetiva, é manifestada na construção da ideia, da imagem, “enfim, como consciência”. A atividade humana, portanto, constitui os modos e meios pelos quais o homem se relaciona com a realidade objetiva que, ao mesmo tempo, transforma-a em realidade subjetiva.

Faz-se necessário ressaltar que os processos psíquicos residem para além do mundo interno da consciência. Para legitimar tal asserção, Martins (2012, p. 28, grifos no original) afirma que “a vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação. Por essa razão *atividade e consciência* são, na teoria histórico-cultural, as categorias centrais no estudo do psiquismo”.

É neste sentido, ou seja, na ideia de unidade entre atividade e consciência, que se pode afirmar que a atividade condiciona a formação da consciência e, a consciência, regula a atividade. Martins (2012), ao citar Vygotski (1995), postula que a atividade humana é, primeiramente, uma atividade prática, ou seja, um contato prático com os objetos pelo qual a imagem subjetiva é produzida. A atividade prática (externa) é primária em relação à atividade mental (interna).

Rubinstein assevera que a contraposição entre matéria e consciência só tem significação dentro de um campo muito restrito, exclusivamente dentro dos limites do que deve se reconhecer como primário e secundário. Ao citar Lênin, o autor postula que “*o primário é a matéria; o psíquico, a consciência, é o derivado, o reflexo da realidade objetiva no cérebro.*” (RUBINSTEIN, 1960, p. 15, grifos no original).

Para Rubinstein (1960, p. 17), a realidade objetiva, quando refletida no cérebro humano em forma de fenômenos psíquicos, constitui o mundo subjetivo do homem. Constitui o reflexo ou imagem do mundo objetivo que existe “fora de nós”, “independente da

consciência”. Ao citar novamente Lênin, este autor afirma que “as coisas existem fora de nós [...] Nossas percepções e representações são imagens delas”.

Corroborando a afirmação de Martins (2012), a interpretação correta desse processo entre atividade material prática (externa) e atividade mental (interna), caracteriza-se no reconhecimento de que a atividade externa do homem contém, desde o princípio, componentes psíquicos internos. Tal asserção remete à compreensão dialética desse fenômeno. Nas palavras da referida autora,

Vigotski chamou-nos a atenção para a dialética desse fenômeno, no qual processos psicológicos em níveis diferentes operam com propriedades cada vez mais complexas em razão das etapas do desenvolvimento. Isso significa que é ao longo do desenvolvimento que a atividade mental se desprende da atividade objetiva externa, o que ocorre como resultado de sua interiorização. O autor evidenciou a indissolúvel unidade entre atividade individual, externa e interna, e atividade social (ou coletiva), postulando a dinâmica de internalização como processo de transmutação dos processos intersíquicos em processos intrapsíquicos. (MARTINS, 2012, p. 29).

Neste mesmo contexto pode-se entender que, de acordo com Vygotski (1995, p. 150), “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica”. Essa dinâmica de internalização como processo de transmutação dos aspectos intersíquicos em intrapsíquicos ocorre por meio da apropriação dos signos que, para Vygotski, são os mediadores semióticos das relações dos homens com as objetivações genéricas e são, portanto, constituintes indispensáveis para o desenvolvimento psíquico. O processo de internalização das objetivações genéricas, ou seja, da cultura humana, só é possível pela mediação dos signos.

Para Vygotski (1995, p. 83), os signos são “estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação”. A criação dos signos, como meios psicológicos para a resolução de alguma tarefa psicológica estabelecida ao homem (memorizar, comparar, informar, classificar etc.), é comparada por Vygotski com o emprego de ferramentas utilizadas na modificação da natureza.

Vygotski (1995, p. 93), com o objetivo de analisar os signos como instrumentos psicológicos, baseou-se no conceito de ferramenta em Marx. O autor aponta que os conceitos de ferramenta e signo podem ser analisados sob três diferentes aspectos, quais sejam: suas semelhanças, diferenças e relações.

Ao analisar as semelhanças entre o signo e a ferramenta, Vygotski (1995, p. 93) ressalta que ambos possuem função mediadora na atividade do indivíduo. Ou seja, tanto o signo quanto a ferramenta fazem parte de um conceito mais geral, qual seja: a atividade mediadora. Vygotski remete-se a Hegel e a Marx para analisar a importância da mediação na atividade humana:

Hegel atribuía com toda razão um significado mais geral ao conceito de mediação, considerando-o como a propriedade mais característica da razão. A razão, diz Hegel, é tão astuta como poderosa. A astúcia consiste em geral que a atividade mediadora, ao permitir aos objetos atuarem reciprocamente uns sobre os outros em concordância com sua natureza e se consumirem nesse processo, não toma parte diretamente nele, porém leva a cabo seu próprio objetivo. Marx cita essas palavras ao falar das ferramentas de trabalho e diz: “o homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas das coisas que emprega como ferramentas para atuar sobre outras coisas de acordo com seu objetivo”. (VYGOTSKI, 1995, p. 93-94).

Vygotski também esclarece que o conceito de atividade mediadora não abarca somente o uso de ferramentas e de signos:

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

Vale ressaltar que, segundo Martins (2012), mediação não significa uma ponte, um elo. Para a autora, mediação é algo que se interpõe na relação sujeito-objeto, ocasionando transformação ou exigindo transformação do sujeito. Isso significa que mediação implica finalidade, intencionalidade. Portanto, não se pode utilizar o conceito de mediação se o objeto ou o signo interposto não promover mudança na relação do sujeito.

O segundo aspecto analisado por Vygotski (1995, p. 94) sobre os conceitos de ferramenta e signo, diz respeito a sua distinção. O autor postula que a ferramenta orienta-se para o meio externo, enquanto o signo, para o meio interno. A ferramenta “é o meio da atividade exterior do homem, orientada a modificar a natureza”. O signo, por sua vez, é o



meio que o homem possui para influenciar a própria conduta e a dos outros, ou seja, “é um meio para a sua atividade interior, dirigida para dominar o próprio ser humano”.

O terceiro ponto analisado por Vygotski (1995, p. 94), diz respeito às relações entre ferramenta e signo. Ao transformar a natureza, o homem transforma a si próprio. Embora a função da ferramenta seja a de transformação da natureza e a função do signo seja a de transformação da conduta humana, ambos, ferramenta e signo, atuam para além de sua função principal. No caso da ferramenta, seu uso exige do ser humano o desenvolvimento de funções psicomotoras que produzem a transformação do sujeito. Veja-se o exemplo dado por Marx, em *O Capital*, do nível de atenção que é exigido do trabalhador no processo de trabalho e que se mostra tão mais necessário, quanto mais opressiva for a atividade de trabalho na sociedade capitalista. No caso do signo, ao permitir ao sujeito controlar mais efetivamente seus próprios processos psíquicos, desenvolvendo assim a capacidade de atuação transformadora, produz, indiretamente, mudanças na natureza.

Como afirma Vygotski (1995, p. 94-95),

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. [...] A aplicação de meios auxiliares e o passo à atividade mediadora reconstrói pela raiz toda a operação psíquica da mesma forma que a aplicação das ferramentas modifica a atividade natural dos organismos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. Tanto um como outro, denominamos, em seu conjunto, com o termo de função psíquica superior ou conduta superior.

Portanto, a partir dos pressupostos de Vygotski (1995), entende-se que na base da formação das funções psíquicas superiores estão os signos. Segundo o autor, as funções psicológicas superiores se formam a partir do processo de internalização e proporcionam e são proporcionadas pelas formas mediadas de comportamento. O desenvolvimento psicológico, desta maneira, deve ser analisado de forma dialética, ou seja, deve ser analisado a partir do processo dialético entre suas origens biológicas e sócio culturais.

A partir das mediações de signos e instrumentos, o comportamento elementar (biológico), passa por sistemas psicológicos de transição e se transforma em comportamento sócio cultural. Vale lembrar que tal transição não anula o comportamento elementar, mas caracteriza-se pela transição do biológico intervencido ao que foi adquirido culturalmente, ou seja, por meio da superação por incorporação. É por isso que se pode afirmar que “toda forma superior de conduta está ancorada nos processos psicológicos elementares.” (FACCI, 2004b, p. 205).

Segundo Vygotski (1995, p. 18), a criança, desde cedo, já está em contato com as ferramentas e com os signos a partir da linguagem humana. Para o autor, o ser humano, ao nascer, já inicia sua pré-história do desenvolvimento cultural. Dessa maneira, é evidente a oposição de Vygotski às concepções naturalizantes de desenvolvimento psíquico, concepções estas que atribuem o desenvolvimento como um processo inato ou como um embrião que se desenvolve ou não mediante o contexto social.

Destarte, o desenvolvimento do psiquismo não se caracteriza pela maturação biológica e, muito menos, pela visão que reduz esse desenvolvimento à aquisição de novos comportamentos. O desenvolvimento do psiquismo humano ocorre, portanto, por meio da relação dialética entre objetivação e apropriação das produções culturais das sociedades precedentes. Pelo trabalho, o homem dominou a natureza, a atividade laboral, por consequência, exigiu do homem maior complexidade em sua relação com a natureza, modificando também a si próprio.

A complexificação do trabalho exigiu (e até hoje tem exigido) do homem formas culturais cada vez mais elaboradas resultando num contínuo desenvolvimento psíquico. Se, por um lado, a ferramenta colocou a natureza ao domínio humano, “pelo ato instrumental (pelo emprego de signos), dominou a si mesmo, condição requerida à própria atividade laboral.” (MARTINS, 2012, p. 42).

Nas palavras de Vygotski (1995, p. 94),

Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas e ou outras transformações no objeto. É o meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja nas dos demais; é o meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro.

Esse contexto, portanto, legitima a asserção de Martins (2012, p. 43) de “que o psiquismo humano só possa ser explicado na qualidade de construção social”. Outro ponto precípuo a este relacionado, é que tal processo só ocorre devido à transmissão da cultura humana às gerações posteriores. Eis aí a importância da educação escolar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, para o desenvolvimento do autodomínio da conduta, da concepção de mundo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Segundo Vygotski (1995, p. 313),

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural, tanto que se trata de dominar os meios externos da cultura, tais como a linguagem, a escrita, a aritmética, como do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, isto é, a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio etc.

Vygotski (1996) ressalta que é no período de transição para a adolescência que as funções psicológicas superiores se estruturam. A nova forma de pensamento, ou seja, o pensamento por conceitos guia todo o desenvolvimento psíquico, desempenhando neste uma função central. O autor explicita como, sobre a base dos conceitos,

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

Conforme será abordado no decorrer deste trabalho, é na primeira infância que se encontra a raiz para o desenvolvimento dos processos que possibilitam a formação dos conceitos, porém, as funções psicológicas, necessárias para a formação do pensamento conceitual, desenvolvem-se de maneira plena somente na fase de transição, ou seja, na adolescência.

A formação de conceitos é uma das causas fundamentais de todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente. De acordo com Vygotski (1996, p. 63),

Tudo aquilo que era a princípio exterior – convicções, interesses, concepção de mundo, normas, éticas, regras de conduta, tendências, ideais, determinados esquemas de pensamento – passa a ser interior, porque ao adolescente, devido ao seu desenvolvimento, maturação e à mudança do meio, é dada a tarefa de dominar um conteúdo novo, nascem estímulos novos que o induzem ao desenvolvimento e aos mecanismos formais de seu pensamento.

As funções psicológicas são funções desenvolvidas a partir do ato instrumental, são funções cognitivas e afetivas. Todas as funções, umbilicalmente unidas, caracterizam o psiquismo humano, ou seja, todas as funções psicológicas corroboram para a formação da imagem subjetiva da realidade.

A imagem subjetiva, necessariamente, não está pronta, não é estática, basicamente por dois motivos. Primeiro porque a realidade objetiva sempre está em movimento e a imagem

subjetiva da realidade deverá sempre acompanhar tal movimento para que haja a inteligibilidade do real. Segundo, porque essa imagem, em cada etapa do desenvolvimento humano, está sendo organizada no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual. Este assunto é conteúdo dos próximos itens, porém, antes disso, discute-se, no próximo item, o conceito de psiquismo como reflexo subjetivo da realidade objetiva.

## 2.2 O psiquismo como reflexo subjetivo da realidade objetiva

Mas, afinal, o que devemos entender por psiquismo? Outra coisa senão unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, isto é, na construção da *imagem do mundo objetivo*. É material na medida em que é estrutura orgânica e é ideal posto ser o reflexo da realidade, a ideia que a representa subjetivamente. (MARTINS, 2011, p. 45, grifos no original).

As discussões realizadas pela psicologia soviética no início da década de 1920 acerca da natureza do psiquismo marcaram o surgimento e a consolidação da “Escola de Vigotski” por meio dos estudos de seus precursores Vigotski, Luria e Leontiev. De acordo com Martins (2012, p. 30), esses estudos tiveram como ponto fulcral o conceito de psiquismo como “unidade material e ideal que se desenvolve socialmente”.

A psicologia tradicional não apresentava uma visão dialética do conceito de psiquismo o que determinou o surgimento de visões dicotômicas sobre a explicação da natureza do fenômeno psicológico. Rubinstein (1960) apresenta duas vertentes filosóficas que influenciaram a ciência psicológica, quais sejam: a idealista e a materialista mecanicista que, de forma totalmente distinta, tentaram resolver o problema da natureza dos fenômenos psíquicos, dos seus nexos com os fenômenos do mundo material e do papel que desempenham na vida.

A psicologia idealista parte da compreensão de que o psiquismo está fora da matéria, conduzindo à tese de que existe uma alma independente do corpo. De acordo com Rubinstein (1960), as concepções da psicologia idealista têm suas raízes nos tempos mais remotos, tempos em que os homens ignoravam o conhecimento das estruturas de seu próprio corpo e por isso acreditavam que o pensamento, as sensações e os sonhos eram produto da ação de um ser sobrenatural. Acreditavam que a alma ou o espírito, que se instalava no homem ao nascer, o abandonava temporalmente durante o sonho e se desprendia dele definitivamente ao morrer.

A concepção idealista da separação entre corpo e alma está ligada, em sua gênese, à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual que, por sua vez, é um produto da divisão da sociedade em classes, que se formou a partir do desenvolvimento das forças produtivas e

da apropriação privada dos resultados da produção material que passou a exceder os estritos limites da mera sobrevivência. O estreito vínculo entre a divisão da sociedade em classes e a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual foi abordado por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*:

A divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. A partir desse momento, a consciência pode de fato imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa realmente algo, sem representar algo real. A partir desse momento a consciência está em condições de se emancipar do mundo e passar à formação da teoria “pura”, teologia, filosofia, moral etc. (MARX; ENGELS, 2001, p. 26)

Então, por um lado, surgiram as concepções idealistas que atribuem independência às produções da mente humana e acreditam na existência de uma alma separada do corpo, preconizando a superioridade daquela sobre este e, por outro lado, nesse mesmo processo de formação da divisão social do trabalho, torna-se possível o pensamento teórico, ou seja, torna-se possível ao pensamento ir além dos limites dados pelas necessidades práticas imediatas. Esse é um exemplo do fenômeno que Duarte (1993), no capítulo 2 do livro *A Individualidade Para-Si*, chama de relação entre alienação e humanização no processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. A psicologia idealista é, portanto, desde seu nascimento, mais uma das muitas formas de expressão ideológica da divisão social do trabalho.

Neste mesmo contexto acima citado, Luria (1979, p. 29), referindo-se à concepção idealista, afirma que essa psicologia, por ele denominada de Psicologia pré-científica, “considerava o psiquismo como uma das propriedades primárias do homem e a consciência como manifestação direta da ‘vida espiritual’”. Com efeito, a psicologia idealista não se preocupou em explicar a base natural do psiquismo, sua origem, nem os graus de sua evolução.

No outro extremo encontra-se a filosofia materialista mecanicista que, no afã de produzir um pensamento oposto ao idealismo, reduziu sua concepção de psiquismo reconhecendo apenas a natureza, a matéria. O psíquico, o pensamento, a consciência, seria derivado da matéria, como um produto da matéria. Este é o pensamento materialista conhecido como grosseiro ou vulgar. Carecendo de dialética, identifica a atividade psíquica com os processos materiais. “Tais tentativas destacam claramente a tese de que o cérebro segrega o pensamento à maneira como o fígado segrega a bÍlis.” (RUBINSTEIN, 1960, p. 15).

A psicologia histórico-cultural, embasada no materialismo histórico dialético, procura superar tal dicotomia acima apresentada, rechaçando a ideia de que o psiquismo é algo fora do corpo, abstrato, oriundo do além, como também rejeitando a concepção materialista mecanicista que concebe o psiquismo como uma secreção do cérebro. Segundo Luria (1979, p. 30), a psicologia científica “parte de teses inteiramente diferentes e se propõe a tarefa de encontrar uma resposta para a origem do psiquismo, de descrever as condições nas quais deve ter surgido essa forma altamente complexa de vida”.

É com esse intuito acima descrito que Vigotski (1999, p. 144) explicita a necessidade de uma concepção dialética de psiquismo. Para o autor,

A psicologia dialética parte, antes de mais nada, da unidade dos processos psíquicos e fisiológicos. Para a psicologia dialética a psique não é, como expressara Spinoza, algo que jaz além da natureza, um Estado dentro de outro, mas uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. [...] a psique não deve ser considerada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar na qualidade de complementos acima e separados dos cerebrais, mas como expressão subjetiva desses mesmos processos, como uma faceta especial, uma característica qualitativa especial das funções do cérebro.

O reconhecimento dessa unidade dos processos psíquicos e fisiológicos conduz, segundo Vigotski, a uma metodologia totalmente nova na qual não pode ser concebido um estudo de tais processos de maneira separada, mas sim abordá-los em sua totalidade, o que implica considerar ao mesmo tempo os aspectos subjetivos e objetivos. Porém, assumir essa nova metodologia implica também a superação de estudos que levam a identificar o psíquico com o físico.

Rubinstein (1960, p. 15) ao citar Lênin, afirmou que, para este autor, “[...] ‘qualificar ao pensamento de material é dar um passo em falso frente à confusão do materialismo e do idealismo’”. Numa concepção dialética, Lênin enfatiza que a contraposição de matéria e consciência só tem significado dentro de um campo muito restrito, “neste caso, exclusivamente dentro dos limites do problema gnosiológico fundamental, de que é o que deve reconhecer-se como primário e secundário”.

*O primário é a matéria; o psíquico, a consciência, é o derivado, o reflexo da realidade objetiva no cérebro. Neste sentido, o material (os objetos e fenômenos da realidade) e o ideal (seu reflexo em forma de sensações, pensamentos, etc.) se contrapõem efetivamente entre si. Pois bem, se levarmos em conta o mecanismo fisiológico pelo qual a realidade se reflete no cérebro, veremos que a diferença entre o material e o ideal não tem um caráter absoluto, senão relativo, posto que as sensações, as percepções, as*

representações, os pensamentos, os sentimentos, etc., são produto da atividade de um órgão material, o cérebro, que transforma a energia da excitação externa em um feito de consciência. O psíquico ou consciência é inseparável da atividade cerebral e não pode existir como essas idéias “imateriais”, ou “puras” de que falam os idealistas, nem como uma “secreção cerebral” ao modo como o concebem os materialistas vulgares. (RUBINSTEIN, 1960, p. 15, grifos no original).

Portanto, levar essa contraposição entre psíquico e o físico para fora de tais limites, ou seja, dos limites gnosiológicos, seria um grande erro. O psíquico é ao mesmo tempo uma parte da realidade objetiva e uma imagem desta, porém, não de forma separada, mas indissolúvelmente unidas na atividade na qual põe o psiquismo em ação. Martins (2012) assevera que até mesmo a ideia não deve ser considerada uma abstração pura, visto que corresponde sempre à imagem da realidade objetiva. Nas palavras da autora,

Fazemos essa observação tendo em vista demonstrar que apenas a compreensão dialética das posições ontológicas e gnosiológicas requeridas à compreensão do psiquismo tornou possível à psicologia soviética superar tanto as posições abstratas idealistas quanto materialistas mecanicistas. [...] Verifica-se que é o aporte materialista dialético que sustenta as explicações do psiquismo em sua concretude como unidade contraditória de estrutura orgânica e imagem do real. Ou seja, que aponta o caminho metodológico requerido à superação do dualismo entre matéria e ideia, entre corpo e mente, e, conseqüentemente, para o estudo das bases concretas (cérebro/objetos) e abstratas (ideias) nas quais radica o psiquismo humano em seu desenvolvimento cultural. (MARTINS, 2012, p. 34).

Dessa forma, para a psicologia histórico-cultural, o reflexo psíquico da realidade objetiva é uma indissolúvel unidade do objetivo e do subjetivo. É objetivo devido seu conteúdo, visto que reflete os objetos e fenômenos exteriores. Também é objetivo pelo fato de ser um processo nervoso real, prova é que se manifesta em diferentes atos externos e na conduta do indivíduo. Porém é, ao mesmo tempo, subjetivo por se tratar de um sujeito que reflete o mundo real (RUBINSTEIN, 1960).

Portanto, de acordo com a epígrafe deste item, o psiquismo pode ser definido como unidade ideal e material manifestado na construção da imagem subjetiva da realidade objetiva. Essa realidade objetiva está sempre em movimento e é captada e formada num sistema funcional complexo, composto de funções psicológicas categorizadas como funções afetivo-cognitivas. Tal discussão é realizada no próximo item.

### 2.3 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na adolescência e a formação da imagem subjetiva da realidade objetiva

Vygotski (1996, p. 117-119) afirma que o conteúdo principal do desenvolvimento psíquico do adolescente é a mudança da estrutura psicológica da personalidade. Essa mudança caracteriza-se pelo,

[...] salto dos processos elementares e inferiores à maturação dos superiores. O desenvolvimento das funções superiores se rege por leis totalmente distintas às inferiores ou elementares; seu desenvolvimento não transcorre paralelamente ao desenvolvimento do cérebro, à aparição nele de novas partes ou ao incremento das velhas. Seu tipo de desenvolvimento é distinto, pertence a outro tipo de evolução psíquica. **As funções superiores, que são produto do desenvolvimento histórico do comportamento, surgem e se formam na idade de transição em direta dependência do meio, no processo de desenvolvimento sociocultural do adolescente.** Não podem estruturar-se ao lado das funções elementares, como membros novos da mesma linha, nem tampouco por cima delas, como um nível cerebral superior por cima do inferior; se estruturam na medida em que se formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparição de sínteses complexas. (grifos do autor).

Como já foi analisado nesta pesquisa, Leontiev (1978) assevera que o córtex cerebral, a partir da apropriação pelo indivíduo das objetivações de gerações precedentes, torna-se um órgão capaz de formar órgãos funcionais. É neste sentido que Vygotski afirma que essas novas funções não são oriundas dos aspectos biológicos, mas são socialmente desenvolvidas. Em suas palavras,

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os julga unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda. (VYGOTSKI, 1995, p. 12).

Embora não seja o objetivo deste trabalho o aprofundamento da discussão sobre as funções psicológicas<sup>8</sup>, faz-se necessário, neste momento, a abertura de um parêntese. De acordo com Martins (2012), há equívocos na compreensão deste tema, em especial, sobre a dicotomia que se faz entre as funções psicológicas elementares e funções psicológicas superiores. A referida autora analisa que não se trata da existência de duas colunas de funções

<sup>8</sup> Uma análise aprofundada do tema é realizada em Martins (2012).



psíquicas (uma natural e outra social), nas quais se edifica o psiquismo. Assevera que não se deve considerar a existência de funções psíquicas superiores de um lado e elementares de outro e propõe, portanto, uma concepção dialética de superação por incorporação, onde a vida social engendra, do ponto de vista filogenético e ontogenético, dadas propriedades no psiquismo que, objetivamente, retroagem na própria vida social, ou seja, na produção da cultura humana.

Fechado o parêntese, urge explicitar que, para Vygotski (1996, p. 118), na idade de transição ocorre a formação de novas funções superiores, “no processo do desenvolvimento sociocultural do adolescente”. Não se trata, contudo, da extinção ou do aniquilamento das funções elementares, pois este salto qualitativo é caracterizado por uma superação por incorporação. Para o autor, as novas funções superiores na adolescência “se estruturam na medida em que se formam novas e complexas combinações das funções elementares mediante a aparição de sínteses complexas” e, ao mesmo tempo, as funções superiores prolongam e dão continuidade às funções elementares.

Para Vigotski, o desenvolvimento psíquico do adolescente é caracterizado pela ascensão das funções e na conseqüente formação de sínteses superiores (ou seja, a personalidade e a concepção de mundo). As funções psicológicas – sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, sentimento e emoção – desenvolvem-se não de maneira isolada, mas num complexo sistema hierárquico,

[...] onde a função central ou condutora é o desenvolvimento do pensamento, **a função de formação de conceitos**. Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento por conceitos. (VYGOTSKI, 1996, p. 119, grifos do autor).

Neste momento cabe assinalar o tratamento especial que Vigotski dá à função de formação de conceitos, ou seja, ao pensamento. Por mais importante que seja o pensamento conceitual, ele não determina, por si só, a adolescência, pois as fases da vida humana não são determinadas somente pelo intelecto. Ao que parece, o autor assevera que o pensamento conceitual não é a única função, mas é a função condutora, a função central do desenvolvimento psíquico na adolescência<sup>9</sup>. Isto não significa, portanto, que Vigotski esteja ignorando que o psiquismo existe num sujeito concreto, que ocupa uma posição numa

---

<sup>9</sup> Cabe aqui assinalar um importante tema cuja análise, contudo, foge aos objetivos deste trabalho, que é o tema das relações entre essa concepção de função psíquica “condutora” em Vigotski e a concepção de atividade dominante (ou guia, ou principal) em Leontiev.

determinada sociedade e que realiza determinados tipos de atividade. Destarte, afirmar a centralidade do pensamento por conceitos na formação do psiquismo do adolescente não significa reduzir a adolescência a um processo que ocorre dentro da mente do indivíduo.

Na adolescência, reiterando, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores constitui num sistema integrado que se subordina a uma “lei única que procede da função condutora central – a função de formação de conceitos.” (VYGOTSKI, 1996, p. 166). Na adolescência, todas as funções psicológicas superiores constituem um processo único centrado na formação de conceitos. Para o autor, as leis que regem o surgimento da atenção voluntária são as mesmas que regem o surgimento da memória lógica, entre outras funções psicológicas. Vigotski assevera que as funções psicológicas superiores na adolescência, devido à formação de conceitos, se intelectualizam. “Isso, por uma parte, as converte em lógicas e, por outra, em livres, independentes em relação com as leis mais elementares que se submetem a elas, dirigidas deliberadamente por um pensamento consciente, quer dizer, voluntárias”.

Com efeito, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores permite que o indivíduo tenha controle de seu próprio comportamento. O novo que fundamenta o desenvolvimento das funções psicológicas na adolescência é o fato delas se tornarem voluntárias, num processo de incremento do autodomínio da conduta. Além disso, caracteriza-se pela capacidade de estabelecer objetivos para a conduta e de alcançá-los. E, neste contexto, “[...] o saber definir os objetivos e dominar a própria conduta exige, como vimos, uma série de premissas, a mais importante entre elas é o pensamento por conceitos.” (VYGOTSKI, 1996, p. 172).

Vigotski analisou a percepção, a memória, a atenção e a atividade prática na adolescência e constatou algo em comum na evolução destes processos na idade de transição, qual seja: que eles não se desenvolvem de maneira isolada, como já foi dito. O desenvolvimento psíquico do adolescente ocorre como um sistema integral único onde todas as partes estão conectadas com o centro, isto é, com a função de formação de conceitos, o pensamento teórico. Portanto, para Vigotski, as funções psicológicas na adolescência se convertem em funções do pensamento.

Temos demonstrado a diferença essencial da idade de transição, diferença que se revela em que as relações entre a memória e o intelecto são agora inversas. Se na idade infantil o pensamento é função da memória, na idade de transição a memória é função do pensamento. Poderíamos dizer o mesmo, e com idêntico fundamento, da percepção e da ação da criança. Na infância, nos estágios primitivos do desenvolvimento em geral, o pensamento é a função da percepção do campo visual. Pensar significa discernir, entender as

próprias percepções. Perceber na idade de transição significa pensar o que se vê em conceitos, sintetizar o concreto e o geral. A percepção se converte em função do pensamento [...] Também a atividade dirigida a princípio pelo campo sensorial, que é a forma primária do pensamento humano, se mostra livre, voluntária e lógica na idade transição, quando o pensamento por conceitos a dirige. (VYGOTSKI, 1996, p. 166).

Deste modo, o pensamento por conceitos possibilita a modificação de todo o aparato funcional do psiquismo do adolescente, ou seja, a estruturação de sua personalidade e de sua concepção de mundo. Para Vygotski (1996, p. 198-200), as funções psicológicas superiores, a partir do centro condutor que é o pensamento por conceitos, proporciona ao adolescente o salto do nível das vivências ao nível do conhecimento, ou seja, o salto da espontaneidade à liberdade. Liberdade aqui entendida como o conhecimento das necessidades, entendida também como a capacidade de realizar projetos, capacidade de atividade voluntária e do reconhecimento das possibilidades.

A adolescência pode ser um momento propício, como já analisado neste trabalho, para o desenvolvimento de uma individualidade para-si. Uma individualidade consciente e livre frente ao objeto e a si mesma, guardados os devidos limites de uma sociedade dividida em classes. O desenvolvimento da individualidade não ocorre sem o desenvolvimento da consciência, o qual pode ser entendido como um processo de aquisição da “inteligibilidade do real” (MARTINS, 2012). E, neste sentido, as funções psicológicas superiores estão intimamente relacionadas ao maior grau de fidedignidade do reflexo do objeto pelo cérebro.

Intencionalmente, o tratamento que dispensamos ao desenvolvimento do psiquismo colocou em relevo uma questão: *todas* as funções psicológicas corroboram para a formação de *imagens* mentais. Se buscássemos uma “palavra-chave” para a compreensão delas, *imagem* é, seguramente, essa palavra. (MARTINS, 2011, p. 52, grifos no original).

Como foi dito no item anterior, o psiquismo, para a psicologia histórico-cultural, é a unidade material e ideal expressa na subjetivação do objetivo, ou seja, na formação da imagem subjetiva da realidade objetiva. Essa unidade, por sua vez, estrutura-se como um sistema funcional complexo que, de acordo com Luria (1979) e analisado por Martins (2011; 2012), é composto por funções psicológicas que operam em contínua unidade, numa totalidade dinâmica e interdependente.

Essas funções psicológicas – sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento – são categorizadas como funções afetivo-

cognitivas que, unidas, caracterizam o psiquismo humano e estão a serviço da inteligibilidade do real.

Assim, o exercício das referidas funções liga-se, necessariamente, à construção da imagem do real, coloca-se a serviço da formação do reflexo psíquico da realidade, **na ausência do qual é impossível ao homem o controle da natureza e de si mesmo**. A construção da forma ideal do mundo pelo sujeito, isto é, de uma correspondência abstrata entre objeto e ideia, revela-se como condição primária para que o homem se localize na natureza e, a partir de então, provoque transformações tanto nela quanto em si próprio, isto é, revela-se condição fundante do trabalho. (MARTINS, 2012, p. 91, grifos do autor).

Na adolescência, portanto, surgem novas funções psicológicas superiores, fruto da relação dialética entre apropriação e objetivação, pelo indivíduo, das produções humanas num determinado contexto histórico-cultural. A transmissão dos conteúdos escolares, conteúdos clássicos (SAVIANI, 2011), é fator indispensável para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, funções especificamente humanas (MARTINS, 2012), e a formação dos conceitos científicos, não cotidianos, e conseqüentemente, a inteligibilidade do real.

Caracterizadas por favorecer o autodomínio do indivíduo, as funções psicológicas superiores proporcionam ao adolescente uma imagem mental mais nítida da realidade em que está inserido, possibilitando um salto qualitativo do mundo das experiências sensoriais imediatas ao conhecimento do concreto pensado, por meio das abstrações. No próximo item é analisado como essa imagem psíquica torna-se cada vez mais inteligível no decorrer do desenvolvimento humano e qual a relação entre este desenvolvimento e a educação escolar.

#### **2.4 A formação de conceitos**

A partir do pressuposto de que as funções psicológicas, em sua totalidade, caracterizam o psiquismo humano ao formar a imagem psíquica, este item defende a hipótese de que a formação de conceitos terá o papel de organizar essa imagem psíquica e isso ocorre em diferentes estágios, quais sejam: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos. Segundo Vygotski (1996, p. 119),

No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou orientadora é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as restantes funções se unem a essa função nova, integram com ela uma

síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento por conceitos.

Portanto, nos itens subsequentes, busca-se a comprovação da referida hipótese a começar pela discussão da relação dialética entre a forma e conteúdo do pensamento e o estudo dessa nova forma de pensamento na adolescência que é a formação dos conceitos.

#### 2.4.1 A relação dialética entre forma e conteúdo do pensamento do adolescente

Resta-nos dizer que temos dedicado tanta atenção ao desenvolvimento do pensamento porque não podemos considerá-lo em modo algum como um de tantos processos parciais do desenvolvimento na idade de transição. O pensamento nessa idade não é uma função a mais entre as outras. O desenvolvimento do pensamento tem um significado central, basal, decisivo para todas as funções e demais processos. Com a finalidade de expressar de modo mais breve e claro o papel central do desenvolvimento intelectual para toda personalidade do adolescente e todas suas funções psíquicas, diremos que a aquisição da função de formação de conceitos constitui o ponto principal de todas as mudanças que se produzem na psicologia do adolescente. Os elos restantes dessa cadeia, todas as demais funções parciais se intelectualizam, se transformam e reestruturam pela influência dos êxitos decisivos que alcança o pensamento do adolescente. (VYGOTSKI, 1996, p. 113).

Na introdução desta pesquisa foi abordado que os conhecimentos hegemônicos em psicologia sobre a adolescência estão embasados em concepções biológicas, naturalizantes e patologizantes. Essas concepções de adolescência contrastam com o ponto fulcral no qual Vigotski e colaboradores concentraram suas pesquisas, a saber, a formação dos conceitos como um salto qualitativo no desenvolvimento psicológico nessa fase.

Vygotski (1996, p. 47-60) propõe uma superação da ideia hegemônica sobre o conteúdo e a forma do pensamento do adolescente. De acordo com o autor, a psicologia tradicional defende que não há nada novo no pensamento do adolescente em comparação ao pensamento de uma criança de tenra idade. Algumas teorias de sua época, como a de Charlotte Bühler, defendiam que o pensamento do adolescente não seria qualitativamente distinto do pensamento da criança. Esse pensamento se fortalece, cresce e se incrementa, porém, segundo essa autora, não aparece nenhuma operação intelectual nova. Por essa razão é que o pensamento, segundo a psicologia tradicional, não explicaria as causas e as características da crise da adolescência.

Entre todas as mudanças que ocorre na infância à adolescência, essas correntes psicológicas citadas por Vigotski destacavam apenas o ponto mais superficial e visível, qual

seja: a mudança do estado emocional. Vigotski fez uma crítica às teorias de sua época que consideravam que as mudanças psíquicas no adolescente estariam pautadas apenas neste aspecto.

Isto, para Vigotski, significa olhar o fenômeno de cabeça para baixo. Ele destaca que, ao contrário do que afirmavam essas teorias, a criança de tenra idade é um ser eminentemente emocional, ao passo que o adolescente, sobretudo, é um ser pensante. Vygotski (1996, p. 49), então, faz a seguinte afirmação em relação a essa inversão realizada pelas teorias psicológicas por ele criticadas:

O desenvolvimento sucessivo de tal ponto de vista conduz à banal concepção que deseja reduzir toda a maturação psíquica do adolescente a uma elevada emotividade, a impulsos, imaginações e demais produções românticas da vida emocional. **O fato de que o período da maturação sexual seja um período de potente auge no desenvolvimento intelectual, que pela primeira vez o pensamento ocupe, neste período, o primeiro plano, não só passa despercebido com semelhante formulação, mas parece até misterioso e inexplicável.** (grifos do autor).

Vygotski (1996, p. 50) identificou que as teorias psicológicas predominantes nas primeiras décadas do século XX negavam o surgimento de novas formas de pensamento na adolescência. Essas teorias defendiam que todas as mudanças no pensamento do adolescente resumiam-se a um avanço ulterior pelas vias já traçadas no pensamento da criança, ou seja, tanto no adolescente quanto na criança de tenra idade, a forma de pensar era a mesma, havendo mudanças apenas no conteúdo do pensamento.

Estabelecia-se, dessa maneira, uma ruptura entre forma e conteúdo de pensamento. Diante dessa visão dualista e metafísica, a psicologia tradicional defendia que a diferença entre o pensamento do adolescente e o da criança resumia-se ao fato de que as mesmas **formas** do pensamento têm **conteúdos** diferentes:

Todos os cientistas que negam o surgimento de formas novas do pensamento na idade de transição coincidem, todavia, em afirmar que o conteúdo desse pensamento, o material com que opera, os objetos a que se dirige, tudo isso passa por uma verdadeira revolução. (VYGOTSKI, 1996, p. 51)

A proposta de Vigotski para a superação dessa dicotomia apoia-se na concepção dialética da relação entre forma e conteúdo. Para o autor, portanto, “um conteúdo novo não pode surgir sem formas novas.” (VYGOTSKI, 1996, p. 54). Em outra passagem o autor assevera que “é muito característico de todo sistema dualístico e metafísico da psicologia, a

ruptura entre a evolução das formas e o conteúdo do pensamento, já que não sabem representá-las em sua unidade dialética.” (Idem, p. 51).

Vigotski considera tosca e primitiva a visão contida nessas teorias, para as quais os novos conteúdos da vida do adolescente, por mais importantes e revolucionários que sejam, em nada alterariam as formas de pensar, que seriam como um recipiente no qual novos conteúdos seriam introduzidos sem provocar modificação do próprio recipiente<sup>10</sup>.

Contrapondo-se a essa visão, Vigotski afirma que tanto os conteúdos como as formas de pensamento desenvolvem-se histórica e dialeticamente, isto é, que tanto na história social da humanidade como no desenvolvimento psicológico individual surgem funções psicológicas novas e superiores, indispensáveis à ampliação dos horizontes culturais coletivos e individuais.

Com efeito, toda investigação realmente profunda nos ensina a reconhecer a unidade e indissociabilidade da forma e do conteúdo, da estrutura e da função, nos ensina que cada novo passo no desenvolvimento do conteúdo do pensamento está inseparavelmente unido à aquisição de novos mecanismos de conduta, com a passagem a uma etapa superior de operações intelectuais. (VYGOTSKI, 1996, p. 54).

Nesse momento de seu texto Vigotski estabelece uma forte relação entre a questão da unidade entre conteúdo e forma, a questão das relações entre pensamento e linguagem e a questão das relações entre as funções psíquicas elementares e as funções psíquicas superiores (Idem, p. 55-55).

A nova forma de pensamento que caracteriza a adolescência é a **formação de conceitos**. Para Vigotski, o pensamento por conceitos é o passo a uma forma nova e superior de atividade intelectual, um modo novo de conduta e a chave de todo o problema do desenvolvimento do pensamento. A formação de conceitos, na adolescência, se encontra no centro do desenvolvimento do pensamento e “trata-se de um processo que representa na realidade as autênticas mudanças revolucionárias tanto no conteúdo como nas formas de pensamento.” (VYGOTSKI, 1996, p. 58).

O pensamento por conceitos possibilita ao adolescente o mundo da “consciência social objetiva”, o mundo da “ideologia social” (VIGOTSKY, 1996, p. 64). Considerando-se que

---

<sup>10</sup> Embora Vigotski nesse momento não toque na questão pedagógica, suas considerações sobre o caráter mecânico dessa concepção, quais sejam: em que as formas não se alteram perante novos conteúdos, podem ser tomadas como ponto de apoio para a crítica a teorias como as de Piaget e de Dewey, para as quais o desenvolvimento do pensamento não sofre influência do processo de aquisição de novos conteúdos (EIDT, 2009). A diferença é que as teorias de Piaget e Dewey não consideram as imutáveis formas de pensamento, mas, de qualquer maneira, consideram que tais formas são independentes dos conteúdos do pensamento.

para Vigotski, como marxista, a consciência e a ideologia são sempre sociais, o uso do adjetivo “social” significa, nesse contexto, que se trata da formação da concepção de sociedade, da concepção de mundo na adolescência. Essa observação é necessária para que não se pense, equivocadamente, que Vigotski entendesse que a consciência somente se tornasse social na adolescência.

Facci (2004a) comenta que o adolescente, por meio do pensamento por conceitos, avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato e o conteúdo do pensamento do adolescente “converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos.” (Idem, p. 71).

De acordo com os resultados de suas pesquisas, Vygotski (2001) evidencia que o desenvolvimento do pensamento por conceitos atravessa vários estágios, quais sejam: o estágio do sincretismo; o estágio do pensamento por complexos; e os conceitos propriamente ditos. Na primeira infância até a idade pré-escolar, a criança opera cognitivamente com agrupamentos sincréticos, pensamento por complexos e com pseudoconceitos. Segundo o autor, a forma superior de pensamento conceitual se tornará possível apenas na adolescência.

Segundo Vigotski, é necessário entender o desenvolvimento dos conceitos para se criar métodos eficientes na educação escolar. Baseado nessa ideia, o próximo subitem apresenta como se dá o desenvolvimento do pensamento por conceitos e como a imagem subjetiva da realidade objetiva se organiza no psiquismo da criança, na finalidade de se criar, em trabalhos posteriores, aportes teóricos que possibilitem métodos eficientes para a educação escolar de adolescentes.

#### 2.4.2 O pensamento por conceitos e a organização da imagem subjetiva da realidade objetiva

Conceito é uma síntese de conhecimentos sobre o objeto ou fenômeno dado. Segundo Menchinscaia (1960), o conceito é produto do reflexo no cérebro das qualidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos da realidade. Em outras palavras, o conceito representa, num campo subjetivo, a realidade dos objetos que são encontrados no campo objetivo. Vale destacar que, somente por meio da mediação dos conceitos, “a realidade será captada em sua gênese e em seu desenvolvimento, ou seja, como *síntese de múltiplas determinações*.” (MARTINS, 2011, p. 53, grifos no original).



Os conceitos se formam no processo de desenvolvimento histórico da sociedade e são assimilados pelo indivíduo durante seu desenvolvimento. Essa assimilação dos conceitos pelo indivíduo é a aquisição da experiência acumulada por gerações precedentes. Desta forma, a criança não precisa percorrer novamente todo o processo que a humanidade já passou, mas, por meio da educação, apropria-se dessas objetivações. Destarte, a linguagem é o instrumento fundamental para transmitir à criança os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Vygotski (2001) postulou que o meio social é que apresenta ao adolescente as necessidades que conduzem ao desenvolvimento do pensamento conceitual. Em suas palavras, o autor demonstra como tal processo se desenvolve e como deve ser observado esse desenvolvimento, isto é, de maneira dialética.

Diferente da maturação dos instintos e das inclinações inatas, a força desencadeante do processo, que põe em marcha os mecanismos de maturação do comportamento e os faz avançar em desenvolvimento, não está dentro do adolescente, mas fora dele. Neste sentido, as tarefas que o meio social impõe ao adolescente, relacionadas com seu ingresso no mundo cultural, profissional e social dos adultos, constituem na realidade um elemento funcional extremamente importante, que manifesta uma vez mais o condicionamento mútuo, a unidade orgânica e a coesão interna dos aspectos de conteúdo e forma no desenvolvimento do pensamento. (VYGOTSKI, 2001, p. 133).

Nesse processo de desenvolvimento histórico, os conteúdos dos conceitos mudam, tornam-se totalmente distintos do que eram antes. Menchinscaia (1960, p. 245) exemplifica tal asserção dizendo que “o conceito de átomo, [...] antes expressava o limite indivisível e homogêneo da matéria, atualmente a humanidade aprendeu a desintegrar seu núcleo e a conhecer sua complicada estrutura”.

Os conceitos são formados a base da generalização. Vygotski (1996) afirmou que, assim como o significado das palavras muda, mudam também as estruturas de generalização. Isso quer dizer que o uso funcional da palavra se transforma em unidade ocasionando mudanças nas formas de generalização.

Vygotski (2001) apresenta três fases principais no desenvolvimento do pensamento, quais sejam: o pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual. O autor concluiu que a formação de conceitos é progressiva em diferentes idades e que há uma evolução nesse processo. Desta forma, pode-se inferir que a imagem subjetiva da realidade é organizada de maneira distinta no decorrer do desenvolvimento do pensamento.

A primeira fase, ou seja, a fase do pensamento sincrético é própria aos anos iniciais de vida, onde a identificação do significado da palavra e seu conseqüente limite como signo

relacionado à percepção sensível são marca significativa dessa fase de desenvolvimento do pensamento. Martins (2012, p. 171) aponta que a imagem subjetiva do mundo, nessa fase, resume-se a um “agrupamento sincrético” mental. Segundo a autora,

Uma vez que as palavras representam a realidade, vinculando-se à imagem mental dos objetos que a compõem, a ausência do significado da palavra equivale à ausência de significado simbólico do mundo. Daí que, nessa fase, na qual pensamento e ação se identificam, o tratamento dispensado pela criança à realidade subjugam-se, fundamentalmente, às suas percepções e impressões sensíveis. (MARTINS, 2012, p. 171).

A partir do excerto acima, compreende-se que a imagem subjetiva não pode ser “nítida” na ausência do significado da palavra. Como o conceito se denomina com a palavra e fora dela não pode existir, a ausência do significado da palavra resulta numa imagem indiferenciada e é por isso que “o pensamento infantil, nessa fase, resulta ‘sincrético’ – combinando elementos que não matem entre si nenhuma correspondência objetiva. A imagem subjetiva do mundo é, meramente, um ‘agrupamento’ mental”. (Idem).

Nessa fase, como o significado da palavra é instável e impreciso para a criança, em suas pesquisas, Vygotski (2001) percebeu que ela agrupa as figuras de acordo com o traço casual, ou seja, por proximidade no espaço ou outro aspecto externo que chamou a sua atenção. É um agrupamento baseado em impressões casuais e, segundo o autor, de natureza instável. É por isso que a criança apresenta uma falta de coerência nas palavras denominadoras deste agrupamento. Ela pode agrupar uma bola com um quadrado somente porque estão próximos uns dos outros. Neste sentido, a realidade para a criança nessa fase está fundamentalmente ligada às suas percepções sensíveis.

Segundo Vygotski (2001, p. 136), a criança nessa fase chega a apresentar um desenvolvimento da fala compreensível. Quando o significado que uma mesma palavra tem para a criança e para o adulto se encontra no mesmo objeto concreto, o autor afirma que isso é o suficiente para que haja compreensão mútua. Porém, esse ponto de intersecção do pensamento do adulto com o da criança não pode ser compreendido como um mesmo processo psíquico. São operações totalmente distintas, pois, no caso das crianças, o domínio sonoro da palavra não significa o domínio do aspecto interno. Não é sua fala que é sincrética, mas sim seu pensamento.

A fase sincrética do pensamento compreende três etapas. Para Vygotski (2001, p. 136), a primeira etapa da formação da imagem sincrética caracteriza-se pelo período de ensaio e erro no pensamento infantil. Na segunda etapa aparecem os primeiros sinais de organização

do campo perceptual. Mas essa organização limita-se a fatores acidentais que exerçam alguma influência imediata sobre a percepção da criança como a contiguidade espacial e temporal ou o mero contato físico. “Nesta etapa o importante é que a criança continua sendo regida não pelas relações objetivas implícitas nas coisas, mas sim pelas conexões subjetivas criadas por sua própria percepção.” Os agrupamentos permanecem sincréticos, porém, já consideram a contiguidade espacial e temporal entre seus elementos.

Na terceira e última etapa da fase do pensamento sincrético ocorrem, conforme Martins (2012, p. 172), “subagrupamentos na imagem difusa inicial, que também ocorrem na base de conexões sincréticas”. Embora tratar-se do início de uma “coerência ainda bastante incoerente”, nesta fase o significado da palavra avança significativamente, o que marca a transição para a próxima fase do desenvolvimento do pensamento.

A segunda fase do desenvolvimento do pensamento pesquisada por Vygotski (2001, p. 137), é o pensamento por complexos, fase esta que se estende desde o término da primeira infância até o início da adolescência. Nessa forma de pensamento, as generalizações, enquanto estrutura, são complexos de objetos ou elementos agrupados não somente sobre a base de conexões subjetivas estabelecidas na percepção da criança, mas sim, fundadas por relações objetivas entre os objetos.

Segundo Vygotski (2001, p. 138),

Este novo passo no caminho do domínio dos conceitos é um novo grau no desenvolvimento do pensamento da criança, uma ascensão notável em relação à fase anterior. Isto constitui um indubitável e grande progresso na vida da criança. A transição ao novo tipo de pensamento consiste em que, no lugar da “coerência incoerente” característica da imagem sincrética, a criança começa a reunir figuras homogêneas em um mesmo grupo, formando com elas complexos em conformidade com as relações objetivas que começa a descobrir entre as coisas. Quando a criança alcança essa forma de pensamento supera parcialmente seu egocentrismo e deixa de confundir as conexões entre suas próprias impressões com as relações entre as coisas, o que supõe um passo decisivo no caminho da renúncia do sincretismo e da conquista do pensamento objetivo.

Destarte, o pensamento por complexos adquire um maior grau de coerência e objetividade. Devido à experiência imediata, o pensamento sincrético, caracterizado pela prevalência das conexões subjetivas, cede lugar a vínculos reais estabelecidos entre as coisas. É por isso que Vygotski (2001, p. 139), postulou que o complexo se funda nos vínculos reais manifestados na experiência imediata, são agrupamentos de um conjunto de objetos concretos sobre a base do vínculo entre eles. O autor também afirma que “os complexos não pertencem

ao plano do pensamento lógico-abstrato, mas sim do real-concreto, e por isso tanto as conexões que lhe servem de base com a que se estabelecem com sua ajuda carecem de uniformidade”

Martins (2012, p. 172-173) sintetiza bem essa ideia ao afirmar que os complexos abarcam “a união, ou generalização, de objetos diferentes, baseando-se em uma multiplicidade de vínculos entre eles, refletindo conexões práticas e causais”. Reitera-se, portanto, o que afirmou Vigotski, ou seja, os vínculos podem não ter nada entre si além de manifestações concretas exteriores.

Diante das sucessivas generalizações ocorrentes nesta fase do desenvolvimento do pensamento da criança, Vygotski (2001) apresenta cinco tipos principais de complexos, quais sejam: o complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos.

O primeiro tipo de complexo, o complexo associativo, caracteriza-se em conexões associativas entre traços que a criança reconhece entre os objetos. “Em torno desse traço, a exemplo de cor, forma, dimensão etc., que se converte no núcleo do complexo associativo, constrói todo o complexo.” (MARTINS, 2012, p. 173).

O segundo tipo de complexo é o complexo coleção, caracterizado em combinar objetos e impressões concretas das coisas em grupos especiais, por isso chamado de complexo coleção. Diferentemente do tipo anterior, nesta etapa os objetos incluídos não possuem os mesmos atributos. “O pensamento por coleção fundamenta-se em relações cujo princípio atende à *complementariedade funcional*, por exemplo: copo, prato, colher, garfo, etc., que a criança apreende em sua experiência prática e visual.” (MARTINS, 2012, p. 173, grifos no original).

Caracterizado por construir-se com base no princípio da união dinâmica e sequencial das elaborações individuais em uma única cadeia, o terceiro tipo de complexo é denominado por Vigotski de complexo em cadeia. Segundo Vygotski (2001), o complexo em cadeia é a modalidade mais pura do pensamento por complexos. Neste complexo o vínculo existente está na medida em que é possível estabelecer aproximações factuais entre os elementos. Porém, o final de cada cadeia pode não ter nada em comum com o início. Por exemplo: “árvores, pássaro, céu, nuvem, avião etc. O complexo por cadeia pode adquirir um caráter indeterminado, difuso, instituindo-se por conexões altamente variáveis.” (MARTINS, 2012, p.173).

Os complexos difusos indicam o quarto tipo de complexo. Para Vygotski (2001, p. 145), este complexo é uma espécie de família de coisas com a possibilidade de incorporar mais novos objetos concretos no grupo principal. Estes grupos de objetos são formados por

meio de conexões difusas e indeterminadas. No entanto, Martins (2012, p. 173-174) assevera que,

O grande avanço dessa etapa em relação às anteriores reside no fato que as generalizações criadas pelo pensamento da criança ultrapassam a exclusividade das esferas do pensamento visual prático, resultando de conexões inferidas por ela a partir de relações que se desdobram de outras relações, ou seja, tratam-se de relações de “segunda ordem”. Da mesma forma que os demais, os complexos-difusos ainda se formam nos limites das relações visuais concretas e reais entre objetos singulares, todavia, associa aspectos alheios ao conhecimento prático da criança, resultando em relações estabelecidas por ela livremente e baseadas, muitas vezes, em atributos errôneos.

Por se tratar de uma associação de aspectos alheios ao conhecimento prático da criança, a autora ressalta a necessidade de observar que as manifestações do pensamento por complexo difuso são frequentemente interpretadas como uma rica imaginação da criança.

Os pseudoconceitos constituem-se a última etapa do desenvolvimento do pensamento por complexos que marcam a transição do pensamento por complexos para o pensamento conceitual. É denominado de pseudoconceito porque, segundo Vygotski (2001, p. 146), em seu aspecto exterior, é semelhante ao conceito, porém, no interior, é um complexo. Sua estrutura lógica, portanto, não está fundamentada em um sistema lógico abstrato. Os pseudoconceitos representam a forma mais ampla do pensamento por complexo e, segundo o autor, o pseudoconceito equivale funcionalmente ao conceito. Isso pode ser observado na comunicação verbal da criança com o adulto, ou seja, a diferença entre o complexo e o conceito aparentemente não existe.

Martins (2012, p. 174), postula que,

Diferentemente das demais formas de complexos, na base da formação dos pseudoconceitos não estão postas relações que a criança estabelece de modo relativamente livre, mas relações que ela constrói levando em conta a palavra dada pela linguagem do adulto. Por isso, em sua aparência externa, identifica-se com os conceitos usuais da língua que aprende a dominar.

No pseudoconceito a criança demonstra domínio de termos de conceitos, mas isso não significa o pleno exercício do pensamento conceitual ou abstrato. A lógica interna dos pseudoconceitos ainda reside nos traços concretos do objeto, pois as generalizações que existem, não ultrapassam a fusão com os objetos reais nos quais a criança tem acesso. O domínio da abstração, que tem início na adolescência, permite a passagem para a formação

dos conceitos propriamente ditos. Para Vygotski (2001), os conceitos só aparecem quando os traços são sintetizados novamente e a síntese abstrata resultante se transforma no principal instrumento do pensamento.

Faz-se necessário ressaltar a análise que Vygotski faz dos pseudoconceitos no que se refere à importância das relações entre os adultos e as crianças. Esse aspecto parece ter sido negligenciado pela maioria dos estudiosos de Vygotski, que normalmente dão pouca ênfase à importância das relações entre criança e adulto, por influência do construtivismo.

Na análise feita por Vygotski (2001), destaca-se o caráter impositivo que a comunicação com o adulto tem sobre o pensamento da criança. Esse caráter impositivo não anula, entretanto, o caráter ativo do pensamento da criança. Pode-se explorar ainda mais essa questão mostrando como o ensino não anula o caráter ativo do pensamento do aluno. Vygotski mostra uma relação na qual o adulto não leva em consideração a forma como a criança pensa. Ele simplesmente usa com a criança as palavras com os significados já estabelecidos no mundo dos adultos. A criança não escolhe esses significados nem os inventa. Ela os recebe prontos dos adultos. Mas continua a pensar por complexos. Essa contradição impulsiona o seu pensamento na direção dos conceitos. E esse é um argumento fundamentalmente anticonstrutivista.

A terceira e última fase do desenvolvimento do pensamento é o pensamento por conceitos. Embora o pensamento abstrato tenha seu auge a partir da adolescência, faz-se necessário dizer que o adolescente pode não chegar a este nível intelectual se as condições sociais assim não o possibilitar. Mesmo que esta pesquisa se limite a estudar a formação de conceitos na adolescência, não ignora a importância da educação infantil, pois, os problemas apresentados na adolescência, como citado na introdução deste trabalho, podem ser frutos ocultos da formação precedente.

Após esta síntese das fases da gênese do pensamento conceitual, conclui-se que a imagem subjetiva da realidade objetiva só poderá alcançar sua maior fidedignidade a partir do pensamento conceitual. Um ponto que não se pode perder de vista é que a realidade objetiva não é estática, e por isso, somente por conceitos é que ela pode ser compreendida em sua totalidade, historicidade e movimento. Por meio dos conceitos é possível, então, a inteligibilidade do real e ao desenvolvimento do psiquismo. Vygotski afirma que,

Segundo a conhecida opinião de C. Marx, se a forma em que se manifestam os objetos coincidissem diretamente com sua essência, todas as ciências seriam inúteis. **O pensamento por conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já**

que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e das relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo o restante da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com a ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema dos fenômenos. (VYGOTSKI, 1996, p. 78-9, grifos do autor).

Vigotski analisou especialmente a formação de dois tipos de conceitos e das relações entre eles, a saber, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são formados na educação não escolar que ocorre na prática cotidiana, ao passo que os conceitos científicos desenvolvem-se a partir do ensino escolar. Duarte (2000, p. 86) explica que, para Vigotski, “os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança através da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes”.

Ao operar com os conceitos cotidianos ou espontâneos, a criança não tem consciência destes conceitos, pois sua atenção está sempre centrada no objeto a que o conceito se refere e não no próprio ato de pensamento. Ao operar com os conceitos científicos a criança começa simultaneamente a operar sobre o objeto ao qual o conceito se refere e sobre o próprio conceito, isto é, o próprio ato de pensar sobre o objeto.

Outra característica importante dos conceitos científicos é a de que a relação entre o conceito e objeto é mediada pelas relações entre os conceitos dentro do sistema teórico ao qual pertencem. Todo esse processo é mediado pela linguagem. Com isso, há uma consciência e uma utilização voluntária do conceito.

Segundo Vygotsky (1995, p. 124), “descobrir a complexa relação entre o ensino e o desenvolvimento dos conceitos científicos é uma importante tarefa prática”. Para esse autor, a ciência, a arte, a filosofia e as diversas esferas do conhecimento poderão ser assimiladas de maneira aprofundada somente por conceitos, ou seja, a partir da adolescência. Nas palavras de Vigotski,

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a

participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas. (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

No conceito científico, portanto, o adolescente pode refletir sobre o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos e pode conhecer a essência do objeto ou fenômeno dado. E a educação escolar tem um papel fundamental neste processo, ou seja, na mediação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

O conceito é o reflexo da realidade objetiva no pensamento. Duarte (2000), referindo-se ao método dialético de conhecimento em Vigotski e Marx, afirma que os conceitos abstratos são os mediadores do processo de apropriação do concreto pelo pensamento.

O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva. Vigotski via no desenvolvimento desse tipo de pensamento um dos momentos essenciais da passagem da infância à adolescência, por meio da formação do pensamento por conceitos. (DUARTE, 2000, p. 110).

Menchinscaia (1960) denomina os conceitos que se formam fora da educação escolar de “vulgares ou comuns”. Segundo a autora, o conteúdo destes conceitos não compreende o essencial dos objetos e o fundamental não está suficientemente delimitado do secundário. Destarte, estes conceitos, com frequência, estão deformados. As denominações verbais com que as crianças se expressam nem sempre são exatas. Quando se amplia a experiência da criança, sobretudo graças à educação escolar, os conceitos comuns alcançam o nível de conceitos científicos. Essa autora legitima tal asserção por meio do seguinte exemplo:

Alguns escolares dos primeiros anos que ainda não aprenderam na escola o conceito de “pássaro” consideram que corresponde a qualquer animal que voe; por isto incluem entre os pássaros as mariposas, as vespas, as moscas, os escaravelhos e não estão de acordo em que as galinhas e os patos também sejam pássaros. Da mesma maneira quando na escola não adquirem conhecimentos sobre os animais carnívoros, eles entendem que se trata de animais prejudiciais ou ferozes, incluindo entre estes os ratos, já que são prejudiciais ao homem e, no entanto, não consideram como tais os gatos, já que estes são animais domésticos e caçam os ratos (dados de Peterburakaia). (MENCHINSCAIA, 1960, p. 246).



O exemplo acima mostra com clareza que o efetivo domínio do conceito científico não ocorre espontaneamente a partir do pensamento por complexos, mas exige o trabalho escolar que atue sobre o que está germinando na criança em início de escolarização, ou seja, atue sobre a zona de desenvolvimento próximo. Vigotski (2001, p. 544), afirma o seguinte:

Mas se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começo a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da idéia na criança. Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos, mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato<sup>11</sup>.

Os conceitos científicos são frutos do que a ciência legitimou e correspondem às leis objetivas descobertas pelo gênero humano ao longo do processo sócio-histórico. Tal afirmação pode ser relacionada com os pressupostos de Saviani (2011), que assevera que a especificidade da educação escolar é a transmissão, de forma sistematizada, de conhecimentos mais desenvolvidos que foram construídos historicamente por gerações precedentes. Para esse autor, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Idem, p. 17).

De acordo com Vigotski, a adolescência é um período propício para se operar o processo de apropriação das esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano, porém, como afirma o autor, este processo só acontece quando o adolescente assimila corretamente esse conteúdo. Corroborando a afirmação de Martins (2012), a formação de conceitos científicos por meio do trabalho educativo não se resume em transmitir informações científicas, mas sim, possibilitar o aluno ao acesso ao pensamento abstrato.

Quando Vigotski fala sobre assimilar um conteúdo, isso implica uma transmissão precedente deste conteúdo mediada por outro indivíduo. Se, para Vigotski, o domínio dos conceitos científicos pela criança é produzido pela educação escolar, isso reforça ainda mais a importância da escola como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano na formação do

---

<sup>11</sup> O conceito que, nessa edição, é traduzido como “zona de desenvolvimento imediato”, também pode ser traduzido como zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento próximo, zona de desenvolvimento potencial ou zona de desenvolvimento iminente.

indivíduo. E, lembrando a asserção de Martins (2012), mediação aqui deve ser interpretada como transformação ou possibilidade de se criar exigências para essa transformação.

A aprendizagem é a força propulsora do desenvolvimento psíquico do indivíduo e “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKII, 2006, p. 114). O bom ensino atua sobre aquilo que ainda não está formado na criança, ou seja, atua na zona de desenvolvimento iminente. A zona de desenvolvimento iminente corresponde às funções psíquicas que estão em fase de desenvolvimento, as quais a criança só é capaz de empregar com a ajuda do adulto ou de crianças mais experientes.

Vigotski apresenta o nível de desenvolvimento real ou atual da criança caracterizado pelos processos psíquicos já desenvolvidos, os quais a criança domina com autonomia. O ensino não pode se limitar e atuar nas possibilidades do desenvolvimento real, mas deve agir, sobretudo, na zona de desenvolvimento iminente, onde novos processos internos serão desenvolvidos. É a zona de desenvolvimento iminente “que representa o momento mais importante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento, por esse motivo é imprescindível que a intervenção do professor se dê em nível prospectivo.” (FACCI, 2006, p. 136). Isto quer dizer que a aprendizagem que efetivamente promove o desenvolvimento começa daquilo que ainda não está totalmente desenvolvido na criança.

O papel do professor, segundo a concepção da psicologia histórico-cultural, como também da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011), é dirigir racionalmente o processo de desenvolvimento do aluno. Vale ressaltar que, de maneira alguma, o aluno terá uma atitude passiva ante o processo educativo. Ao contrário da ideia hegemônica de que o educador é um opressor que deposita o conteúdo científico na cabeça do educando oprimido, a concepção histórico-cultural defende a ideia de que este conteúdo sistematizado, clássico, transmitido pelo professor, é condição para que se produza a humanização do indivíduo.

Uma educação eficiente que promova o desenvolvimento deve pautar-se neste conhecimento. Kostiuk salienta que “conduzir o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade.” (KOSTIUK, 2005, p. 19-20).

Para tanto, é necessário que o professor não se oriente somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado para cada idade. Para Elkonin (1960), isto significaria deter artificialmente o desenvolvimento da criança. Baseado no conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento iminente, o professor deve favorecer o desenvolvimento do novo e, para que isto ocorra, este não poderá partir somente do nível de desenvolvimento existente. Somente

por meio do conhecimento do que é próprio das crianças de determinada idade e o que lhes pode ser acessível no grau seguinte do desenvolvimento, o professor poderá dirigir real e verdadeiramente o seu desenvolvimento.

A educação escolar não deve trabalhar apenas com os conhecimentos cotidianos que os alunos trazem de casa, como defendem as pedagogias contemporâneas embasadas no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2006b).

Para Vigotski (2001, p. 537), “o desenvolvimento mental da criança não se caracteriza só por aquilo que ela conhece, mas também pelo que ela pode aprender”. Este autor acrescenta que,

Se o meio ambiente não apresenta nenhuma destas tarefas ao adolescente, não lhes faz novas exigências e não estimula o seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou só os alcançará com grande atraso. (VYGOTSKY, 1995, p. 91).

Embora se reconheça que a criança, mesmo na mais tenra idade, já esteja no processo de formação dos conceitos, por meio das fases da formação de aglomerados sincréticos e do pensamento por complexos, é somente na adolescência que os verdadeiros conceitos se formam, tendo nos conceitos científicos sua expressão mais pura. E como já foi citado, é somente por meio dos conceitos que a ciência, a arte e demais produções sociais poderão ser apropriadas de forma aprofundada.

Nesse ponto, uma pergunta se nos apresenta: a escola tem executado seu papel na transmissão de conhecimentos clássicos, sistematizados, para que haja a formação dos verdadeiros conceitos científicos e não dos pseudoconceitos? Pois bem, a assimilação dos conceitos científicos começa com as explicações do professor. Luria (2010) afirma que o desenvolvimento do pensamento por conceitos depende das operações teóricas que a criança aprende na escola.

O autor explicita que, quando o professor sistematiza e programa a transmissão do conhecimento científico, tal processo resulta na formulação de conceitos científicos e não cotidianos. Pode-se fazer aquela pergunta de outra maneira, qual seja: seria possível dizer que as pedagogias hegemônicas têm produzido nos alunos os pensamentos por conceitos? Segundo Duarte (2006b; 2010), a resposta seria não, pois essas pedagogias reduzem o ensino ao cotidiano do aluno e descaracterizam o papel do professor como mediador do conhecimento clássico.

Na assimilação dos conceitos científicos é comum que o aluno se apoie na experiência cotidiana e nos conhecimentos espontâneos nos quais se baseava. Menchinscaia (1960) afirma que, em muitos casos, o conteúdo científico que se assimila não tem o mesmo significado que se dava aos conceitos cotidianos que possuía o aluno. A autora explica que isto se vê claramente, sobretudo, quando o conceito científico se denomina com palavras que na vida cotidiana têm outro significado. O professor, ao organizar o conteúdo de suas aulas, deve vincular tal processo à tarefa de auxiliar o aluno a assimilar os conceitos da melhor maneira possível. Menchinscaia afirma que a palavra do professor é indispensável para a assimilação do conteúdo fundamental do conceito.

Quando, nessa pesquisa, se afirma que os conceitos organizam a imagem subjetiva da realidade, tal afirmação se embasa no método científico do conhecimento. Duarte, (2000, p. 92), explicando a análise que Marx (1978) fez do método científico de conhecimento, afirma que o pensamento parte da representação caótica do todo para chegar às abstrações. Em seguida, faz o caminho inverso, ou seja, ascende das abstrações mais simples “à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica”.

O pensamento afasta-se momentaneamente do concreto por meio das abstrações para, em última instância, voltar ao concreto, porém agora conhecendo suas múltiplas determinações, ou seja, com uma maior inteligibilidade do real. Para Marx, portanto, o concreto só pode ser captado pelo pensamento científico como ponto de chegada e não de partida. Ou seja, só pode ser captado adequadamente como síntese:

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

Essa asserção remete à compreensão da forma do pensamento por conceitos. Pois, de acordo com Leontiev (1999), os conceitos cotidianos são generalizações genéricas que vão do concreto ao abstrato, enquanto os conceitos científicos caracterizam-se pelo caminho do abstrato ao concreto, ou seja, à compreensão de suas múltiplas determinações. O concreto no pensamento (o conceito científico) é o conhecimento mais profundo dos fenômenos da realidade, já que seu conteúdo não é o imediatamente observável (conceito cotidiano), mas sim a síntese de múltiplas determinações que só é possível a partir das abstrações.

De acordo com Kopnin (1966) a dinâmica do conhecimento, que por meio das abstrações passa do sensorial-concreto (forma caótica) ao concreto, reproduzindo o objeto no

conjunto das abstrações, expressa a lei da negação da negação. Para o autor, a abstração é a negação do sensorial-concreto e o concreto no pensamento vem a ser a negação do abstrato.

No entanto,

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

O passo, no pensamento, do concreto em sua forma caótica ao concreto, por meio das abstrações, constitui segundo Kopnin (1966), a **lei universal do desenvolvimento dos conhecimentos humanos** e ocupa um lugar especial na dialética materialista. Nas palavras do autor:

**Esta lei nos permite demonstrar as leis que regem o desenvolvimento da imagem cognoscitiva**, sua dinâmica do simples ao complexo, do inferior ao superior, o processo de formação das categorias. Sobre esta lei se edifica a teoria das formas de pensar e sua subordinação no processo de obtenção do verdadeiro conhecimento. Por isto, esta lei constitui o princípio básico da lógica dialética, ao que estão sujeitas, em última instância, todas as demais leis que regulam a dinâmica do pensamento. Graças à argumentação materialista deste princípio se supera o enfoque metafísico, puramente empírico do pensamento e se esclarece seu papel no conhecimento. (KOPNIN, 1966, p. 157, grifos do autor).

Neste mesmo íterim, Kosik (2011) explicita que, para se conhecer a essência das coisas é necessário que haja a destruição da pseudoconcreticidade. Para o autor, pseudoconcreticidade é uma visão incorreta ou incompleta da realidade que se atém às aparências, à superfície da realidade. Sua destruição é necessária para a produção do concreto no pensamento isto é, para a elaboração de um correto conhecimento da realidade. Em suas palavras:

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

Ao fazer um paralelo com tais excertos acima, pode-se dizer que é de suma importância que o trabalho educativo promova a inteligibilidade do real por meio da transmissão não dos pseudoconceitos, mas sim dos conceitos científicos, pois, como afirmou Vygotski (2001, p. 214, grifos do autor), “[...] **a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos**”. O trabalho educativo, portanto, possibilita o indivíduo ir além dos limites dos conceitos cotidianos. Tais conceitos são superados por incorporação pelos conceitos científicos e, como afirmou Vygotski (1996, p. 200), o pensamento por conceitos produz o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do adolescente.

## **2.5 A periodização do desenvolvimento psíquico e sua contribuição para a educação escolar**

A psicologia tem uma aplicação imediata na educação. Ao estudar as leis dos fenômenos psíquicos, descobre os meios e métodos para desenvolver as funções psíquicas do homem e os traços de sua personalidade. Daí que a primeira e principal aplicação prática da psicologia seja na educação e ensino das jovens gerações. (RUBINSTEIN, 1960, p. 26).

Para melhor compreensão da concepção da psicologia histórico-cultural sobre adolescência, este item tem como objetivo apresentar a periodização, ou seja, as etapas do desenvolvimento da criança, abarcando os períodos da primeira infância, infância e adolescência. Toma como base a periodização do desenvolvimento psicológico da criança proposta por Vigotski, Leontiev e Elkonin, a fim de evidenciar a necessidade de superação da concepção naturalizante sobre o desenvolvimento humano.

Para tanto, apresenta alguns elementos que se mostram fundamentais para que psicólogos e pedagogos compreendam o desenvolvimento infantil em uma perspectiva histórico-cultural. Pode-se relacionar, entre estes elementos, o caráter histórico e dialético do desenvolvimento infantil, a relação entre o desenvolvimento psicológico e atividade e a relação entre desenvolvimento e ensino.

As contribuições da psicologia à pedagogia podem ser pautadas no pensamento de Rubinstein, citado por Davídov (1988), no qual explicitou os diferentes enfoques e, ao mesmo tempo, a interdependência entre a psicologia e a pedagogia diante da relação entre o processo pedagógico e o desenvolvimento psicológico da criança:

O objeto da psicologia são as leis de desenvolvimento da psique da criança; deste ponto de vista, o processo pedagógico é sua condição. O objeto da pedagogia são as leis específicas de educação e ensino; aqui as propriedades psíquicas da criança, nas diferentes etapas de seu desenvolvimento, aparecem só como condições que devem ser levadas em conta. “o que para uma destas ciências é objeto, para a outra atua como condição.” (DAVÍDOV, 1988, p. 58-9).

Para a psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento psicológico na infância é concebido como um fenômeno histórico e dialético. Este processo não é linear nem pode ser determinado por leis naturais e universais, mas está estreitamente ligado às condições históricas concretas da criança. As mudanças históricas na sociedade são produzidas pelo próprio ser humano e, conseqüentemente, tais mudanças sociais produzem mudanças na consciência e no comportamento humano.

A psique não é estática e imutável no processo do desenvolvimento histórico. Pode-se dizer que existe a supremacia do princípio social sobre o princípio natural-biológico no desenvolvimento psíquico do homem e essas “idéias são fundamentais quando se busca compreender a formação do psiquismo humano numa perspectiva historicizadora.” (FACCI, 2004, p. 66).

Entende-se, portanto, que os períodos da vida do ser humano não são naturais ou inatos, conforme apregoa a concepção idealista de desenvolvimento psicológico. Facci (2004a, p. 66), explicita a premente necessidade de superar essa visão idealista e isto “implica compreender a relação da criança com a sociedade construída historicamente a partir das necessidades dos homens”.

A psicologia, diante de suas diversas abordagens, tem produzido muitas pesquisas acerca do desenvolvimento infantil. O psicólogo russo Daniil B. Elkonin (1987) identificou um elemento comum contido em grande parte das explicações sobre o desenvolvimento da criança, a saber, o enfoque naturalizante. Para o autor, explicar o desenvolvimento infantil sob uma visão naturalizante significa compreender a criança como um indivíduo isolado, para o qual a sociedade é apenas um fator que facilita ou dificulta o desenvolvimento de algo que é inerente ao ser humano.

Além disso, Elkonin afirma que tais abordagens analisam o desenvolvimento psíquico meramente como um processo de adaptação do indivíduo às condições de vida. Portanto, a hegemônica corrente liberal em psicologia explica o desenvolvimento humano a partir de uma suposta natureza humana, ou seja, compreende que as características social e historicamente construídas são naturais, esperadas, previstas e universais.

O processo educativo resume-se, diante da perspectiva liberal em psicologia, em acompanhar o desenvolvimento infantil. O papel do professor, deste modo, torna-se secundário, pois seu trabalho é estimular e facilitar o desenvolvimento natural do aluno, respeitando as características de cada fase do processo. Destarte, este capítulo apresentará uma concepção histórico-cultural de desenvolvimento infantil, caracterizada pela superação da visão naturalizante do ser humano e se pautará no desenvolvimento humano e sua relação com a educação e com a sociedade na qual a criança está inserida (ELKONIN, 1960; LEONTIEV, 1978).

O estudo da periodização do desenvolvimento psicológico na infância em uma perspectiva histórico-cultural é fundamental para o entendimento da psicologia infantil. A compreensão das forças motrizes do desenvolvimento psíquico passa, necessariamente, pelo estudo dos períodos deste desenvolvimento. Além disso, por meio do conhecimento da periodização do desenvolvimento psíquico, podem-se criar estratégias para a organização do sistema educacional em detrimento a uma periodização elaborada sobre a base do sistema de educação já existente (ELKONIN, 1987)<sup>12</sup>.

Elkonin já sinalizava que a divisão da infância de acordo com as bases pedagógicas da época não solucionava a questão das forças motrizes do desenvolvimento da criança, ou seja, das leis que regem a passagem de um período a outro. De acordo com o autor,

As mudanças que têm lugar no sistema educativo revelam que a “periodização pedagógica” não tem as devidas bases teóricas e não está em condições de responder a uma série de problemas práticos essenciais (**por exemplo, quando é necessário começar o ensino escolar, em que consistem as particularidades do trabalho educativo durante a passagem a cada novo período, etc.**). (ELKONIN, 1987, p. 104, grifos do autor).

---

<sup>12</sup>A partir desse pensamento, pode-se abrir uma futura discussão (que foge às condições desta pesquisa) sobre um possível problema nessa afirmação de Elkonin. Ele quer organizar o sistema escolar de acordo com os períodos do desenvolvimento psíquico. Acontece que o desenvolvimento psíquico não existe em si mesmo, sendo resultado da participação da criança nas atividades sociais. Uma dessas atividades é a educação escolar, desde a creche e o jardim de infância. Então o desenvolvimento sofre influência do sistema de educação existente, seja ele um bom sistema ou não.



Segundo Elkonin (1987), foram Blonski e Vigotski, os principais pesquisadores sobre o desenvolvimento da psicologia infantil na URSS. Blonski (1930<sup>13</sup>; 1934<sup>14</sup>), citado por Vygotski (1996) e também por Elkonin (1987), explicitou o caráter historicamente variável dos processos de desenvolvimento psíquico em oposição à idéia naturalista e puramente evolucionista do desenvolvimento infantil, assinalando o surgimento de novos períodos na infância no decorrer da história. Estes períodos foram caracterizados por um processo de transformações qualitativas por meio de crises, de saltos. As mudanças no desenvolvimento, segundo o autor, poderiam ocorrer de forma crítica ou paulatina.

Blonski denominou de épocas e estágios, os períodos do desenvolvimento infantil separados por crises. As épocas foram caracterizadas por crises mais marcantes e os estágios, menos marcantes. Outro conceito apresentado por Blonski, de acordo com Elkonin (1987), foi o de fase. A fase foi caracterizada por momentos da vida infantil que não são separados entre si de forma brusca como nas épocas e estágios.

Ao apresentar as contribuições de Vigotski para esta temática, Elkonin recorre ao texto denominado *El problema de la edad* que, em tempos hodiernos, está contido na segunda parte do Tomo IV das *Obras Escogidas*. Em relação à periodização do desenvolvimento psicológico da criança, a psicologia russa tomou como referencial os estudos de Vigotski, onde este autor trata sobre “o problema das idades e as crises pelas quais passam a criança no desenvolvimento ontogenético de sua personalidade.” (FACCI, 2004a, p. 76). Segundo Vigotski, a transição de uma etapa de desenvolvimento para outra é marcada por crises. Essas crises surgem entre duas idades, sinalizando o fim de uma etapa e o começo de uma nova.

Vygotski (1996) apresentou as seguintes crises em relação ao desenvolvimento infantil: **Crise pós-natal** – primeiro ano (2 meses – 1 ano); **Crise de um ano** – primeira infância (1 ano – 3 anos); **Crise de três anos** – idade pré-escolar (3 anos – 7 anos); **Crise de sete anos** – idade escolar (8 anos – 12 anos); **Crise de treze anos** – puberdade (14 anos – 18 anos); e **Crise dos dezessete anos**.

Ao sintetizar o processo em que os períodos de crise se intercalam entre os estáveis, Vygotski afirma o seguinte:

A crise pós-natal separa o período embrional do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da primeira infância. A crise dos três anos é o passo da primeira infância à idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o elo entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no

<sup>13</sup> BLONSKI, P. **Pedagogia evolutiva**. Moscou: Leningrado, 1930.

<sup>14</sup> BLONSKI, P. **Pedagogia**. Moscou: Uchizdat, 1934.

desenvolvimento, quando a criança passa da idade escolar à puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crises que se intercalam entre os estáveis, configuram os pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético donde o passo de um estágio a outro não se realiza por via evolutiva, senão revolucionária. (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

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

Vygotski (1996) cita que, para definir em geral a dinâmica da idade, é preciso: a) compreender que as relações entre a personalidade da criança e seu meio social é uma relação dinâmica em cada etapa. Não se pode aplicar à teoria do desenvolvimento infantil a mesma concepção de meio que tem a biologia a respeito da evolução das espécies. Portanto, faz-se necessário deixar bem claro a situação social do desenvolvimento; b) estudar a origem das novas formações centrais de determinada idade; c) averiguar como a estrutura modificada da consciência da criança influencia na reconstrução de sua vida; e d) observar, além das transformações internas que ocorrem na criança, a transformação dos comportamentos na relação com outras pessoas, pois para Vygotski (1996, p. 265), “essa reestruturação da situação social do desenvolvimento constitui o conteúdo principal das idades críticas”.

Neste ínterim, Vygotski (1996, p. 265) apresenta o que denominou de lei fundamental da dinâmica das idades:

[...] as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma ou outra idade, acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social do desenvolvimento, o fim da etapa dada do desenvolvimento no passo seguinte, ou ao superior período de idade.

Esta apresentação das ideias de Vigotski, ainda que de forma amalhada, sobre os estágios do desenvolvimento infantil tem como objetivo demonstrar a base pela qual Leontiev e Elkonin desenvolveram a periodização do desenvolvimento apoiada na categoria de atividade principal. Pasqualini (2009, p. 38), acrescenta que,

As proposições de Vigotski sobre a periodização do desenvolvimento têm caráter declaradamente inacabado. Devido a sua morte prematura, não foi possível ao autor concluir sua teoria do desenvolvimento psíquico; contudo,

suas proposições constituem um evidente esforço de construção do desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-dialética.

Diante do contexto apresentado, Elkonin (1987), afirma que os enfoques do problema da periodização traçados por Blonski e Vigotski devem ser conservados e, ao mesmo tempo, atualizados em função dos conhecimentos contemporâneos sobre esta temática. Prosseguindo em sua asserção, Elkonin apresenta as contribuições de Leontiev.

Tais contribuições, segundo o autor, permitiram um significativo avanço tanto nas ideias e concepções sobre as forças motrizes do desenvolvimento psíquico como nos princípios de divisão em seus estágios. Pela primeira vez a solução do problema sobre as forças que movem o desenvolvimento psíquico se uniu à questão sobre a divisão dos estágios no desenvolvimento psíquico das crianças.

Segundo Leontiev (1978; 2006a), para se resolver a questão das forças motoras do desenvolvimento psíquico da criança, faz-se necessário compreender o que determina o caráter psicológico da personalidade nos estágios de seu desenvolvimento. Destarte, este autor afirma que o fator determinante do desenvolvimento psicológico da criança é a sua própria vida. Ou seja, no decurso de seu desenvolvimento, o lugar que a criança ocupa no sistema das relações humanas se altera devido à influência das circunstâncias concretas de sua vida.

Para Leontiev, o vínculo que se estabelece entre criança-sociedade realiza-se mediante a atividade da criança. Portanto, urge analisar o conteúdo da atividade da criança e como esta é constituída nas condições concretas de vida.

Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 2006, p. 63).

A asserção acima destaca o papel diretivo do trabalho do professor na promoção do desenvolvimento da criança, ou seja, ao operar sobre a atividade do aluno, o professor possibilita o desenvolvimento de seu psiquismo. A análise da atividade da criança passa a ser um instrumento do professor para uma intervenção mais precisa no processo de desenvolvimento psicológico de seus alunos.

Martins (2007, p. 70), neste mesmo contexto afirma que:

É apenas pela análise do conteúdo da atividade da criança que podemos compreender a formação de seu psiquismo e de sua personalidade, e acima de tudo, o papel da educação em seu desenvolvimento. A qualidade da construção dessa atividade é uma consequência social e, portanto, profundamente marcada pelas condições de aprendizagens educacionais.

Deve-se salientar que esta análise não se refere à atividade geral da criança, mas a determinados tipos de atividade que se apresentam como mais importantes para o desenvolvimento em determinados estágios. Trata-se, portanto, do conceito de atividade principal ou atividade guia.

Cada estágio do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma atividade principal. Esta atividade principal ou dominante é a forma precípua de relacionamento da criança com a realidade. Para Leontiev (2006a, p. 63),

[...] a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são da maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade geral.

O que determina a transição de um estágio para outro é a mudança da atividade principal na qual a criança tem com a realidade. A atividade principal não é, necessariamente, a atividade que ocupa mais tempo na vida da criança. Para Leontiev (2006b, p.122), atividade principal,

[...] é aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Em relação às crises na passagem de um estágio a outro, Leontiev defende uma posição que, à primeira vista, parece ser distinta daquela assumida por Vigotski:

Essas crises – a dos três anos, a dos sete anos, a da adolescência, a da juventude – estão sempre associadas com uma mudança de estágio. Elas indicam, de forma clara, de forma óbvia, que estas mudanças, estas transições de um estágio a outro possuem uma necessidade interior própria. Mas serão, tais crises, inevitáveis no desenvolvimento de uma criança? A existência do desenvolvimento de crises é conhecida há muito tempo, e a interpretação clássica de tais crises é que elas são causadas pelas

características interiores da criança em maturação e pelas contradições que surgem nessa área, entre a criança e o ambiente. Do ponto de vista desta interpretação, as crises são, é claro, inevitáveis porque essas contradições são inevitáveis em quaisquer condições. **Porém, não há nada mais falso na teoria do desenvolvimento da psique de uma criança do que esta ideia.** (LEONTIEV, 2006a, p. 67, grifos do autor).

Leontiev (2006a, p. 63), a partir da categoria de atividade principal, aponta a manipulação de objetos, a brincadeira de papéis, a atividade de estudo e o treinamento especial ulterior ou o trabalho como “a sucessão das atividades e das relações” notadas em suas condições na URSS. Ao analisar os momentos de passagem de um estágio a outro do desenvolvimento psicológico, este autor afirma que a atividade que desempenhava a criança começa a recuar para segundo plano e surge uma nova atividade principal (ou atividade dominante, ou atividade guia). Há uma contradição entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superam este modo de vida. Nesse momento ocorre a mudança para um novo estágio do desenvolvimento da sua vida psíquica. Em suas palavras,

Na realidade, estas crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. O que é inevitável não são as crises, mas as rupturas, os saltos qualitativos no desenvolvimento. A crise, pelo contrário, é o sinal de uma ruptura, de um salto que não foi efetuado no devido tempo. Pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança se não efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, de educação dirigida. (LEONTIEV, 1978, p. 296).

Vale ressaltar que o excerto acima explicita o grau de importância que tem a educação escolar no desenvolvimento da criança, pois, se o trabalho educativo for intencional e racionalmente conduzido, levando em consideração as novas formações que são elaboradas no período de transição de um estágio ao outro, as crises de cada etapa do desenvolvimento poderão não acontecer.

Nesse sentido, a crise na adolescência, por exemplo, não necessariamente aconteceria, pois dependeria de como a educação escolar e a sociedade como um todo lidassem com esse momento de mudança no desenvolvimento psíquico.

Ao que parece, para Vygotski (1996, p. 251-272), a crise está intimamente ligada ao processo dialético de mudança qualitativa ou de salto qualitativo no desenvolvimento humano. Neste contexto, o autor assevera que a transição de um estágio ao outro do desenvolvimento infantil é sempre organizada em períodos pré-críticos, crise e períodos pós-críticos. Vygotski entenderia que o desenvolvimento implica sempre evolução, involução e revolução. A crise residiria neste período de revolução, ou seja, um momento caótico e difícil

de ser discernido, porém, para o autor, tal crise poderá ser reconhecida pelo que chamou de “ponto de culminância” (p. 256), onde a nova idade emerge.

A crise tal como é entendida por Vigotski não parece ser a mesma da qual trata Leontiev, pois, enquanto que para o primeiro a crise contém uma contradição dialética que move o desenvolvimento, para o segundo a crise parece se constituir num momento de estancamento do desenvolvimento. Isso fica particularmente claro quando Leontiev afirma que uma educação escolar não dirigida, espontânea, pode causar crises, porém, numa educação dirigida, que atue suprimindo as necessidades da viragem no desenvolvimento infantil, pode também evitar tais crises. Por outro lado, ambos os autores entendem que os momentos de ruptura e de salto qualitativo são imprescindíveis ao processo de desenvolvimento psíquico. Nesse sentido poderia ser levantada a hipótese de que a divergência entre esses dois autores esteja mais no uso do termo “crise” do que propriamente na análise do significado, para o desenvolvimento psíquico, desses momentos críticos.

As contribuições de Elkonin (1960; 1987), para a periodização do desenvolvimento psíquico na infância, a partir dos estudos de Vigotski e Leontiev, ocupam um lugar de destaque nos estudos atuais sobre a temática (ARCE; DUARTE, 2006; FACCI, 2004a; 2006; LAZARETTI, 2008; MARTINS, 2007; MASCAGNA, 2009; PASQUALINI, 2009; 2010; 2011), ente outros.

Ao propor que o desenvolvimento psicológico não pode ser compreendido sem uma profunda pesquisa do aspecto objetual-de conteúdo da atividade, Elkonin avança no sentido de não apenas estudar os tipos de atividade diretamente relacionados com o desenvolvimento psicológico da infância, ou seja, a brincadeira e a aprendizagem escolar. O autor assevera que o caráter objetual-de conteúdo da atividade não foi devidamente explorado.

Na realidade, o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda investigação do aspecto objetual-de conteúdo da atividade, isto é, sem elucidar com que aspectos da realidade interagem a criança em uma ou outra atividade e, em consequência, a que aspectos da realidade ela se orienta. (ELKONIN, 1987, p. 109).

Deste modo, o caráter objetual-de conteúdo da atividade caracteriza-se por dois pontos: “*com que aspectos* da realidade a criança interage, ou seja, que objetos a criança se relaciona em uma ou outra atividade e, por conseguinte, *a que aspectos* da realidade ela se orienta, isto é, que conteúdo da realidade ela se apropria.” (LAZARETTI, 2008, p. 128, grifos no original).

Elkonin (1987), ao apresentar sua hipótese sobre a periodização do desenvolvimento psíquico da criança, aponta três épocas do desenvolvimento humano, quais sejam: a primeira

infância, a infância e a adolescência. Em cada época há dois períodos: no primeiro encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, nas quais tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; o segundo período caracteriza-se pelas atividades no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, a assimilação de procedimento de ação com os objetos.

Cada época, portanto, é formada por duas atividades principais ou dominantes (a primeira, desenvolvida nos sistemas criança-adulto social e a segunda, no sistema criança-objeto social). As atividades são dominantes em determinados períodos e em outros não. Na vida surgem novos tipos de atividade e seu surgimento e conversão em atividades dominantes não elimina as atividades anteriores, mas sim, muda seu lugar nas relações que a criança tem com a realidade. Elkonin (1987), portanto, apresenta a seguinte periodização do desenvolvimento psíquico na infância:

#### **Periodização do desenvolvimento psíquico na infância segundo Elkonin<sup>15</sup>:**

<b>Épocas</b>	<b>Período - Primeiro Grupo: Sistema criança-adulto social</b>	<b>Período - Segundo Grupo: Sistema criança-objeto social</b>
Primeira infância	Comunicação emocional direta	Atividade manipulatória-objetal
Infância	Jogo de papéis	Atividade de estudo
Adolescência	Comunicação íntima social	Atividade profissional/de estudo

Fonte: Tabela da periodização do desenvolvimento psíquico infantil organizado pelo autor com base nos dados apresentados por Elkonin: ELKONIN, D. B. Sobre el problema de La periodización del desarrollo psíquico en La infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

Os dois grupos acima apresentados estão ligados entre si. Segundo Elkonin (1987), a periodização se inicia com o primeiro grupo (criança-adulto social), no qual predominam atividades que promovem, especialmente, a esfera motivacional e das necessidades, por meio da assimilação dos objetivos, dos motivos e das normas da atividade humana. A partir de então, é preparada a passagem para o segundo grupo (criança-objeto social), no qual tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos da ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais, por meio da apropriação dos procedimentos socialmente elaborados.

A caracterização das três épocas, de acordo com Elkonin, do desenvolvimento psicológico infantil, é realizada nos subitens a seguir.

<sup>15</sup> Este quadro foi organizado para melhor visualização didática.

### 2.5.1 Primeira infância

Elkonin (1960; 1987), denomina a primeira época do desenvolvimento psicológico da criança como **primeira infância**. Esta época, como foi demonstrada, é constituída por dois grupos, a saber, a **comunicação emocional direta** e **atividade manipulatória-objetal**. Na relação da criança com as pessoas que a rodeia é que se estabelece uma forma de comunicação social e essa é a primeira forma da criança inserir-se na sociedade, isto é, por meio da comunicação emocional direta. Ainda na primeira infância, surge um segundo momento onde a atividade principal passa a ser a manipulatória-objetal, caracterizada pela assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos.

Vale ressaltar que, para Elkonin, o nível de desenvolvimento que o sistema nervoso alcança quando a criança nasce é um ponto indispensável para o desenvolvimento da psique. No entanto, este desenvolvimento natural que existe no momento do nascimento da criança não é a causa determinante do desenvolvimento psíquico infantil. As premissas naturais, segundo Elkonin (1960, p. 494), “não pré-determinam como se formarão os processos psíquicos, quais qualidades da personalidade se desenvolverão, que nível alcançará o desenvolvimento psíquico”. Tudo isto, afirma o autor, depende das condições de vida da criança e de sua educação.

Elkonin (1960, p. 494) afirma que:

As particularidades do organismo humano que existem no momento do nascimento se desenvolvem sob a influência decisiva das condições de vida da criança e no processo de ação mútua com o meio ambiente. Isto se refere também, na mesma medida, ao desenvolvimento do sistema nervoso.

O período da comunicação emocional direta vai do nascimento da criança até o seu primeiro ano de vida. A relação criança-adulto social é caracterizada por várias maneiras que a criança utiliza para se comunicar com os adultos como o choro e o sorriso, por exemplo. A mediação dos adultos, neste momento, também passa às crianças um vínculo emocional. Nessa mediação “aparece na criança a compreensão primária da linguagem humana, a necessidade da comunicação verbal e a pronúncia das primeiras palavras.” (ELKONIN, 1960, p. 507).

Ao nascer, a criança possui apenas alguns reflexos incondicionados. Para adaptar-se às novas situações de vida, o recém-nascido “já possui pronto o complicado mecanismo de sucção e uma série de reflexos de orientação e defesa do olho e do ouvido [...]” (ELKONIN,



1960, p. 504), e, paulatinamente, ao longo do seu primeiro ano de vida, adquire os reflexos condicionados. Os reflexos incondicionados são insuficientes para a adaptação da criança às novas situações de vida. Elkonin afirma que a criança é o mais indefeso de todos os seres vivos, pois não podem sobreviver sem a assistência dos adultos.

Ao final do primeiro ano, de acordo com Elkonin (1960), a criança compreende de dez a vinte palavras. É nesta idade que a criança pronuncia suas primeiras palavras e este processo indica uma nova etapa no desenvolvimento da criança e caracteriza o surgimento de novas relações entre a criança, os adultos e os objetos. Neste momento a relação da criança com o meio muda de forma significativa. A criança, ao começar a andar, não só amplia o círculo de objetos com os quais tinham contato, mas amplia as possibilidades e as descobertas de novos objetos a sua volta. Este é o período da atividade manipulatória-objetal.

Sob a direção dos adultos, a criança aprende a manusear os objetos que a rodeiam. Desde muito cedo a criança começa a assimilar a experiência das pessoas por meio dos objetos. No entanto, não basta que os objetos lhe sejam acessíveis. Uma criança pequena poderá pegar uma caneta ou uma escova de dente e não saber que estes objetos servem para escrever ou escovar os dentes, respectivamente. Faz-se necessária a mediação do adulto para que a criança aprenda a manuseá-los de forma correta e humana. A criança executa as ações com a ajuda dos adultos, aprende a utilizar a colher, beber água no copo, calçar a sandália, o tênis, a rabiscar o papel com uma caneta ou um lápis, a escovar os dentes, secar-se com a toalha, entre outras atividades.

Se o adulto deixar a criança sozinha com os objetos, ela nunca chegará a utilizá-los de uma maneira humana. Ao explicitar a importância da mediação dos adultos na relação criança-objeto social, Elkonin (1960, p. 499), afirma que:

O adulto a ensina como manejar as coisas, e no curso da aprendizagem a criança não só conhece as qualidades dos objetos, mas assimila também a experiência da humanidade para utilizá-los na prática. Ao manejar as coisas, não somente adquire novos conhecimentos, senão também novas habilidades e se formam nela novas capacidades, como resultado do qual se eleva seu desenvolvimento a um maior nível e recebe a responsabilidade de adquirir uma experiência mais complicada, assim como de estabelecer relações mais complexas com a realidade.

A criança torna-se cada vez mais independente ao aprender, paulatinamente, a atuar com os objetos e ao assimilar o idioma como meio de comunicação com as pessoas. Facci (2004a), ao citar Elkonin (1987), afirma que a linguagem, nessa etapa, não é a atividade principal da criança, mas constitui a forma pela qual os adultos irão auxiliar a criança a

compreender a ação dos objetos e assimilar os procedimentos de ação com estes objetos. O desenvolvimento da linguagem e a independência em atuar com os objetos são fatores essenciais para as novas aprendizagens da criança.

### 2.5.2 Infância

A segunda época do desenvolvimento da criança, de acordo com Elkonin (1960; 1987), é a **infância**. As atividades principais ou dominantes nessa fase são o **jogo de papéis** (criança-adulto social) e a **atividade de estudo** (criança-objeto social).

Embora o mundo da atividade, do trabalho e das relações sociais das pessoas esteja ante a criança, esta ainda não pode atuar diretamente na atividade dos adultos. A criança, nessa etapa de desenvolvimento, tenta “integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela se esforça para agir como um adulto.” (LEONTIEV, 2006b, p. 121). Desta forma, é por meio do jogo de papéis ou brincadeira, que a criança procura reproduzir as mesmas atividades que as pessoas que a cercam. “O jogo é a forma típica e acessível nesta idade para que a criança reproduza este mundo. Precisamente ele reflete a realidade que rodeia a criança [...]” (ELKONIN, 1960, p. 501).

Por meio da reprodução das atividades desenvolvidas pelos adultos, utilizando a atividade de jogo de papéis, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos. Facci (2004a) afirma que o jogo ou a brincadeira da criança não é algo instintivo ou inato. Segundo essa autora, o conteúdo da brincadeira é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos.

Neste sentido Leontiev (2006a, p. 59) explica que:

A infância pré-escolar é o período da vida que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos.

Ao permitir que a criança reproduza as relações entre os adultos, o jogo também exerce influência sobre o desenvolvimento psicológico da criança e prepara a transição para uma nova fase de desenvolvimento, isto é, para a atividade principal de estudo.

Para Leontiev (2006a) e também Elkonin (1960), o ingresso na escola causa uma mudança radical na situação da criança perante a sociedade. A criança, nessa fase, começa uma atividade “séria”, que tem significação social. Para Leontiev (2006a, p. 61) “o ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com os pais e os professores, mas que há, objetivamente, obrigações com a sociedade”. Estes deveres – continua o autor – “são deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda a sua vida futura” (Idem).

As atividades da criança frente às obrigações são valorizadas pelos demais. Suas relações são determinadas principalmente pelos resultados de sua atividade de estudo. Neste mesmo contexto, Marega (2010, p. 61), explicita que:

[...] a criança se depara com um universo escolar que exige atividades escolares mais sistematizadas, o estudo e os diferentes aspectos que o compõem, a organização escolar, pontualidade, disciplina, responsabilidade, conteúdos, tornam-se a atividade dominante para a criança que iniciou a idade escolar.

Leontiev (1960) apresenta três etapas do desenvolvimento dos motivos para o estudo. Segundo esse autor, na primeira etapa, as crianças não têm nenhuma preferência quanto às atividades desenvolvidas na escola. Tudo para elas é igualmente interessante e não têm nenhum interesse especial frente ao conteúdo das aulas e das disciplinas que estudam. Se tiverem alguma preferência, o autor afirma que esta dependerá unicamente de que uma ou outra tarefa lhe seja mais ou menos difícil.

Porém, na segunda etapa, essas mesmas pesquisas relatam que os interesses frente às ocupações escolares começam a diferenciar-se. “Manifesta-se claramente a significação do conteúdo do que se estuda. Aparecem os verdadeiros interesses de estudo.” (LEONTIEV, 1960, p. 353). Segundo esse autor, “ser bom aluno” é o motivo para o estudo, aliado, conseqüentemente, ao interesse de obter boas notas.

Na terceira etapa, Leontiev identifica o adolescente que começa a descobrir o significado do conhecimento científico. Esta etapa é caracterizada pelo motivo fundamental de estudar a fim de preparar-se para o futuro. Este assunto é trabalhado no próximo item.

### 2.5.3 Adolescência

Elkonin denomina a terceira época do desenvolvimento psicológico na infância de **adolescência**. Assim como nas épocas precedentes, esta também apresenta duas atividades principais, quais sejam: **comunicação íntima social** (primeiro grupo) e **atividade profissional/de estudo** (segundo grupo).

Porém, segundo Elkonin (1987), a identificação da atividade principal no período da adolescência apresenta grandes dificuldades. Tais dificuldades consistem no fato da atividade principal do adolescente continuar sendo o estudo escolar. Os adolescentes, assim como os escolares da fase da **infância**, são valorizados – pelos adultos – em função de seus êxitos ou fracassos na aprendizagem escolar. Além disso, na passagem a esta fase, tampouco ocorrem mudanças substanciais em seu aspecto externo. Vygotski (1996) afirma que as mudanças no adolescente são, em sua maioria, mudanças internas e não são exteriorizadas, portanto, não são visíveis ao observador.

Diante da ausência de mudanças visíveis nas condições gerais de vida e de atividade do adolescente, Elkonin (1987), afirma que as causas da passagem a essa fase foram explicadas por mudanças do próprio organismo. Frequentemente, tais explicações encontram-se amparadas na maturação sexual que transcorre neste período. É o caso da psicanálise, por exemplo.

Pode-se dizer que tais dificuldades em identificar as mudanças na adolescência incitaram a produção de muitas pesquisas que acabaram por naturalizar essa fase. Elkonin reconheceu que a maturação sexual exerce influência na formação da personalidade do adolescente, mas refutou a ideia de que o desenvolvimento sexual seja a principal função neste processo. Para este autor, a maturação sexual exerce influência de forma mediatizada, por meio das relações do indivíduo com o mundo que o cerca.

Segundo Elkonin (1960), o período escolar médio ou período da adolescência, abarca desde os 11-12 anos até os 15. Este período de desenvolvimento consiste no salto da infância à juventude (15 anos até 17-18), por isso essa idade é denominada de trânsito ou de transição. Embora, como já foi dito, à primeira vista, não há essencialmente diferenças com respeito às condições de vida da infância – pelo fato do adolescente continuar sendo escolar e sua atividade principal, o estudo – suas condições pessoais de desenvolvimento se diferenciam muito das do escolar primário.

A primeira atividade principal na adolescência é a comunicação íntima pessoal. Essa atividade é uma forma de reproduzir, com os outros adolescentes, as relações existentes entre

os adultos. Facci (2004a, p. 71), afirma que “a interação com os companheiros é mediatizada por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo)”. Nessa comunicação, prossegue a autora, “o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida” (Idem).

De acordo com Elkonin (1987, p. 121), a atividade de comunicação pessoal constitui a atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre o futuro, bem como sobre as relações entre as pessoas. Nas palavras do autor, “se estrutura o sentido pessoal da vida”. Destarte, na comunicação pessoal se forma a autoconsciência como consciência social transladada ao interior.

A partir do processo acima descrito, Elkonin (1987) afirma que surgem as premissas para que se originem novas tarefas e motivos da atividade, convertendo-se em atividade dirigida para o futuro, adquirindo o caráter de atividade profissional de estudo. Essa é a segunda atividade principal na idade de transição.

Para Elkonin, o conteúdo de estudo do adolescente exige novos métodos de ensino. A educação escolar deve incitar o aumento da independência do adolescente. O adolescente deve, agora, preparar suas tarefas sem a ajuda dos adultos, deve distribuir seu tempo e encontrar meios para resolver suas atividades.

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

Leontiev salientou que a fase da adolescência é caracterizada pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. O adolescente começa a descobrir o significado do conhecimento científico e, conseqüentemente, desenvolvem-se os chamados interesses cognoscitivos científicos. No entanto, as disciplinas ministradas na escola são valorizadas conforme a futura profissão. “Quando se perguntam quais são as matérias mais interessantes, se recebem as seguintes respostas: ‘gosto, sobretudo, das matemáticas, e o que menos gosto é a anatomia, porque nunca serei médico’, ‘depende do que penso ser na vida’ [...]” (LEONTIEV, 1960, p. 353).

Os resultados de tais pesquisas apontam a necessidade de esclarecer um aspecto importante sobre a relação entre as disciplinas transmitidas na escola e o desenvolvimento psíquico dos alunos. Segundo Facci (2006, p. 142),

Vigotski chegou à conclusão, em suas pesquisas, que as disciplinas escolares, no conjunto, e não isoladamente, influenciam o desenvolvimento das funções psicológicas. [...] a aritmética, por exemplo, não desenvolve, independente e isoladamente, umas funções, enquanto que a escrita desenvolvem outras. A tomada de consciência das disciplinas e mesmo o pensamento abstrato da criança se desenvolvem em todas as aulas. É necessário, portanto, descobrir essa lógica interna dos processos de desenvolvimento desencadeada pela educação escolar.

O que se pode destacar até o momento é que o desenvolvimento humano está condicionado pelas condições concretas, históricas e sociais. Neste ínterim, faz-se necessário explicitar também que a educação escolar desempenha um papel fundamental nesse processo.

## **2.6 A relação entre ensino e desenvolvimento psíquico**

Vigotskii (2006) apresenta três principais teorias acerca da relação entre desenvolvimento e ensino. Segundo o autor, a primeira é caracterizada pela independência do processo de desenvolvimento e de ensino. Essa linha de pensamento não considera que o ensino possa proporcionar o desenvolvimento dos alunos, pautando-se na ideia de que o desenvolvimento psicológico da criança é natural, ou seja, realiza-se por meio de leis próprias, autônomas e independentes da educação escolar. O ensino, para essa corrente de pensamento, não pode influenciar o desenvolvimento psíquico dos alunos e o mesmo segue sempre o desenvolvimento. Dentre as correntes que compactuam com os pensamentos acima descritos, Vigotski afirma que a mais conhecida é a teoria de Jean Piaget.

Piaget estuda o desenvolvimento psíquico da criança de forma completamente independente do processo de ensino. Para Vigotskii (2006, p. 103-4),

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

Em Piaget, o desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, deve realizar certos ciclos e dar frutos maduros para que o ensino se torne possível, ou seja, o desenvolvimento deve ocorrer antes de a criança adquirir determinado conhecimento por meio da escola. O desenvolvimento, portanto, precede sempre o ensino. O ponto de vista de Piaget “é que o pensamento da criança recorre obrigatoriamente determinados estádios, independentemente de que a criança receba instrução ou não.” (VYGOTSKI, 2001, p. 220).

Em sua análise, Tomio (2007, p. 2) afirma que a Epistemologia Genética de Jean Piaget, “ao estabelecer regularidade para a construção do pensamento cognitivo, atrelada à evolução cronológica, desconsidera as experiências sociais e as **possibilidades de influência da cultura como propulsora** deste desenvolvimento.” (grifos do autor).

Ao contrapor-se à teoria de Piaget, Vygotsky (1995, p. 107), explicita que:

O aprendizado [o ensino] é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento mental. Se assim é, os resultados do estudo psicológico dos conceitos infantis podem aplicar-se aos problemas do aprendizado de uma forma muito diferente daquela imaginada por Piaget.

A segunda categoria de pensamento sobre o problema da relação entre desenvolvimento e ensino tem como pressuposto que o **ensino é desenvolvimento**. Tal teoria caracteriza-se por uma total identificação entre desenvolvimento e ensino. Segundo Vigotskii (2006, p. 105):

Para entender melhor este tipo de teoria é preciso ter em conta que ele considera as leis do desenvolvimento como leis naturais que o ensino deve ter em conta, exatamente como a tecnologia deve ter presentes as leis da física; o ensino não pode mudar as leis, do mesmo modo que a tecnologia não pode mudar as leis gerais da natureza. [...] O desenvolvimento e a aprendizagem [o ensino] sobrepõem-se constantemente, como duas figuras geométricas perfeitamente iguais. O problema de saber qual é o processo que precede e qual é o que segue carece de significado para esta teoria. O seu princípio fundamental é a similaridade, a sincronização entre os dois processos.

A terceira teoria, além de adotar, de certa forma, as teses das duas primeiras postulando dois processos de desenvolvimento, o espontâneo e a aprendizagem, tem algo que Vigotski leva em conta, ou seja, que os efeitos das aprendizagens não se reduzem aos aspectos específicos dos conteúdos aprendidos, mas vão além, exercendo influência sobre a formação

de estruturas mentais mais gerais que serão importantes para áreas mais amplas da atuação do indivíduo.

Diferentemente das teorias citadas, para Vigotski, a transmissão dos conhecimentos sistematizados é fator absolutamente indispensável para o desenvolvimento psicológico dos escolares. Rubinstein, citado por Kostiuk (2005, p. 20), “afirmou que a criança se desenvolve enquanto recebe educação e instrução”. Para Vigotskii (2006, p. 114), o ensino é a força propulsora do desenvolvimento psíquico do indivíduo, portanto, **“o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”** (grifos do autor).

De acordo com Davídov (1988), a escola deve ensinar os alunos a pensar e isto implica organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. É evidente que o trabalho educativo deve estar coerente com o nível de desenvolvimento da criança. À criança se pode ensinar somente o que ela é capaz de aprender. A gramática, a aritmética, entre outras disciplinas, só poderão ser apropriadas em determinadas idades. Porém, tal asserção não justifica o fato de a educação orientar-se apenas por aquilo que já amadureceu na criança.

Vygotski (2001) salienta que a educação será inútil se apenas focar o que já está maduro no desenvolvimento. A educação deve ser fonte de desenvolvimento e, de acordo com o autor, o bom ensino deve estar à frente do desenvolvimento e conduzir este último. A educação escolar, portanto, não pode basear-se nas funções já maduras, mas sim nas que estão em processo de maturação.

As disciplinas transmitidas na escola devem exigir da criança mais do que ela pode dar no momento, ou seja, a criança deve realizar na escola uma atividade que lhe obrigue a superar a si mesma. Para Vigotski, o ensino deve orientar-se não pelo passado, mas no futuro do desenvolvimento infantil. Só então poderá a educação provocar os processos de desenvolvimento, ou seja, atuando na zona de desenvolvimento próximo.

De acordo com Duarte (1996, p. 98),

Se o conteúdo escolar estiver além dela [da criança], o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas.

Neste mesmo contexto, Davídov (1988, p. 47) salienta que:



A prática pedagógica coloca a tarefa de aperfeiçoar o conteúdo e os métodos de trabalho didático educativo com as crianças de maneira que exerça uma influência positiva no desenvolvimento de suas capacidades (por exemplo, do pensamento, da vontade, etc.) e que, ao mesmo tempo, permita criar as condições indispensáveis para superar os atrasos, freqüentemente observáveis nos escolares, de umas ou outras funções psíquicas.

Outro ponto precípua que se deve destacar é a necessidade do professor conhecer as forças motrizes do desenvolvimento psicológico da criança conforme explicitadas neste trabalho. O êxito obtido em alguma tarefa, por meio do ensino, depende, em grande parte, da preparação precedente com a qual a criança se deparou. Para exemplificar este pensamento pode-se recorrer às pesquisas de Luria, quando o autor explicou sobre o desenvolvimento dos hábitos culturais na criança:

Quando lemos ou escrevemos, não executamos realmente nenhuma ação psicológica complexa, mas apenas automaticamente reproduzimos técnicas que aprendemos em estágios anteriores de desenvolvimento. Se quisermos descobrir como as habilidades culturais são desenvolvidas, devemos voltar aos primeiros estágios de sua história e descrever o caminho que elas percorreram na mente da criança. (LURIA, 2006, p. 95).

Uma educação eficiente que promova o desenvolvimento deve pautar-se neste conhecimento. É necessário que o professor compreenda como se desenvolve uma nova atividade principal, como ocorre o desenvolvimento psicológico da criança em determinada fase, a fim de tomar direções específicas no que tange a melhoria dos métodos educativos.

O desenvolvimento psíquico das crianças, portanto, será fruto do processo de ensino realizado pelos adultos. No contexto escolar, o professor deve criar condições determinadas para o desenvolvimento de seu aluno e isto será possível somente por meio da transmissão das experiências sociais acumuladas pela humanidade (ELKONIN, 1960).

Neste íterim, este item conclui, dentre outros fatores, que o conhecimento do professor deve girar em torno de alguns aspectos, quais sejam: a) o desenvolvimento psíquico não é espontâneo, mas sim social; b) o ensino deve preceder o desenvolvimento e; c) conduzir o desenvolvimento psicológico por meio do ensino sistematizado, direto e intencional, implica conhecer as forças motrizes deste desenvolvimento.

Destarte, o final desse capítulo vem introduzir o que no próximo capítulo é estudado com mais detalhes, ou seja, o papel da educação escolar na formação da individualidade para-si e no desenvolvimento psíquico do adolescente.

### **CAPÍTULO 3**

## **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES**

Ao longo dos capítulos anteriores procurou-se fornecer aportes teóricos para a compreensão, fundamentalmente, de duas questões, quais sejam: a individualidade para-si como máxima possibilidade da formação do indivíduo e o desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo na idade de transição. Trabalhou-se a questão de que, tanto para a formação da individualidade para-si como um processo mais amplo, quanto para a idade de transição como uma fase específica do desenvolvimento psíquico, faz-se necessária a apropriação das objetivações genéricas não cotidianas, para-si.

Outro ponto importante nessa discussão é que a ciência, a arte, a filosofia e demais esferas de objetivações genéricas para-si, poderão ser apropriadas de forma aprofundada somente por meio dos conceitos, ou seja, somente a partir da adolescência. Esse raciocínio pode ser dividido em dois pontos: o primeiro seria o de que o conhecimento dos processos essenciais da realidade só é possível por meio das abstrações (MARX, 2008, p. 257-268; DUARTE, 2000) e, portanto, nos termos de Vigotski, somente quando o indivíduo torna-se capaz de pensar por conceitos é que ele pode compreender a realidade para além das aparências, para além do imediato; o segundo raciocínio refere-se a quando o indivíduo, na ontogênese, desenvolve o pensamento por conceitos e, para Vigotski, é a partir da adolescência.

Neste terceiro capítulo são apresentados aportes teóricos da psicologia histórico-cultural à educação escolar de adolescentes. Discute-se a importância da educação escolar para a transmissão dos conhecimentos clássicos, qual a relação dessa transmissão dos conteúdos científicos com a formação da individualidade para-si, bem como para o desenvolvimento psíquico na adolescência.

Para tanto, este capítulo é dividido em dois itens. No primeiro item ressalta-se a importância da educação escolar como mediadora entre a esfera cotidiana e as esferas não cotidianas na formação do indivíduo; no segundo, discute-se a educação escolar de adolescentes e a capacidade de hierarquização consciente das atividades da vida cotidiana, a partir da mediação das objetivações genéricas para-si.

### **3.1 A educação escolar como mediadora entre a esfera cotidiana e as esferas não cotidianas na formação do indivíduo**

Como foi discutido no capítulo anterior, o ser humano não conseguiria dominar os processos mais complexos e profundos da realidade sem o pensamento conceitual que se dá a partir das relações recíprocas entre pensamento e linguagem. Segundo Vygotski (1996, p. 71) “o pensamento por conceitos revela os profundos nexos da realidade, revela as leis que a regem [...]”. O desenvolvimento do pensamento conceitual permite que o adolescente tenha o profundo conhecimento da realidade interna, ou seja, o mundo de suas próprias vivências.

Vygotski (1996, p. 73) afirma que “graças ao pensamento por conceitos chegamos a compreender a realidade, a dos demais e a nossa própria”. Para o autor, o pensamento por conceitos é a nova forma de pensamento que difere o adolescente das crianças menores e essa é a “revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente”.

Porém, essa revolução não acontece naturalmente, espontaneamente, não é fruto de maturação biológica senão da apropriação de objetivações genéricas mais elaboradas, ou seja, das objetivações genéricas para-si. Embora o pensamento cotidiano forneça as bases da compreensão da realidade natural e social, nele, constata-se os limites decorrentes das próprias características das atividades cotidianas.

Se, por um lado, a luta diária pela sobrevivência que caracteriza a vida da maior parte da humanidade exige a formação de um relativo senso de realidade sem o qual não se obtém êxito nas ações, por outro lado esse objetivo de êxito imediato da ação não requer, muitas vezes, mais do que uma visão correta de uma parcela bastante restrita da realidade, podendo pautar-se, em termos de visão de mundo, em premissas totalmente irrealis.

Na sociedade capitalista, por exemplo, o fetichismo da mercadoria é um componente necessário da dinâmica social cotidiana. Assim, o realismo pragmático que muitas vezes acompanha as atividades cotidianas não necessariamente se opõe a concepções acentuadamente idealistas que podem ser opostas à essência de processos naturais e sociais. O pensamento e o conhecimento cotidianos não são necessariamente alienados, mas quando as pessoas não têm oportunidade de transcender os limites da visão de mundo espontaneamente formada na vida cotidiana, cria-se inevitavelmente uma situação de alienação (DUARTE, 1993).

Como a essência não se manifesta imediatamente, Kosik (2011) salienta a necessidade de uma atividade peculiar por meio da qual o fundamento oculto das coisas seja descoberto, ou seja, o autor defende a precípua existência da ciência e da filosofia. E assevera,

parafrazeando Marx que: “se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis.” (p. 17).

Em suas pesquisas, Elkonin (1960) afirma que umas das particularidades dos interesses do adolescente é seu caráter ativo, conduzindo, algumas vezes, ao desprezo dos conhecimentos científicos e técnicos por considerarem que tais conhecimentos não têm significado prático. A escola, deste modo, deve fazer o seu papel para a formação da individualidade para-si, qual seja: produzir necessidades de conhecimento sistematizado nos alunos.

Para que isso seja feito, no trabalho educativo, deve-se deixar claro que o conhecimento, no início da atividade humana, foi produzido a partir de necessidades práticas e cotidianas, porém, se libertou de uma dependência imediata deste cotidiano por meio da ciência, da arte e da filosofia.

Por outro lado, Vygotski (1996, p. 67) comenta sobre o caráter contraditório do adolescente e, embora Elkonin possa estar certo em relação a esse pragmatismo do adolescente, Vygotski menciona que o adolescente também tem inclinação para ideias metafísicas e românticas.

Vygotski (1996) identificou que alguns autores da época como Blonski, constataram que, por um lado, o adolescente manifestaria interesse pela matemática, pela física e pela filosofia, numa busca de compreensão racional e lógica do mundo, mas por outro, revelaria um “romantismo das idéias”, no sentido de idealismo, de dificuldade de lidar com a realidade.

Alguns desses autores tentaram explicar essa contradição por causas biológicas, mas Vygotski discorda deles e explica essa contradição pela análise do processo de desenvolvimento do adolescente, ou seja, pela contradição entre a nova forma de pensamento que está em desenvolvimento (o pensamento por conceitos) e o fato de que esse novo estágio do seu pensamento é ainda muito instável e o adolescente não consegue a princípio, lidar com tudo o que deseja. O adolescente está aprendendo a pensar por conceitos e seria demais exigir que ele já pensasse dialeticamente, e por isso acaba demonstrando uma unilateralidade de pensamento: “ou é isso ou é aquilo”.

Vygotski (1996) mostra que existe uma contradição entre o que se apresenta ao adolescente nesse descortinar-se de um mundo mais amplo para ele e as possibilidades de seu pensamento, que está dando um salto gigantesco no sentido do pensamento por conceitos, mas não pode dar o salto no sentido do pensamento dialético. Para o autor, existe uma “insuficiência de dialética no pensamento do adolescente.” (p. 68).

Ressalta-se, neste momento, o desafio da educação escolar de adolescentes, pois o pensamento dialético não está amplamente difundido na sociedade e nos campos das ciências, da filosofia e das artes. E, por consequência disso, o adolescente raramente se depara com modelos de pensamento dialético.

O trabalho educativo, portanto, realiza uma mediação, na formação do indivíduo, entre a esfera em-si e a esfera para-si. Diante de tal importância que tem a educação escolar neste processo, fica evidente a urgência da superação das ideias propagadas pelas pedagogias contemporâneas baseadas no lema “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2010, p. 37), uma ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas é a de que “o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares”; na perspectiva dessas pedagogias “são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano”.

Duarte (2001) denomina de pedagogias do “aprender a aprender” as que, neste contexto da relação entre educação escolar e conhecimento, apresentam uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola, limitando este conhecimento e atrelando-o ao cotidiano. Encontra-se também uma descaracterização do professor como mediador no processo de apropriação do conhecimento, ou seja, a indispensável mediação realizada pelo professor não é entendida como transmissão de conhecimento, como ensino, sendo reduzida a uma espécie de acompanhamento da aprendizagem que ocorreria de forma autônoma desde o início do processo educativo. No limite, trata-se do postulado segundo o qual o aluno deve aprender sozinho, deve aprender a aprender.

Ou seja, quanto menos o professor ensinar, melhor para a aprendizagem pelo aluno. São pedagogias que defendem a limitação do indivíduo às esferas da genericidade em-si. Esse processo pode ser considerado alienante, pois, segundo Duarte (1993) e Heller (1991), uma das formas de alienação se dá quando o indivíduo é impedido de se apropriar das esferas de objetivações genéricas para-si. Essas pedagogias mostram-se sintonizadas com a ideologia da classe dominante. Dentre elas estão “o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista.” (DUARTE, 2010, p. 33).

Diante do contexto de que as pedagogias do “aprender a aprender” descaracterizam o papel do professor, bem como a visão negativa da transmissão de conhecimentos clássicos e não cotidianos, Duarte (2008, p. 210), assevera que,

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

Entende-se que, a partir de uma perspectiva histórico-cultural, a escola deve socializar o conhecimento. Porém, essa é uma lógica socialista e, por isso, nunca estará confortável numa sociedade capitalista (SAVIANI, 2011). O capitalismo defende uma educação para todos, porém, com a ressalva implícita e, algumas vezes explícita, de que a educação para a classe trabalhadora seja diferente.

Um exemplo desse pensamento, embora não seja o debate fulcral deste trabalho, mas faz-se necessário devido ao contexto desta discussão, é a política do Banco Mundial para a “socialização do conhecimento” para países como o Brasil. O BM defende a adequação do ensino superior ao mercado de trabalho, além de defender que este ensino seja adaptado às diferentes classes sociais. Propõe uma universidade de excelência, voltada à pesquisa, destinada aos cidadãos das classes superiores. Incentiva a existência de uma universidade para formar profissionais para o mercado de trabalho, cidadãos de classe média. E por último, propõe escolas profissionalizantes destinadas aos egressos do ensino médio e voltadas aos cidadãos das classes subalternas (LEHER, 2001).

Não é estranho o fato de o trabalhador desejar que seu filho aprenda na escola tudo o que ele não teve oportunidade de aprender. A estranheza, portanto, reside no fato de que os próprios intelectuais que foram formados pela escola (e que auferem seus estipêndios na escola) estabeleçam e ou defendam pedagogias que impedem a socialização do conhecimento para todas as classes sociais.

Em suma, a classe dominante deseja que o conhecimento intelectual fique bem longe dos indivíduos da classe dominada. Nesta sociedade dividida por classes, a alienação é inevitável, porém, a escola poderá contribuir para a formação de individualidades para-si, para a formação de indivíduos mais conscientes de si e do contexto em que vivem. Indivíduos livres e racionais. Saviani (1982, p. 13-14) conclui que:

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, **é esta a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição**

de “classe em si” para a condição de “classe para si”. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade. [...] o reconhecimento da importância da educação traduz uma posição incompatível com a postura elitista. Com efeito, preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas [...] (grifos do autor).

O processo de apropriação das objetivações genéricas para-si constitui um importante instrumento para a participação política das massas. O conhecimento em si mesmo não pode mudar a realidade, mas é necessário o conhecimento para que haja mudança. Saviani diz que o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. E, segundo Heller,

O para-si constitui a encarnação da *liberdade* humana. As objetivações genéricas para-si são expressões de grau de liberdade que o gênero humano tem alcançado numa determinada época. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza). (HELLER, 1991, p. 233, grifo no original).

Para a psicologia histórico-cultural, a apropriação por parte dos indivíduos das objetivações genéricas para-si, objetivações não cotidianas, como a ciência, a arte e a filosofia, é imprescindível para o desenvolvimento psicológico (lembrando que tal processo se dá pela transmissão desse conhecimento). No caso da adolescência, Vygotski (1996, p. 64), afirma que essas objetivações podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. O adolescente, ao assimilar de forma adequada esse conhecimento, começa a participar das esferas da vida cultural que estão diante de si de maneira ativa e criativa. Começa a entender o que está por trás dos fenômenos, ou seja, compreende a essência dos fenômenos, para além do imediato aparente.

Porém, nem todas as teorias pedagógicas e psicológicas defendem a importância da transmissão dos conhecimentos clássicos, o saber sistematizado, como elemento essencial para o desenvolvimento psíquico do aluno. Pelo contrário, essas já citadas teorias assumem uma postura oposta à ideia da socialização do saber sistematizado, pois defendem a cotidianidade dos conteúdos escolares. No subitem a seguir são analisados alguns artigos dirigidos a professores de adolescentes nos quais legitima tal asserção.

### 3.1.1 A cotidianidade na educação escolar e a naturalização da adolescência: uma análise crítica de artigos da revista *Nova Escola*

Com o objetivo de apresentar aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes, foram analisados cinco artigos da revista *Nova Escola* que tratam desta temática. Esta revista foi escolhida para esta análise por se tratar de uma publicação pedagógica destinada ao grande público docente<sup>16</sup>. Quatro destes artigos foram publicados no ano de 2010 e um, no ano de 2004. Os artigos analisados são os seguintes: Cavalcante (2004): “*Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*”; Martins (2010a): “*A busca de identidade na adolescência*”; Moço (2010): “*O pensamento abstrato na adolescência*”; Martins (2010b): “*Adolescentes com os hormônios à flor da pele*”; e Monroe (2010): “*Por que os jovens estão tão violentos?*”.

A revista *Nova Escola*, segundo seus editores, tem como proposta valorizar e qualificar o professor da Educação Básica em todo o Brasil e desde a sua origem é distribuída gratuitamente a escolas públicas e também vendida ao público em geral por preço de custo. Esta revista foi escolhida para a análise por se tratar de um veículo de informação de tiragem expressiva de 700 mil exemplares mensais, sendo um dos únicos periódicos educacionais a que o professores da rede pública tem acesso (BUENO, 2007).

Caracterizada por uma linguagem simples e voltada ao cotidiano, com uma visão pragmática do conhecimento, a revista *Nova Escola* tem popularizado os conteúdos pedagógicos de maneira que os tornem semelhantes a outras revistas do Grupo Abril. Além disso, “[...] acompanhado de ilustrações fartas, quase sempre a expor professores e alunos sorridentes, um pressuposto básico é exaustivamente repetido: os problemas educacionais sempre podem ser resolvidos, bastando para isso que cada um ‘faça sua parte’”. (BUENO, 2007, p. 303).

Ao analisar algumas matérias desta revista, além da cotidianidade da educação escolar e a evidente naturalização da adolescência, salta à vista a naturalização do “mundo do adolescente”. Como seria de se esperar, considerando-se o universo ideológico no qual essa publicação se situa, o cotidiano do adolescente não é visto como algo produzido por uma sociedade fortemente alienada e as manifestações do comportamento adolescente sempre são justificadas devido aos aspectos biológicos e ou metapsicológicos<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> O objetivo deste subitem não foi analisar livros e manuais para professores e pais de adolescentes, pois este conteúdo já foi produzido por Bock (2007) e Mascagna (2009).

<sup>17</sup> O termo “metapsicológicos” aqui empregado é associado à psicanálise. O termo foi criado por Freud em seus estudos sobre as relações entre o inconsciente e a consciência apresentando um tipo de saber psicológico que considere as dimensões dinâmica, tópica e econômica do psiquismo. Os aspectos tópico, dinâmico e econômico



Portanto, três aspectos que chamaram a atenção a partir da leitura da revista são aqui apresentados, quais sejam: a naturalização da adolescência; a cotidianidade na educação escolar de adolescentes e a referência adulta para o desenvolvimento do adolescente.

a) A naturalização da adolescência

Na intenção de instruir diretores, coordenadores pedagógicos e professores a trabalharem melhor com o público adolescente, a revista *Nova Escola*, no ano de 2010, a partir do mês de março, produziu uma série de reportagens sobre o que os adolescentes pensam e como se comportam. No afã de explicitar o comportamento da idade de transição, ficou evidente o aspecto naturalizante caracterizado de um lado, por aspectos biológicos e, de outro, por aspectos idealistas, abstratos.

No artigo intitulado “*A busca da identidade na adolescência*”, edição 230, março de 2010, ao que parece, apresentou-se o prelúdio da concepção que seria trabalhada na sequência posterior de artigos. Logo no início do texto há o seguinte enunciado: “É na puberdade que o jovem reconstrói seu universo interno e cria relações com o mundo externo [...]” (MARTINS, 2010a, p. 1). Ou seja, já demonstrava a construção psíquica do adolescente como se fosse um processo de dentro para fora, isto é, iniciando-se de modo intrapsíquico para o interpessoal. Em outra passagem foi declarado que,

O mundo interior, além do reajustamento emocional, também favorece a intelectualização. [...] O fato é que, apesar de ser um processo difícil, confuso e doloroso, a adolescência é um período em que se descobre como usar novas ferramentas emocionais para se relacionar com o mundo. (MARTINS, 2010a, p. 4).

Para a psicologia histórico-cultural essa ideia é equivocada, qual seja: a dos processos psicológicos internos precederem os externos. Vygotski (1995, p. 150) postula o que chamou de “lei genética geral do desenvolvimento cultural” do seguinte modo:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, em princípio entre os homens como categoria interpessoal e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O exposto acima se

---

poderiam ser descritos como, respectivamente, uma teoria dos lugares, das forças e da energia psíquicas. Porém, faz-se necessário dizer que tal teoria dos lugares não corresponde a uma busca por localizações físicas para os acontecimentos psíquicos, mas sim de delimitar instâncias responsáveis por diferentes funções, por vezes conflitantes.

refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e o desenvolvimento da volição.

Vygotski (1995, p. 151) afirma que as funções psicológicas superiores não são produtos dos aspectos biológicos, e sim da internalização das objetivações sociais pelo indivíduo. Tal processo ocorre pela mediação de outros indivíduos mais experientes. Para o autor, a composição, a estrutura genética e o modo de ação do indivíduo são essencialmente sociais, ou em outras palavras, “toda sua natureza é social”.

Modificando a famosa tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem torna-se um conjunto de relações sociais transladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura. Não pretendemos dizer que este esse seja precisamente o significado da tese de Marx, mas vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural. (Idem, p. 151).

No caso do adolescente, Vigotski asseverou que o meio social apresenta e cria as necessidades que conduzem ao desenvolvimento do pensamento conceitual, à intelectualização à qual se referiu a revista. O desenvolvimento deve ser entendido de maneira dialética. Ou seja,

Diferente da maturação dos instintos e das inclinações inatas, a força desencadeante do processo, que põe em marcha os mecanismos de maturação do comportamento e os faz avançar em desenvolvimento, **não está dentro do adolescente, mas fora dele**. Neste sentido, as tarefas que o meio social impõe ao adolescente, relacionadas com seu ingresso no mundo cultural, profissional e social dos adultos, constituem na realidade um elemento funcional extremamente importante, que manifesta uma vez mais o condicionamento mútuo, a unidade orgânica e a coesão interna dos aspectos de conteúdo e forma no desenvolvimento do pensamento. (VYGOTSKI, 2001, p. 133, grifos do autor).

Outro ponto analisado nessa reportagem foi uma propagação da concepção idealista que, de certa forma, também naturaliza o adolescente. Ao utilizar-se dos aportes teóricos psicanalíticos, o texto defende que “a adolescência é como um renascimento, marcado, dessa vez, pela revisão de tudo o que foi vivido na infância”. (MARTINS, 2010a, p. 1). Desta forma, o texto analisará o desenvolvimento do adolescente pelo prisma da emoção e da maturação sexual, como também foi encontrada tal ideia no artigo intitulado “*Adolescentes com os hormônios à flor da pele*”. (MARTINS, 2010b).

No artigo “*A busca da identidade na adolescência*”, por exemplo, foi publicada a seguinte asserção:

A dificuldade em lidar com o corpo está diretamente relacionada à nova relação que o jovem tem de construir com seus pais. Isso porque, na adolescência, o amadurecimento sexual faz com que o Complexo de Édipo, descrito pelo criador da Psicanálise, Sigmund Freud (1856-1939), seja revivido. De acordo com Freud, a criança desejaria inconscientemente tomar o lugar da mãe ou do pai no par amoroso. Como eles são as primeiras referências masculinas e femininas que a criança tem, ao querer substituir uma delas, a relação com o “concorrente” fica confusa, alternando-se entre o amor e o ódio – o que pode, mais tarde, fazer com que a pessoa tenha dificuldades no relacionamento amoroso. Se a criança aceita o fato de não poder se unir ao pai ou à mãe, ela passa a lidar de forma equilibrada com as duas referências e internaliza a proibição do incesto. Na adolescência, requícios de um Complexo de Édipo mal resolvido podem vir à tona. Surge daí a necessidade inconsciente de buscar outros modelos de homem e mulher além do pai e da mãe. O distanciamento também é uma forma de reelaborar a imagem idealizada dos pais e provar que não se é mais criança. “Esse comportamento serve para que o adolescente exercite a definição de uma identidade baseada em experiências mais amplas” [...]. (MARTINS, 2010a, p. 2).

Nesse aspecto, Vygotski (1996, p. 49), ao criticar visões semelhantes a essas, afirma o seguinte: “o desenvolvimento sucessivo de tal ponto de vista conduz à banal concepção que deseja reduzir toda a maturação psíquica do adolescente a uma elevada emotividade, a impulsos, imaginações e demais produções românticas da vida emocional”. Ignorando, segundo o autor, o aspecto fulcral na idade de transição, qual seja: a formação do pensamento por conceitos, um “período de potente auge do desenvolvimento intelectual”.

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

Ainda no contexto da naturalização da adolescência, no artigo intitulado “*Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*”, (CAVALCANTE, 2004), o professor é incitado a respeitar as mudanças naturais ocorridas na adolescência e a entender que seus comportamentos são justificados por aspectos biológicos.

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

para ações intempestivas e às vezes irresponsáveis. (CAVALCANTE, 2004, p. 5-6).

O pensamento acima descrito contém duas ideias problemáticas. A primeira é a de que todo adolescente não se interessa pelos conhecimentos ensinados na escola. A segunda é a de que tal desinteresse é causa inevitável de processos orgânicos, o que pode levar à patologização desse fenômeno. Por outro lado, tanto a pedagogia histórico-crítica, quanto a psicologia histórico-cultural, defendem a ideia de que a escola deve criar necessidades de apropriação das objetivações genéricas para-si. Essas necessidades não decorrem de maneira espontânea de um processo natural de maturação do aluno. A prática pedagógica deve produzir no indivíduo necessidades não cotidianas como a necessidade de conhecimento científico, a necessidade da fruição estética e a necessidade da filosofia.

De acordo com Duarte (1993, p. 189),

Quando o processo educativo escolar, na sociedade alienada, se limita ao âmbito da genericidade em-si, ele se reduz a satisfazer apenas os carecimentos dos quais o indivíduo se apropriou de forma determinada pela existência alienada. Quando o processo educativo escolar se eleva ao nível da relação consciente com a genericidade, ele cria no indivíduo carecimentos cuja satisfação gera novos carecimentos de nível superior.

A compreensão reduzida, de que a presumida falta de interesse do adolescente reside nos âmbitos apenas biológicos, traz em seu bojo a culpabilização e a patologização do indivíduo e, por consequência, exime a escola, o trabalho pedagógico, de suas responsabilidades. Neste contexto vale citar Saviani (2011), quando discute sobre qual aluno se quer trabalhar, o aluno empírico ou o concreto?

O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são os interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? (Idem, p. 71).

O aluno empírico é o indivíduo imediatamente observável que, por sinal, apresenta sensações, desejos e interesses determinados pela sua condição imediata, empírica. Segundo Saviani (2011, p. 71) “estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto”. Já o aluno concreto é síntese de múltiplas determinações, não só dos aspectos biológicos, neurológicos, como apregoou a reportagem da revista *Nova Escola*. Neste sentido,

Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes. (SAVIANI, 2011, p. 71).

Obviamente que os aspectos relacionados ao biológico não podem ser negados, porém, essa unilateralidade expressada na visão naturalizante de adolescente pode proporcionar certa zona de conforto ao trabalho pedagógico, legitimando ideologias das pedagogias hegemônicas amparadas no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2006b).

No artigo “*Por que os jovens estão tão violentos?*” pode-se observar também a mesma explicação, isto é, o comportamento do adolescente é justificado pelas mudanças biológicas. A reportagem postula que, “a agressividade faz parte da adolescência”. (MONROE, 2010, p.1). Pais e professores atônitos se perguntam o que fazer para reduzir a violência dos adolescentes. O texto em questão responde de forma acrítica que, antes de tudo, faz-se necessário buscar as causas do fenômeno, quais sejam:

[...] de início, é preciso lembrar que a agressividade tende a andar com a juventude, uma fase de descoberta também dos impulsos violentos. Na puberdade, o contato físico é uma maneira inconsciente de explorar a pele do outro [...]. Mudanças fisiológicas também explicam parte da agressividade. Na passagem para a adolescência, o centro de recompensa, área cerebral relacionada à produção de serotonina (neurotransmissor responsável pela sensação de bem-estar), é reduzida à metade. Como os níveis de substância caem, o adolescente tem mais dificuldade em ficar satisfeito – daí vem a irritabilidade que marca o período. Inclinado à impaciência, ele pode se alterar com qualquer contrariedade. (Idem, p. 2).

A propósito de afirmações como as feitas nessa citação, cabe assinalar que uma coisa é aceitar-se a premissa de que uma compreensão verdadeiramente científica da adolescência não pode desconsiderar os aspectos biológicos, outra coisa, entretanto, bem diferente, é não se questionarem as bases científicas de boa parte das afirmações que a mídia divulga sobre as mudanças que ocorreriam no corpo humano, especialmente no cérebro, no período da adolescência.

Como já foi discutido no decorrer deste trabalho, há a necessidade de encarar, inclusive o assunto da violência entre os adolescentes, não de maneira biológica, mas,

sobretudo como um fenômeno social. A adolescência se mostra de forma conflituosa porque a sociedade dividida em classes sociais se apresenta de forma conflituosa.

A reportagem em questão se apresenta de forma acrítica, pois não discute as repercussões de uma sociedade alienada e reduz essa visão trazendo, além dos aspectos neurofisiológicos, a culpabilização da família do adolescente agressivo: “Há mais fatores em jogo. Pesquisas recentes sugerem que o ambiente familiar é um dos aspectos que mais influenciam condutas agressivas. ‘Pais que se colocam sempre em condição superior aos filhos tendem a transmitir esse comportamento [...]’”. (MONROE, 2010, p.2).

Segundo a reportagem “*Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*”, os adolescentes, naturalmente, sofrem de comportamentos involuntários, automáticos. “**Entre 13 e 19 anos, é comum os jovens apresentarem reações e comportamentos que independem deles**” (CAVALCANTE, 2004, p. 1, grifos do autor). O problema do comportamento adolescente explicado de formas biologicistas ou idealistas pela revista em questão, ou ainda, pela culpabilização da família do adolescente, pode ser confrontado com o que Vygotski (1995; 1996) discute sobre o autodomínio da conduta por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na idade de transição.

Como já foi discutido no capítulo anterior, na adolescência, há a possibilidade da passagem dos processos psicológicos espontâneos aos voluntários. Lembrando que essa superação por incorporação ocorre na apropriação das objetivações genéricas para-si, por meio do processo pedagógico. Em Vygotski (1995, p. 290), pode-se conferir o seguinte:

Fica por admitir que nosso domínio sobre os processos próprios do comportamento se constrói, em essência, da mesma maneira que nosso domínio sobre os processos da natureza, já que o homem que vive em sociedade está sempre sujeito à influência de outras pessoas. A linguagem, por exemplo, é um desses poderosos meios de influência sobre a conduta alheia e, como é natural, o próprio homem no processo de desenvolvimento, passa a dominar os mesmos meios que os outros utilizavam, para orientar seu comportamento.

Ao evidenciar a importância do papel da educação escolar no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, na conquista do autodomínio da conduta, mais adiante o autor assevera que,

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança só é possível pelo caminho de seu desenvolvimento cultural, tanto que se trata de dominar os meios externos da cultura, tais como a linguagem, a escrita, a aritmética, como do aperfeiçoamento interno das próprias funções

psicológicas, isto é, a formação voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre arbítrio etc. (VYGOTSKI, 1995, p. 313).

Além disso, Vigotski afirma, inclusive, que as crianças com alguma deficiência podem superar os aspectos orgânicos desde que haja uma educação que crie vias colaterais que substituam as perdas biológicas, uma educação, como apresentada no excerto acima, que permita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor,

[...] As investigações demonstram que o desenvolvimento da criança anormal está retido precisamente nesse sentido e neste desenvolvimento, não depende diretamente do defeito orgânico da criança. Eis aqui por que a história do desenvolvimento cultural da criança nos permite formular a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a esfera mais importante de onde é possível compensar a insuficiência. Ali onde o desenvolvimento orgânico se torna impossível, há infinitas possibilidades para o desenvolvimento cultural. (Idem, p. 313).

Portanto, a dominação da conduta, diferentemente da visão apresentada pela reportagem da revista *Nova Escola*, não acontece de forma espontânea ou por meio de um grau maior de maturação do adolescente, mas é mediada pelos signos, pelos instrumentos psicológicos outrora apresentados nesta dissertação.

Vygotski (1991), ao discutir sobre os sistemas funcionais na idade de transição e a formação do pensamento conceitual, assevera que o autodomínio da conduta implica também o controle dos próprios sentimentos e emoções. Ainda que seja uma extensa citação, vale demonstrar tal afirmação nas palavras do autor:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dissermos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm certa relação com nossos pensamentos. Com eles sucede algo parecido ao que ocorre com a memória, quando se transforma em parte interna do processo do pensamento e começa a ser denominada memória lógica. Assim como nos é impossível distinguir onde termina a percepção superficial e onde começa a compreensão em relação a um objeto determinado (na percepção estão sintetizadas, fundidas, as particularidades estruturais do campo visual e da compreensão), também no nível afetivo nunca experimentamos os ciúmes de maneira pura, pois ao mesmo tempo estamos conscientes [ou deveríamos estar] de suas conexões conceituais. A teoria fundamental de Spinoza (1911) é a seguinte. Ele era um determinista e, diferentemente dos estoicos, afirmava que o homem tem poder sobre os afetos, que a razão pode alterar a ordem e as conexões das emoções e fazer com que concordem com a ordem e as conexões criadas pela razão. Spinoza manifestava uma atitude genética

correta. No processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade como à consciência da realidade. Meu desprezo por outra pessoa entra em conexão com a valoração dessa pessoa, com a compreensão dela. E é nessa complicada síntese que transcorre nossa vida. O desenvolvimento histórico dos afetos ou das emoções consiste fundamentalmente em que se alteram as conexões iniciais em que se produziram e surgem uma nova ordem e novas conexões. Já dissemos que, como expressava corretamente Spinoza, o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro ativo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera muito minha vida psíquica. Em termos simples, nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos sobre a mesma coisa, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos apesar de que nele reste indubitavelmente certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção. (VYGOTSKI, 1991, p. 86-87).

Partindo dos pressupostos vigotskianos, a adolescência é uma fase propícia para a formação dos conceitos científicos, uma capacidade para pensar além das aparências e que, a partir do pensamento por conceitos, todas as outras funções psicológicas se intelectualizam, incluindo aqui as emoções e sentimentos. Portanto, pode-se inferir que o domínio da própria conduta interpõe-se na construção de mecanismos necessários à contenção ou educação das respostas emocionais reflexas (MARTINS, 2012).

Neste ínterim, o domínio dos afetos não é algo dado naturalmente ao indivíduo. Não pode ser considerado algo oriundo da maturação biológica. Trata-se, portanto, de um fenômeno cultural onde as relações sociais não devem ser preteridas. A conduta adolescente deve ser analisada, antes de tudo, a partir das relações existentes no seio da sociedade capitalista. Pois uma atitude de descontrole emocional pode ser, em grande parte, reflexo do tipo de relações sociais que predominam na sociedade alienada, especialmente considerando-se o fato de que não são os indivíduos que coletivamente controlam a sociedade, mas sim o capital que determina os rumos da dinâmica social, agindo como uma força quase sobre-humana.

Como afirmou Vygotski (1991, p. 406),

Ser donos 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. Ao contrário, na nova sociedade nossa ciência se encontrará no centro da vida. “O salto do reino da necessidade ao reino da



liberdade” colocará inevitavelmente a questão do domínio de nosso próprio ser, de subordiná-lo a nós mesmos.

Considerando-se que ainda vivemos na sociedade capitalista na qual a humanidade não é dona nem da verdade sobre a sociedade nem da própria sociedade, não seria de esperar que houvesse clareza quanto ao que é a pessoa e que se tivesse pleno domínio da nossa própria pessoa (o para-si). Nesse contexto não surpreende que haja tanta dificuldade por parte de especialistas e da sociedade em geral no que se refere tanto à compreensão do que é a adolescência quanto às próprias relações entre adultos e adolescentes, seja na escola, na família ou em outros contextos.

Neste sentido destaca-se a relevância da educação escolar (ao transmitir os conhecimentos clássicos, os conceitos científicos), como um importante instrumento social para a formação do indivíduo para-si. A partir do *Homo sapiens* os aspectos biológicos subordinaram-se aos sócio-históricos no que tange ao desenvolvimento humano. Portanto,

[...] o homem, na etapa superior de seu desenvolvimento, chega a dominar sua própria conduta, subordina a seu poder as próprias reações. Da mesma forma que subordina as ações das forças externas da natureza, subordina também os processos de sua própria conduta na base das leis naturais de tal comportamento. Como as leis naturais do comportamento baseiam-se nas leis do estímulo-reação, torna-se impossível dominar a reação enquanto não se domine o estímulo. A criança, por conseguinte, domina sua conduta sempre que domine o sistema dos estímulos que é sua chave. A criança domina a operação aritmética quando domina o sistema dos estímulos aritméticos. Do mesmo modo dominará todas as demais formas do comportamento uma vez que domine os estímulos, mas o sistema dos estímulos é uma força social dada à criança de fora. (VYGOTSKI, 1995, p. 159).

A reportagem intitulada “*O pensamento abstrato na adolescência*”, (MOÇO, 2010), apresenta um assunto importante sobre o pensamento abstrato, típico na adolescência. Porém, este texto, a partir dos pressupostos piagetianos, é inclinado, como todos os outros artigos analisados, a relacionar o pensamento abstrato do adolescente à maturação biológica e não à apropriação de objetivações genéricas mais complexas, das quais exigem um psiquismo humano mais complexo. No caso da adolescência, o pensamento conceitual.

Discordar das concepções naturalizantes não significa negar as influências biológicas na vida de uma pessoa. Daí a importância do materialismo histórico-dialético para uma correta compreensão desses fenômenos. Diante dos excertos da revista *Nova Escola* até aqui apresentados, fica evidente a carência de dialética na concepção sobre a adolescência.

Vygotski (1996) e também Elkonin (1960) já afirmavam que os psicólogos de sua época tentavam explicar as características do adolescente em função dos aspectos biológicos, ligando também as particularidades de sua personalidade com a questão da maturação sexual. Segundo os autores, a maturação sexual, ainda que inclua particularidades fundamentais no desenvolvimento psíquico, não tem uma influência determinante na formação da personalidade do adolescente. Suas particularidades psicológicas não podem ser derivadas diretamente do processo de maturação sexual.

Diante de uma concepção biologizante, naturalizante e idealista de adolescência, a educação escolar nada, ou quase nada pode fazer para favorecer o desenvolvimento de algo que é intrínseco à natureza humana. A educação escolar, nessa perspectiva, teria a missão de simplesmente acompanhar ou facilitar o caminho natural deste desenvolvimento. Vygotski (1995, p. 307), já sinalizara este problema:

A concepção antiga se regia unicamente por um lema sumamente importante, o de adaptar a educação ao desenvolvimento, e isso era tudo. Supunha-se que era preciso seguir a direção dos períodos, do ritmo, das formas de pensamento próprias da criança, de sua percepção etc. não se colocava a questão em forma dinâmica. Por exemplo, se reconhecia justamente que a memória do escolar era concreta, seus interesses emocionais, e se deduzia disto – dedução igualmente correta – que as lições nas primeiras classes deviam ser concretas, imaginativas e altamente emocionais. **Sabiam que a educação só era eficaz se contasse com o apoio das leis naturais que regem o desenvolvimento da criança. Essa era toda a sabedoria desta teoria. O novo ponto de vista ensina a buscar tal apoio com o fim de superá-lo.** Estuda a criança na dinâmica de seu desenvolvimento e crescimento; interroga-se sobre a finalidade da educação, mas resolve o problema de modo distinto. Para o novo ponto de vista seria uma loucura se nas classes escolares não se levasse em conta a índole concreta e imaginativa da memória infantil; ela é o que deve servir de suporte; mas seria também uma loucura cultivar esse tipo de memória, pois significaria reter a criança em uma etapa de desenvolvimento inferior e não compreender que o tipo de memória concreta não é mais que uma etapa de transição, de passagem ao tipo superior; que a memória concreta deve ser superada no processo educativo. (grifos do autor).

Deste modo, fica evidente a necessidade de apresentar uma concepção de adolescência numa abordagem histórico-cultural (visão esta discutida em todos os capítulos desta pesquisa). Ou seja, uma concepção que supere a visão naturalista e até, por que não dizer, patologizante do que seja a idade de transição.

b) A cotidianidade na educação escolar de adolescentes

Na reportagem intitulada “*Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*” (CAVALCANTE, 2004), o professor, ao ler a matéria, é claramente incitado e seduzido a reduzir o conteúdo escolar ao cotidiano e aos interesses do aluno. Tal pensamento é explicitado no excerto abaixo:

Uma das melhores formas de ensinar os jovens é fazer da sala de aula algo bem próximo do mundo deles. Por isso, Duarte fica por dentro da onda hip-hop e aprende parte da linguagem e dos interesses da garotada, enquanto Carvalho assiste à MTV canal aberto com programação dirigida aos jovens para saber as novidades. Ambos já sabem que o adolescente só retém na memória o que chama muito a atenção. E a ciência confirma o que eles concluíram no dia-a-dia. Atividades feitas com base em um rap que a moçada adora, por exemplo, permitem que as informações sejam fixadas na memória com mais facilidade. [...] O cérebro está se reorganizando, o adolescente não tem ideia do que é ou não importante. Por isso, se ele não vê relevância de uma informação para sua vida, o novo dado se perde o turbilhão que é a sua cabeça. (CAVALCANTE, 2004, p. 3).

“Fazer da sala de aula algo bem próximo do mundo” dos adolescentes pode não ser uma das “melhores formas de ensinar”. A especificidade da educação escolar é justamente apresentar o contrário, ou seja, é transmitir o saber sistematizado que, a rigor, não faz parte do cotidiano do adolescente. Para Duarte (1996, p. 58),

[...] uma prática pedagógica escolar voltada para a formação da individualidade para-si não visa fundamentalmente satisfazer as necessidades já dadas pela vida cotidiana do aluno, mas produzir no aluno necessidades de tipo superior, que não surgem espontaneamente, e sim pela apropriação dos conteúdos das esferas de objetivações genéricas para-si.

A revista *Nova Escola* é clara quanto à sua posição sobre ensinar os adolescentes de acordo com os seus interesses para que não haja resistência por parte destes. Na reportagem de setembro de 2004 encontra-se a seguinte asserção: “[...] ‘Quando o professor aproxima o conteúdo escolar dos interesses dos alunos, a necessidade de resistir fica em segundo plano’”. (CAVALCANTE, 2004, p. 4).

Duarte (2006b) identificou quatro posicionamentos valorativos contido no lema “aprender a aprender”. O primeiro posicionamento valorativo é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo posicionamento defende a ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição ou construção de

conhecimentos do que esse aluno aprender os conhecimentos socialmente produzidos por outras pessoas. O terceiro posicionamento valorativo é o de que a atividade educativa deve ser dirigida pelos interesses e necessidades do aluno. O quarto posicionamento é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, preparando o indivíduo a acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança.

Note-se, então, a presença do terceiro posicionamento valorativo, conforme Duarte (2006b), no excerto acima apresentado, ou seja, de que a educação escolar de adolescentes deveria ser dirigida aos interesses dos próprios adolescentes, na justificativa de que, a partir deste princípio, o adolescente aceitaria de bom grado a atividade pedagógica. Segundo passagem já citada “[...] a ciência confirma o que eles concluíram no dia-a-dia. Atividades feitas com base em um rap que a moçada adora, por exemplo, permitem que as informações sejam fixadas na memória com mais facilidade”. (CAVALCANTE, 2004, p. 3).

Utilizando o mesmo exemplo, qual seja: o uso da música, outro ponto pode aqui ser discutido: quando a escola transmite um conhecimento musical para seus alunos de acordo com o interesse deles, ou , de acordo com a música característica do contexto onde o aluno vive, a escola está alienando esse aluno de apropriar-se de outros estilos, inclusive, mais elaborados, produzidos até então pelo gênero humano. Se a escola, por exemplo, não criar necessidades de música clássica, os alunos não se interessarão por ela.

Veja-se nos próprios documentos do MEC, nas orientações curriculares para o ensino médio, a apologia do ensino da música voltado ao cotidiano do aluno.

A música é uma das formas mais significativas das culturas jovens. Ouvir música, tocar, cantar, criar, falar sobre música, ir a shows, fazer parte de um grupo musical são algumas das maneiras mediante as quais acontece a interação entre jovens e música. Jovens com condições economicamente favoráveis utilizam-se de *Internet*, MP3 e demais equipamentos que veiculam e produzem música. Jovens sem poder aquisitivo participam de outras redes de prática musical: dançam nos bailes *funk*, tocam na bateria da escola de samba, são *rappers*, consomem o que a tv e as rádios veiculam. Assim, as experiências musicais dos adolescentes são variadas. **O ensino de Música também deve ser construído tendo em vista o contexto e as características da escola e da região em que está situada.** (BRASIL, 2006, p. 195, grifos do autor).

Cabe aqui lembrar que as objetivações genéricas em-si, ou seja, as produções das esferas da vida cotidiana não devem ser identificadas com a alienação. Mas pode-se considerar alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de se apropriar das objetivações genéricas para-si. Portanto, a tarefa da educação escolar, como mediadora entre o

cotidiano e o não cotidiano, não deve caracterizar-se pela transmissão de conteúdos cotidianos para os adolescentes, mas sim de conteúdos elaborados, sistematizados (se é que se deseja formar indivíduos para-si).

É importante dizer que, ao transmitir o saber sistematizado, não cotidiano, isso não significa que a educação escolar deva anular o cotidiano do aluno, aliás, isso seria impossível. O objetivo de transmitir, ao aluno, os conteúdos não cotidianos, é a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada pela apropriação das objetivações genéricas para-si. Trata-se, portanto, de abrir possibilidades para que o indivíduo não seja mais conduzido por sua cotidianidade, favorecendo a formação de uma individualidade que hierarquize conscientemente a atividade da vida cotidiana.

[...] Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégios, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2011, p. 20).

Destarte, a educação escolar é aqui apresentada como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano (DUARTE, 1996), e, como foi acima explicitado, não tem o objetivo de anular o cotidiano, mas sim, amparada numa concepção dialética, considerar tal processo como superação por incorporação<sup>18</sup>.

Porém, para que isso seja realizado, ou seja, para que a educação escolar seja mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, há necessidade da transmissão do saber sistematizado. De acordo com Saviani (2011, p. 14),

---

<sup>18</sup> Vale aqui destacar que o ponto de partida da aprendizagem, ou seja, do aluno é distinto do ponto de partida do ensino, isto é, da atividade do professor. O cotidiano é o ponto de partida da aprendizagem, enquanto os conteúdos não cotidianos, as objetivações genéricas para-si, é o ponto de partida e de chegada da atividade do professor. Para uma análise aprofundada sobre o assunto vide Martins (2012).

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

O saber sistematizado é o saber erudito, são os conceitos não cotidianos, são as objetivações genéricas para-si como a ciência, a arte, a filosofia e a política. São objetivações mais elaboradas que foram produzidas ao longo da história da humanidade. Esse saber não é herdado no código genético nem formado de maneira espontânea no indivíduo. Esse saber deve ser internalizado pelo indivíduo a partir da mediação do adulto.

Esse saber não faz parte da natureza e,

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

Portanto, o que a natureza fornece ao indivíduo não o torna apto para viver como humano. É necessário que o indivíduo aprenda a ser humano e, de acordo com Leontiev (1978), tal processo só é possível a partir da apropriação das objetivações humanas produzidas por gerações precedentes. Essa apropriação se dá a partir da transmissão dessas produções humanas, ou seja, por meio da educação.

Porém, o excerto acima revela outro ponto, qual seja: há a necessidade de descobrir formas mais adequadas para essa transmissão. Duarte (1996) afirma que, em sociedades pré-capitalistas, a formação do indivíduo, a apropriação das produções humanas podia ser realizada pelo simples convívio social. Porém, após o surgimento da sociedade capitalista, a educação escolar foi legitimada como condição de forma dominante de educação, por conta do grau maior de complexidade da própria atividade humana. Para Duarte (1996, p. 51),

A vida cotidiana da sociedade contemporânea torna-se cada vez mais complexa, exige cada vez mais a utilização de conhecimentos e habilidades que não são adquiridos de forma espontânea e natural. A escolarização tornou-se cada vez mais necessária à reprodução da cotidianidade. [...] não

só a cotidianidade que está a exigir uma educação escolar cada vez mais desenvolvida, também e principalmente as esferas não-cotidianas da vida social estão a exigir a participação da educação escolar. Nos campos da ciência, da arte, da filosofia (incluída a ética) e da política cada vez mais são exigidos indivíduos com uma formação escolar que lhes permita enfrentar os complexos problemas da sociedade contemporânea.

De acordo com a reportagem apresentada pela revista *Nova Escola*, os dois professores utilizados como exemplo de como proceder na educação escolar de adolescentes, descobriram formas cotidianas, voltadas ao mundo dos adolescentes, para transmitir-lhes o conteúdo escolar. Um deles ficou “por dentro da onda hip-hop” e aprendeu “parte da linguagem e dos interesses da garotada”, enquanto o outro professor procurou saber das novidades cotidianas dos adolescentes por meio de um canal de TV.

Em contrapartida, Duarte (1996) chama a atenção sobre a necessidade de o professor utilizar recursos não cotidianos em suas práticas pedagógicas. O professor deve usar uma linguagem para-si, além de transmitir não apenas aquilo que seus alunos já conhecem, mas, sobretudo, deve transmitir algo que o aluno ainda não domina, no objetivo de atuar, de acordo os pressupostos vigotskianos, na zona de desenvolvimento iminente.

Na verdade, o que está em pauta aqui é a necessidade do trabalho pedagógico em não atuar a partir do aluno empírico, ou seja, o aluno que se apresenta no sensorial imediato. Uma educação escolar que conduza o aluno à apropriação das objetivações genéricas para-si, na direção da formação da individualidade para-si, deve, ao contrário, preocupar-se com o aluno concreto (SAVIANI, 2011), ou seja, não considerar apenas a situação imediata e aparente do indivíduo, mas deve considerá-lo em suas múltiplas determinações, e, conforme Duarte (1996), considerar as possibilidades do vir a ser de sua formação.

A proposta, então, é que o professor não “volte ao mundo adolescente”, mas pelo contrário, apresente ao adolescente algo que ele ainda não conheça para, em última instância, favorecer o seu desenvolvimento, pois, **“o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”**. (VIGOTSKII, 2006, p. 114, grifos do autor).

Destarte, ao contrário das pedagogias contemporâneas que defendem o cotidiano e a espontaneidade como pressupostos indispensáveis à educação escolar, considera-se que o trabalho educativo deva diferenciar-se do cotidiano. A escola deve “afastar” o aluno da vida cotidiana e formar um espaço diferenciado para o estudo do conhecimento sistematizado, possibilitando a ampliação das necessidades do indivíduo para além daquelas limitadas à esfera da vida cotidiana e daquelas pautadas apenas nas competências de alunos e professores, a fim de suprirem as necessidades do capital.

Este “afastamento” não significa, de maneira alguma, uma fuga da realidade. Trata-se da construção das mediações entre a prática cotidiana e a teoria, de maneira que aquela não seja guiada pura e simplesmente pelo pragmatismo imediatista e esta não se transforme em pura especulação metafísica e até mesmo transcendente.

Gramsci (1991), afirma que a ciência deve ir contra o folclore, deve combater o conhecimento mágico. A partir deste pensamento, pode-se dizer que a educação escolar deve ir além do senso comum e do cotidiano aos quais muitas vezes se reduz a visão que as pedagogias do “aprender a aprender” têm do conhecimento e da vida.

O processo de distanciamento do cotidiano para que, em última instância, supra as necessidades do próprio cotidiano, não é um processo tão simples para ambos os lados, ou seja, tanto para o professor, quanto para o aluno, porém, necessário. Tal processo exige teleologia. Lukács (2004, p. 105) afirma que “[...] a posição teleológica conscientemente executada produz um distanciamento no reflexo da realidade; que com este distanciamento nasce a relação sujeito-objeto no sentido estrito do termo”. A ciência, por exemplo, deve distanciar-se do senso comum para, justamente analisar suas múltiplas determinações, a fim de suprir as necessidades do próprio senso comum.

Para conduzir o aluno na formação da individualidade para-si, o professor deve romper com o conhecimento imediato do fenômeno e isso só pode acontecer a partir da mediação das objetivações genéricas para-si. Como foi dito, tal processo não condiz com as hegemônicas práticas pedagógicas voltadas ao cotidiano do aluno. Isso exige um grau maior de abstração por parte do professor, bem como por parte do adolescente, cuja fase do desenvolvimento humano está propícia para o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Porém, vale destacar que o desenvolvimento dos conceitos científicos na adolescência não se dá de maneira espontânea e nem pode ser considerado um fenômeno natural, biológico. Para Vygotski (1993, p. 194-196), diferentemente dos conceitos cotidianos que se formam durante a experiência pessoal da criança, de maneira espontânea, os conceitos científicos se formam precisamente durante o processo de ensino de um determinado sistema de conhecimentos não cotidianos, sistematizados.

Para Elkonin (1960), as exigências do meio social impostas ao adolescente, bem como as novas responsabilidades a ele confiadas, são fatores determinantes no desenvolvimento psíquico nesta idade. O nível alcançado pelas possibilidades físicas, intelectuais, volitivas e morais da criança, cria as premissas necessárias para que mude fundamentalmente a situação do adolescente na sociedade.



Este autor identificou que, na escola Soviética, as disciplinas transmitidas aos adolescentes diferenciavam-se muito daquelas transmitidas aos escolares de menor idade. Devido ao maior grau de complexidade nas disciplinas escolares, as leis gerais da realidade começaram a ocupar um lugar importante, manifestadas no sistema de conceitos de cada ciência. Ou seja, as disciplinas escolares transmitidas aos adolescentes, segundo Elkonin (1960), exigiam que estes aprendessem muitos conceitos abstratos, conceitos estes que se apoiam no conhecimento dos objetos concretos, mas, ao mesmo tempo, saem dos limites do concreto<sup>19</sup>. Segundo o autor,

Decisivamente, a abstração do concreto é distinta nas diferentes disciplinas: em umas é maior (na geometria, na álgebra, na gramática), em outras, menor (na história, na geografia). Todavia, seja o que forma o caráter da conexão que há entre os conceitos abstratos e os objetos concretos, o mais típico e novo que contém os conhecimentos que adquire o adolescente é a abstração do concreto. (ELKONIN, 1960, p. 536-537).

Além disso, o desenvolvimento da linguagem tem um enorme significado para o desenvolvimento psíquico dos adolescentes. A assimilação das formas mais complexas de orações com a utilização de diferentes conjunções (embora, porém, que, porque, entretanto, etc.), participípios e gerúndios etc. criam “uma base para designar variadas dependências complexas entre os objetos e fenômenos (relações causais, funcionais, condicionadas, etc.) que são objeto de estudo das matemáticas, da história, da geografia, da física e de outras matérias”. (Idem, p. 541-542).

Luria (2010, p.70) afirma que “não há dúvida de que a transição do pensamento situacional para o pensamento taxonômico conceitual está relacionada a uma mudança básica no tipo de atividade em que o indivíduo está envolvido”. Ou seja, enquanto os conceitos espontâneos se formam na prática cotidiana da criança, o desenvolvimento dos conceitos científicos, do pensamento conceitual, dependerá das operações teóricas que a criança aprende a realizar na escola. O autor prossegue dizendo que, “como o professor ‘programa’ esse treinamento, ele resulta na formação de conceitos ‘científicos’ e não ‘cotidianos’”.

Pode-se inferir, portanto, que a formação dos conceitos científicos na adolescência dependerá da atividade na qual o indivíduo estiver inserido. E, de acordo com Luria, o professor deve “programar” esse conteúdo, ou seja, a atividade docente deve ser intencional,

---

<sup>19</sup> Neste contexto o termo “concreto” é usado com um significado distinto do que tem no método dialético no qual a reprodução no concreto no pensamento ocorre pela mediação das abstrações, ou seja, o concreto no pensamento é o ponto de chegada do processo de elaboração das múltiplas relações que constituem um determinado fenômeno da realidade (DUARTE, 2000).

direta e não espontânea. Vale acrescentar que não se trata de qualquer conteúdo, mas se o objetivo é a formação de conceitos científicos, os conteúdos escolares devem ser aqueles já discutidos nesse trabalho, qual seja: os saberes sistematizados dos quais falou Saviani (2011).

De acordo com Duarte,

Uma das críticas mais inconsistentes feitas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. A história da ciência, da arte e da filosofia é a maior prova da inconsistência dessa crítica. É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo. (DUARTE, 2006a, p. 617).

Deste modo, a educação escolar, no seu papel de mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, tem em sua tarefa fulcral a transmissão dos conteúdos clássicos, sistematizados, conteúdos estes imprescindíveis para a formação do pensamento por conceitos. Este é um ponto imprescindível para o desenvolvimento psicológico na idade de transição, pois, para Vygotski (2001, p. 214), “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos”.

A formação da individualidade para-si depende do processo dialético entre objetivação e apropriação das esferas não cotidianas do gênero humano como a ciência, a arte e a filosofia e, a partir dessa relação consciente com a genericidade, o indivíduo pode conduzir conscientemente sua cotidianidade. Daí o papel precípua da educação escolar, qual seja: a transmissão dos conteúdos científicos, não cotidianos.

O pensamento por conceitos não pode se formar na adolescência independentemente da qualidade da educação escolar. Sem a formação do pensamento por conceitos, sem a capacidade de trabalhar com abstrações, o adolescente não se desenvolve, não tem condições de desenvolver a autoconsciência, não avança em direção ao para-si de sua personalidade, não forma sua concepção de mundo. E nessas circunstâncias ele se torna presa fácil de todo tipo de manipulação, pois ele entra em crise e busca ansiosamente saídas desse estado de crise permanente.

A educação escolar, embasada nas teorias pedagógicas hegemônicas do “aprender a aprender”, tem preterido a transmissão dos conteúdos científicos, conteúdos não cotidianos, desde a educação infantil. Portanto, o que ocorre hoje na adolescência não se trata de um fenômeno isolado, senão de um evidente fruto da precária educação precedente. E, se a

adolescência é um período particularmente importante na formação da concepção de mundo, o que acontece se quase tudo o que lhe é apresentado sobre o mundo é superficial, imediatista, fragmentado, dispersivo etc., enfim, se a concepção de mundo que os adultos transmitem aos adolescentes é alienada? Este assunto é abordado no terceiro aspecto da análise das reportagens sobre a educação escolar de adolescentes.

c) A referência adulta para o desenvolvimento do adolescente

Como já foi discutido no capítulo anterior, Elkonin (1987) apresenta a adolescência como a terceira fase do desenvolvimento psíquico. Assim como nas fases precedentes – primeira infância e infância – esta fase também apresenta duas atividades principais ou atividades guia, quais sejam: comunicação íntima pessoal (sistema criança-adulto social) e atividade profissional/de estudo (sistema criança-objeto social).

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

Elkonin denomina essa atividade de comunicação íntima pessoal, pelo fato de estar ligada ao sistema de relação criança/adulto social, caracterizada por uma forma de comunicação peculiar de reprodução, nas relações com seus coetâneos, das relações existentes entre os adultos. Em outras palavras, essa atividade principal ou atividade guia tem como base, neste período de desenvolvimento, determinadas atividades encontradas entre os adultos. Tendo, então, o adulto como referência,

[...] a comunicação pessoal constitui aquela atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o futuro próprio; em uma palavra, se estrutura o sentido pessoal da vida. Com isto na comunicação se forma a autoconsciência como “consciência social transladada ao interior” (L. Vigotski). (ELKONIN, 1987, p. 121).

Segundo esse autor, os adolescentes, além do relacionamento com seus coetâneos, interessam-se muito pela vida dos adultos, procurando conviver e relacionar-se com eles. Elkonin (1960) relata que os adolescentes formam as mais variadas relações mútuas com as pessoas com as quais convivem, tendo a possibilidade de acumular grande experiência de vida. Esse autor, por meio de suas pesquisas, afirma que os adolescentes escolares apresentam

grande dinamismo dirigido a assuntos sociais importantes, manifestando também independência entre outros aspectos de seu desenvolvimento.

Para Elkonin (1960, p. 548), “[...] o adolescente tende em grande parte a imitar aos adultos, procurando parecer-se com eles em tudo, reproduzindo sua conduta, suas ações, sua maneira de proceder”. Porém, o autor assevera que o adolescente pode tomar como exemplo não precisamente aspectos dos quais chamou de “positivos”, mas pode ter como exemplo os aspectos “negativos”. Neste caso, os adolescentes imitam certos comportamentos adultos que não são aceitos socialmente, mas os imitam por julgarem que tais atitudes caracterizam um maior grau de maturidade.

Neste mesmo contexto, qual seja: na busca de modelo ideal de comportamento adulto pelo adolescente, Davídov (1988, p. 83) escreveu que,

A neoformação psicológica central dessa idade [adolescência], segundo a opinião destes autores [Elkonin e Dragúnova], é o surgimento do sentimento de maturidade como forma de manifestação da autoconsciência, **que permite aos adolescentes comparar-se e identificar-se com os adultos e com os companheiros, encontrar modelos para a imitação, construir, segundo estes modelos, suas relações com as pessoas.** (grifos do autor).

Esse surgimento, no adolescente, de um sentimento de maturidade, indicando a manifestação de seu autoconhecimento, deve-se à busca que este tem por um modelo ideal de ser humano, ou seja, de uma referência adulta. Neste contexto, Vigotski (2000, p. 27), afirma o seguinte:

Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura. [...] Melhor – a transformação das estruturas de fora para dentro: outra relação da ontogênese e filogênese do que no desenvolvimento orgânico: lá a filogênese está incluída em potencial e se repete na ontogênese, aqui a inter-relação rela entre filogenia e ontogenia: a pessoa como biótipo não é necessária para o embrião no útero da mãe desenvolver-se em filhote humano, o embrião não interage com o biótipo adulto. No desenvolvimento cultural esta inter-relação é a força motriz básica do desenvolvimento (aritmética do adulto e infantil, fala etc.).

Neste excerto Vigotski coloca em evidência a importância da interação entre o adulto e a criança, ou seja, do ser mais desenvolvido e o ser em desenvolvimento. No desenvolvimento cultural do indivíduo, a relação entre ontogênese e filogênese é distinta daquela que ocorre no desenvolvimento orgânico. Isto quer dizer que a interação do ser mais desenvolvido com o ser

menos desenvolvido não se faz necessária para o desenvolvimento do embrião, ao passo que, no desenvolvimento cultural do indivíduo humano, tal interação é considerada fundamental.

Duarte (2000) afirma que essa interação do ser mais desenvolvido com o ser em desenvolvimento caracteriza-se pela transmissão pelo adulto, à criança, da cultura construída historicamente pelo conjunto dos homens e, tal processo (caracterizado pela relação dialética entre objetivação e apropriação), para a psicologia histórico-cultural, é o fator determinante e principal para o desenvolvimento humano.

A partir dessa premissa pode-se inferir que, neste momento histórico-social, o adolescente não é mais considerado uma criança, muito menos considerado um adulto. Portanto, trata-se de uma fase em desenvolvimento, em transição e, tal asserção pressupõe que exista (ou deveria existir) um ser mais desenvolvido que o adolescente, qual seja: o adulto.

No entanto, o que pode acontecer se a educação escolar de adolescentes apenas apresentar a eles seu próprio mundo, seu cotidiano e não um modelo de ser humano mais desenvolvido? Se a adolescência é uma fase menos desenvolvida do que a fase adulta, que referência terá o adolescente para o seu desenvolvimento se o adulto não lhe apresentar esse modelo? Como já foi dito, para Vigotski (2000), a interação do ser mais desenvolvido com o ser menos desenvolvido é fundamental para o desenvolvimento deste.

Na reportagem intitulada “*Adolescentes – entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado*” (CAVALCANTE, 2004, p. 4), é nítida a descaracterização do “mundo adulto”, pois, ao professor, é proposto fazer “[...] pontes entre o mundo jovem e a matéria a ser dada e driblando o comportamento agitado da turma [...]”. Além disso, ao professor é dado o seguinte conselho: “deixe seus problemas do lado de fora da sala e não absorva aqueles que surgiram lá dentro. Não é fácil, mas dados os primeiros passos, não só o conteúdo vai ser bem trabalhado como também a formação humana, que justifica a existência da escola”. (Idem).

Diante das “atitudes típicas da adolescência”, a reportagem em questão fornece algumas dicas sobre como o adulto deve lidar com elas:

**Resistência:** O jovem quer experimentar tudo, viver tudo, saber tudo. Só que tem sempre um adulto dizendo o que ele não pode fazer. Mesmo que essas sejam orientações sensatas, é preciso compreender que sensatez ainda não é uma qualidade que eles valorizam. O adulto é quem impede as coisas que dão prazer. Por isso a resistência ao que vem do professor ou dos pais (e nisso se inclui o conteúdo escolar). (CAVALCANTE, 2004, p. 5).

Se sensatez ainda não é uma qualidade que os adolescentes valorizam, quando a valorizarão? Somente na idade adulta? Mas como se explica, nesse caso, o aparecimento da sensatez na vida adulta, se sua formação não se inicia na adolescência? E, mais amplamente, como ocorreria essa passagem da adolescência à vida adulta se esta não é considerada um referencial para aquela?

Esse mesmo artigo, ao tratar das maneiras de se lidar com a agressividade do adolescente, faz a seguinte afirmação:

**Cobranças por desempenho escolar e por atitudes maduras geram ansiedade e reações inadequadas, já que ele não se sente apto a atender às expectativas.** Procure saber como é o relacionamento do aluno com os pais e que **ideia faz de si mesmo e de seu futuro**. Se ele encontrar na escola um local para expressar seus pensamentos e descobrir suas aptidões, o nível de ansiedade e a agressividade diminuem. (CAVALCANTE, 2004, p. 5, grifos do autor).

Note-se novamente a naturalização do indivíduo, pois este ainda não está pronto, não está maduro. “Cobranças por desempenho escolar e por atitudes maduras geram ansiedade”. Parece que não se pode cobrar maturidade, não se pode mostrar o modelo adulto de ser humano, porque pode causar no adolescente certas crises, “já que ele não se sente apto a atender às expectativas”. Talvez não se sinta apto porque não tenha um modelo de ser humano adulto.

De acordo com Elkonin (1960, p. 544), a ideia que o adolescente terá de si mesmo e de seu futuro é baseada nas relações sociais, ou seja, entre os seus colegas e entre os adultos. Segundo o autor, o adolescente busca um modelo de ser humano. Busca esse modelo “nos heróis das obras literárias, nos grandes homens da atualidade e do passado histórico e nas pessoas que os rodeiam (os professores, os pais). Os adolescentes veem na vida e na conduta dessas pessoas imagens concretas para a imitação”.

Arce (2004) mostra que, para muitos que trabalham com educação infantil, a infância torna-se uma espécie de refúgio onde os adultos procuram fugir ao enfrentamento com a realidade alienada da sociedade. Nesse sentido a idealização da infância torna-se uma espécie de fuga por parte do adulto, que nutre um sentimento nostálgico, como se a infância fosse um paraíso perdido. O melhor, então a fazer, é deixar que a criança se desenvolva de forma espontânea e livre, evitando-se toda forma de ensino que possa antecipar o fim desse período mítico da vida humana.

No caso da adolescência também parece estar ocorrendo esse fenômeno do não enfrentamento, por parte dos adultos, dos aspectos problemáticos das relações sociais no capitalismo contemporâneo. A adolescência (considerada pelas concepções dominantes, na atualidade, como uma fase “semipatológica” da vida humana), não desempenha a função de imagem de um paraíso perdido, mas se mantém a atitude de separação em relação à vida adulta e de naturalização do desenvolvimento. Se, no caso da infância, o desenvolvimento deve seguir seu curso natural para que a criança aproveite ao máximo essa fase da vida, na adolescência também o desenvolvimento deve seguir seu livre curso, mas, neste caso, o objetivo seria o de se evitarem os conflitos entre adultos e adolescentes.

Seja como for, estamos diante de concepções que mitologizam a infância e adolescência e as desconectam das características (positivas ou negativas) da vida adulta na sociedade contemporânea. Essas concepções, que silenciam sobre as relações entre a vida adulta e as fases anteriores da vida humana, não deixam de guardar relações com a mitologização da morte, neste caso, difundindo a crença na vida após a morte, na eternidade etc.

A fase adulta é tida como a fase de muitas responsabilidades, a fase do trabalho, a fase na qual é vedada a diversão e a alegria, a fase que caminha para o envelhecimento. A fase da velhice também é desprezada por conta da ideologia capitalista na qual compreende que tal fase do desenvolvimento humano não é mais produtiva.

Diante da asserção apresentada acima, surge então outra questão: qual a referência que tem o adolescente para seu desenvolvimento? Torna-se problemática a formação da concepção de mundo pelo adolescente porque ele vive numa sociedade alienada e os adultos lhe apresentam visões também alienadas de mundo.

Não se constata, nos artigos sobre adolescência aqui analisados, a existência de uma discussão crítica sobre o adulto na sociedade capitalista contemporânea. Não seria por isso que as soluções apontadas em termos de relacionamento com o adolescente sejam, em sua maioria, na direção de adaptação do adulto ao “mundo do adolescente”? Não seria essa uma atitude mais cômoda, pois dispensaria o adulto de questionar o mundo dos adultos e a si próprio?

Para Duarte (1993) e Heller (1991), pode-se considerar alienação quando o indivíduo é impedido de se apropriar das objetivações genéricas para-si, como já foi aqui discutido. A partir dessa afirmação pode-se inferir que, na alienação, o indivíduo chega pouco desenvolvido à fase adulta. Daí o círculo vicioso, pois este adulto é que, a rigor, será o ideal de ser humano apresentado às futuras gerações. Se o adulto não for desenvolvido, obviamente

a concepção que os adultos terão não será a de que este deva ser mais evoluído que o adolescente. E tal pensamento pode se refletir na educação escolar, reduzindo sua prática às necessidades imediatas do adolescente.

Diante da primeira atividade guia na adolescência denominada comunicação íntima pessoal, Elkonin (1960) enfatiza que o trabalho pedagógico deve se pautar no grupo adolescente e não apenas no indivíduo isoladamente. Pois a opinião dos adolescentes sobre si mesmos e sobre suas qualidades coincide mais com a valoração que seus colegas fazem, do que pensam seus pais ou professores. A educação escolar, portanto, deve trabalhar sobre o grupo, pois o adolescente vai agir conforme o grupo. A opinião social da coletividade escolar adquire uma importância significativa para os adolescentes. A princípio ele se vê “com os olhos dos outros”. Portanto, se o processo educativo estiver bem organizado pelo professor, será um potente meio para uma educação desenvolvvente.

A segunda atividade guia<sup>20</sup>, na adolescência, é denominada por Elkonin (1960; 1987) de atividade profissional de estudo. O autor afirma que o adolescente recebe muita influência dos adultos nessa fase, daí a relevância da discussão sobre qual modelo de ser humano desenvolvido têm os adolescentes. Nas palavras do autor,

A direção por parte dos adultos (os professores e o diretor da escola), ao decidir tarefas sociais com mais frequência, toma a forma de conselho ou ajuda, deixando aos estudantes uma independência considerável, exigindo-lhes iniciativa e responsabilidade na decisão e na execução das atividades sociais. (ELKONIN, 1960, p. 550).

Note-se, portanto, a necessidade de um trabalho pedagógico direto e intencional, exigindo dos adolescentes, iniciativa e responsabilidade em suas atividades. Elkonin ressalta ainda que se faz necessário um modelo, uma referência adulta para o desenvolvimento dos adolescentes. Ou seja, a experiência adulta, a experiência dos professores serve de modelo para que o adolescente entre “no mundo adulto” e não o contrário.

A exigência feita pelos adultos, por iniciativa e responsabilidade, aos adolescentes, possibilita a estes uma maior independência que, segundo Elkonin (1960, p. 550) constitui fator determinante para o desenvolvimento da personalidade na idade de transição. Isto cria também uma orientação para o futuro que é manifestado na escolha de uma profissão. “Agora se pensa no futuro, baseando-se em uma atitude séria para o trabalho”.

---

<sup>20</sup> Embora Leontiev (2006a) afirme que não é a idade que determina a passagem de uma atividade guia a outra, uma referência aproximada, para a primeira e a segunda atividade guia da adolescência poderia ser, a de que a primeira ocorreria nos anos finais do Ensino Fundamental e a segunda nos anos do Ensino Médio.



A atividade de estudo adquire um novo sentido para o adolescente, caracteriza-se agora pela tendência para o futuro, ou seja, consiste na preparação para uma vida futura. De acordo com Elkonin (1960), o motivo fundamental para o estudo é a futura profissão do adolescente. Baseado nos pressupostos desse autor, a aquisição de conhecimentos por meio da educação escolar é condição indispensável para que o adolescente tome consciência dos direitos da futura vida de trabalho, bem como das concretas relações sociais.

O importante papel da educação escolar neste contexto é sintetizado por Elkonin (1960, p. 552) da seguinte forma: “os estudantes em seus anos finais não têm somente consciência do sentido social do estudo, senão que este motivo adquire para eles força de estímulo direto e chega a ser o motivo principal pelo qual se adquirem os conhecimentos”.

Em suas pesquisas, Elkonin observou mudanças significativas nos interesses cognoscitivos dos adolescentes escolares. A atitude seletiva dos adolescentes é dirigida para determinados campos de conhecimento como, por exemplo, para as ciências sociais, técnicas ou biológicas. Segundo esse autor, os adolescentes manifestam uma relação entre os interesses cognoscitivos e a escolha por uma profissão.

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

Entretanto, em alguns casos, Elkonin observou uma discordância entre os interesses cognoscitivos e a escolha da profissão. A análise destes casos mostrou duas causas fundamentais desta discordância que estão, a rigor, relacionadas com a especificidade da educação escolar.

Em primeiro lugar, o aluno não consegue compreender o caminho que leva desde os conhecimentos que são de seu interesse à atividade prática. E isso está relacionado ao fato do insuficiente conhecimento das profissões que estão ligadas aos campos de conhecimento de seu interesse. A segunda causa da citada discordância está ligada ao “caráter puramente de aprendizagem e não verdadeiramente cognoscitivo dos interesses por determinados conhecimentos.” (ELKONIN, 1960, p. 553). Segundo o autor, neste caso, ao estudante é mais interessante estudar uma matéria que outras, mas este interesse não tem relação com a decisão das questões da vida não escolar.

Diante das citadas causas da discordância existente entre os interesses cognoscitivos e a escolha da profissão, pode-se observar a carência, por parte dos adolescentes, de abstração,

de análise das múltiplas relações que há entre os conteúdos escolares e a escolha da profissão. Fica evidente a necessidade que tem o trabalho educativo em proporcionar, ao adolescente, o pensamento teórico, exigindo destes um maior grau de generalização e abstração. Pois, reiterando, a partir da educação escolar é que se formam os verdadeiros conceitos, os conceitos científicos, indispensáveis para a tomada de consciência do mundo e de si próprio.

A propósito da questão da escolha profissional abordada por Elkonin, algumas ponderações se fazem necessárias, em se tratando de uma concepção histórico-cultural da adolescência. Não se deve esquecer que Elkonin desenvolveu seus estudos e pesquisas no contexto histórico da União Soviética, ou seja, de uma sociedade que buscava concretizar um projeto sociopolítico socialista. Tratava-se, portanto, de um contexto bastante distinto da realidade brasileira contemporânea, com diferenças igualmente grandes no que se refere ao ingresso do indivíduo no mundo do trabalho.

Nessa mesma linha de ponderações, é preciso não esquecer que boa parte dos adolescentes brasileiros ingressa no mundo do trabalho não tanto em decorrência de um processo de escolha profissional, mas muito mais em função da necessidade de obter um emprego e das alternativas concretas de emprego que se lhe apresentam. Levar em conta essas circunstâncias é importante para não adotarmos uma visão idealista no debate sobre a importância da educação escolar na escolha profissional.

A necessidade de reflexão sobre o papel da escola na formação do adolescente é reforçada por resultados de pesquisas realizadas a respeito das escolhas profissionais dos adolescentes. (ANDRIANI, 2003). Essas pesquisas argumentam que o pensamento dos adolescentes sofreria uma forte influência de ideias oriundas da visão liberal (burguesa) do ser humano, da sociedade etc. Essas ideias difundidas entre os adolescentes contribuiriam para um estado ilusório e de passividade. São, na verdade, manifestações contraditórias, pois, ao mesmo tempo em que afirmam que o esforço pessoal, a vontade de vencer e as tendências inatas são condições necessárias para a realização das escolhas profissionais, acreditam também que a sociedade é um fator impeditivo de suas realizações pessoais e profissionais.

Andriani (2003, p. 241), expressa muito bem esta problemática ao dizer que, para os adolescentes pesquisados, “[...] a realidade social foi configurada como impeditiva, castradora, cruel, uma vez que atua no sentido de impossibilitar e restringir a atualização das liberdades e tendências inatas que levarão à felicidade”.

Esta asserção reflete o pensamento dicotômico entre indivíduo e sociedade, bem como a naturalização da concepção de ser humano. Uma das contribuições da psicologia histórico-cultural, neste contexto, seria a de desmistificar a visão naturalizante do indivíduo. Este

aspecto auxiliaria o adolescente a rever essas concepções reducionistas que ele muitas vezes assimila acriticamente do senso comum, tal como a crença na existência de um dom ou de uma vocação natural do ser humano. A difusão da concepção histórico-cultural da vida humana em geral e da adolescência em particular pode contribuir para que o adolescente não se limite ou não se iluda diante de um dom que pensa ter, ou de um dom que espera descobrir em seu interior.

De acordo com Leontiev (1978, p. 273), o homem vem ao mundo sem defesa, sem armas e possuidor de apenas uma aptidão, a saber, “**a aptidão para formar aptidões especialmente humanas**” (grifos do autor). Em outras palavras, o único dom que o ser humano tem, é o dom de não ter nenhum dom e, ao mesmo tempo, a possibilidade de aprender conteúdos historicamente construídos pela sociedade. Para esse autor, por exemplo, a aquisição da ciência seria a condição da formação das aptidões científicas, a apropriação da arte é a condição do desenvolvimento artístico e não ao contrário.

Um desafio premente para a educação escolar de adolescentes é promover-lhes uma reflexão crítica diante da escolha de uma profissão, considerando as multideterminações do indivíduo nestas escolhas. Aguiar e Ozella (2003, p. 267), apontam que os adolescentes por eles pesquisados “não se percebem como seres históricos, isto é, constituídos no seu movimento, ao longo do tempo, pelas relações sociais, pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade”.

Neste mesmo contexto, nas pesquisas de Bock e Liebesny (2003, p. 218), estas autoras afirmam que,

A ideologia liberal [...] é forte entre estes jovens. Cada um deve fazer seu esforço para vencer na vida e cada um faz o esforço que quiser, na direção que escolher. Como se fossem seres isolados que não interferem com suas vidas nas outras vidas. Tudo vale; tudo pode ser. O corolário disso é a autculpabilização pelo eventual fracasso, como se a vontade e o esforço do sujeito – e só dele – não tivessem sido suficientes para alcançar o objetivo de vencer na vida. [...] Não indicam qualquer percepção de que o coletivo crie o diverso e esta diversidade seja a fonte e a possibilidade da individualização. Não valorizam a coletividade; não se percebem pertencentes a ela; não a incluem em seus projetos.

A educação escolar, portanto, deve favorecer ao adolescente uma análise histórico-social das escolhas profissionais. Devem apresentar-lhes as contradições da sociedade capitalista e conscientizá-los da alienação do trabalho, ou melhor, dos graus de alienação do trabalho. Isto também ajudaria na desfetichização de ideias cristalizadas oriundas da ideologia capitalista.

Retomando o tema das relações entre o adolescente, como um ser em desenvolvimento e o adulto, destaca-se a necessidade, para a escolha profissional do adolescente, do adulto proporcionar o acesso a um referencial crítico sobre o trabalho na sociedade capitalista contemporânea. O adolescente não chegará espontaneamente a esse tipo de concepção, sendo indispensável a mediação da educação escolar.

Outro aspecto no qual os modelos fornecidos pelos adultos se fazem importantes para a escolha profissional é assinalado por Bock (2006), segundo o qual, quando o adolescente escolhe uma profissão, não o faz de forma despersonalizada. Isto quer dizer que, ao escolher uma profissão, o adolescente está expressando que quer ser igual a uma determinada pessoa, por meio dos contatos pessoais, exposição à mídia, leituras etc.

Não se espera, portanto, que o adolescente aprenda sozinho ou que construa um conhecimento autônomo sobre um determinado trabalho. Seria ingênuo esse pensamento, típico do idealismo, onde se acredita que os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade possam manifestar-se no indivíduo sem a mediação de outro indivíduo.

Quanto mais complexa e desenvolvida for uma determinada atividade profissional, mais necessário será um processo formativo escolar que prepare o adolescente para o exercício dessa profissão. O problema reside na forma que a educação escolar vem tomando em relação a esta questão. Martins (2004) chama a atenção de que as políticas educacionais têm se centrado no treinamento de indivíduos a fim de satisfazer os interesses do mercado.

Obviamente que o assunto sobre a inserção do indivíduo no mundo do trabalho deve estar na pauta da educação escolar, porém, conforme afirma a referida autora, a redução da educação à formação de competências é que deve ser objeto premente de análise crítica, “posto o empobrecimento que incide sobre os fins educacionais, convertidos em meios para uma, cada vez maior, adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital.” (MARTINS, 2004, p.53).

O maior desafio da educação escolar de adolescentes é o de conseguir, ao mesmo tempo, preparar para a atuação no mundo do trabalho e não limitar a formação do indivíduo a um processo de adaptação ao mercado de trabalho, à lógica do capital e à ideologia burguesa. Isto é, trata-se de não se limitar a formação do indivíduo a um processo de reprodução da força de trabalho sem, contudo, ignorar o fato de que vivemos numa sociedade capitalista na qual boa parte da humanidade precisa vender sua força de trabalho para obter os recursos necessários à sobrevivência.

Entretanto, limitar a educação do adolescente a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do

trabalho e da alienação. Uma educação que favoreça o processo de formação da individualidade para-si deve se posicionar criticamente em relação à lógica do capital e criar nos alunos a necessidade de apropriação das objetivações genéricas para-si.

Pois os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos ao longo da história do desenvolvimento humano, quando transmitidos pelo professor e apropriados pelos alunos, contribuem, decisivamente, para uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada por estas objetivações genéricas para-si. São fatores necessários para a estruturação da concepção de mundo do adolescente, para a sua condução da vida e para a formação da individualidade para-si.

### **3.2 A educação escolar de adolescentes e a condução da vida**

Conforme já foi analisado neste trabalho, uma das condições necessárias ao processo de formação da individualidade para-si é que o indivíduo se aproprie, por meio da educação escolar, das objetivações genéricas para-si, notadamente a ciência, a arte, a filosofia e a política. A educação escolar, nesse sentido, é entendida como um processo mediador entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social (DUARTE, 1996). Defendeu-se nesse trabalho que a adolescência é um período no desenvolvimento humano propício para a apropriação, de maneira aprofundada, desta genericidade para-si.

Como também já foi comentado aqui, de acordo com Vygotski (1996), a adolescência é considerada uma fase privilegiada para a aquisição do verdadeiro conhecimento, devido à nova forma de pensamento característica da idade de transição. Essa nova forma de pensamento é o pensamento por conceitos, ou seja, a capacidade de conhecer o fenômeno para além das aparências.

Porém, a formação dos verdadeiros conceitos, dos conceitos científicos, só é possível por meio da educação escolar. Para Vygotski (2001), os conceitos cotidianos são frutos da atividade cotidiana, da vida espontânea da criança, ao passo que a formação dos conceitos científicos se dá por meio da educação escolar. Os conceitos científicos são frutos, portanto, da transmissão de conhecimentos sistematizados, por parte do trabalho pedagógico, e da apropriação deste conteúdo por parte do adolescente escolar.

A apropriação dos conteúdos clássicos, sistematizados, por parte do aluno, muda a forma de seu pensamento, ou seja, forma-se o pensamento conceitual e este se torna a função psicológica dominante nesta idade. Vygotski (1996) afirma que todas as outras funções se intelectualizam a partir do pensamento por conceitos, proporcionando ao adolescente um salto

qualitativo da cotidianidade e espontaneidade para a intencionalidade, para o autodomínio da conduta.

A apropriação das objetivações genéricas para-si é importante para a formação consciente da concepção de mundo, possibilitando ao indivíduo hierarquizar, de forma consciente, suas atividades da vida cotidiana, pois a concepção de mundo, segundo Heller (1991) é a mediadora entre a vida cotidiana e a hierarquização consciente das atividades humanas. Segundo a autora,

Confirmando o fato de que a relação consciente com os valores genéricos é aquela que forma a individualidade e a hierarquia individual, podemos acrescentar agora que isto sempre ocorre **com a mediação** da concepção de mundo, a qual conduz os valores genéricos para-si ao nível do indivíduo e os transforma no motor de suas ações. (HELLER, 1991, p. 410, grifos no original).

Ademais, essa capacidade, do indivíduo, de hierarquização consciente das atividades constitutivas de sua cotidianidade, é denominada por Heller de “condução da vida”. Nas palavras da autora,

“Condução da vida”, portanto, não significa abolição da hierarquia espontânea da cotidianidade, mas tão somente que a “muda” coexistência da particularidade e da genericidade é substituída pela relação consciente do indivíduo com o humano-genérico e que essa atitude – **que é, ao mesmo tempo, um “engagement” moral, de concepção de mundo, e uma aspiração à auto-realização e à autofruição da personalidade** – “ordena” as várias e heterogêneas atividades da vida. (HELLER, 2004, p. 40, grifos no original).

A condução da vida, a construção da hierarquia consciente das atividades humanas, implica a superação da espontaneidade. O indivíduo para-si não é conduzido pela vida cotidiana, mas é ele quem a conduz, partindo da relação consciente que este tem com as objetivações genéricas para-si. Essa condução consciente da vida cotidiana é entendida aqui como liberdade, pois o ser humano conduz sua vida de forma voluntária. Heller afirma que, mesmo nos limites de uma sociedade dividida em classes sociais, é possível que o indivíduo para-si hierarquize conscientemente suas atividades cotidianas:

Como vimos, a condução da vida não pode se converter em possibilidade social universal a não ser quando for abolida e superada a alienação. Mas não é **impossível** empenhar-se na condução da vida mesmo enquanto as condições gerais econômico-sociais ainda favorecem a alienação. Nesse caso, a condução da vida tona-se **representativa**, significa um desafio à

desumanização, como ocorreu no estoicismo ou no epicurismo. Nesse caso, a “ordenação” da cotidianidade é um fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, “provocador”, excepcional, **transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política**. (HELLER, 2004, p. 41, grifos no original).

Neste sentido, trata-se da luta permanente entre a manutenção da individualidade no plano da individualidade em-si alienada e a elevação da individualidade ao plano do para-si, uma luta que longe de se esgotar na adolescência, marcará toda a vida da pessoa. Isso está também ligado ao conceito de catarse como um momento do processo de homogeneização, tal como é trabalhado em Duarte (1996).

Levando em consideração os pressupostos de Heller (1991; 2004) e de Duarte (1993; 1996), de que a condução da vida só é possível pela mediação da concepção de mundo, pode-se inferir que a adolescência é um importante período no desenvolvimento humano para a formação da atitude de condução da vida. Ou seja, para a hierarquização, de forma consciente, das atividades da cotidianidade, pois, segundo Vygotski (1996), é na adolescência que ocorre a estruturação da concepção do mundo.

A formação da concepção de mundo para-si é caracterizada pela superação da cotidianidade e do senso comum<sup>21</sup>. Pode ser aqui entendida como o processo de homogeneização, ou seja, “a saída da cotidianidade”, como afirmou Heller (1991, p. 116). Esse processo é caracterizado de maneira particularmente clara por Gramsci (1978, p. 12):

[...] é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “particular” de uma concepção do mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente (e que pode ser a própria aldeia ou a província, pode se originar na paróquia e na “atividade intelectual” do vigário ou do velho patriarca, cuja “sabedoria” dita leis, na mulher que herdou a sabedoria das bruxas ou no pequeno intelectual avinagrado pela própria estupidez e pela impotência para a ação), ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Para Vygotski (1995), a concepção de mundo é tudo aquilo que caracteriza a conduta global do ser humano, a relação cultural da criança com o mundo exterior. Para o autor,

---

<sup>21</sup> Porém, faz-se necessário dizer que a concepção de mundo não se reduz apenas aos aspectos mentais, pois nesse caso, seria uma apologia aos aportes teóricos de uma filosofia idealista. A transformação da mente humana, portanto, se dá pela atividade. Para o materialismo histórico-dialético não há dicotomia entre objetivo e subjetivo, teoria e prática etc.

O animal carece de uma concepção de mundo assim entendida e tampouco a tem, nesse sentido, a criança quando nasce. Nos primeiros anos de sua vida, às vezes até o período da maturação sexual, não existe nela uma concepção de mundo no verdadeiro sentido da palavra. É mais uma atividade no mundo que uma concepção de mundo. Atribuímos, portanto ao termo “concepção de mundo” um significado puramente objetivo da atividade da criança frente ao mundo em que vive. (VYGOTSKI, 1995, p. 328-329).

A partir dessa relação cultural que tem a criança com o mundo exterior, e, especificamente, a partir da apropriação das objetivações genéricas para-si, forma-se o pensamento conceitual. Em outra passagem, Vigotski assevera que o pensamento por conceitos é a base da concepção de mundo na idade de transição. Em suas palavras,

A idade de transição é a idade de estruturação da concepção do mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para esse fato é o pensamento em conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna estão representados em um determinado sistema de conceitos. (VYGOTSKI, 1991, p. 84).

A formação dos conceitos científicos, como já afirmado nessa dissertação, se dá pelos processos de transmissão e assimilação dos conteúdos sistematizados. E, neste contexto, Vygotski (1996, p. 199), ao discutir como se desenvolve, se forma e se estrutura a personalidade (e a concepção de mundo) do adolescente, conclui que o fundamento da personalidade se estrutura sobre as mudanças que ocorrem na forma e no conteúdo do pensamento do adolescente, ou seja, sobre a base do pensamento por conceitos.

Por sua vez, a formação de novas funções psicológicas superiores constitui um processo único centrado na formação de conceitos, estruturando, deste modo, a personalidade e a concepção de mundo do adolescente. A partir do desenvolvimento de novas funções psicológicas superiores, desenvolve-se o autodomínio da conduta que, fazendo um paralelo com as asserções de Heller (1991; 2004) e Duarte (1993; 1996), tal processo pode ser considerado como a capacidade de hierarquização consciente das atividades cotidianas do adolescente.

Vygotski (1991, p. 71-93), ao discutir o tema sobre os sistemas psicológicos, no início de seu texto reconheceu a necessidade de se estudar a psicologia do adolescente. Em suas palavras, o autor afirma que,



Até agora, o defeito de nossas investigações decorreu do fato de nos limitarmos à idade infantil precoce e nos interessarmos pouco pelos adolescentes. Quando tropecei com a necessidade de estudar a psicologia da idade de transição a partir do ponto de vista de nossas investigações, fiquei surpreso pelo grau (de...) <sup>22</sup> neste nível em comparação com a idade infantil. A essência do desenvolvimento psicológico não se baseia no desenvolvimento posterior, senão na mudança de conexões. (Idem, p. 81).

Mais adiante, o autor explica como, sobre a base dos conceitos, os sistemas psicológicos se estruturam num sistema único. Nas palavras do autor,

K. Lewin diz com razão que a formação dos sistemas psicológicos coincide com o desenvolvimento da personalidade. Nos casos mais elevados, ali onde nos achamos em presença de individualidades humanas que oferecem o grau máximo de perfeição ética e a mais maravilhosa vida espiritual nos encontramos ante um sistema em que o todo guarda relação com a unidade. Spinoza defende uma teoria (que modifiquo ligeiramente) segundo a qual a alma pode conseguir que todas as manifestações, todos os estados, se voltem para um mesmo fim, podendo surgir um sistema com um centro único, a máxima concentração do comportamento humano. Para Spinoza a ideia única é a de Deus ou de natureza. Psicologicamente isso absolutamente não é necessário. Mas o homem pode com certeza reduzir a um sistema não apenas funções isoladas, senão criar também um centro único para todo o sistema. Spinoza mostrou este sistema no plano filosófico; existem pessoas, cuja vida é um modelo de subordinação a um fim, que mostraram na prática que isso é possível. À psicologia resta a tarefa de mostrar como verdade científica esse tipo de surgimento de um sistema único. (VYGOTSKI, 1991, p. 92).

Vigotski, nessa passagem, interpreta de maneira científica, portanto materialista, aquilo que em Espinosa aparece de forma idealista. Tal excerto pode ser conectado com o que Heller (2004) chamou de paixão dominante na vida do indivíduo:

A homogeneização em direção ao humano-genérico só deixa de ser excepcional, um caso singular, naqueles indivíduos **cuja paixão dominante se orienta para o humano-genérico e, ademais, quando têm a capacidade de realizar tal paixão**. Esse é o caso dos grandes e exemplares moralistas, dos estadistas (revolucionários), dos artistas e dos cientistas. De resto, a respeito do grande estadista, do revolucionário profissional, do grande artista, do grande dentista, deve-se afirmar que não apenas sua paixão principal, mas também seu **trabalho principal**, sua **atividade básica**, promovem a elevação ao humano-genérico e a implicam em si mesmos. Por isso, para tais pessoas, a homogeneização em “homem inteiramente” é o elemento necessário de sua essência, da atividade básica de suas vidas. Mas não se deve esquecer que o artista, o cientista, o estadista não vivem constantemente nessa tensão. Possuem também, como todos os outros homens, uma vida cotidiana; o particular-individual manifesta-se neles, tal como nos demais homens. Tão-somente durante as fases produtivas essa

---

<sup>22</sup> Nota do editor: “Así en la transcripción estenográfica”

particularidade é suspensa; e, quando isso ocorre, tais indivíduos se convertem, através da mediação de suas individualidades, em representantes do gênero humano, aparecendo como protagonistas do processo histórico global. (HELLER, 2004, p. 29, grifos no original).

Não será possível, nesta pesquisa, o aprofundamento de tais relações acima descritas, pois isso exigiria analisar uma série de aspectos (além dos já citados), como por exemplo, a conexão com o conceito de atividade guia em Leontiev e Elkonin; o estudo sobre a concepção de mundo em Heller, Gramsci etc.; a dinâmica e a estrutura da personalidade do adolescente em Vigotski bem como sua relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre outros. Portanto, deixa-se apenas assinalado, para pesquisas posteriores, o seguinte: a adolescência é um período privilegiado, na vida humana, do que se pode chamar de uma **“formação de um eixo central da personalidade”**<sup>23</sup>, ou seja, nos termos de Heller (2004; 1991), a “paixão dominante” ou a “concepção de mundo”.

O que se pode adiantar até o momento é que a formação desse eixo central da personalidade parece ser possível somente a partir do pensamento por conceitos. A ideia desse sistema único do qual falou Vigotski pode ser encontrado em sua obra intitulada *“Paidología del adolescente”* no Tomo IV das obras escolhidas. Neste sentido, diz Vigotski,

Procuramos deduzir de um centro único, da função da formação de conceitos, todas as mudanças periféricas na psicologia do adolescente. Na idade de transição a percepção, a memória, a atenção e a ação não constituem um conjunto de funções depositadas em um recipiente com água, nem uma série de processos isolados, senão um sistema especial, interiormente coerente que, em sua evolução, se subordina a uma lei única que procede da função condutora central – a função da formação de conceitos. (VYGOTSKI, 1996, p. 166).

Para Vigotski, o desenvolvimento psíquico na adolescência é caracterizado pela ascensão das funções psicológicas, bem como pela formação de sínteses superiores. Cabe dizer que, neste sentido, **“na história do desenvolvimento psíquico do adolescente predomina uma estrita hierarquia”** (grifos do autor). Ou seja, as diversas funções como a atenção, a memória, a percepção, o pensamento, não se desenvolvem de maneira isolada, mas num complexo sistema hierárquico, cuja função central e condutora é a função de formação de conceitos. “Todas as restantes funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento por conceitos.” (VYGOTSKI, 1996, p. 119).

---

<sup>23</sup> Essa noção de “eixo central da personalidade” foi formulada por Newton Duarte em correspondência eletrônica com o autor desta dissertação em 15 de Junho de 2012.

Ao fazer uma avaliação de suas pesquisas sobre a idade de transição, Vigotski afirma o seguinte:

Poderíamos aqui pôr um ponto final em nossas digressões sobre a psicologia do adolescente. Começamos analisando as profundas mudanças ocorridas ao início da idade de transição. Demonstramos que devido à maturação sexual surge para o adolescente um mundo novo e complexo de novas atrações, aspirações, motivos e interesses, de novas forças que orientam sua conduta em nova direção. As novas forças motrizes impulsionam adiante o pensamento do adolescente, apresentam-lhe tarefas novas. Vimos, seguidamente, como essas novas tarefas desenvolvem a função central e condutora de todo o desenvolvimento psíquico – a formação de conceitos – e como sobre esta base aparece uma série de funções psíquicas novas, como se reestruturam sobre esta base a percepção, a memória, a atenção e a atividade prática do adolescente e, sobretudo, como se unem em uma estrutura nova, como, pouco a pouco, vão estruturando as sínteses superiores da personalidade, da concepção de mundo. (VYGOTSKI, 1996, p. 223).

Neste contexto, Vygotski (1996, p. 230-231), afirma que as funções psíquicas superiores se embasam no domínio do comportamento, o que permite inferir que tal domínio é condição para a hierarquização consciente das atividades constitutivas da vida cotidiana do indivíduo. Além disso, o domínio do comportamento, ou, a hierarquização consciente das atividades humanas, a condução da vida, não pode ser realizado sem a inteligibilidade do real, mediado pelo pensamento por conceitos. Portanto,

[...] somente quando temos presente o domínio da conduta podemos falar sobre a formação da personalidade. Mas, o domínio pressupõe, em qualidade de premissa, o reflexo na consciência, o reflexo em palavras da estrutura das próprias operações psíquicas [...]. **Mas a subordinação das próprias ações ao próprio poder exige necessariamente, como premissa, a tomada de consciência destas ações.** (VYGOTSKI, 1996, p. 230, grifos do autor).

Daí a necessidade da educação escolar, ou seja, a necessidade de transmissão e de aquisição dos conteúdos sistematizados como condição necessária para a formação do pensamento conceitual, isto é, para a capacidade de conhecimento para além das aparências. Pois a tomada de consciência – a inteligibilidade do real – possibilita a subordinação do comportamento, ou, em outras palavras, possibilita que o adolescente hierarquize, de maneira consciente, suas atividades cotidianas. “O novo comportamento do homem se transforma em comportamento para si, o homem toma consciência de si mesmo como de uma determinada unidade. Este é o resultado final e o ponto central de toda a idade de transição”. (VYGOTSKI, 1996, p. 231).

Davídov e Márcova (1987), ao apresentarem o resultado de um ensino experimental que se prolongou por mais de dez anos em Moscou, asseveram que um ensino intencional e dirigido, por parte do professor, pode capacitar o adolescente a hierarquizar suas atividades de estudo, possibilitando, deste modo, o desenvolvimento de formas mais complexas de autocontrole do próprio comportamento. Em suas palavras,

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

Para os autores acima citados, um ensino dirigido possibilita a formação do caráter voluntário da atividade intelectual, que constitui um novo vetor do desenvolvimento psíquico na idade de transição. Os adolescentes, de acordo com as pesquisas de Davídov e Márcova (1987, p. 188), são capazes de formar uma reflexão sobre sua própria atividade por meio dos conceitos científicos. “Esta reflexão é a operação inicial, sobre cuja base na escola média pode implantar a peculiar atividade de direção do próprio comportamento”. A conclusão que os autores chegaram é a seguinte:

Neste plano o estudo experimental das possibilidades evolutivas confirma, em determinada medida, a tese de Vigotski onde a tomada de consciência e o domínio dos próprios processos psíquicos “passa pelas portas dos conceitos científicos” [...] Em outras palavras, precisamente **a mudança do tipo de pensamento na idade escolar precoce produz peculiaridades qualitativamente novas do desenvolvimento intelectual na idade adolescente.** (DAVÍDOV; MÁRCOVA, 1987, p. 189, grifos no original).

O excerto acima novamente legitima a importância de um ensino dirigido, intencional, focado na transmissão dos conceitos científicos, possibilitando, assim, o domínio dos próprios processos psíquicos e a capacidade de hierarquização consciente das atividades humanas, características eminentemente de uma individualidade para-si.

Faz-se importante dizer que o indivíduo para-si também vive sua cotidianidade, com as características que são próprias a esta como a unidade imediata entre pensamento e ação e a espontaneidade. Isso significa que o desenvolvimento da individualidade para-si não elimina o em-si da vida do indivíduo. Ele utiliza-se dos instrumentos e utensílios, da linguagem e de certos usos e costumes. A diferença reside na capacidade que o indivíduo para-si tem de relacionar-se com a cotidianidade de maneira consciente (DUARTE, 1993; HELLER, 1991).

O indivíduo para-si, portanto, além da genericidade em-si, edifica também sua vida sobre a relação consciente com as objetivações genéricas para-si. Tal relação o torna capaz de avaliar criticamente as produções genéricas em-si e, em alguns casos, rechaçá-las, a partir do momento em que suas normas, exigências e conhecimentos se apresentem em oposição à liberdade e à universalidade da vida humana. Essa condução da vida, portanto, exige uma relação consciente com a genericidade a qual só é conquistada por meio da transmissão e assimilação dos conteúdos sistematizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da aproximação entre os pressupostos da psicologia histórico-cultural sobre o desenvolvimento psicológico na idade de transição e os da teoria filosófico-ontológica da formação da individualidade para-si, esta pesquisa teve o objetivo de apresentar aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Para tanto, este trabalho contou com a contribuição teórica da pedagogia histórico-crítica como mediadora entre as citadas teorias e a educação escolar, tendo em vista sua unidade filosófica com ambas as teorias, assentando-se nos preceitos do materialismo histórico-dialético.

Diferentemente das concepções biologizantes e patologizantes sobre adolescência, a psicologia histórico-cultural apresenta essa fase do desenvolvimento humano não como um período naturalmente marcado pela impulsividade e pela emotividade incontroláveis, bem como por crises de personalidade, tudo isso causado pelas mudanças hormonais. Pelo contrário, essa teoria apresenta a adolescência como um período privilegiado para o desenvolvimento do pensamento conceitual, para a formação da concepção de mundo e para o desenvolvimento da autoconsciência.

A individualidade para-si foi aqui apresentada como máxima possibilidade da formação do indivíduo e tal processo é realizado a partir da relação dialética entre objetivação e apropriação das objetivações genéricas para-si, ou seja, das produções humanas mais elaboradas, não cotidianas como a ciência, a arte, a filosofia e a política. Concluiu-se, portanto, que um dos fatores decisivos na formação humana é o desenvolvimento de relações conscientes entre o indivíduo e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano e que a adolescência pode ser um momento de salto qualitativo na apropriação dessas objetivações genéricas.

O conhecimento dos processos essenciais da realidade só é possível por meio das abstrações e, de acordo com Vygotski (1996), o indivíduo torna-se capaz de compreender a realidade para além das aparências, ou seja, torna-se capaz de compreender a essência dos fenômenos, somente a partir do pensamento por conceitos. E, segundo o autor, é a partir da adolescência que se desenvolve o pensamento por conceitos.

Destarte, o pensamento por conceitos não se desenvolve de forma natural, inata, como algo inerente ao ser humano. Tampouco se manifesta de forma pronta e acabada. Trata-se, portanto, de um processo dialético de superação por incorporação a partir do pensamento

sincrético, passando ao pensamento por complexos e deste ao pensamento por conceitos; sendo que este último é a forma superior de pensamento, o qual se refere à nova forma de pensamento na adolescência.

Neste contexto, Vygotski (1996; 2001) analisou especialmente a formação de dois tipos de conceitos, bem como as relações existentes entre eles, a saber, os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os conceitos cotidianos são formados na educação não escolar, na prática cotidiana, ao passo que os conceitos científicos desenvolvem-se a partir do ensino escolar. Embora se reconheça que a criança, mesmo na mais tenra idade, já esteja no processo de formação dos conceitos, é somente na adolescência que os verdadeiros conceitos se formam, tendo nos conceitos científicos sua expressão mais elaborada.

A partir dos conceitos científicos, o adolescente pode compreender o que não está ao alcance dos conceitos cotidianos, conhecendo a essência do objeto ou fenômeno dado. A educação escolar, portanto, tem seu papel fundamental nesse processo, pois sua especificidade é a transmissão dos conteúdos sistematizados, dos conteúdos não cotidianos, das objetivações genéricas para-si como a ciência, a arte, a filosofia e a política. Deste modo, a educação escolar pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento psíquico e para a formação da individualidade dos adolescentes no sentido da superação dos limites da vida cotidiana.

Tal processo pode não ocorrer se a prática pedagógica limitar-se ao cotidiano dos alunos. A educação escolar poderá conduzir o indivíduo no processo de passagem das funções psicológicas espontâneas às funções psicológicas voluntárias, ou seja, a passagem do em-si ao para-si, somente a partir da transmissão dos conteúdos clássicos, eruditos, não cotidianos, conforme postula a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011; DUARTE, 2006b).

A defesa pela transmissão dos saberes clássicos, não cotidianos, dos conceitos científicos, das objetivações genéricas para-si, não significa excluir a cotidianidade da vida dos adolescentes. Pelo contrário, a apropriação da genericidade para-si, por parte do adolescente escolar, é elemento fundamental para que este tenha uma relação cada vez mais consciente com a própria cotidianidade.

A partir da apropriação dos conteúdos científicos, desenvolvem-se funções psicológicas superiores nos alunos, funções psicológicas especificamente humanas. Na adolescência, o desenvolvimento dessas funções psicológicas constitui um processo único, centrado na formação de conceitos, e essas novas funções psicológicas superiores se cobrem em funções do pensamento, possibilitando o autodomínio da conduta e a estruturação da personalidade e da concepção de mundo nessa idade de transição.

Isso significa que o adolescente pode aprender a hierarquizar de maneira consciente suas atividades da vida cotidiana. Neste caso, torna-se possível ao adolescente aprender a reconhecer quando a cotidianidade esteja conduzindo alienadamente sua vida e passar a buscar o desenvolvimento da condução consciente da vida, a partir da relação também consciente com as esferas não cotidianas de objetivações genéricas para-si. “Essa hierarquia aponta o que é essencial ou não essencial para a genericidade humana.” (HELLER, 1991, p. 409).

Porém, a passagem do em-si ao para-si não é um processo simples, mas sim um processo que pode gerar conflitos, tanto na história do gênero humano, como na formação do indivíduo. E isso ocorre principalmente numa sociedade dividida em classes, onde a maioria das pessoas é impossibilitada de se converter plenamente em humanidade para-si. Numa sociedade que até o ser humano adulto se apresenta desigualmente desenvolvido, há de se esperar também um impacto negativo sobre o desenvolvimento psicológico da criança e do adolescente. Daí a manifestação das crises da adolescência, pois, numa sociedade contraditória e alienante, a crise na idade de transição torna-se um evento generalizado, gerando, como dito acima, a aparência de um fenômeno natural e quase insuperável.

Neste trabalho discutiu-se a importância da educação escolar para a transmissão dos conhecimentos clássicos, como elemento necessário no processo de formação da individualidade para-si, para o desenvolvimento psíquico na adolescência. Para tanto, destacou-se que o trabalho pedagógico não deve reduzir sua atuação ao “mundo do adolescente”, pelo contrário, considerando-se que a adolescência é uma fase de transição para a vida adulta, cabe à educação escolar, apresentar ao adolescente, o mundo adulto, o modelo adulto; a fim de promover-lhe o desenvolvimento psíquico.

Finalizando este estudo, pode-se afirmar que, somente a partir da desfetichização da adolescência e da superação dos ideários das pedagogias do “aprender a aprender” (as quais defendem a cotidianidade como modelo e limite para a educação escolar e a descaracterização do professor, ou seja, daquele que deveria ser o modelo adulto para o desenvolvimento na idade de transição) é que se pode alcançar o que foi proposto nesse trabalho, ou seja, a contribuição da educação escolar para o desenvolvimento psicológico do adolescente, para a formação de sua individualidade para-si.

Há, portanto, ainda muito que se produzir de aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Principalmente levando em conta que, nessa sociedade alienada, as teorias pedagógicas hegemônicas também defendem e apregoam visões alienadas de mundo aos adolescentes. Não obstante a isso, considera-se que a concepção da psicologia histórico-



cultural sobre adolescência, bem como os pressupostos da teoria da individualidade para-si, juntamente com os preceitos da pedagogia histórico-crítica, compõem aportes teóricos importantes que fundamentam a luta por uma educação escolar de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 253-275.
- ANDRIANI, A. G. O significado construído por jovens negros pertencentes a camadas populares sobre a escolha do futuro profissional. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 223-251.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 145-168.
- ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. 203-221.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 26-43, abril 2004.
- BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. esc. educ.** v.11 n.1, Campinas, junho 2007.
- BOCK, S. D. **Orientação profissional: a abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conhecimentos de arte. In: \_\_\_\_\_. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1). p. 167-212.
- BUENO, S. F. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35, p. 300-307, mai./ago. 2007.
- CAVALCANTE, M. Adolescentes - Entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado. In: **Nova Escola**, set./2004. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/adolescentes-entender-cabeça-431429.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2012.
- CHECCHIA, A. K. A. **O que jovens alunos de classes populares têm a dizer sobre a experiência escolar na adolescência**. 2006. 234f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DAVÍDOV, V.; MÁRCOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**: Antología. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 173-193.

DAVÍDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. (Coleção contemporânea).

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 79-115, Julho/2000.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18. p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006a.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b. (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008. p. 203-222.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Livro publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP).

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 493-559.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Progreso, 1987. p. 125-142.

EIDT, N. M. **A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise.** 2009, 255f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2009.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004a.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b. (Coleção formação de professores).

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2006. p. 123-148.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. Para a investigação do princípio educativo. In: GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 129-139.

GRIFFA, M. C.; MORENO, J. E. **Chaves para a psicologia do desenvolvimento: adolescência, vida adulta, velhice.** Tomo 2. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

HELLER, A. **Instinto, agresividad y carácter.** 2. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994. p. 39-47.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Península, 1991.

HELLER, A. Estrutura da vida cotidiana. In: \_\_\_\_\_. **O cotidiano e a história.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 41.

ISAMBERT-JAMATI, V. A adolescência na sociedade moderna. **Análise Social**, vol. IV, n. 14, 1966, p. 185-197. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224167546B2sPA2qt0Dm30EC7.pdf>. Acesso em 10 de Abril, 2012.

KNOBEL, M. A síndrome da adolescência normal. In: ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal.** 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 24-62.

KOPNIN, P. V. **Logica Dialectica.** México: Editorial Grijalbo, S. A., 1966.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N. et. al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005. p. 19-36.

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das ideias de um ilustre (des)conhecido no Brasil. 2008. 252 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2008.

LEAL, Z. F. R. G. **Educação escolar e constituição da consciência**: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia histórico-cultural. 2010. 371f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.) **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária: Cotez, 2001.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 341-354.

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

LEONTIEV, A. N. Apêndices. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 419-470.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006a, p. 59-83.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006b. p. 119-142.

LUKÁCS, G. **Ontología del ser social**: el trabajo. Buenos Aires: Herramienta, 2004.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral v. 1**: introdução evolucionista à psicologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LEONTIEV, A. N. et. al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005. p. 77-94.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 85-102.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MAREGA, A. M. P. **A criança de seis anos na escola**: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MÁRKUS, G. **Marxismo y “antropología”**. Barcelona: Grijalbo, 1974.

MARTINS, A. R. A busca da identidade na adolescência. In: **Nova Escola**, ed. 230, Mar./2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/busca-identidade-adolescencia-jovem-puberdade-538868.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

MARTINS, A. R. Adolescentes com os hormônios à flor da pele. In: **Nova Escola**, ed. 233, jun./jul. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/adolescentes-hormonios-flor-pele-adolescencia-sexualidade-567920.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).

MARTINS, L. M. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-58. (Coleção memória da educação)

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2012. 249f. Tese (Livre docência) – UNESP – Bauru, SP, 2012.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996. v. 1. (Os Economistas).

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes: 2001.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MASCAGNA, G. C. **Adolescência: compreensão histórica a partir da escola de Vigotski**. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

MENCHINSKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 232-275.

MOÇO, A. O pensamento abstrato na adolescência. In: **Nova Escola**, ed. 232, Mai./2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/pensamento-abstrato-adolescencia-desenvolvimento-juvenil-556079.shtml?page=all>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

MONROE, C. Por que os jovens estão tão violentos? In: **Nova Escola**, ed. 235, Set./2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/jovens-estao-tao-violentos-adolescentes-adolescencia-594427.shtml>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos profissionais. In: OZELLA, S. (Org.). **Adolescências construídas**: a visão da psicologia sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-40.

OZELLA, S.; AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

PALACIOS, J.; OLIVA, A. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artimed, 2004, p. 309-322. v. 1.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino na Educação Infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 161-191.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação). p. 59-89.

ROSSLER, J. H. O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100-116, abril 2004.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

RUBINSTEIN, S. L. Objeto, problemas y métodos de la psicología. In: SMIRNOV, A. A. et al. **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 13-36.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscú: Progreso, 1990.

TOMIO, N. A. O.; **Adolescência na perspectiva histórico-cultural**: ênfase nos aspectos culturais para a compreensão do psiquismo. União Dinâmica de Faculdades Cataratas Foz do Iguaçu –UDC – ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA e IX SEMANA DE PSICOLOGIA 18 a 21 Setembro de 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 21-44, Julho/2000.

VIGOTSKI, L. S. Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 517-545.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Visor e MEC, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: A. Machado Libros, S. A., 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto, 1995. Disponível em: <http://psikolibro.blogspot.com>. Acesso em 18 de Junho de 2011.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.