

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**A TEORIA DA ATIVIDADE COMO REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO
PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INDISPENSÁVEL À FORMAÇÃO HUMANA**

FRANCIELLY LAMBOIA GIARETTON

CASCATEL/PR

2015

FRANCIELLY LAMBOIA GIARETTON

**A TEORIA DA ATIVIDADE COMO REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO
PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INDISPENSÁVEL À FORMAÇÃO HUMANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Lídia Sica Szymanski

CASCAVEL/PR

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G376t

Giaretton, Francielly Lamboia

A teoria da atividade como referencial teórico metodológico para uma prática pedagógica indispensável à formação humana. / Francielly Lamboia Giaretton.— Cascavel, 2014.

131 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lídia Szymanski

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Teoria da atividade. 2. Prática pedagógica. 3. Formação humana. I. Szymanski, Maria Lídia. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 371.3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A TEORIA DA ATIVIDADE COMO REFERENCIAL TEÓRICO
METODOLÓGICO À UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INDISPENSÁVEL À
FORMAÇÃO HUMANA

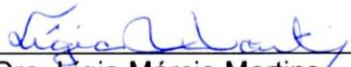
Autora: Francielly Lamboia Giaretton

Orientadora: Maria Lidia Sica Szymanski

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Francielly Lamboia Giaretton, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 28/05/2015

Assinatura: 
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:


Profa. Dra. Ligia Márcia Martins


Profa. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini

AGRADECIMENTOS

O resultado deste trabalho expressa o alcance de meu pensamento e do conhecimento adquirido até o momento. Entendo não ser uma produção minha unicamente, mas o resultado das relações que estabeleci ao longo desta caminhada.

Agradeço a todos que em algum momento contribuíram ou simplesmente estiveram comigo nesta jornada e, portanto, são também parte deste estudo.

Agradeço à minha orientadora, professora Dra. Maria Lidia Sica Szymanski, pela paciência e pelas orientações, pelos momentos de discussão que possibilitaram meu avanço teórico em relação aos conhecimentos requeridos à este trabalho.

Agradeço a professora Dra. Ligia Marcia Martins, por fazer parte da banca, por possibilitar-me acesso ao conhecimento científico e pelas contribuições teóricas valiosas nos momentos em que nos encontramos.

Agradeço ao professor Dr. João Zanardini por fazer parte da banca, por todo dado, pela generosidade com a qual socializa seu conhecimento e por me auxiliar em muitas reflexões sobre os fundamentos do trabalho de pesquisa.

Agradeço com especial carinho à professora Dr. Isaura Mônica Zanardini, por aceitar também compor minha banca de defesa, pela atenção na leitura do texto e pelas considerações favoráveis na aprovação do meu trabalho.

Agradeço às professoras: Dra. Carmem Célia Barradas Correia Bastos, pela coerência e sensatez com as quais dirige suas contribuições que sempre agregam valor àquilo que avalia, e por ser tão humana e sensível ao ouvir-nos e auxiliar-nos; Dra. Elisabeth Rossetto, pelo carinho e pela amizade, pelos momentos de reflexão que suas aulas possibilitaram em relação ao tema do estudo, e também pelo convite para participar do grupo de estudos “A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski”, coordenado pela professora que muito ajudaram em meus estudos.

Aos meus colegas da turma de mestrado 2013/2014... Pelos momentos de discussão, estudos, experiências, risadas, angústias e principalmente de companheirismo.

Às minhas queridas amigas e companheiras de luta por uma educação pública de qualidade: Claudia Pagnoncelli, que é uma das grandes responsáveis por este título de mestre, pelo incentivo ao estudo, Marília M. M. Coutinho, que carinhosamente ouviu minhas angústias e sempre me deu muita força para

continuar e me ensinou muito sobre ensinar..., Clarice e Luzia que são exemplos de dedicação à educação especial e superação!!! Enfim, agradeço todos os colegas de trabalho com os quais já compartilhei conhecimentos e momentos especiais nas escolas em que trabalhei...

À Sandra Maria Gausmann Köerich, secretária desse Programa de PósGraduação em Educação, pela precisão e cordialidade com que nos atende.

Agradeço ao meu esposo Rogério e ao minha filha amada Mariana pela paciência e compreensão nos momentos de angústia, de reflexão, de ausência... Amo vocês!!!

À minha irmã Fabiany, dedico um agradecimento especial, pois tens me dado força em muitos momentos, pelo incentivo e carinho! Você é especial, te admiro e te amo muito!!!

E agradeço especialmente meus pais Nelsi e Francisco, os quais eu amo incondicionalmente, sem vocês eu não estaria aqui hoje!!! Muito obrigado!!!

“[...] O HOMEM NÃO SE FAZ HOMEM NATURALMENTE; ELE NÃO NASCE SABENDO SER HOMEM, VALE DIZER, ELE NÃO NASCE SABENDO SENTIR, PENSAR, AVALIAR, AGIR. PARA SABER PENSAR E SENTIR; PARA SABER QUERER, AGIR OU AVALIAR É PRECISO APRENDER, O QUE IMPLICA O TRABALHO EDUCATIVO” (SAVIANI, 2005, p. 7).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta um estudo teórico-conceitual na direção de compreender a Teoria da Atividade como referencial teórico-metodológico possível para a compreensão e articulação de uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento consciente dos sujeitos. Tem-se como objeto de estudo a prática pedagógica, com o objetivo geral de apontar as contribuições da Teoria da Atividade, tal como proposta por Alexei Nicolaievich Leontiev, para requalificar essa prática. Esse estudo traz alguns subsídios que contribuem para articular a Teoria da Atividade a uma pedagogia que viabilize elementos para a transformação gradativa e qualitativa da prática pedagógica e contribua de forma efetiva para o desenvolvimento consciente tanto da atividade de ensino quanto da atividade de estudo. Parte-se da hipótese segundo a qual a categoria 'atividade' tem elementos aptos a orientar um enfoque diferenciado acerca da prática pedagógica, otimizando tanto a atividade de ensino quanto a atividade de estudo, a partir do entendimento de que para haver uma atividade é necessário um motivo, o qual deverá ser alcançado por inúmeras ações articuladas, cada qual com objetivos específicos. Para tanto o trabalho está organizado em três sessões. Na primeira, analisa-se os pressupostos filosóficos que fundamentam a Teoria da Atividade, buscando compreender o trabalho como categoria central no desenvolvimento humano e como atividade fundamental na apropriação do mundo. Na segunda sessão, traz-se a estrutura geral da "atividade", a qual é formada por ações, operações, necessidade, motivo e objeto. Entender estes elementos torna-se essencial, pois permite entender também a estrutura e o desenvolvimento da consciência. Compreendidos estes elementos, faz-se necessário delimitar a prática pedagógica, que nesta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual entende ser a escola o espaço próprio para a socialização do conhecimento historicamente acumulado, apresentada na terceira sessão. Busca-se ainda, refletir sobre como a prática pedagógica pode contribuir para este desenvolvimento consciente, uma vez que se entende a relação existente entre a apropriação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento do psiquismo humano como resultado de um longo processo histórico permeado pelas relações estabelecidas no trabalho, e que somente esta apropriação poderá garantir o máximo desenvolvimento das capacidades humanas, permitindo a superação das relações de produção que limitam o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Teoria da Atividade; Prática Pedagógica; formação humana.

ABSTRACT

This research presents a theoretical and conceptual study toward understanding the Activity Theory as a theoretical framework for understanding and possible articulation of a pedagogical practice that allows the conscious development of the subjects. Has as object of study the pedagogical practice, with the overall objective to point the Activity Theory contributions, as proposed by Alexei Nicolaievich Leontiev, to reclassify the practice. This study provides some subsidies that contribute to articulate the Activity Theory to a pedagogy that enables elements to the gradual and qualitative transformation of pedagogical practice and contribute effectively to the conscious development of both teaching activity as the study activity. It starts with the assumption that the category 'activity' has elements able to guide a differentiated focus on the pedagogical practice, optimizing both the teaching activity as the study activity from the understanding that to be an activity is required a reason, which should be achieved through numerous coordinated actions, each with specific objectives. This work is organized in three sessions. The first analyzes the philosophical assumptions underlying the Activity Theory, trying to understand the work as a central category in human development and as a fundamental activity in the appropriation of the world. The second session, brings up the general structure of "activity", which is made up of actions, operations, need, motive and object. To understand these elements becomes essential because it allows also to understand the structure and the development of consciousness. Understood these elements, it is necessary to define the pedagogical practice. This research is based on the assumptions of the Historical-Critical Pedagogy, which meant that school is the proper space for the socialization of historically accumulated knowledge presented at the third session. The aim is to further reflect on how teaching practice can contribute to this conscious development, since it understands the relationship between the appropriation of scientific knowledge and the development of the human psyche as a result of a long historical process pervaded by the relations established in the work, and that this ownership can only ensure maximum development of human capabilities, allowing the overcoming of production relations that limit human development.

Keywords: Activity Theory; Teaching Practice; human formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. TEORIA DA ATIVIDADE: fundamentos teórico-filosóficos	16
1.1. Pressupostos teórico-filosóficos e categorias de análise	16
1.2. A centralidade do trabalho na formação humana	25
1.3. As relações sociais de produção e a formação humana	34
2. A TEORIA DA ATIVIDADE DE ALEXEI NICOLAIEVICH LEONTIEV	45
2.1 A atividade dos animais: processo de adaptação	46
2.2. A dinâmica entre objetivação e apropriação como fundamento da humanização	54
2.3. Atividade e consciência: o desenvolvimento histórico-social da consciência humana a partir da atividade.....	61
2.4 A atividade humana como unidade central da vida do sujeito concreto.....	78
2.4.1. A estrutura geral da atividade humana: as unidades fundamentais que orientam a atividade	82
2.4.2. O movimento entre as unidades da atividade humana	88
2.4.3. A atividade dominante	90
2.4.4. A atividade de estudo	94
3. A TEORIA DA ATIVIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	97
3.1. Pedagogia histórico-crítica: prática pedagógica planejada, sistematizada e intencional	102
3.2. A prática pedagógica e o método proposto pela pedagogia histórico-crítica	107
3.3. Contribuições da teoria da atividade para a prática pedagógica	113
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA ENCERRAR ESTE TRABALHO, MAS NÃO AS DISCUSSÕES	121
REFERÊNCIAS	127

INTRODUÇÃO

O interesse em compreender os processos de desenvolvimento humano que ocorrem por meio da apropriação da cultura em geral, e também por meio do conhecimento sistematizado e socializado na escola, surgiu da experiência enquanto professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como da atuação na função de Coordenadora Pedagógica Escolar e Municipal.

Estas experiências profissionais exigiram e possibilitaram o aprofundamento teórico dos pressupostos de autores referenciados nos fundamentos filosóficos, psicológicos e pedagógicos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, bem como apontaram a necessidade da compreensão de elementos essenciais para desenvolver um trabalho pedagógico em consonância com estes pressupostos.

Neste contexto, a participação em cursos de formação continuada e a constante leitura, direcionaram a atenção a um autor citado nos estudos, Alexei Nicolaievich Leontiev (1903-1979), que formulou proposições que se firmaram como a Teoria da Atividade. Nela Leontiev defende o caráter histórico e social do desenvolvimento humano que ocorre por meio da atividade que o homem realiza em diferentes estágios da sua vida. Considerando que este estudo volta-se a área educacional, atenta-se à necessária relação existente entre desenvolvimento humano e educação escolar.

A opção pela Teoria da Atividade de Leontiev como referencial que pode contribuir na transformação qualitativa da prática pedagógica justifica-se por se entender que o desenvolvimento humano e conseqüentemente do seu psiquismo são o resultado das atividades desempenhadas pelos homens.

As relações estabelecidas em todas as atividades possibilitam a esses homens apropriarem-se da cultura produzida historicamente. Compreende-se que “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (1978, p. 267).

O problema proposto, neste sentido, é compreender a Teoria da Atividade como um referencial teórico-metodológico possível para a compreensão do desenvolvimento da consciência dos sujeitos que é determinada historicamente socialmente.

Esta pesquisa apresenta um estudo teórico-conceitual, partindo do princípio de que uma pesquisa bibliográfica realiza-se a partir de registros disponíveis em forma de livros, teses, dissertações, etc. (SEVERINO, 2007), com a leitura e estudo dos textos selecionados, a fim de responder significativamente aos objetivos estabelecidos.

Toma-se como objeto de estudo a prática pedagógica, tendo como objetivo geral apontar as contribuições da Teoria da Atividade, tal como proposta por A. N. Leontiev, para requalificar essa prática. Buscam-se com esse estudo, os subsídios necessários para articular a Teoria da Atividade a uma pedagogia que disponibilize elementos para a transformação gradativa e qualitativa da prática pedagógica e que contribua de forma efetiva para o desenvolvimento consciente tanto da atividade de ensino quanto da atividade de estudo. Parte-se da hipótese segundo a qual a categoria 'atividade' contém elementos aptos a orientar um enfoque diferenciado acerca da prática pedagógica, otimizando tanto a atividade de ensino quanto a atividade de estudo, a partir do entendimento de que para haver uma atividade é necessário um motivo, o qual deverá ser alcançado por inúmeras ações articuladas, cada qual com objetivos específicos.

Desdobra-se, assim, o segundo aspecto do problema, ou seja, o ensino como atividade alienada e alienadora da atividade de estudo, isto é, vazia de motivos efetivos e estruturada por ações desarticuladas entre si, como resultado de uma sociedade dividida em classes.

O entendimento da teoria e a clareza da concepção por meio da qual se analisa a realidade, permitirá compreender não só as relações que determinam uma sociedade, mas contribuirá principalmente para a compreensão das relações que determinam também a escola e a educação, bem como para o planejamento de ações que criem as condições necessárias para fazer a escola pública avançar e efetivar sua função de socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico para todos os sujeitos, apontando na direção de uma prática pedagógica comprometida com a classe trabalhadora.

Compreende-se, nesse sentido, que a relação existente entre a apropriação dos conhecimentos científicos e o desenvolvimento do psiquismo humano resulta de um longo processo histórico permeado pelas atividades que os homens realizam no decorrer de suas vidas.

Na prática pedagógica, portanto, a apropriação dos conhecimentos de maneira organizada e sistematizada poderá garantir o máximo desenvolvimento das capacidades humanas, permitindo ainda a superação do pensamento sincrético em vista do concreto pensado, uma vez que isso não é dado ao homem biologicamente.

O processo de apropriação ocorre durante toda a vida do sujeito, mas na escola, ocorrerá sistematicamente o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Neste sentido, ao entender a escola como instituição social responsável pela socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, na qual uma prática pedagógica organizada e sistematizada pode, por meio dos conteúdos escolares, viabilizar a apropriação destes conhecimentos, reforça-se mais uma vez a importância dos processos educativos para a humanização dos sujeitos, pois

[...] 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 objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13).

Identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados e as formas mais adequadas de atingir esse objetivo é trabalho da prática pedagógica. E para que este processo se efetive é essencial, como já afirmado, a apropriação de uma teoria que possibilite ao professor as condições para analisar e priorizar os conhecimentos clássicos que devem ser socializados na escola, e organizar para isso os meios mais adequados, os encaminhamentos apropriados para produzir em cada indivíduo “singular” a humanidade produzida coletivamente.

A prática pedagógica é, portanto, o processo escolar organizado e planejado, e deve garantir que o sujeito se aproprie dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Ao se apropriar dos conhecimentos, das ideias, o aluno se apropria das objetivações já produzidas, e reproduz a atividade humana que possibilitou essas objetivações. Este processo lhe dá as condições para objetivar-se enquanto ser humano e produzir novas objetivações, movimento essencial para uma prática pedagógica transformadora. Não no sentido de que a escola seja a única

responsável pela transformação da sociedade, mas transformadora enquanto possibilidade dos sujeitos se apropriarem dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano e à compreensão das relações que permeiam a sociedade de classes, e que lhes permita entenderem-se como parte desta sociedade e responsáveis por estas relações e conseqüentemente por suas transformações.

O trabalho está dividido em três seções. A seção 1 tem como objetivos delimitar as categorias de análise de acordo com o método que embasa esta pesquisa; identificar a principal atividade humana e sua relação com o desenvolvimento sócio-histórico do homem e compreender o modo de produção determinado pelo desenvolvimento das relações de produção e como estas relações permeiam o desenvolvimento da consciência dos homens.

Diante destes objetivos apresenta então os pressupostos filosóficos que fundamentaram o autor A. N. Leontiev ao desenvolver a Teoria da Atividade, a qual tem como ponto de partida o trabalho como atividade vital humana.

A seção 2 objetiva compreender a Teoria da Atividade tal como proposta por A. N. Leontiev. Parte do início do desenvolvimento das primeiras formas de vida explicitando como ocorriam as atividades desses organismos. Chega-se então aos primeiros homens, os quais desenvolveram a forma humana como resultado de sua atividade principal, o trabalho. A partir de então, corpo biológico formado, abre-se a possibilidade de, por meio do trabalho também, este mesmo homem fixar os resultados desse trabalho e socializá-los aos seus descendentes, permitindo que a história humana avançasse e com ela também se desenvolvessem formas cada vez mais complexas de atividade.

Leontiev (1978, 1983) explica a estrutura da atividade enquanto um processo formado por elementos fundamentais. Sem esses elementos não existe uma atividade real, efetiva, que possa dar ao homem condições de desenvolver sua consciência de mundo e de si mesmo.

Atividade humana e consciência humana estão em uma relação intrínseca, pois são dois processos que, segundo Leontiev (1978, 1983) determinam-se entre si e, portanto, não podem ser analisados isoladamente. Na atividade existe a possibilidade do homem se apropriar da realidade, se objetivar nesta realidade e criar outra realidade, que lhe permita uma existência mais livre.

O percurso teórico possibilita as necessárias abstrações, fornecendo as condições para a ação transformadora, a qual só ocorre, quando se compreende o

que se quer transformar, como se vai transformar e quem vai participar da transformação, bem como quando se conhecem os limites dessas transformações as quais, na sociedade capitalista, vão ocorrendo à base de muita luta e encontros, que muitas vezes nem todos estão dispostos a enfrentar.

Neste sentido, na seção 3, os objetivos delimitam-se em primeiro lugar, apresentar a possibilidade de uma educação escolar que garanta aos sujeitos o acesso e a apropriação dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos, a qual é proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica. Esta Pedagogia entende a escola como a instituição histórica, responsável pela socialização do saber elaborado, sistematizado, a qual só pode ocorrer por meio de um processo planejado e intencional.

Em segundo lugar, refletir-se-á, sobre as contribuições da Teoria da Atividade para esta pedagogia, no sentido de permitir ao professor avançar em seus conhecimentos teóricos e desenvolver uma prática pedagógica possível, que efetivamente coloque o conhecimento científico como prioridade na relação ensino e aprendizagem, desenvolva a atividade consciente do aluno e possibilite a compreensão das relações que permeiam a sociedade na qual se vive hoje, a partir da categoria atividade.

E para finalizar, com base nas reflexões realizadas, busca-se abrir o campo das possibilidades de uma prática pedagógica que compreenda a formação humana como resultado de um processo educativo, como resultado de processos sistematizados de apropriação dos conhecimentos já produzidos pelos homens, os quais efetivam a real possibilidade de formação de um ser humano livre, universal e consciente das relações que permeiam e produzem a sociedade.

1. TEORIA DA ATIVIDADE: fundamentos teórico-filosóficos

Nesta seção, serão abordados os pressupostos que permeiam a Teoria da Atividade e os demais trabalhos desenvolvidos por A. N. Leontiev. Essa compreensão se faz necessária para o entendimento da referida Teoria, uma vez que se ancora nos pressupostos do trabalho, como atividade vital, do qual dependeu fundamentalmente o desenvolvimento humano e da sociedade. Sobre isto, diz Leontiev que “O aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e a hominização do cérebro, dos órgãos de atividade externa e dos órgãos dos sentidos” (1978, p. 70), e não só a hominização, mas e, principalmente, a humanização deste novo tipo biológico, o homem.

Marx (2010) afirmou que o trabalho é a base, o fundamento de toda a atividade humana, portanto, para entender a categoria atividade tal como proposta por Leontiev é mister compreender os pressupostos que colocam o trabalho como central no desenvolvimento e formação do ser humano, bem como analisar como ele se determina em decorrência do modo de produção.

1.1. Pressupostos teórico-filosóficos e categorias de análise

Para estudar a atividade e o seu processo de constituição, Leontiev (1978, 1983) a explica em unidades menores. Porém, o próprio autor salienta a indissolubilidade destas unidades para que a atividade possa ser compreendida em sua totalidade. Dito de outro modo, essas unidades não podem ser vistas de forma linear ou sucessiva. Elas precisam ser compreendidas em um movimento de contradição, negação, incorporação e superação, quando analisadas na totalidade do processo da atividade, ou seja, pela dialética.

Todos os momentos que caracterizam as atividades serão explicados na próxima seção. A princípio, o que se deseja é esclarecer que ações, operações, motivos, objetos e fins, são as unidades que estruturam as atividades humanas, e estes momentos ocorrem em movimentos constantes de transformação e superação. Esta íntima relação entre as unidades que compõem a atividade expressam a dialética existente no processo de apreensão da realidade e sua

representação por meio de imagens mentais. Isto reflete a centralidade da atividade no desenvolvimento humano, bem como da consciência humana.

Investigar, analisar e compreender a atividade humana pressupõe, portanto, entender a relação essencial entre sujeito e objeto, e como esta relação se reflete subjetivamente para cada sujeito. Nas atividades que realizam, os homens percebem o mundo e apreendem os componentes da vida cotidiana. Desta forma, eles elaboram representações mentais deste mundo, denominadas por Leontiev (1978, 1983) de reflexos conscientes.

Esses reflexos, segundo Luckács (1981), referem-se

[...] aos modos concretos de manifestar-se e de se exprimir da consciência, bem como ao concreto modo de ser de sua natureza não mais epifenômenica. [...] Temos aqui a indissociável solidariedade de dois atos que são, em si, mutuamente heterogêneos, os quais, porém, nesta nova relação ontológica, constituem o verdadeiro complexo real do trabalho e, como veremos, perfazem o fundamento ontológico da práxis social, e até do ser social no seu conjunto. Os dois atos heterogêneos a que nos referimos são: de um lado, o reflexo mais exato possível da realidade considerada e, de outro lado, o correlato por aquelas cadeias causais que, como, sabemos, são indispensáveis para efetivar a posição teleológica (LUKÁCS, 1981, p. 36).

O conhecimento do mundo exterior adquirido pelo homem advém de suas sensações e percepções. Cabe, portanto, a esse homem, superar estes dois momentos de apreensão do real, por meio das apropriações, para que lhe seja possível passar do conhecimento concreto-sensorial ao conhecimento abstrato¹ nota de rodapé. Em outras palavras, este entendimento dos fenômenos da realidade

[...] irá mostrar que dois modos de considerar a realidade que são heterogêneos entre si formam a base da especificidade ontológica do ser social, ambos cada um por si mesmo e na combinação indispensável dos dois. Se iniciarmos agora a nossa análise com a reflexão, isto imediatamente mostra uma demarcação precisa entre objetos que existem independentemente do sujeito, e sujeitos que delineiam estes objetos com um grau maior ou menor de aproximação, por atos de consciência, para apropriar-se deles espiritualmente. Essa separação tornada consciente entre sujeito e

¹ O concreto é concreto porque é a síntese de inúmeras determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento (MARX, 1859, s.p.).

objeto é um produto necessário do processo de trabalho e com isso a base para o modo de existência especificamente humano (LUKÁCS, 1981, p. 36).

A consciência é o reflexo da realidade sob a forma de abstrações (KOPNIN, 1979). Mas, de que reflexo se fala, diante de tal concepção? Kopnin (1979, p. 122) afirma, que o conceito de reflexo, neste contexto, expressa “[...] a realidade objetiva que é refletida [...]” pelo homem justamente em sua atividade prática criadora.

O reflexo é o resultado da atividade subjetiva que parte da fonte objetiva e conduz à imagem cognitiva, superando por conteúdo qualquer objeto ou processo tomado separadamente. Só sob essa concepção do reflexo pode-se entender porque o conhecimento se converte em instrumento da atividade prática transformadora do homem (KOPNIN, 1979, p.124).

Não é qualquer reflexo. Trata-se da forma humana mais elevada de representação mental da realidade (reflexo) que é a consciência. Realidade que não existe *a priori*, mas se constitui pela atividade prática criadora do homem e se relaciona diretamente com sua atividade mental, teórica.

[...] o reflexo não é um ato simples ou imediato – no nível da sensação –, mas um resultado que se alcança na fase do pensamento abstrato, como um produto de um processo de transformação do imediato em conceito. O conhecimento “não é um reflexo simples imediato nem total; é um processo feito de uma série de abstrações, da formação e do desenvolvimento de conceitos”. [...] certamente se trata de uma atividade criadora: a produção de um objeto teórico (VÁZQUEZ, 2007, p. 207).

Em outras palavras, no processo de sua atividade, os homens entram em contato com o mundo, com seus objetos, seus fenômenos e com outros homens. Ativamente se apropriam deste mundo, e conseqüentemente constroem imagens subjetivas que representam partes da realidade na qual vivem. Por isso, ao se apropriarem e se objetivarem em suas atividades, vão adquirindo os conhecimentos necessários à compreensão da realidade.

Neste sentido, para os sujeitos superarem a visão “mentirosa” e idealista da realidade à qual pertencem, torna-lhes indispensável a apropriação dos processos essenciais, os quais lhes permitirão a construção de um conhecimento, no qual “[...] a apreensão do *conteúdo* do fenômeno, preche de mediações históricas concretas

[...] só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico” (MARTINS, 2006b, p. 10).

Pensamento teórico que se desenvolve a partir da apropriação da teoria, dos seus conceitos e fundamentos, os quais permitem optar por um referencial que corresponda às concepções de homem, sociedade e principalmente de escola das quais se compartilha. Esta posição teórica vai além de preferências, deve ser uma escolha consciente e expressar um posicionamento claro em relação à concepção de realidade e de mundo.

Nesta pesquisa, optou-se pelo materialismo histórico e dialético, compartilhando-se do que Frigotto (1987) afirma, ou seja, que o materialismo deve ser entendido como método, como postura e acima de tudo como práxis. Como postura ou concepção faz-se necessário entender os fundamentos que permeiam a concepção materialista histórica. A existência humana é determinada pelo modo de produção social, onde todas as relações são caracterizadas como relações sociais, sendo por meio destas relações que os sujeitos transformam a natureza, produzindo a sociedade e se produzindo dialeticamente. Portanto, o pensamento e as ideias são o reflexo desta realidade, no plano consciente. Porém, não é a realidade em sua totalidade objetiva, mas sua representação subjetiva.

A dialética está no plano do real, e apresenta-se por meio do movimento e do desenvolvimento dos fatos, considerando-se as contradições e conflitos que permeiam estes fatos. “O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se é o plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real” (FRIGOTTO, 1987, p. 75).

Marx e Engels (1986) afirmam que a consciência do homem é produzida pelas suas condições reais de existência, pela sua produção material. Assim as ideias e representações são produzidas por este homem real, que ao estabelecer relações com outros homens, organiza a realidade, que é refletida conscientemente e em cada indivíduo, de acordo com a sua subjetividade.

A concepção materialista se caracteriza fundamentalmente pela compreensão da essência, do mundo real, do conceito, da consciência real, da teoria e da ciência, utilizando categorias essenciais como a totalidade, a contradição, a mediação, a ideologia, a práxis.

Como método de análise, retomando Frigotto (1987), o materialismo histórico pode ser definido pela forma de conceber a sociedade, a realidade, o mundo como

um todo em movimento e em constantes mudanças. Este método “[...] constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1987, p. 77).

A sociedade humana é extremamente complexa, e os fenômenos sociais são por sua vez, muito complexos e variados. Temos que tratar dos fenômenos econômicos, do regime econômico, da organização do Estado, da moral, da religião, da ciência, da filosofia, das condições da família etc.. Todos estes fenômenos se acham emaranhados e formam a torrente da vida social. Está claro que é preciso estudar esta vida social, tão complexa, [...] (BUKHARIN, 1921).

O materialismo dialético é, portanto uma postura, uma concepção e uma práxis, quando a investigação e a análise do objeto ou do fato, o apreende em seu movimento como uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações (MARX, 1859).

A compreensão da categoria totalidade é imprescindível para entender o materialismo dialético, pois é uma categoria que deve primar na pesquisa, tendo em vista que geralmente o campo de pesquisa é uma parte da totalidade, portanto, está em constante movimento e transformação, assim, é necessário entender a relação existente entre parte e todo nesta teoria, para que não se caia na armadilha, comum à lógica metafísica, na qual se está habituado a pensar e entender que o todo é simplesmente a soma das partes.

Segundo Kosik (2011), a totalidade se expressa pela relação entre o todo e as partes, considerando o movimento de tensão e conflito que pode haver entre eles. Esta tensão se expressa por uma relação de negação mútua entre opostos, que, no entanto se completam. Por estarem em movimento e em constante mudança devido às relações estabelecidas entre o todo e a parte, a totalidade não pode ser considerada como algo fixo, mas como um processo permanente de busca e como uma totalidade abrangente. A metáfora a seguir exemplifica de maneira coerente a relação todo e parte, dentro da categoria totalidade:

Por exemplo, se pegamos um chocolate (todo) e retiramos dele um dos seus “quadrinhos” (parte), a totalidade se modificou: ela é um *sufflair* com um “quadrinho” a menos, portanto há uma *parte*, e aquele *sufflair* que era inteiro já não é o único *sufflair*. O “quadrinho” (parte), por outro lado, tenta se afirmar como *sufflair*, afinal ele tem

sabor de *sufflair*, cheiro de *sufflair* e cor de *sufflair*, portanto é *sufflair* e ele não hesitará em afirmar: “eu sou *sufflair*”! E de fato ele o é. O *sufflair* com um “quadrado” a menos, por sua vez, reclamará a sua parte e dirá: o *sufflair* sou eu, você é apenas uma *parte* de mim. Você só é identificado como *sufflair* porque todos sabem que você foi extraído de mim. E ele, também está certo. Este debate imaginário entre os dois *sufflair* mostra que na totalidade da lógica dialética a *parte* expressa e, portanto, revela as características essenciais do *todo* (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 92, grifos das autoras).

Assim, a totalidade da realidade deve ser apreendida por meio da investigação e análise dos fatos que levem em consideração este movimento dialético. E esta apreensão tem como ponto de partida a realidade e os fatos empíricos que dela fazem parte, os quais requerem análise, conexões, mediações e a definição das categorias e conceitos que organizam sua interpretação. Este momento exige um esforço, no sentido de superar as impressões imediatas e representações mecânicas, ascendendo assim do plano do abstrato ao plano do concreto pensado, que seria o próximo momento do método. Ascender do abstrato ao concreto significa a apropriação, organização e exposição dos fatos analisados. Este momento representa o “[...] processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos” (KOSIK, 2011, p. 45).

A teoria apropriada e compreendida abre possibilidades para olhar a realidade com outros olhos, ir “além das aparências”. Permite realizar as abstrações necessárias para superar a visão imediata do mundo e de seus fenômenos, em vista do entendimento da essência destes, desvelando a ilusão dada justamente pela aparência dos fatos. “O conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, interpretação e avaliação de fatos [...]” (KOSIK, 2011, p. 45).

Portanto, se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas, etc.!!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real (MARTINS, 2006b, p. 10 -11).

Exige entender a dialética como a lógica que permeia esses processos, para que se evite uma visão dentro da lógica formal, a qual não permite enxergar outras possibilidades do que aquela dada à situação em questão. Neste sentido, a dialética materialista tem como princípios fundamentais o movimento e a contradição, que permitem olhar para além do imediatismo da situação, na direção de buscar as possibilidades de superar as condições que estão postas, por meio das abstrações que só são possíveis com a apropriação do conhecimento científico.

As formas e leis do pensamento que a dialética como lógica estuda não são mais que formas e leis do movimento do mundo material, incorporado ao processo conjunto de trabalho e inserido no campo da atividade humana. O traço peculiar da atividade do homem e do seu pensamento consiste justamente na universalidade, i.e., no fato de o homem social ser capaz de transformar qualquer objeto da natureza em objeto e condição da sua atividade vital e não estar atrelado às condições biológicas limitadas da vida da espécie, como ocorre com o animal. Com isto o homem demonstra a sua universalidade em geral e a universalidade do seu pensamento em particular, de vez que o pensamento nada mais é que a capacidade desenvolvida de atuar conscientemente com qualquer objeto segundo a forma própria e a medida deste, com base na imagem que com veracidade objetiva o reflete (KOPNIN, 1979, p. 82).

O conhecimento precisa estar em relação com a realidade objetiva, permitindo ao homem desenvolver a práxis, conforme proposta pelo materialismo. Essa práxis, terceiro sentido proposto por Frigotto (1987), revela uma unidade particular entre teoria e prática, no sentido de apropriação crítica do conhecimento científico que possibilite a instrumentalização do sujeito, para que por meio do domínio da teoria tenha a capacidade de alterar, de transformar “[...] a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (FRIGOTTO, 1987, p. 81). Porém, compreende-se que não se trata de julgar a primazia da teoria ou da prática, pois se compartilha da compreensão de Sánchez Vázquez (2007), quando este afirma que

A teoria em si [...] não transforma o mundo, pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que hão de suscitar, com seus atos reais, efetivos, essa transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passo indispensável para desenvolver ações reais efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática quando materializa, por meio de uma série de mediações, o que

antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 235-6).

A práxis, no sentido defendido por Sánchez Vázquez (2007), envolve a atividade material e transformadora, por representar movimento e articulação entre teoria e prática, no sentido de que a teoria por si só não pode ser concebida como práxis, pois a ela não corresponde uma prática de verificação de sua validade ou não, bem como uma prática sem fundamento teórico, é uma prática vazia de significado, e não poderá contribuir para o avanço do conhecimento.

A práxis, dentro da concepção adotada, só pode ser assim concebida, quando uma teoria embasa a prática e encontra nesta prática elementos que possibilitem o reestruturar-se constantemente para voltar à prática e promover transformações efetivas sobre a realidade. Uma prática repleta de necessidades contribui para que a teoria se desenvolva cada vez mais.

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2005, p.107).

Construir conhecimentos exige do pesquisador, “[...] além de explicitar o real em sua essencialidade [...]”, utilizar todas as suas forças criadoras e transformadoras para desenvolver um trabalho de pesquisa que dê possibilidades de entender todas estas relações que permeiam a sociedade e implementar “[...] um projeto social promotor de uma nova sociabilidade [...]” (MARTINS, 2006b, p. 13), em outras palavras, possibilitar que todos os homens tenham acesso aos melhores conhecimentos já produzidos pela humanidade a fim de que desenvolvam as suas capacidades da maneira mais elevada possível, condições que lhes possibilitarão analisar e compreender as relações de produção e buscar a sua transformação.

Nesta perspectiva, entende-se que a apropriação teórica contribui na compreensão de algumas relações que permeiam esta sociedade, na qual se situa a

escola hoje, não somente para criticar, mas para, a partir da análise, reflexão e desvelamento da essência dos fenômenos, encontrar as possibilidades de transformação do aluno no plano do desenvolvimento humano, dando-lhe as condições e os instrumentos necessários para que ele transforme também a realidade. Este movimento pressupõe

[...] como ponto de partida, a apreensão do *real imediato*, isto é, a representação inicial do todo, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão de tipo superior, expressa no *concreto pensado*. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta. Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento (MARTINS, 2006b, p. 14-5).

Nesta pesquisa, o real imediato se expressa na prática pedagógica tal qual ela se apresenta na sociedade capitalista. Para analisá-la e compreendê-la superando a imediatez e a aparência, buscar-se-á na Teoria da Atividade os elementos necessários à mediação abstrata, compreendendo a categoria 'atividade' como elemento essencial desta abstração.

O concreto pensado resulta, pois, na apropriação desta categoria como uma possibilidade de leitura da realidade e efetivação de uma prática pedagógica que corresponda a essa leitura, em outras palavras, uma prática pedagógica que de fato realize sua função de socialização do saber historicamente acumulado em vista da humanização dos sujeitos, possibilitando então, que a apropriação dos conhecimentos científicos atue como mediadora no desenvolvimento da atividade dos sujeitos de forma que eles possam apreender a realidade em sua essência, na luta pela sua transformação e superação das relações alienantes e alienadas.

Sob a ótica materialista, entende-se que o conhecimento científico precisa ser elaborado a partir da compreensão da realidade o mais próximo da sua essência. Não deve ater-se a idealismos e nem ao que o fenômeno aparenta ser. Precisa corroborar na superação do imediatismo e da aparência, por meio do conhecimento científico, o qual é indispensável como mediação no sentido da apreensão da realidade objetiva e da sua representação na consciência. Condição essa que só é

possível por meio da apropriação clara da teoria, a qual traz os subsídios necessários para uma leitura coerente e real dos fatos e fenômenos.

Portanto, mais do que analisar e avaliar a prática pedagógica tal como se apresenta hoje nas escolas, trata-se de compreender, que para além da análise, deve-se propor novas práticas, priorizando o movimento da práxis, ou seja, uma teoria desenvolvida, discutida e refletida pelas necessidades da prática e uma prática que se efetive como reflexo e meio de verificação da teoria.

A Teoria da Atividade, como referencial teórico-metodológico, considera “[...] a atividade humana objetiva – o trabalho – como categoria central, [...]” no desenvolvimento humano individual e social, e “[...] como possibilidade para compreensão da realidade resultante do metabolismo homem-natureza produzido pela atividade humana em sua complexidade e movimento” (MARTINS, 2006b, p.14), assim, na sequência discute-se o trabalho enquanto categoria fundante da subjetividade humana e da própria sociedade.

1.2 A centralidade do trabalho na formação humana

O trabalho é uma atividade, é um processo de ação do homem sobre a natureza (MARX, 1989). Momento no qual o homem canaliza suas forças e capta a matéria da natureza, transformando-a em algo útil a sua vida, a sua sobrevivência e a de seu grupo. Nesse processo o próprio homem se transforma, modifica sua natureza, desenvolve suas capacidades e se torna cada vez mais humano.

[...] o trabalho é [...] um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza (MARX, 1989, p. 149).

O trabalho como atividade especificamente humana possibilitou ao homem desenvolver-se, ampliando e aperfeiçoando todo o seu organismo. Este aperfeiçoamento iniciou-se, segundo Vygotsky e Luria (1996) quando pés e mãos começaram a diferenciar-se em forma e função. As mãos assumiram papéis que as distanciaram dos pés, e que lhes permitiram realizar tarefas que até então não eram

possíveis. Este tipo de comportamento pôde ser verificado em macacos antropóides, espécie que apresentava um desenvolvimento superior (ENGELS, 1952).

É de supor que, como consequência direta de seu gênero de vida, devido ao qual as mãos, ao trepar, tinham que desempenhar funções distintas das dos pés, esses macacos foram-se acostumando a prescindir de suas mãos ao caminhar pelo chão e começaram a adotar cada vez mais uma posição ereta. Foi o passo decisivo para a transição do macaco ao homem (ENGELS, 1952, s. p.).

A libertação da mão foi um pré-requisito para o trabalho, e inversamente, o próprio trabalho aperfeiçoou e aperfeiçoa a mão, ao abrir novos horizontes para o homem, frente a cada novo progresso. Engels indicou o caminho da evolução do macaco até o homem, pontuando as transformações significativas que, para ele, começaram exatamente na libertação das mãos. Mas, deixa claro que essa transformação das mãos não ocorreu independentemente do resto do organismo, pelo contrário, toda a evolução do corpo orgânico do homem sempre envolveu correlações entre as diferentes partes deste organismo, que muitas vezes podem parecer estranhas, por aparentemente não mostrarem conexões umas com as outras.

E a cada novo passo dado na escala de evolução, tendo como influência direta a evolução da mão, sempre guiada pelo trabalho, novas transformações surgiram a partir das atividades que os próprios homens criaram em prol de sua sobrevivência.

Leontiev (1978) aponta que, no desenvolvimento filogenético do homem, podem-se destacar uma série de estágios (australopitecos, pitecantropos, *homo sapiens*), os quais foram direcionados por diferentes leis, e que somente a passagem por todos estes estágios permitiu o desenvolvimento do homem moderno. Mas, um marco qualitativamente significativo aparece nos pitecantropos (2º estágio), marco que consiste na “[...] confecção de instrumentos e de uma atividade coletiva primitiva utilizando os instrumentos; isso significa que neste estágio estavam em vias de se criar as formas embrionárias do trabalho e da sociedade” (LEONTIEV, 1978, p. 161).

O instrumento é a objetivação do trabalho humano, e é ao mesmo tempo o “[...] objeto com o qual se realiza uma ação de trabalho, operações de trabalho” (LEONTIEV, 1978, p. 82). Eles representam uma extensão do próprio corpo do

homem, pois lhes permitem melhorar o desempenho em muitas tarefas do dia a dia, como por exemplo, a fabricação e uso do arco e flecha para capturar animais com menos esforço. Isto exige do homem uma forma consciente de refletir a realidade que se quer transformar, ou seja, uma ação que pressupõe consciência da finalidade que antecede esta transformação.

Ao ter consciência do fim da ação que se quer executar, o homem pode planejar e fabricar o instrumento, ou ainda pode se apropriar de um instrumento que já existe, o qual lhe dará a possibilidade de efetivamente realizar a ação. Isso exige consciência das propriedades objetivas do objeto para o qual o instrumento será utilizado. É necessário que se compreenda também que este instrumento, além de um objeto particular com determinadas propriedades, é social, tem certa forma de utilização que lhe foi atribuída no decorrer do desenvolvimento histórico do trabalho coletivo.

Leontiev (1978) exemplifica a situação utilizando o machado, o qual além de ser um objeto constituído por duas partes de propriedades específicas (cabo – madeira; parte cortante – metal) foi pensado para cortar um objeto que também tem suas propriedades específicas (madeira rígida, grossa, etc.) e que possui antes de tudo uma função que foi estabelecida no percurso do trabalho coletivo, qual seja, a função de cortar. Esta função é uma generalização abstraída por meio da linguagem estabelecida pelos homens. Mas pode ser também uma ação específica quando se direciona esta ação, por exemplo, cortar uma árvore, ou cortar um pedaço de lenha. A consciência das propriedades objetivas dos objetos e instrumentos possibilita, segundo Leontiev (1978), a abstração e a generalização consciente.

O instrumento possui, além de uma forma particular e propriedades físicas específicas, uma função social, isto é, ele foi pensado, fabricado e será usado no processo da atividade, que é um processo social, por quem o produziu e também por outros homens que se apropriarão dele, o que traz um elemento importante do processo da atividade de trabalho, a conservação do instrumento. “O instrumento do homem, [...], é fabricado e é procurado, é conservado pelo homem e ele próprio conserva o meio de ação que realiza” (LEONTIEV, 1978, p. 83).

Retomando o exemplo do machado, o qual não é apenas cabo e metal (parte eficaz), fica claro então, que além de objeto ele é antes um meio de ação, de operar racionalmente, elaborado socialmente e é também conservado, ou seja, o machado é um instrumento de cortar em qualquer ação ou operação a que ele possa servir

(por exemplo, cortar árvores, lenha, galhos de árvores, etc., o que faz dele um instrumento que conserva uma função social que foi estabelecida pelo coletivo de homens em uma atividade de trabalho).

Situação diferente para o macaco, o qual usa um pedaço de pau para conseguir algo e logo depois o descarta, atividade que se mantém dentro de seus limites naturais e instintivos. Isto justifica a diferença entre os instrumentos dos animais – utilizados em seus limites biológicos – e dos humanos – que, produzidos e usados com intenções e a partir de relações sociais, efetuam uma ação ou uma operação social, e são conservados.

Razão por que, mesmo quando utiliza um instrumento humano especializado e artificial, um símio só age nos limites orgânicos dos seus modos instintivos de atividade. Em contrapartida, nas mãos do homem, o mais simples objeto natural torna-se muitas vezes um verdadeiro instrumento, quer isto dizer que ele efetua uma operação verdadeiramente instrumental, elaborada socialmente (LEONTIEV, 1978, p. 83).

Assim, sendo o instrumento um objeto de produção e uso social, nele se reflete um conhecimento, uma experiência e uma prática social, mesmo que tenha sido produzido por uma prática individual, pois o sujeito que o produziu, o produziu por uma necessidade social e em determinadas condições sociais que lhe permitiram essa produção. O “[...] conhecimento humano mais simples, que se realiza diretamente numa ação concreta de trabalho com a ajuda de um instrumento, não se limita à experiência pessoal de um indivíduo, antes se realiza na base da aquisição por ele da experiência da prática social” (LEONTIEV, 1978, p. 83).

É fundamental entender que o trabalho serviu ainda para produzir uma forma especial de organização entre os homens, a sociedade², o que por sua vez exigiu destes mesmos homens alguma maneira de comunicar-se, de dizer alguma coisa a alguém, estabelecendo e mantendo relações com seus pares em prol de um objetivo em comum.

Engels explica que

² A sociedade é histórica, e como tal, representa as formas sociais de organização dos homens. No desenvolvimento do trabalho, diferentes formas de sociedade estabeleceram-se, caracterizando diferentes modos de produção, os quais por sua vez, determinam a organização e a execução dos processos de trabalho e são produtos das relações sociais. “Escravidão, feudalismo e capitalismo são formas sociais em que se tecem as relações que dominam o processo de trabalho [...]” (OLIVEIRA, 2006, p. 6), são, portanto, formas sociais de organização dos homens que fazem parte deste processo.

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro (ENGELS, 1952, s.p.).

Pouco a pouco, os gestos e sons sem sentido foram substituídos por sons articulados que representavam os objetos que faziam parte da realidade percebida e que o homem utilizava em suas ações de trabalho. Assim, a linguagem assumiu a função primordial de comunicação entre os homens no processo de trabalho, possibilitando o desenvolvimento do pensamento e conseqüentemente da consciência humana.

O desenvolvimento da atividade de trabalho no homem foi possível a partir do aparecimento de formas de comportamento consideradas “intelectuais” no símio. Este fato representou um vínculo entre o comportamento de ambos. Toda a evolução biológica, histórica e social permitiu ao cérebro humano chegar a um nível de evolução tão alto, permitindo-lhe ver, sentir, ouvir, falar, pensar, transformando consideravelmente a sensibilidade humana, a ponto de aperfeiçoá-la e humanizá-la, modificando a própria natureza do homem.

Mas, apesar de existirem no processo evolutivo ligações que explicam as relações que justificam a transformação do macaco em homem, Vygotsky e Luria (1996) pontuam que existem diferenças importantes e que marcam substancialmente a distância entre eles:

[...] a ausência de sequer os começos da fala no sentido mais amplo da palavra – a falta de capacidade de produzir um signo, ou introduzir alguns meios psicológicos auxiliares que por toda parte marcam o comportamento do homem – é o que traça a linha divisória entre o macaco e o ser humano mais primitivo (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 86).

Os autores pontuam ainda que nos estudos realizados foi possível perceber em macacos antropóides (chimpanzés) a presença de um pensamento não verbal, com características puramente biológicas, que “[...] nos convence da opinião de que as raízes genéticas do pensamento e da fala são diferentes no mundo animal” (Idem, p. 87).

Portanto, as diferenças quantitativas, vão aos poucos se transformando também em qualitativas, pois linguagem, fabricação e uso de instrumentos e controle sobre a natureza e sobre si mesmo, são elementos humanos que exigem atividades extremamente complexas e conscientes, que só podem ser realizadas por meio do trabalho, o qual produz no homem transformações internas e externas.

As internas são caracterizadas pela transformação do corpo, dos sentidos e das funções do próprio cérebro, enquanto que as externas podem ser descritas pelas transformações operadas na natureza pelo homem, que ao produzir e utilizar os instrumentos para modificá-la e atender suas necessidades, permitiu que se operassem ainda mais transformações físicas em seu próprio corpo.

Nesse processo de transformação da natureza, os homens retiravam dela o que precisavam para garantir suas necessidades mais básicas, como comer, abrigarem-se, cobrirem-se. Ao intensificar essa relação, foi possível aos homens, utilizarem certos materiais da natureza, modificá-los e transformá-los de acordo com suas necessidades. Conhecer as propriedades desses materiais, lhes possibilitou não só transformar a natureza como também dominá-la.

Assim, ao se apropriarem da natureza e transformá-la para satisfazer suas necessidades, os homens vão se transformando também, “[...] posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva” (DUARTE, 2013, p.26). O homem, cada vez mais toma a forma humana e dá à realidade uma forma humanizada. Isto significa dizer que o homem, agora cada vez mais ser humano objetivado por estas transformações, ao objetivar esta realidade e dela se apropriar produz e reproduz a vida, a sociedade.

Através do trabalho, tem lugar uma dupla transformação. Por um lado, o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza; “desenvolve as potências nela ocultas” e subordina as forças da natureza “ao seu próprio poder”. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, etc. O homem que trabalha “utiliza as propriedades mecânicas, físicas e

químicas das coisas, a fim de fazê-las atuar como meios para poder exercer seu poder sobre outras coisas, de acordo com sua finalidade” (LUKÁCS, 1979, p. 16, grifos do autor).

Pode-se afirmar, portanto, que aquilo que o homem necessita para manter seu organismo vivo, para reproduzir sua espécie e para produzir o gênero humano, deve ser por ele adquirido ou produzido por meio de sua atividade vital, o trabalho.

E assim, modificando a natureza e produzindo coisas que lhes são úteis, o homem em sua atividade, atende necessidades cada vez mais complexas, que diferente do animal, deixam de ser exclusivamente biológicas, e passam a ser intelectuais, sociais e **conscientes**. Sua ação sobre a natureza ganha outro sentido, ou seja, toda a sua atividade é direcionada agora ao produto efetivo de suas ações, a um resultado final.

Esta produção é determinada pelas relações que são estabelecidas entre os homens, pois agora eles vivem em sociedade, e o resultado da produção influirá diretamente em todos os membros desta sociedade. *“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, 1991a, p. 75, grifo do autor).

O processo de trabalho, portanto, intervém decisivamente na formação das propriedades humanas, nas particularidades psicofísicas requeridas à sua realização e, da mesma forma, instaura um dinamismo de transmissão dessas conquistas às novas gerações, absolutamente distintos dos padrões animais. As formas de existência social instituídas pelo trabalho engendram novas propriedades no homem, posto que não transformam apenas o seu ambiente real de vida, mas, sobretudo, *a sua forma de viver*. O desenvolvimento da atividade laboral associada às novas funções conquistadas pela complexificação das articulações entre mãos, cérebro e linguagem provocou profundas transformações na constituição psíquica humana, inaugurando um processo histórico de desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas cada vez mais complexo (MARTINS, 2011, p. 36, grifos da autora).

Ou seja, o homem é um ser natural e social. Natural, pois pertence a uma espécie, e como tal, recebe geneticamente características que o identificam como sendo dessa espécie, assim como ocorre com todos os animais, ou seja, nasce com as características da espécie humana, as quais se encontram materializadas em seu organismo. “Isto significa que o homem definitivamente formado possui já todas as

propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado” (LEONTIEV, 1978, p. 263).

Todos os indivíduos da espécie humana, a princípio, nascem com as propriedades necessárias ao seu desenvolvimento ulterior, o qual depende exclusivamente de sua vida social. “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” (LEONTIEV, 1978, p. 267, grifo do autor).

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre as pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou-se e desenvolveu-se (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95).

E se o trabalho é a atividade vital, ele é uma necessidade humana, e mediatiza todas as relações do homem com a natureza, e dos homens entre si. Ao produzir coisas por meio do trabalho, o homem produz vida, produz as condições necessárias, não só para garantir a sua existência biológica, mas para garantir também a existência social e histórica de todo o gênero humano.

A atividade vital é antes de tudo aquela que reproduz a vida, é aquela que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e para reproduzir a si como espécie. A atividade vital é a base a partir da qual cada membro de uma espécie reproduz a si próprio como ser singular e, em consequência, reproduz a própria espécie. No caso do ser humano, a mera sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica por meio do nascimento de seres humanos asseguram a continuidade da espécie biológica, mas não asseguram a reprodução do gênero humano, com suas características historicamente constituídas. **O trabalho, como atividade vital humana, não é apenas uma atividade que assegura a sobrevivência do indivíduo que a realiza e de outros imediatamente próximos a ele, mas uma atividade que assegura a existência da sociedade** (DUARTE, 2013, p. 23, grifos nossos).

Assim, pode-se afirmar que o trabalho como atividade vital, precisa garantir a existência não só do indivíduo singular, mas de todo o gênero humano³.

Todo este processo representou transformações significativas, tanto no aperfeiçoamento dos órgãos da atividade externa, principalmente as mãos, que são produtos e produtoras do trabalho, como na diferenciação do tamanho, forma e funcionamento cerebral, o que permitiu ao homem desenvolver os sentidos em um nível absolutamente superior.

Os órgãos dos sentidos estão igualmente aperfeiçoados sob a influência do trabalho e em ligação com o desenvolvimento do cérebro. Tal como os órgãos da atividade exterior, também eles adquiriram traços qualitativamente novos. O sentido do tato tornou-se mais preciso, o olho humanizado vê muito mais nas coisas que o olho da ave mais perscrutante, o ouvido tornou-se capaz de perceber as diferenças e as semelhanças mais ligeiras entre os sons da linguagem articulada do homem. O desenvolvimento do cérebro e dos órgãos dos sentidos agiu em contrapartida sobre o trabalho e sobre a linguagem [...] (LEONTIEV, 1978, p. 71-3).

Como resultado destas transformações, o homem desenvolveu uma forma superior de psiquismo, a consciência humana.

Segundo Leontiev (1978), a consciência pode ser explicada como a capacidade do homem refletir a realidade da qual faz parte, conseguindo distinguir realidade objetiva de reflexo, ou seja, o homem capta os elementos da realidade, mas não a confunde com o reflexo gerado em sua consciência. Este reflexo representa a imagem construída subjetivamente da realidade objetiva que se apresenta ao homem. Porém, como objeto de consciência, o homem diferencia as relações que existem entre o reflexo da realidade e as propriedades objetivas desta mesma realidade.

Mas, compreender esta forma de psiquismo superior exige uma leitura das diversas dimensões e condições que corroboram diretamente na formação da consciência humana, a qual, diferentemente do animal que está submetido às leis biológicas, depende fundamentalmente das leis sócio-históricas do desenvolvimento.

Entendido o trabalho como categoria central no desenvolvimento humano, cabe agora analisar como ele aparece e se determina dentro da sociedade

³ Gênero humano é o resultado da humanização histórico-social dos homens. São as características que não são transmitidas pela hereditariedade, mas somente pelo processo de apropriação das objetivações produzidas pela atividade social (DUARTE, 2013, p. 103).

capitalista, modo de produção que hoje predomina e estabelece todas as relações fundamentais entre os homens e a natureza.

Desta forma, compreende-se que a categoria trabalho possibilita aproximar-se da totalidade da complexidade social, uma vez que as modificações históricas permeiam, sobretudo, o processo de trabalho e advém do desenvolvimento das relações das forças produtivas e do modo de produção.

Com as mudanças nas relações sociais e conseqüentemente nas posições que se ocupa dentro de uma sociedade, a categoria trabalho indica e aponta a influência dessas mudanças para o processo de formação e desenvolvimento dos indivíduos. Compreender este fato é entender que a educação escolar também se transforma, histórica e socialmente, de acordo com cada modo de produzir a vida.

Soma-se a isso ainda, o entendimento de que qualquer tipo de trabalho ocorre em um determinado momento histórico e dentro de um determinado modo de produção, seja ele escravagista, feudal, capitalista, organizando-se assim processos diferenciados de trabalho e, portanto, formam-se também indivíduos diferenciados.

Nessa perspectiva, o modo de produção e todas as relações que nele se estabelecem vão assumindo características diversas em consonância com o momento histórico no qual se determinam.

A seguir, abordar-se-á o processo de trabalho no modo de produção capitalista e a sua influência na formação humana.

1.3. As relações sociais de produção e a formação humana

De acordo com Marx (1989) o trabalho, a atividade vital humana, é uma atividade social desde a sua origem, pois, por meio das relações estabelecidas no processo de trabalho, ocorreram não só as transformações do cérebro e órgãos dos sentidos, mas se organizaram também as primeiras formas de sociedade.

No mesmo sentido, no processo de desenvolvimento humano, as transformações biológicas cederam espaço às transformações sociais, as quais marcaram consideravelmente esse processo. As relações com a natureza e com os outros animais, que garantiam a existência da espécie, deixaram de ser meramente adaptativas e tornaram-se, na evolução do homem, relações sociais, as quais dependem do trabalho e da vida coletiva.

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* eles produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p.11).

O objetivo deste item é discorrer brevemente sobre a organização do modo de produção capitalista e as relações sociais que dele advém, para estabelecer ligações que permitam analisar o objeto de pesquisa deste trabalho, a prática pedagógica, dentro das contradições que permeiam esta sociedade.

Com a atenção voltada à prática pedagógica, ressalta-se que na sociedade atual, uma das principais contradições que acontece nas escolas públicas, onde estão os filhos dos trabalhadores, é a de que, imbricada na prática que reproduz as relações que mantém esta sociedade, encontra-se a materialização de uma outra prática que tem as possibilidades de socializar os conhecimentos científicos que podem dar condições aos sujeitos de desenvolverem suas consciências no sentido de sua humanização e compreenderem as relações que determinam esta sociedade. Marx e Engels afirmam que

[...] indivíduos determinados com atividade produtiva segundo um modo determinado entram em relações sociais e políticas determinadas. [...] A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real (MARX; ENGELS, 2007, p. 18).

Entende-se que esta compreensão é uma das condições necessárias para que o sujeito atue em busca da superação das relações sociais capitalistas.

O trabalho, atividade vital humana, é gregário, e como toda produção gregária exige organização. Ao longo da história, os modos de organização da produção da vida e os modos de organização do trabalho se modificaram por contradições em seu seio, originando formas de sociedades específicas, as quais apresentaram e

apresentam características também específicas em razão dos modos e meios de produção adotados, por exemplo: escravagista, servil, capitalista, entre outros.

Escravismo, feudalismo e capitalismo são formas sociais em que se tecem as relações que dominam o processo de trabalho, a forma concreta do processo histórico, sob determinadas condições, que cria essas relações fundamentais. O processo histórico é compreendido, portanto, pela forma como os homens produzem os meios materiais, a riqueza (OLIVEIRA, 2006, p. 6).

Esses modelos organizativos correspondem às relações sociais dos sujeitos entre si. Isto acontece porque em todos os modos de produção os homens desenvolvem relações, as quais dependem fundamentalmente das relações de propriedade que estes mesmos homens estabelecem com os meios de produção.

Nas sociedades primitivas, por exemplo, a atividade humana era desempenhada para produzir apenas o necessário para sobreviver, não existia a propriedade privada dos meios de produção, pois estes pertenciam a todos os integrantes da comunidade, e os resultados do trabalho eram repartidos igualmente. Nestas sociedades as relações eram caracterizadas pela colaboração recíproca entre todos (OLIVEIRA, 2006).

A modificação do modo de se produzir e o aperfeiçoamento dos meios utilizados para a produção possibilitou a evolução das condições materiais de sobrevivência possibilitando também o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos na fabricação de instrumentos, a passagem da vida de pequenos para grandes grupos, a apropriação coletiva dos espaços e a prática de atividades coletivas para a exploração destes espaços. Neste contexto, a produção deixou de ser somente para o necessário à comunidade e, com isso, algo inédito se materializou, o excedente. Como resultado da produção excedente, de forma não direta, abriu-se espaço para a propriedade privada de alguns em detrimento da propriedade coletiva (OLIVEIRA, 2006).

A apropriação dos excedentes por alguns homens foram lhes dando condições materiais de se apropriarem também dos meios de produção, os quais deixaram de ser coletivos e passaram a ser propriedade privada destes homens.

Neste contexto, as relações que permeiam os modos de produção foram se alterando, deixando de ser de colaboração e transformando-se em relações de expropriação. Os proprietários dos meios de produção começaram então a impor

condições de trabalho que lhes fossem favoráveis, apartando dessas decisões quem não tivesse esses meios.

Historicamente, as relações de expropriação e a propriedade privada foram se alterando, conforme o modo de produção. No modo de produção escravagista, por exemplo, o senhor era proprietário da terra e também do próprio homem, materializado no escravo, tendo controle, de forma decisiva, sobre a sua força de trabalho.

Para Mota (1997) o feudalismo, sistema social, político e econômico, caracterizou-se principalmente pela relação de dependência pessoal entre servos e senhores. Em outras palavras, no modo de produção feudal ou servil, o senhor, proprietário de terras “cedia” um pedaço de terra para o servo, o qual trabalhava uma quantidade de dias por ano nas terras do senhor como forma de pagar o pedaço de terra que lhe foi cedido (OLIVEIRA, 2006).

No modo de produção capitalista, a relação de produção é mediada por um contrato, no qual o proprietário dos meios de produção explora os trabalhadores, aqueles que não possuem esses meios, comprando sua força de trabalho. Tendo em vista que precisa sobreviver, o trabalhador vende sua força de trabalho. “O trabalhador tornou-se uma mercadoria e é uma sorte para ele conseguir chegar ao homem que se interesse por ele. E a procura, da qual a vida do trabalhador depende, depende do capricho do rico e capitalista” (MARX, 2010, p. 24).

[...] a forma de sociedade vigente no mundo atual e, portanto, também no Brasil define-se pelo domínio do capital. [...] Nela os meios de produção foram concentrados na forma de capital. [...] Os princípios que regem essa sociedade e que foram teorizados pelo liberalismo são a liberdade, a igualdade e a propriedade. Portanto, o pressuposto dessa organização social é a existência de proprietários formalmente iguais entre si que dispõem livremente de seus bens [...] o trabalhador e o capitalista. O primeiro é proprietário da força de produção; o segundo, dos meios de produção que compreendem a matéria prima e os instrumentos de trabalho. Portanto, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do capital (SAVIANI, 2013, p. 26).

Assim, as relações de exploração sob as forças produtivas que vão se estabelecendo na sociedade capitalista, geram cada vez mais concentração de lucros nas mãos dos proprietários. O aumento das indústrias, o desenvolvimento das

tecnologias e a produção de máquinas modernas contribuem para o aumento da produção e para a intensificação da divisão técnica do trabalho.

Nesse contexto, o capitalista ao especializar o trabalhador em uma única tarefa (divisão técnica do trabalho – por exemplo: um só corta, outro só costura) e substituir o trabalho humano por máquinas, potencializa a produção, melhorando o rendimento e a produtividade de cada trabalhador. Resultado: mais produtos por dia, mais venda, o que pode gerar mais lucro.

Entretanto, apesar de muitos trabalhadores participarem da produção, quem se apropria da maior parte dos resultados é o proprietário dos meios de produção, ou seja, o capitalista.

O modo de produção capitalista é, portanto, marcado e determina uma contradição entre o caráter social da produção e a apropriação privada capitalista dos resultados desta produção. E à medida que se desenvolve e se mantém o sistema, essa contradição se torna cada vez mais acentuada.

O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida e que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80, grifos do autor).

A categoria mercadoria tem um caráter fundamental neste processo, pois segundo Marx (2010), a mercadoria é a unidade central para o capital. Todo produto resultado do trabalho possui valor, e ademais, uma duplicidade emana dessa característica, ou seja, além do valor de uso, sob a ótica do capital, adquire um valor de troca. Tem um determinado valor de uso porque atende a determinadas necessidades humanas, e tem também um determinado valor de troca, pois presta-se à alienação da venda.

Nas relações capitalistas, o valor de troca se sobrepõe ao valor de uso, justamente por estar neste valor a unidade de manutenção do capital, ou seja, os produtos que são produzidos para atenderem especificamente as necessidades de sobrevivência das pessoas e satisfazê-las, carregam em si a possibilidade de serem transformados em valores de troca e, uma vez vendidas, gerarem lucro ao capital.

Nessa lógica, tudo tende a se transformar em mercadoria, até mesmo a força de trabalho do trabalhador que também tem um valor, não obstante a contradição da função que desempenha e a quantidade de mercadorias que produz.

Mas, o que o trabalhador recebe por seu trabalho não corresponde aos valores que ele produziu, ou seja, ele recebe certa quantia por sua força de trabalho e produz uma determinada quantidade de produtos cujo valor supera o valor de sua força de trabalho. Porém, o valor atribuído a esse produto, que na esfera da produção já excede o valor da força de trabalho despendida para produzi-lo, ao entrar em circulação supera o valor pago ao trabalhador, e é justamente desse valor a mais, que o capitalista obtém a mais valia que irá se transformar em lucro.

Esta é a relação fundamental, portanto, da qual depende o modo de produção capitalista. Os trabalhadores produzem valores de uso, os quais carregam a possibilidade de serem valores de troca e que ao entrarem em circulação serão vendidos e gerarão lucro aos capitalistas. Dessa maneira, o trabalhador, que não possui nenhum meio de produção, ao vender sua força de trabalho, também se transforma em mercadoria.

Na condição de trabalhador, não possuidor dos meios de produção, ao vender sua força de trabalho, entra em um contrato de trabalho com o capitalista, o que determina sua posição de classe. Diante das circunstâncias, é “obrigado” a vender sua força de trabalho para então poder manter-se vivo e ter acesso ao mínimo para isso: comer, vestir, morar e dormir.

Nesse quadro, a alienação – revela-se apenas com *um* modo específico e historicamente determinado através do qual se processa a objetivação; ela descreve uma situação na qual, em decorrência da divisão do trabalho e da propriedade privada, o indivíduo é separado do seu produto, não sendo capaz de *apropriar* das objetivações que ele mesmo criou enquanto parte integrante do “trabalho coletivo”, da humanidade socializada (MARKUS, 1974, p. 13).

Entende-se ainda que a alienação, ao separar o trabalhador do resultado do seu trabalho, reflete a desarticulação entre as necessidades as quais a atividade produtiva deveria satisfazer, próprias dos sujeitos que produzem, bem como a não correspondência entre o que o trabalhador recebe pelo seu trabalho e o que realiza no processo produtivo. E quando o trabalho deixa de ser a manifestação do sujeito, aparece uma contradição na própria manifestação da personalidade deste sujeito,

determinada pela contradição social objetiva de relações pautadas na propriedade privada dos meios de produção.

Condição que também se expressa mais claramente, na sociedade capitalista, com a divisão da sociedade em classes antagônicas, ou seja, os proprietários dos meios de produção e os não proprietários. Antagonismo, que historicamente já rendeu inúmeros encontros e lutas, que nutrem essa divisão da sociedade em classes. A classe trabalhadora, historicamente, tem-se utilizado do resultado dessas lutas para ter e garantir direitos que possam lhes dar condições mais dignas de trabalho.

O modo de produção capitalista, em sua história, transformou-se, em um movimento dinâmico, produzindo novos fenômenos e processos. As contradições sociais que emergem e intensificam a luta de classes, atravessam todas as esferas da dinâmica social do capital.

Nessas condições, as capacidades dos homens bem como as possibilidades para o seu pleno desenvolvimento se reprimem e se deformam, uma vez que comprometem a efetiva utilização de todas as suas forças criadoras. Assim sendo, a alienação representa um fenômeno que guarda consigo dois aspectos indissociáveis, quais sejam: as condições socioeconômicas que lhe dão origem e os efeitos e processos gerados nos indivíduos por conta de sua ação. Esses aspectos representam os dois níveis de sua expressão, sendo eles o nível sociológico e o nível psicológico (MARTINS, 2007, p. 130).

No nível sociológico a alienação ocorre numa dupla direção (MARX, 2010). Primeiro se expressa na relação entre o trabalhador e o produto do seu trabalho, pois “[...] quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; quanto mais valores cria, mas sem-valor e indigno se torna [...]” (idem, p. 82), e segundo na relação do trabalhador com sua própria atividade de trabalho, a qual lhe prende, lhe escraviza, lhe deforma.

No nível psicológico, em razão das relações estabelecidas no processo de produção, que lhe possibilita diferentes níveis de acesso aos conhecimentos, desenvolve-se sua consciência, bem como sua personalidade.

Na sociedade capitalista tem-se, portanto, um determinado sujeito. O desenvolvimento de sua consciência, da sua personalidade e sua formação humana dependem das condições de sua vida em face da posição que ocupa neste modo de produção.

A personalidade alienada, ou a alienação em seus níveis psicológicos, expressa-se como se fosse um *duplo* da pessoa, que pouco a pouco ocupa seus gestos, suas reações, seus pensamentos e sentimentos, gerando a muda aceitação, a resignação e o conformismo da pessoa ou o seu fracasso, expresso em diferentes formas de sofrimento psicológico. [...] Outra expressão da alienação no nível psicológico diz respeito à ruptura entre as dimensões causal e teleológica da atividade, ou entre motivos e finalidades, resultante da primazia das atividades conformadoras e objetivadoras da força de trabalho em detrimento das atividades fundamentais e objetivas de humanização (MARTINS, 2007, p. 133).

Voltando a questão da escola pública, os sujeitos que dela fazem parte e que nela se constituem, estão inseridos na sociedade capitalista e estabelecem relações sociais, as quais estão fundamentadas pela lógica desta sociedade.

Como forma de resposta à materialidade social, a escola pública assumiu em sua história uma função social. No decorrer de determinados períodos, essa função foi ganhando a forma de políticas e tendências pedagógicas, de acordo com o modo de produção, que ora priorizavam o sujeito, ora o conteúdo, ora as técnicas, o que em grande medida, ocorreu ao sabor das exigências materiais.

Neste contexto, a escola pública foi esvaziando-se de seus conteúdos e, o professor perdeu-se dos seus instrumentos de trabalho, os alunos passaram pela escola e ao final do processo revelou-se que muitos deles não se apropriaram nem de conhecimentos básicos como a leitura, a escrita e o cálculo.

Dessa forma, sob os ditames da sociedade capitalista tem-se uma educação escolar vazia e que nega o conhecimento como necessidade ontológica para a compreensão da realidade. Como consequência “[...] o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Todo este movimento, que aos poucos foi determinando historicamente a escola pública que se tem na sociedade hoje, representa, em grande medida, o esforço de uma minoria dominante, qual seja, a dos donos dos meios de produção, a chamada classe capitalista ou burguesa.

Essa classe visa a reprodução do capital de forma expansionista, e no processo de construção de sua hegemonia, promoveu profundas transformações na produção, gerando com isso um desenvolvimento científico e tecnológico sem precedentes. E, ao revolucionar as relações de produção dominando a natureza por

meio de conhecimentos cada vez mais complexos, “[...] converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, através da indústria” (SAVIANI, 2003, p. 96).

Esse processo que faz da classe capitalista burguesa ser classe dominante, hegemônica, gera a identificação do conhecimento científico e escolar necessário a continuação dessa dinâmica expansionista. A classe capitalista necessita da escola para que ela garanta, através de seu papel formativo, de apropriação das objetivações para-si, determinados indivíduos capazes de fazer gerar novas transformações no âmbito das forças produtivas, gerando insaciável acúmulo de capital ao longo do planeta. Da mesma forma, precisa de uma massa de trabalhadores minimamente alfabetizada, minimamente qualificada para poder tocar a produção e gerar cada vez mais mais-valia para o benefício dos proprietários da produção. Concomitantemente, precisa também de consumidores que saibam minimamente utilizar os objetos e utensílios produzidos que retratam uma complexidade cada vez maior no âmbito das tecnologias e informatizações utilizadas (GIARDINETTO, 2010, p. 762).

Os conhecimentos socializados na escola são aqueles cujos interesses implicam na reprodução, manutenção e perpetuação da sociedade atual, e devem corresponder em grande parte às necessidades do próprio capitalismo, ou seja, devem garantir sua hegemonia de classe, e ao mesmo tempo, garantir o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, fundamentais no processo de expansão e globalização.

Como contrapartida, ocorre um esvaziamento e empobrecimento em relação à formação humana livre e superior. Os sujeitos em condições de alienação submetem-se ao trabalho de forma maçante e mecânica e que em nada os enriquece física ou psicologicamente (ROSSLER, 2006), fazendo-os aceitarem e compactuarem com uma cultura com pouco valor intelectual, artístico, político ou moral. E o fato de que “[...] a indústria cultural contemporânea encontra público consumidor para produtos sem qualidade [...]” confirma, por sua vez, “[...] o grau de alienação em que se encontra os indivíduos hoje em nossa sociedade, pois ao empobrecimento da cultura corresponde o empobrecimento do homem que a aprova e consome” (ROSSLER, 2006, p. 251).

Portanto, o empobrecimento da individualidade humana em condições de alienação abarca tanto sua expressão no âmbito do trabalho social quanto no âmbito da vida pessoal, uma vez que a

ordem das relações políticas e econômicas subordina a si o próprio desenvolvimento do psiquismo (MARTINS, 2007, p. 135).

Isto significa que, se a alienação é um aspecto inerente ao modo de produção capitalista, o grau de consciência do sujeito sobre ela dependerá em grande medida da qualidade das apropriações que fará no decorrer de sua vida e que lhe permitirão compreender a sua existência e a existência humana para além de sua particularidade.

Tendo em vista superar essa condição, a educação escolar apresenta-se como uma possibilidade de desempenhar um trabalho educativo para além das esferas cotidianas, como trabalho de educação das consciências (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007). “A modificação das circunstâncias e do homem, a consciência da mudança do meio e da educação, são obtidas apenas por meio da atividade prática revolucionária” (idem, p. 150).

Neste sentido, entende-se que há limitações diante de uma prática pedagógica que vem assumindo na atualidade uma característica alienadora, em razão de reproduzir as relações sociais de uma sociedade marcada pelas desigualdades e pelas contradições, bem como pelo empobrecimento e esvaziamento dos conhecimentos. Mas como contraponto, busca-se identificar as possibilidades diante da função social da escola, qual seja, o desenvolvimento de seres humanos capazes de apropriarem-se dos conhecimentos necessários à sua formação consciente e a sua emancipação.

Desta forma, concorda-se com Giardinetto, quando afirma que

[...] cumpre observar que o fato da escola garantir a hegemonia capitalista deve ser aqui entendido na relação dialética entre humanização e alienação [...] A escola não apenas de forma unilateral e absoluta garante os interesses hegemônicos. Também, por contradição, garante o acesso à cultura como instrumentalização crítica possível frente aos esforços da classe dominante de ver perpetuar a sua hegemonia. Nesse sentido, os conteúdos escolares são também fundamentais pois podem instrumentalizar cada indivíduo a entender a realidade através da compreensão via domínio do pensamento sistemático, mais elaborado e que contribui para a compreensão crítica das contradições dessa sociedade baseada na desigualdade política, econômica e cultural entre os indivíduos (2010, p. 763).

A não compreensão de tais contradições em sua essência, por estarem muitas vezes mascaradas por discursos ideológicos, cria a ilusão de que esta

sociedade pode emancipar os sujeitos. Este pensamento contribui para a manutenção do capitalismo, influenciando ideologicamente a constituição dos sujeitos e a formação de suas consciências, sustentando a consolidação de uma sociedade cada vez mais marcada pela divisão de classes antagônicas, cujos interesses e lutas também são antagônicos. Nesta perspectiva, Saviani afirma que

Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. [...] E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais (SAVIANI, 2013, p. 26).

Ao voltar à contemporaneidade, concorda-se com Lombardi (2003), quando este afirma a importância dos professores, educadores e estudantes se interarem das discussões que buscam compreender os fenômenos que engendram este modo de produção, como por exemplo, a globalização, as relações de produção, as relações econômicas, as lutas de classes, estabelecendo as conexões necessárias entre estes fenômenos e a prática pedagógica desenvolvida nas instituições escolares. Essa prática pode reforçar e reproduzir este modo de produção ou pode ser repensada a partir da compreensão de determinadas questões, visando a articulação de ações que, de fato, contribuam para o desenvolvimento humano consciente.

Nessa direção, retoma-se o objeto desta pesquisa, a prática pedagógica e o referencial teórico pelo qual se optou, a Teoria da Atividade, na qual Leontiev (1978) centraliza a categoria atividade como a unidade central na vida dos sujeitos. O autor afirma que é pela atividade que o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista satisfazer suas necessidades, apontando o trabalho, assim como fez Marx, como principal atividade humana.

Na prática pedagógica tem-se, portanto, duas atividades distintas, quais sejam, a atividade de ensino do professor e atividade de estudo do aluno. Levando em consideração que estas atividades ocorrem na escola pública, a qual está situada na sociedade capitalista, apresenta-se, então como contraponto às contradições já explicitadas, que estas atividades tanto podem corroborar para o desenvolvimento humano consciente como podem, e geralmente o fazem,

reproduzir as relações capitalistas, transformando essas atividades em alienadas e alienadoras. Essa questão será aprofundada na seção 3.

O que se pretendeu neste item, foi demonstrar como as relações de produção determinam, em última instância, todas as demais relações entre os sujeitos, e como todo este processo interfere no desenvolvimento humano.

2. A TEORIA DA ATIVIDADE DE ALEXEI NICOLAIEVICH LEONTIEV

A atividade como categoria de análise psicológica foi estudada, analisada e desenvolvida por Leontiev e seus colaboradores, em seus estudos. De acordo com Davidov e Shuare

A. Leóntiev (1903-1979) destacou na teoria de L. Vigotski uma ideia fundamental, a da atividade, e a concretizou de maneira multilateral. [...] Nos trabalhos de A. Leóntiev foi revelado e descrito a estrutura geral da atividade, seus mecanismos psicológicos e formas fundamentais e o proceso de seu desenvolvimento (1987, p. 10, tradução nossa)⁴.

Para compreender tal estrutura, analisa-se a atividade (LEONTIEV, 1978, 1983), desde suas primeiras formas, as quais já se manifestavam no comportamento animal, e na sequência reflete-se sobre a atividade como unidade de análise do desenvolvimento psíquico e consciente do homem, demonstrando que a atividade é a categoria que lhe permitiu uma evolução que superou as leis biológicas, prevalecendo então como forma dominante de desenvolvimento e transformação “[...] a assimilação, [...], das formas sociais, historicamente constituídas, de comportamento e de relações humanas” (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p. 11, tradução nossa)⁵, em outras palavras, prevalecendo as leis sócio-históricas do desenvolvimento humano.

Por fim, analisa-se qual a relação entre atividade e consciência, pois é nesta relação, segundo Leontiev (1978, 1983) que se encontra o passo decisivo entre os diferentes níveis de desenvolvimento psíquico, os quais diferenciam o homem do animal: “Do ponto de vista genético, histórico, isto implica reconhecer a existência de

⁴ Do original: A. Leóntiev (1903-1979) destaco en la teoría de L. Vigotski una idea fundamental, la de la actividad, y la concretizó de manera multilateral. [...] En los trabajos de A. Leóntiev se ha revelado y descrito la estructura general de la actividad, sus mecanismos psicológicos y formas fundamentales y el proceso de su desarrollo.

⁵ Do original: “[...] la asimilación, [...], de las formas sociales, históricamente constituidas, de comportamiento y de relaciones humanas”.

um psiquismo animal anterior à consciência e à manifestação no homem, de uma nova forma qualitativamente distinta deste psiquismo: **a consciência**” (LEONTIEV, 1983, p. 101, grifo e tradução nossa)⁶.

2.1 A atividade dos animais: processo de adaptação

O objetivo deste item é discorrer brevemente sobre a história evolutiva da atividade do animal, buscando compreender a diferença fundamental em relação à atividade humana, ou seja, entender que na atividade animal a relação entre o objeto da atividade e a necessidade de agir é imediata, geralmente motivada por um impulso biológico. Já no homem, esta relação é mediatizada por elementos que a tornam indireta, o homem age não apenas por necessidades biológicas, mas suas ações se tornam sociais, na medida em que para obter o resultado de uma ação necessita da relação com outros homens (LEONTIEV, 1978).

O desenvolvimento humano está diretamente submetido às leis do desenvolvimento sócio-histórico. Diferentemente, no animal o desenvolvimento psíquico obedece às leis da evolução biológica, determinado por relações de adaptação ao meio no qual deve orientar-se.

Leontiev (1978), em seus estudos, demonstrou que o psiquismo humano desenvolveu-se em grau tão elevado devido à complexificação das atividades dos homens, fato que se diferencia na atividade dos animais, pois a atividade desempenhada por eles busca formas de adaptação ao meio, como alternativa para sua própria sobrevivência.

Nos primeiros organismos, segundo Leontiev (1978), considerados pelos estudos científicos como complexos e que dependiam de trocas com o meio para sobreviverem, a principal forma de metabolismo com a natureza era denominada **excitabilidade**. Os seres que reagem pela excitabilidade, eram descritos pela propriedade de responder às influências que os integravam neste metabolismo com a natureza, de forma totalmente passiva.

Alguns destes seres desenvolveram, nesse processo, a capacidade de conservar algumas propriedades dessa excitabilidade e de transmiti-las de geração

⁶ Do original: “Desde el punto de vista genético, histórico, esto implicaba el reconocimiento de la existencia de un psiquismo animal anterior a la conciencia y de la manifestación en el hombre, de una nueva forma cualitativamente distinta de este psiquismo: **la conciencia**”.

para geração, preservando e ampliando as modificações que um organismo passava a outro.

Os processos de excitação diante de influências *bióticas* de importância vital, a aquisição de formas de excitação altamente especializadas e sua conservação com a transmissão imediata às gerações seguintes caracterizaram o estágio de evolução da vida habitualmente denominado *vida vegetativa*. [...] Esses processos caracterizam toda a vida, começando pelas algas mais simples e terminando com as formas complexas de vida vegetativa. Eles condicionam os chamados "movimentos dos vegetais", que, em essência, são apenas formas de uma intensa troca ou crescimento, dirigido pela excitação em relação às influências bióticas (umidade, iluminação, etc.) (LURIA, 1991a, p. 31, grifos do autor).

Na etapa posterior da evolução da vida animal, tem-se características consideravelmente distintas em relação à orientação no meio e à complexidade da atividade vital, da qual o organismo ou animal dependia para sobreviver. A atividade vital passou então a ser o elemento determinante do qual dependia a capacidade de orientar-se no espaço e de adaptar-se a diferentes ambientes, mediatizando as relações entre o animal e as propriedades do meio, as quais eram realizadas pela capacidade de **sensibilidade**.

Essa capacidade de reagir aos instigadores "abióticos" neutros sob a condição de que eles sinalizem para o surgimento de influências de importância vital, capacidade essa que surge no estágio de transição para o mundo animal, é chamada *sensibilidade*, diferentemente dos fenômenos da excitabilidade. É o surgimento da sensibilidade que pode servir de *indício biológico objetivo* do surgimento do psiquismo (LURIA, 1991a, p. 32, grifos do autor).

As bases da complexa atividade de orientação no meio e a procura de condições de importância vital permitiram ao animal um metabolismo intenso com a natureza, bem como a realização de um processo de atividade também mais intenso. E isto explica como o desenvolvimento do psiquismo animal alcançou um estágio mais complexo, sendo orientado a partir de então pela **sensibilidade**.

Nesse estágio, a atividade passou a ser orientada por ações que se refletiam nas sensações do animal e que dependiam diretamente da satisfação de uma necessidade biológica. Os agentes exteriores, que tomavam a forma de objeto de satisfação desta necessidade podiam variar, no entanto, estavam condicionados pela ligação real entre o objeto e o próprio animal.

O aparecimento de organismos vivos dotados de sensibilidade está ligado à complexificação da sua atividade vital. Esta complexificação reside na formação de processos da atividade exterior que mediatizam as relações entre os organismos e as propriedades do meio donde depende a conservação e o desenvolvimento da sua vida. A formação destes processos é determinada pelo aparecimento de uma irritabilidade em relação aos agentes exteriores que preenchem a função de sinal. **Assim nasce a aptidão dos organismos para refletir as ações da realidade circundante nas suas ligações e relações objetivas: é o reflexo psíquico** (LEONTIEV, 1978, p. 19, itálico grifo autor, negrito grifo nosso).

Convém sublinhar que este reflexo psíquico era ainda muito elementar, do ponto de vista do desenvolvimento do próprio organismo animal, e dependia em muitos deles, de reações instintivas. Instinto, segundo Vygotsky e Luria (1996), herdado geneticamente. Diferenciava-se exatamente por se constituir na luta pela sobrevivência, manifestando-se como reação instintiva e adaptativa ao meio ambiente, ou seja, uma reação não por capacidade de escolher o que era melhor ou não, mas simplesmente por adaptação natural às novas condições.

Vygotsky e Luria (1996) classificaram o estágio regido por instintos, pelas leis da hereditariedade biológica e por modos inatos de reações como primeiro estágio do desenvolvimento do comportamento. Leontiev (1978) o denominou de estágio do **psiquismo sensorial elementar** e reforçou a ideia do instinto e do inato. Mas acrescentou que, mesmo ao apresentar um comportamento instintivo, determinado genética e hereditariamente, é importante considerar este comportamento não de forma fixa ou imutável, mas dependente do desenvolvimento individual do animal e das condições externas às quais estava exposto.

A formação de novos tipos de comportamento em vista das condições ambientais de sobrevivência para o animal podia ou não levar um tempo bastante prolongado de surgimento e desaparecimento dependendo das ligações que ocorriam entre o próprio animal e o objeto. Isso exigiu do animal uma atividade psíquica intensa, provocando várias alterações internas que dependiam diretamente do objeto ao qual se dirigia suas ações.

A atividade animal neste estágio da evolução acentuava-se sobre a base de uma ligação condicional, onde o sentido da ação desempenhada estava diretamente relacionado ao sentido biológico que o objeto da atividade tomava para o animal. O reflexo da realidade dependia das sensações que o animal tinha em relação ao objeto de satisfação. Era uma relação fundada em ligações reais que deviam existir

entre o animal e o objeto que agia sobre ele, ou seja, a atividade só se efetivava como resultado destas ações sobre as sensações dos animais.

Assim, diferenciava-se a atividade de orientação de animais que viviam no meio aquático dos animais que viviam no meio terrestre. E era justamente esta exigência de viver em diferentes ambientes que corroborou para a modificação e evolução dos órgãos da sensibilidade e atividade exterior de alguns animais. Desenvolveu-se o sistema nervoso e os órgãos dos sentidos passaram a exercer um papel primordial para este desenvolvimento.

A modificação dos organismos e o desenvolvimento cada vez mais complexo do sistema nervoso e dos órgãos dos sentidos de animais neste estágio da evolução, conduziu as espécies a atividades altamente complexas bem como a formas de reflexo da realidade exterior mais desenvolvidas. Isto se explica pela capacidade de reagir, não apenas a um único agente, mas a inúmeros agentes apresentados sucessivamente ou simultaneamente, os quais interferiam no comportamento do animal. Tratava-se de reflexos ainda muito elementares e representavam de maneira isolada os agentes da realidade percebida e não a sua totalidade.

As modificações da atividade, neste estágio de desenvolvimento, consistem numa complexidade crescente, paralelamente ao desenvolvimento dos órgãos de percepção e de ação e do sistema nervoso dos animais. [...] A atividade é excitada e regulada pelo reflexo de uma série de agentes isolados; a consequência disto é que a percepção da realidade jamais é a percepção dos objetos em sua totalidade. Assim, nos animais menos organizados – [...] – a atividade é engendrada pela ação de um só agente; [...] A outra direção da complexidade da atividade e da sensibilidade, é em contrapartida, progressiva. [...] manifesta-se pelo fato de que seu comportamento é [agora] comandado pela combinação de vários agentes [...] (LEONTIEV, 1978, p. 27-8).

As modificações e a complexidade crescente tanto do organismo do animal quanto da sua atividade conduziu a mudanças na própria estrutura da atividade, que leva à passagem para um novo estágio do desenvolvimento, chamado por Leontiev (1978) de estágio do **psiquismo perceptivo**. “A passagem a este novo estágio de desenvolvimento psíquico está ligada à modificação da estrutura da atividade animal [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 39).

Esta mudança de estrutura é caracterizada pela diferenciação do conteúdo da atividade do animal. Se no estágio anterior, o conteúdo era delimitado diretamente

pelo agente que mantinha ligação com as sensações do animal, ou seja, o agente se relacionava objetivamente em dependência imediata com as condições do meio no qual o objeto estava disposto, agora, neste próximo estágio, “[...] o conteúdo não está já ligado àquilo que excita a atividade, tomado no seu conjunto, mas responde às ações particulares que o provocam” (LEONTIEV, 1978, p. 39).

O comportamento do animal bem como a sua capacidade de orientar-se diretamente para o objeto conteúdo de sua atividade, independe das condições nas quais este objeto está dado. Ou seja, se o animal está em busca de alimento, e entre ele e o alimento encontra-se um obstáculo, diferentemente do estágio anterior onde superar o obstáculo se tornaria o conteúdo da atividade, neste estágio, superar o obstáculo é apenas uma forma de ação para se chegar ao alimento, que continua sendo o conteúdo de sua atividade.

O que se desenha agora são os meios para se chegar ao objeto, no caso descrito, o alimento. Leontiev (1978) chama esses meios de operação. As operações seriam o caminho percorrido pelo animal para realizar as ações e chegar até o objeto da sua atividade.

Chamaremos *operação* esta composição, este aspecto da atividade que responde às condições nas quais se encontra o objeto que a suscita. [...] É precisamente a existência de operações distintas na atividade que indica que os estímulos que agem sobre o animal, que até lá se sucediam uns aos outros, começam a reagrupar-se: de um lado, as propriedades que caracterizam o objeto visado pela atividade e suas interações, do outro lado, as propriedades dos objetos que determinam o modo da atividade, isto é, a operação (LEONTIEV, 1978, p. 40).

Na atividade animal, a realização de operações complexas foi possível com a passagem à vida terrestre, a qual exigiu do animal comportamentos variados em vista de sua sobrevivência. Consequentemente, maiores exigências de sobrevivência obrigaram o animal a passar por transformações anatômicas e fisiológicas que lhe permitissem então realizar essas operações de maneira a permanecer e preservar a espécie neste meio.

O córtex cerebral representa, portanto, um grande passo na escala evolutiva, pois dele dependem as transformações estruturais e todo o desenvolvimento posterior dos animais. E ao ocupar uma posição dominante na regulação e estabelecimento de formas complexas de comportamento animal, atribui-se ainda à

corticalização das funções, principalmente as motrizes, que predominam no comportamento animal, o desenvolvimento de diferentes operações na realização da sua atividade, as quais são fixadas “[...] sob a forma de hábitos motrizes [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 42).

Esses hábitos, segundo Leontiev (1978), são caracterizados pelas operações que de alguma maneira se conservam na memória do animal, e representam primitivamente o meio no qual a sua atividade se orienta. Assim, surge pela primeira vez no animal a capacidade de representar sensitivamente a realidade percebida.

Neste estágio do psiquismo perceptivo, as mudanças na experiência do animal, que o levam a desenvolver novas formas de comportamento para atingir um fim necessário, são denominadas habilidades. Luria (1991a) afirma que essas habilidades não são desenvolvidas ao acaso, mas “[...] surgem no *processo de um ativo desempenho de orientação*” (LURIA, 1991a, p. 58) e refletem a capacidade do animal em conservar, ou seja, memorizar determinadas formas de orientação, determinadas operações, que podem ser transpostas em situações que exigem semelhantes formas de agir.

O aperfeiçoamento do córtex cerebral e conseqüentemente dos órgãos do cérebro e das funções que lhes correspondem, produziu então o desenvolvimento progressivo do psiquismo, permitindo que o animal desenvolvesse atividades com estruturas cada vez mais complexas.

No estágio seguinte à percepção, denominado por Leontiev (1978) de Estágio do **Intelecto**, pode-se observar nos animais, especialmente em macacos, comportamentos que não dependem exclusivamente de habilidades motoras, e sim as antecedem, caracterizando uma forma especial de atividade, descrita como a capacidade deles controlarem sua ação e conseqüentemente realizarem operações que os levassem ao objeto da atividade, sem que para isso necessitassem de sucessivos ensaios e progressivos processos de fixação.

As operações aparecem como resultado da experiência do animal com a natureza, levando-o ao sucesso. E mesmo que efetuadas uma única vez, os macacos utilizam estas operações em situações análogas, demonstrando que, além da memória de coisas, desenvolveram a capacidade de memorizar também situações e condições de realização de uma atividade.

Na floresta, muitas vezes o macaco vê uma fruta na ponta de um galho; vê também o galho que está entre ele e a fruta desejada e é capaz de usar o galho para alcançar seu objetivo. Quando apenas a fruta é colocada do outro lado da grade e um galho sem fruta está dentro da jaula, tudo que o macaco tem que fazer é *reconstituir a situação anterior sob novas condições*, isto é, vincular novamente fruta e galho. Não é preciso dizer que construir uma experiência anterior sob novas condições desempenha um papel enorme no comportamento do macaco (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 76).

Mas, mesmo que a atividade dos macacos envolva muito mais do que simples movimentos de tentativas, pois representam modos de ação que refletem uma atividade mais complexa e elaborada, é uma atividade fundamentalmente adaptativa e desempenhada dentro de seus limites biológicos.

Outro exemplo deste fato é o uso de instrumentos. Para o macaco o instrumento não representa mais do que uma simples forma de alcançar um objeto (alimento), e, portanto não está fundamentalmente relacionado à sua luta pela sobrevivência.

As diferenças entre o psiquismo e atividade animal e o psiquismo e atividade humana apresentam caráter quantitativo e igualmente qualitativo. Uma primeira diferença pode ser descrita pela relação estritamente biológica e instintiva que existe entre o animal e o objeto de sua atividade. Em outras palavras, a ação do animal em vista de um objeto só pode acontecer em ligação com motivos biológicos, e ainda se este objeto apresenta para o animal um sentido ligado à satisfação desta necessidade biológica, vital. Sem esta relação biológica não há atividade possível para o animal.

[...] todo comportamento individualmente variável (mesmo o mais complexo) do animal *conserva sua ligação com os motivos biológicos* e não pode ultrapassar-lhe os limites. Todo comportamento animal [e conseqüentemente toda a sua atividade] tem por base as inclinações biológicas ou necessidades (necessidade de alimento, autoconservação ou necessidade sexual). Só nas etapas mais elevadas da evolução a elas se incorpora a necessidade de orientar-se no meio ambiente [...] (LURIA, 1991a, p. 68, grifos do autor).

A segunda diferença apontada por Luria (1991a) consiste no fato de que todo comportamento animal, bem como sua atividade, são sempre determinados por estímulos imediatamente sensíveis ou perceptíveis, ou seja, na atividade, o animal estabelece determinados comportamentos, os quais são dados por experiências imediatas e/ou passadas e que de alguma forma tenham relação com algo

vivenciado e “memorizado”, não sendo possível desvincular-se desta condição e não se dirigindo por abstrações.

A terceira diferença é o limite que existe nas possibilidades da atividade e comportamento do animal, ou seja, nas fontes que os originam. Estas fontes podem ter origem instintiva, determinada pela herança genética e podem ter origem na experiência individual do animal, mas não existe

[...] nenhuma possibilidade de assimilação da experiência alheia e de um indivíduo transmiti-la assimilada a outro indivíduo, e muito menos de transmitir a experiência formada em várias gerações. Os fenômenos que se descrevem como “imitação” ocupam lugar relativamente limitado na formação do comportamento dos animais, sendo antes uma forma de transmissão prática direta da própria experiência que uma transmissão de informação acumulada na história de várias gerações, que lembre o mínimo sequer a assimilação da experiência material ou intelectual das gerações passadas, assimilação essa que caracteriza a história social do homem (LURIA, 1991a, p. 69-70).

Outra diferença, que afasta consideravelmente o psiquismo animal do psiquismo humano é a linguagem. Muitos estudos demonstram que animais possuem um tipo específico de linguagem. No entanto, esta linguagem possui limites estritamente biológicos e refletem os processos subjetivos do animal em relação aos objetos da realidade. Em outras palavras, o comportamento vocal do animal, tanto ao emitir quanto ao perceber um som, é instintivo, reflete um sinal que para ele possui algum sentido biológico determinado, não designando nenhum tipo de objeto, nenhum fato ou ação, apenas representam ou expressam algum estado do animal, o qual é incitado por estímulos exteriores ou interiores.

Mas, é inegável também que, apesar dos animais mais desenvolvidos apresentarem um tipo superior de psiquismo, em particular podem-se citar os símios antropoides, estes representam o limite do desenvolvimento animal em razão dos níveis aos quais pode chegar o psiquismo dos seres humanos, uma vez que suas características são diferentes e fundamentalmente novas em relação aos demais animais, sendo constitutivas da consciência humana.

A passagem à consciência humana, assente na passagem a formas humanas de vida e na atividade do trabalho que é social por natureza, não está ligada apenas à transformação da estrutura fundamental da atividade e ao aparecimento de uma nova forma de reflexo da realidade; o psiquismo humano não se liberta apenas dos

traços comuns aos diversos estágios do psiquismo animal, que acabamos de analisar; não reveste apenas traços qualitativamente novos; o essencial, quando de passagem à humanidade, está na modificação das leis que presidem ao desenvolvimento do psiquismo. No mundo animal, as leis gerais que governam as leis do desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica; quando se chega ao homem, o psiquismo submete-se às leis do *desenvolvimento sócio-histórico* (LEONTIEV, 1978, p. 68, grifos do autor).

O desenvolvimento sócio-histórico pode ser delimitado no processo de evolução, a partir do momento em que o macaco antropoide, começou a fazer uso de instrumentos, possibilitando e ao mesmo tempo “obrigando” a transformação da sua mão e de seu cérebro, para que pudessem operá-los.

E no processo de evolução e transformação do homem, o instrumento deixou de ser um objeto meramente funcional e adquiriu a função principal de adaptação à natureza. Já homem, surgiu à necessidade de novas formas de relação com a natureza, e para que isso fosse possível, além de se relacionar com a natureza, o homem começou a transformá-la. Controlou e dominou os processos necessários à sua sobrevivência, controlando também seu próprio comportamento, sua própria natureza. Toda essa modificação, só foi possível por meio do trabalho, atividade específica do homem e que não existe para o macaco.

2.2. A dinâmica entre objetivação e apropriação como fundamento da humanização

Estabelecidas as características biológicas e alcançado determinado nível de desenvolvimento biológico, o que se sobrepõe agora para o homem, são as transformações e o desenvolvimento guiados pelas leis sócio-históricas.

Para ser humano, não basta nascer homem, é necessário se apropriar do que já foi produzido historicamente pelo conjunto dos homens. A apropriação das objetivações e as objetivações que os homens efetivam, são as condições fundamentais de humanização. Este processo só pode ocorrer por meio de uma atividade. Para o homem, esta atividade é o trabalho. Atividade esta que não existe para os animais, pois exige, antes de tudo, a capacidade de refletir o mundo conscientemente.

Leontiev (1978) expõe esse processo, ao resumir a evolução do homem em três estágios principais. No **primeiro estágio**, têm-se como representantes os

australopitecos. Estes animais já se utilizavam da postura vertical e de instrumentos rudimentares. Possuíam ainda uma forma bem primitiva de se comunicarem.

No **segundo estágio** delimitado pelo autor, aparecem como representantes os pitecantropos até o homem de Neanderthal. Pode-se dizer que nesse estágio, o homem ainda estava em processo de desenvolvimento filogenético, ainda estavam em processo de formação as alterações anatômicas e biológicas que seriam transmitidas aos outros seres por hereditariedade.

Mas o fundamental nesse estágio revela-se por já começarem a aparecer, mesmo que de maneira ainda muito primitiva, algumas formas de trabalho e sociedade, características que revelam a importância do social na continuidade da espécie humana, uma vez que não são passadas pela hereditariedade, mas sim por um processo de socialização e apropriação.

Essas formas de trabalho já reveladas nesse estágio fizeram emergir a necessidade da linguagem. Trabalhar e se comunicar, por sua vez, foram exigindo do homem modificações biológicas que lhe permitissem exercer essas atividades.

Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. [...] Assim se desenvolvia o homem, tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, às leis sócio-históricas que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra (LEONTIEV, 1978, p. 263).

As modificações biológicas, no entanto, atingiram tal patamar de desenvolvimento, que no **terceiro estágio** (LEONTIEV, 1978), praticamente cessaram, deixando aberto o caminho para que o desenvolvimento sócio-histórico fizesse agora a sua parte. Este é o estágio do *Homo sapiens*, ou seja, o estágio do homem atual.

As propriedades biológicas como características que definem os homens enquanto homens, com determinadas aptidões e capacidades, foram definidas pela evolução filogenética. “O indivíduo humano, como qualquer ser vivo, reflete nas

suas particularidades próprias os caracteres da sua espécie – os adquiridos durante o desenvolvimento [filogenético] das gerações anteriores” (LEONTIEV, 1978, p. 160), isto é, as transformações morfológicas foram se fixando pela transmissão hereditária e ocorriam na ligação entre os fatores sociais e o desenvolvimento da atividade de trabalho e da comunicação verbal.

Neste estágio, pode-se dizer, já se tem um homem inteiramente formado biologicamente. Portanto, a grande marca, ou “viragem”, se expressa no fato de que a partir deste momento, o desenvolvimento do homem passou a ser conduzido principalmente pelas leis sócio-históricas.

No desenvolvimento ontogênico, o que direciona o desenvolvimento do homem agora são as condições objetivas de realização das suas atividades e de apropriação dos fenômenos objetivos do mundo do qual faz parte. Essas condições são criadas pelos próprios homens, pois, diferente do animal que age para satisfazer suas necessidades, sempre biológicas, naqueles as necessidades, sejam as biológicas ou as sociais, serão atendidas por meio da produção e por meio da mediação de um objeto.

Esta é a diferença fundamental. Mais ainda, este objeto não é qualquer objeto, ele carrega em si características que o definem enquanto um instrumento de uso social, e que por isso deve ou serve para desempenhar determinadas ações.

Marx sintetiza essa situação a partir da produção, afirmando que ela determina o objeto, o modo de consumo e a propensão a esse. O primeiro momento é evidente. O segundo revela perspectivas bastante amplas para a inteira vida dos homens. Diz Marx: “*Em primeiro lugar*, o objeto não é um objeto em geral, mas um objeto determinado, que deve ser consumido de certa maneira, esta por sua vez mediada pela própria produção. A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com faca e garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes. A produção não produz, pois, unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumir, ou seja, não só objetiva, mas subjetivamente (LUKÁCS, 1979, p. 68).

O que resta agora a esse novo homem é garantir as condições de sua vida, de forma que ao modificar a natureza e produzir o que necessita, encontre os meios adequados de fixar e socializar às novas gerações os resultados de sua produção. Produzir, fixar e socializar os produtos do trabalho eram, e ainda são, formas especificamente humanas de atividade e tornaram-se possíveis pela atividade vital

humana fundamental: o trabalho. Pelo trabalho, os homens modificaram a natureza e continuam modificando

“[...] em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros 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 (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Portanto, o homem só se torna um ser humano, social e histórico, quando está inserido em uma sociedade e quando dela participa por meio de dois processos essenciais: a objetivação e a apropriação. Ou seja, o homem vai se tornando cada vez mais humano quanto mais se objetiva nos produtos de sua atividade e quando se apropria das objetivações produzidas pelo conjunto dos outros homens, ou seja, quando se apropria dos resultados da atividade humana (LEONTIEV, 1983).

Leontiev (1978) afirma ser a objetivação o resultado mais imediato do trabalho, sem o qual os homens jamais poderiam modificar a natureza, produzir os objetos e produzir uma realidade humana. É a maneira pela qual os homens produzem e reproduzem suas vidas, seus conhecimentos, sua cultura.

A objetivação, neste contexto, deve ser entendida como o processo no qual a atividade humana tem como resultado a produção de objetos, sejam eles materiais ou não materiais. Qualquer objeto produzido, ao ser inserido na prática social, passa a ser utilizado como instrumento para satisfazer as necessidades dos homens, ou seja, ele ganha uma finalidade em função de uma necessidade humana que, para ser atendida, exige a objetivação de propriedades por meio de uma atividade. Assim, a objetivação precisa

[...] ser entendida como o processo por intermédio do qual a atividade do sujeito se transforma em propriedades do objeto. A atividade do marceneiro transmuta-se em características de um armário, de uma mesa ou de uma cadeira; a atividade do escritor transforma-se em um livro; a de um pintor, em um quadro; a de um professor, em uma aula. Esses exemplos já permitem notar que a atividade que se transfere do sujeito para o objeto é tanto física como mental. [...] O processo de objetivação resulta em produtos sociais [...] (DUARTE, 2013, p. 9).

Mas, para o homem não bastava apenas produzir, tornou-se necessário criar maneiras de fixar e de socializar às próximas gerações tudo o que já havia sido produzido. Precisava também objetivar formas de acesso e de trocas dos objetos e dos conhecimentos acerca deles, para que pudesse continuar produzindo e aperfeiçoando a produção. Ou seja, precisava se apropriar e possibilitar a apropriação dos resultados da produção, bem como das propriedades de cada objeto ou material que fosse retirado da natureza.

Desta forma, a linguagem foi se aperfeiçoando como forma de transmitir ao outro uma informação, um conhecimento sobre determinado objeto, sendo a primeira forma de fixação das propriedades e dos objetos que o homem produzia. Consequentemente, formas cada vez mais elaboradas de fixação e socialização foram se desenvolvendo, permitindo aos homens se apropriarem da produção dos outros homens, se apropriarem das características e propriedades de cada material retirado da natureza e das formas mais eficazes de modificá-lo. Este processo que não pode ser visto separado do seu oposto, a objetivação, é definido por Leontiev (1978) como processo de apropriação.

Mas em que é que consiste o próprio processo de apropriação deste mundo, que é ao mesmo tempo o processo de formação das faculdades específicas do homem? [...] este processo é sempre ativo do ponto de vista do homem. Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto (LEONTIEV, 1978, p. 268).

Isto significa que cada sujeito precisa se apropriar dos resultados da produção bem como das atividades humanas que permitem aos homens produzirem e reproduzirem suas vidas, de forma que esta apropriação lhes possibilitem compreender a utilização destes resultados, em prol de suas existências e mesmo em prol de suas próprias atividades, as quais também resultarão em produção.

A atividade a ser reproduzida, em seus traços essenciais, pelo indivíduo que se apropria de um produto da história humana é, no mais das vezes, a atividade de utilização desse objeto mas, em certos casos, pode ser necessária também a reprodução da atividade de produção do objeto (DUARTE, 2004, p. 50).

E, ao se apropriar da atividade humana, da produção humana, os homens vão reproduzindo e desenvolvendo as aptidões, as funções e as habilidades que foram desenvolvidas pelos próprios homens no decurso da história humana (LEONTIEV, 1978). Assim, não é só da atividade e do resultado dela que o homem se apropria, mas igualmente e ao mesmo tempo, das habilidades necessárias para desempenhar tal atividade ou das habilidades necessárias para utilizar determinado instrumento ou conhecimento.

Mas, o processo de apropriação das objetivações, precisa ser entendido como diferente do processo de adaptação dos animais, para que se tenha a clareza necessária para compreender este movimento entre apropriação e objetivação. Quanto a isso, Leontiev (1978) explica o que diferencia um processo do outro.

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica *transformar* as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a *reprodução*, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode dizer-se que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogênico o que é atingido, no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p. 169, grifos do autor).

Apropriar-se, portanto, dos resultados da história humana, sejam resultados materiais ou ideais, pressupõe em todos os sentidos uma atividade, ou a reprodução de uma atividade humana. Exige, ainda, que cada homem reorganize seus “movimentos naturais instintivos” e forme “faculdades motoras superiores” (LEONTIEV, 1978, p. 269).

Como exemplo, pode-se citar a apropriação da linguagem por um sujeito falante. “A aptidão para usar a linguagem articulada, só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua” (Idem, p. 266). O mesmo ocorre na apropriação da utilização ou da produção de um instrumento.

O homem que se apropria do uso de um instrumento precisa reproduzir a atividade para a qual este instrumento foi produzido, ou seja, para se apropriar de uma caneta, precisa aprender a utilizá-la para o fim ao qual ela se destina. Ele precisa escrever com a caneta, e precisa também se apropriar das funções

relacionadas ao ato de escrever. O que escrever, para quem escrever, como escrever, onde escrever. O mesmo pode-se dizer a respeito da produção. Para produzir uma caneta, o homem precisa entender seu processo de produção, desde qual material é o mais adequado até a forma que dará a essa caneta, dependendo de quem vai utilizá-la.

Este processo todo exige que o homem se aproprie de diferentes conhecimentos e modos de ação, para que possa produzir novas objetivações. Mas, um aspecto importante é que tanto para objetivar quanto para apropriar, o homem necessita estar em comunicação com outros homens. A relação entre os envolvidos é que possibilita o movimento constante de objetivação e apropriação, bem como permite que a história humana continue.

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 (LEONTIEV, 1978, p. 272).

O movimento dinâmico entre a apropriação e a objetivação constitui o processo fundamental de formação do ser social. Um processo complexo que possibilitou, além da formação citada, o aparecimento, no homem, de uma forma superior de refletir a sua realidade e as relações das quais faz parte, a consciência. Fato que ocorre, pois, desde sempre o homem exerce a atividade de trabalho.

Pelo trabalho, na realização desta atividade, o homem desenvolveu sua consciência, o reflexo da realidade, possibilitando assim superar as relações biológicas (próprias das atividades dos animais) em vista de **relações objetivas e sociais**.

Assim, deve-se entender a atividade do homem como um processo que precisa e só pode ser entendido a partir do sistema de relações, as quais permeiam sua existência enquanto ser social, condicionando o desenvolvimento de sua consciência.

A seguir evidenciar-se-á alguns elementos fundamentais para a compreensão da categoria atividade, de acordo com o proposto pelo autor Alexei Nicolaevich Leontiev. Este autor aponta na direção de que entender os processos que

possibilitam o desenvolvimento do psiquismo do homem pressupõe a compreensão dos processos que regulam a atividade humana em todas as fases da vida, seja essa atividade externa ou interna.

Neste sentido, em que consiste fazer esta diferenciação? Por que Leontiev (1978, 1983) afirma ser a atividade humana, uma atividade específica, e que surge exatamente quando a história da evolução humana começa a ser histórico-social? Responder estas perguntas exige conhecer a estrutura da atividade humana, pois os elementos que a compõe e as relações que os homens estabelecem nas atividades que desempenham é que possibilitam o entendimento claro da diferenciação feita pelo autor em relação à atividade humana e animal.

2.3. Atividade e consciência: o desenvolvimento histórico-social da consciência humana a partir da atividade

O desenvolvimento da consciência humana é um processo de transformações qualitativas, complexas e permeadas pelas contradições do desenvolvimento histórico social. Deve ser considerado nas possibilidades do seu vir a ser, justamente por ser um desenvolvimento a partir do lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais, as quais determinam seu modo de vida (LEONTIEV, 1978). Como o seu lugar no sistema de relações sociais não é estático, também não o é o modo de produção do qual faz parte, tendo em vista que este está em constante evolução e transformação.

As transformações qualitativas na consciência humana são diretamente determinadas pelas transformações das relações sociais entre os homens, ou seja, a consciência humana é permeada pelos reflexos absorvidos por meio das relações nas quais os homens participam em todos os momentos de suas vidas. Como afirma Leontiev “[...] uma transformação radical das relações de produção acarreta uma transformação não menos radical da consciência humana, que se torna diferente qualitativamente” (LEONTIEV, 1978, p.91).

Assim, pode-se dizer que o desenvolvimento da consciência, suas especificidades dependem diretamente das especificidades das relações sociais que os homens estabelecem em todas as suas atividades.

Assim, ao lidar com o problema de como a consciência é determinada, somos confrontados com a seguinte alternativa, tanto aceitar a visão implica no “axioma da imediaticidade”, i.e., proceder

de um padrão “objeto-sujeito” (ou padrão “estímulo-resposta”, que é a mesma coisa), ou proceder de um padrão que inclui um terceiro vínculo conectivo – a atividade do sujeito (e, correspondentemente, seus meios e modo de aparecimento), um vínculo que media suas interconexões, isso quer dizer, proceder do padrão “sujeito – atividade – objeto” (LEONTIEV, 1972, p. 2).

Retoma-se aqui o objeto desta pesquisa, a prática pedagógica. Se, segundo Leontiev (1978) a consciência humana se desenvolve tendo como pressuposto as determinações postas por todas as relações sociais das quais o indivíduo participa, infere-se que as relações sociais estabelecidas na prática pedagógica, em que professores e alunos desempenham suas atividades, são igualmente determinantes no desenvolvimento da consciência humana. E se, de acordo com a concepção adotada, a prática pedagógica deve ser planejada e intencionalmente realizada, pressupõe-se que deva ser uma prática que corrobore em medida significativa para este desenvolvimento, tendo em vista que é por meio da escola que a maioria dos sujeitos terá acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Esses pontos são fundamentais para se compreender o desenvolvimento da consciência humana, uma vez que ela está diretamente relacionada à existência do homem, ou seja, é necessário compreender como se estabelecem as relações dos homens em determinado modo de produção, o qual, por sua vez caracteriza uma determinada sociedade, para que se possa compreender as propriedades que configuram a estrutura interna da consciência a partir das atividades que este homem realiza. Portanto, é preciso

[...] estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações [...] e como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade (LEONTIEV, 1978, p. 92).

Desta forma, torna-se necessário identificar alguns dos componentes reais da consciência, buscando aproximar-se de suas relações internas, bem como encontrar os aspectos gerais de desenvolvimento da sua estrutura, a partir da análise das suas transformações, as quais ocorreram juntamente ao desenvolvimento da sociedade humana.

Um dos primeiros aspectos gerais do desenvolvimento da consciência humana é o reflexo psíquico da realidade, ou seja, como a realidade objetiva se apresenta ao sujeito em sua subjetividade, como ele a percebe diante da interação que com ela realiza, e diante das relações que nela estabelece, por meio de sua atividade. Este aspecto é o que possibilita a transformação do reflexo inconsciente em reflexo consciente.

O reflexo psíquico, que primeiramente, é dado por uma necessidade imediata (próprio do reflexo psíquico animal – satisfação biológica), no homem, a partir do trabalho e das necessidades por ele estabelecidas – comunicação, relação entre sujeitos, divisão de tarefas – aparece como um reflexo inteiramente distinto, ou seja, deixa de ser orientado pelo biológico e passa a ter como orientação as relações objetivas sociais, possibilitando o desenvolvimento no homem de um reflexo psíquico mais elaborado, o reflexo consciente.

No reflexo consciente, a realidade está “presente” (LEONTIEV, 1978) ao homem. Isto significa dizer que se esta realidade está em sua consciência, ele pode evocá-la conscientemente em uma situação na qual os elementos desta realidade objetiva estejam ausentes, mas para a qual a ação se dirige.

Um exemplo: supõe-se que um homem esteja dirigindo seu carro em direção a um determinado local. Ele vem com o som ligado, no qual tocam músicas que lhe agradam, envolvido por elas e cantando. Apesar de conhecer o caminho, os elementos que o compõe não estão presentes na sua consciência neste momento, pois ele está envolvido pela música, mas tem consciência (tem presente em sua mente) do local para onde dirige o seu carro. Sabe exatamente aonde ir e qual caminho seguir, a sua atenção se volta ao local onde deve chegar e não ao caminho percorrido.

Desta forma, “estar presente” – tomar consciência – é o fundamento de uma ação consciente, quando se sabe exatamente para quê e/ou para onde se dirige a ação, no momento em que ela acontece.

A consciência sempre representa um fragmento da realidade. O objeto da minha consciência é o ato de dar o nó, o próprio nó e tudo o que acontece com ele, mas não aquelas ações que produzo ao dar o nó nem a maneira como o faço. O fundamento disto é ato de consciência, do qual é objeto a própria atividade da consciência (VIGOTSKI, 2009, p.288-9).

Portanto, a tomada de consciência, o reflexo psíquico consciente, está diretamente relacionado a uma ação, a uma interação entre o sujeito e a realidade que o cerca, e só pode existir na atividade.

O reflexo psíquico consciente é determinado pela relação entre o sujeito e o objeto refletido, a partir da interação entre eles, ou seja, como “[...] resultado de sua relação recíproca com o meio que o rodeia, nos limites entre o organismo e o mundo exterior, e adquirem as formas de *reflexo ativo do mundo externo* caracterizado pela atividade vital do organismo” (LURIA, 1979, p. 70, grifos do autor, tradução nossa)⁷.

E é ainda caracterizado pelo sentido que o objeto da interação tem para o sujeito, sentido que resulta das particularidades da própria atividade psíquica, a qual não é determinada apenas por propriedades internas, mas e principalmente pelas diferentes formas de existência e de relação com a realidade, que vão sendo elaboradas durante o desenvolvimento histórico.

[...] as propriedades do psiquismo humano são determinadas pelas relações reais do homem com o mundo, relações que dependem das condições históricas objetivas da sua vida. São estas relações que criam as particularidades estruturais da consciência humana, e que por ela são refletidas. Assim se caracteriza o psiquismo humano na sua verdadeira essência social (LEONTIEV, 1978, p. 138).

Exatamente por ser social, a consciência – forma especificamente humana do reflexo da realidade – só se originou e se desenvolveu, graças à atividade coletiva, à linguagem aliada ao trabalho, e às relações sociais. E esse desenvolvimento gerou modificações profundas na própria estrutura da atividade humana, uma vez que é por meio da atividade que o homem produz os objetos, produzindo igualmente a história da humanidade e a si enquanto ser humano.

Na própria organização corporal dos indivíduos está implícita a necessidade de estabelecer um contato ativo com o mundo exterior, para subsistir devem atuar, produzir os meios que necessitam para a vida. Ao atuar sobre o mundo exterior o transformam e com isto eles se transformam também. Por isso, tudo o que são está determinado por sua atividade que por sua vez está condicionada pelo nível de

⁷ Do original: “[...] resultado de su relación recíproca con el medio que la rodea, en los límites del organismo y el mundo exterior, y han adquirido las formas del *reflejo activo del mundo externo* con que se caracteriza cada actividad vital del organismo”.

desenvolvimento que já alcançaram, seus meios e formas de organização (LEONTIEV, 1983, p. 16, tradução nossa)⁸.

Assim, a atividade humana é possível e é também determinada pelas relações sociais estabelecidas no interior desta atividade, na qual diferentes homens participam. Portanto, as ações desempenhadas por cada um desses homens, precisam refletir essas relações, para que à atividade corresponda uma significação (social), que é a garantia de existência social da atividade. Por sua vez, as ações individuais precisam estar em correlação uma com a outra para que tenham sentido (pessoal) para cada um dos sujeitos do processo, para que a atividade possa existir em sua consciência. Aqui está outro aspecto importante no desenvolvimento da consciência, qual seja a relação fundamental entre seus componentes principais, a significação e o sentido.

Leontiev (1978) explica a significação como correspondente à elaboração social que é feita para determinado conjunto de conhecimentos e conceitos, os quais representam objetivamente uma determinada realidade. O sentido corresponde à forma como o sujeito representa as significações subjetivamente, de acordo com as apropriações que faz. “A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (LEONTIEV, 1978, p. 94) e o sentido é a forma sob a qual esta significação se apresenta à consciência deste homem, a qual depende das condições de vida, de existência e da atividade que este homem realiza em um determinado tempo e em uma determinada sociedade.

Ao ter consciência de sua atividade, o homem tem a possibilidade de refletir sobre suas ações, planejá-las, formulá-las mentalmente, antes mesmo de sua existência objetiva e encontrar nelas sentido, a partir das significações sociais.

Dessa forma, desenvolve-se o pensamento, como função psíquica especial, por meio da qual se dá a organização e a representação subjetiva dos elementos da realidade apreendida, ou seja, como forma abstrata de representação da realidade na consciência.

O pensamento reflete as relações entre os objetos, mesmo que estes não sejam diretamente visíveis ou acessíveis. Ao ter contato com o conhecimento a

⁸ Do original: En la propia organización corporal de los individuos está implícita la necesidad de establecer un contacto activo con el mundo exterior, para subsistir deben actuar, producir los medios que necesitan para la vida. Al influir sobre el mundo exterior lo transforman y con esto ellos se transforman también. Por eso, todo lo que son está determinado por su actividad que a su vez está condicionada por el nivel de desarrollo que han alcanzado sus medios y formas de organización.

respeito de um objeto, por meio de relações com os outros homens e por meio da linguagem, sempre em um processo de mediação, se torna possível conhecer e tomar consciência das propriedades do objeto, mesmo que não estejam acessíveis diretamente ou naquele exato momento. Por exemplo, não se percebem os raios ultravioletas, porém eles existem (LEONTIEV, 1978, p. 84), fato que só é possível, pois foi desenvolvido conhecimentos sobre eles, os quais são socializados.

Isto é possível pela capacidade humana de relacionar os conhecimentos já apropriados aos novos e pela consciência das relações e interações que existem entre eles, permitindo refletir sobre as propriedades de um objeto, mesmo ele não estando presente. É a tomada de consciência e a capacidade de abstrair e generalizar um conceito.

As especificidades da “[...] forma superior de vida, inerente apenas ao homem, 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” (LURIA, 1991a, p. 74, grifos do autor) e, portanto, com o desenvolvimento do pensamento, no qual o homem reflete a realidade de maneira generalizada.

O pensamento aparece ao homem no exercício da atividade de trabalho, ao estabelecer relações sociais com os outros homens, ao transformar a natureza de forma consciente e ao fabricar e utilizar os instrumentos que lhe permitem modificar esta natureza, adaptando-a às suas necessidades. Esta transformação da natureza na atividade de trabalho possibilita o desenvolvimento e o avanço da inteligência no homem, pois neste processo, ele toma consciência das diversas interações e relações que existem entre as coisas que constituem a realidade objetiva. O homem passa a operar com as generalizações elaboradas socialmente e que compreendem o pensamento abstrato, ou seja, os conceitos.

Ao compreender o pensamento como uma forma abstrata de representação da realidade é fundamental a observação de que este não se limita a uma simples representação sensível imediata, como no reflexo psíquico do animal. Mas, devido à capacidade de pensar, de planejar do homem, a mais simples percepção de um objeto, já permite um reflexo psíquico que vai além desta imediatez, sendo esta condição também o resultado de outro elemento que opera de forma concreta na percepção da realidade, aparece na atividade de trabalho e é igualmente resultado de um processo coletivo, social, ou seja, a linguagem.

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência (LEONTIEV, 1978, p. 172).

A linguagem é a forma concreta por meio da qual a consciência da realidade se manifesta, se expressa, e é ao mesmo tempo um dos principais instrumentos de desenvolvimento da consciência humana. Leontiev (1978) afirma que consciência e linguagem são inseparáveis, pois é por meio da linguagem que a consciência é objetivada, ao mesmo tempo em que é a tomada de consciência dos objetos que cria a necessidade de linguagem.

A linguagem é, portanto, um produto coletivo, pois ela aparece no processo de trabalho, na necessidade dos homens de se comunicarem em vista de alcançarem o resultado esperado. Ela expressa ainda uma forma de consciência e pensamento humanos, uma vez que sua função é de comunicar o que a princípio foi estabelecido como pensamento, e que precisa ser comunicado para outrem.

Na atividade de trabalho, a comunicação entre os homens que executam as ações torna-se necessária para que haja produção, e para que esta atenda às necessidades destes homens. Essa comunicação, primeiramente aconteceu por meio dos gestos, acompanhados de alguns sons vocais. No próprio processo de trabalho, com o desenvolvimento de formas mais complexas de psiquismo no homem e com a necessidade de se fazerem entender, os sons vocais, a princípio sem articulação, foram se aperfeiçoando e tomando a forma das palavras.

As palavras compreendem um complexo sistema de códigos que são utilizados para designar, para nomear as coisas, tudo o que existe. No entanto, conforme explica Leontiev (1978), para que a palavra pudesse de fato designar algo, ela precisava ser significada socialmente e refletida conscientemente, por meio da apropriação da significação de um objeto, fato ou fenômeno, e isto só foi possível nas relações sociais de trabalho.

Tal ou tal conteúdo, significado na palavra, fixa-se na linguagem. Mas para que um fenômeno possa ser significado e refletir-se na linguagem, deve ser destacado, tornar-se fato de consciência, o que, como vimos, se faz inicialmente na atividade prática dos homens, na produção (LEONTIEV, 1978, p.93)

A palavra torna-se fato de consciência quando o reflexo consciente que dela se tem corresponde à realidade objetivada, ou seja, ao objeto social.

Luria (1991a), afirma que o surgimento da linguagem é um fato extremamente importante no desenvolvimento da atividade consciente do homem e pontua três aspectos considerados essenciais a este desenvolvimento.

Primeiro, “[...] designando os objetos e eventos do mundo exterior com palavras isoladas ou combinações de palavras, a linguagem permite *discriminar esses objetos, dirigir a atenção para eles e conservá-los na memória*” (LURIA, 1991a, p. 80, grifos do autor). Ou seja, o homem tem a possibilidade de operar com os signos, isto é, com imagens, com representações de objetos, mesmo que estes estejam ausentes, criando um mundo de imagens interiores, que são exatamente a base da atividade consciente, e que surgem a partir da linguagem.

Em segundo lugar, Luria (1991a) aponta o fato de que, por meio da linguagem, o homem desenvolveu a capacidade de abstração e generalização das palavras que designam os objetos. Assim, uma palavra denomina um objeto, ao mesmo tempo em que denomina um conjunto de objetos que pertencem ao mesmo grupo, e ainda o distingue de outros objetos. Luria (1991a) utiliza o exemplo do relógio. A palavra relógio designa um objeto que tem uma função social – ver horas – e mais, a palavra relógio pode se referir a qualquer relógio, independente do tamanho, forma ou cor, pois ela além de ser expressa verbalmente, possui uma significação elaborada coletivamente, e que possibilita ao homem representar o relógio na consciência, mesmo não olhando para ele, além de diferenciar este objeto de outro, por exemplo, de uma mesa. Por isso a linguagem não serve apenas para a comunicação, mas possibilita a transição da percepção imediata à representação consciente do mundo.

E o terceiro aspecto essencial da linguagem na formação da consciência consiste em que ela é “[...] o *veículo fundamental de transmissão de informação*, que se formou na história da humanidade [...]” (LURIA, 1991a, p. 81), portanto, permite ao homem se apropriar da experiência produzida no decorrer desta história, dominar todos os conhecimentos e habilidades necessários ao desenvolvimento dos modos de comportamentos que distinguem o homem dos animais, possibilitando um desenvolvimento psíquico totalmente novo, que é a atividade consciente, permitindo ao homem continuar o processo de desenvolvimento produzindo novos conhecimentos.

Linguagem, consciência e pensamento estão intrinsecamente ligados e surgiram diretamente relacionados ao trabalho, sendo que o surgimento de um representou ao mesmo tempo a necessidade e o desenvolvimento dos outros.

A consciência reflete a realidade, porém não da forma como está dada à percepção imediata, mas a partir das significações que estão internalizadas no pensamento. A apropriação dos elementos da realidade possibilita sua interação com os conhecimentos que já estão na consciência, e a partir desta interação entre o que já existia e os novos elementos, criam-se novas significações e generalizações, que darão sentido a esta realidade, organizando o pensamento.

Vigotski diz que “[...] o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que o faz a sensação imediata” (2009, p.10), justamente porque no pensamento, a realidade é refletida de modo generalizado. Ou seja, no pensamento os elementos da realidade não se encontram em unidades isoladas, o que pode ocorrer na linguagem, mas aparecem como um único ato de pensamento, e na linguagem são expressos por unidades isoladas, por palavras.

O pensamento não consiste em unidades isoladas como a linguagem. Se desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um menino descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o menino, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de calçados. Vejo tudo isso em um só ato de pensamento, mas o exprimo em palavras separadas. O pensamento é sempre algo integral [...] por isso que o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras (VIGOTSKI, 2009, p. 478).

As palavras, segundo Vigotski (2009) representam a unidade para a compreensão da relação entre linguagem, pensamento e consciência, justamente por conterem algo fundamental a essa relação, o significado, e também porque “[...] permite *analisar os objetos*, distinguir nestes as propriedades essenciais e relacioná-los a determinada categoria. Ela é meio de *abstração* e *generalização* [...]” (LURIA, 1994, p. 19).

Portanto, pode-se dizer que a palavra apresenta funções complexas e importantes na constituição da linguagem, seja a função de denominar determinado objeto, visível ou não, seja por representar não somente um objeto, mas um conjunto de objetos dentro de uma mesma categoria e ainda por representar as

imagens destes objetos internamente, ou seja, na consciência. Esta última função da palavra, de representação interna consciente, é chamada de significado da palavra.

O significado é fixado por meio da palavra. A palavra, por sua vez é a forma de cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade (LEONTIEV, 1978). Ela carrega em si, portanto, muitas informações acerca do objeto ou fenômeno que designa, as quais foram se formando no decorrer da constituição histórica da humanidade. Ela expressa também as funções sociais de determinado objeto, e o relaciona a todo um conjunto de outros objetos, que mantém relações objetivas com ele.

Mas, a compreensão que se tem do fenômeno ou do objeto designado pela palavra, significado e apreendido na realidade, passa pelas significações que já foram apropriadas. Estas significações dependem das condições sócio-históricas de vida do sujeito, ou seja, ele vive em uma determinada sociedade, numa determinada época, a qual, por sua vez, é o resultado histórico de sociedades que se desenvolveram em épocas precedentes, e determinam o conhecimento do mundo já experimentado e apropriado por este sujeito.

Remetendo-se ao objeto de estudo desta pesquisa, a prática pedagógica, tem-se que este sujeito terá acesso aos conhecimentos, muitas vezes exclusivamente pela escola, a qual é resultado das relações estabelecidas na sociedade na qual está inserida, no caso atual, a sociedade capitalista. Portanto, é preciso considerar as contradições existentes em relação ao acesso aos conhecimentos. Se de um lado o acesso a estes conhecimentos possibilita que o sujeito desenvolva-se, apropriando-se das significações, de outro lado têm-se os limites desse acesso, que impendem e prejudicam este mesmo desenvolvimento.

Este movimento e desenvolvimento só são possíveis, pois no

[...] decurso da sua vida, o homem assimila as experiências das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição. A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida (LEONTIEV, 1978, p.94).

A apropriação do que já foi produzido pela história humana só é possível por meio da palavra, pois nela está infundido o seu significado e ela é também o principal vínculo do homem com a realidade. A palavra surge exatamente na

atividade de trabalho e em razão da necessidade, criada pelo próprio trabalho, de comunicação entre os homens que participam do processo.

A comunicação verbal por meio das palavras, portanto, está diretamente ligada ao surgimento da atividade prática dos homens, da produção. Ou seja, no processo de evolução, após se apropriarem dos elementos da natureza para satisfazerem suas necessidades, os homens começaram a produzir coisas a partir destes elementos, dando-lhes formas diferenciadas, e ao mesmo tempo começaram a denominar pela linguagem o que “essas coisas” significavam para eles em suas experiências práticas, fixando-as por meio de palavras.

O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens, do outro, é condição primordial sob a influência da qual eles se desenvolveram enquanto portadores do reflexo consciente e ‘objetivado’ da realidade (LEONTIEV, 1978, p. 87, grifo do autor).

Reflexo consciente e objetivado que se expressa nos significados impressos nas palavras, pois, ao significar um objeto, a palavra o diferencia e o generaliza ao mesmo tempo, de forma que o homem, ao se apropriar do significado, torna o objeto parte de sua consciência individual, justamente na sua relação objetiva e social, tendo em vista que é um objeto social por ter sido produzido em um processo de trabalho, que é sempre social.

Assim, o sistema de significações, elaborado historicamente, deve ser apropriado pelo homem, da mesma forma como ele se apropria dos instrumentos. Para o homem, estas significações terão tanto mais valor e influência em sua consciência quanto maior for a relação com o seu sentido subjetivo e pessoal. Leontiev (1978) afirma que “[...] a significação é, [...], o reflexo generalizado da realidade elaborada pela humanidade e fixado sob a forma de conceitos [...]” (p. 95-6), ou seja, de palavras significadas.

[...] o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 398).

Neste sentido, Luria (1994) explica o conceito como a forma mais desenvolvida e complexa de apropriação da realidade. Pois, ao se apropriar de

conceitos, supera-se a sensação imediata a partir da elaboração de um sistema de categorias lógicas, possibilitando apreender e compreender esta realidade com maior amplitude. Situa-se exatamente nesta condição, a importância do desenvolvimento dos conceitos, tendo em vista que a capacidade de operar com categorias lógicas possibilita o desenvolvimento cada vez mais superior da consciência humana.

A apropriação dos conceitos deveria ser, portanto, o objetivo maior da prática pedagógica, entendida como processo sistematizado de socialização dos conhecimentos necessários à humanização dos sujeitos, e na qual se deve desenvolver o pensamento teórico.

Porém, mais uma vez, é necessário considerar que nem todo o indivíduo tem acesso igual aos conhecimentos qualitativa e quantitativamente, o que resulta num desenvolvimento desigual entre os indivíduos privados do acesso a muitos conhecimentos fundamentais para superar o imediatismo das percepções e elevar-se a um pensamento elaborado, o qual permite estabelecer as ligações e relações necessárias entre os elementos da realidade e sua representação consciente.

[...] nas pessoas que assimilaram um grande conjunto de conhecimento fornecido pela escola e a ciência moderna, esse sistema de relações, tanto pelo volume de conceitos coordenados, quanto pelo número de “medidas de generalidade” hierarquicamente construídas, é incomparavelmente mais rico [...] (LURIA, 1994, p. 37, grifos do autor).

Este fato explica-se, pois, apropriar-se de um conceito envolve mais do que a simples representação mental, a simples imagem de um objeto. Envolve a apropriação de todo um sistema de ligações e relações que determinam objetivamente este objeto e, ao ser evocado por meio de uma palavra, suscita todo um conjunto de imagens de objetos que estão em relação direta ou indireta com o objeto falado.

Por exemplo, ao falar a palavra caneta, pode-se relacioná-la a outras palavras como lápis, lapiseira, apontador, borracha, material escolar, bem como às ações que se pode desempenhar com ela: escrever, desenhar, assinar, entre outras. As imagens suscitadas por estas palavras são denominadas por Luria (1994) de imagens coordenadas e imagens subordinadas, dependendo do grau de ligação estabelecido entre elas em relação ao conceito falado. Assim, “[...] ao mencionar

determinada palavra, o homem não apenas reproduz certo conceito direto, mas suscita praticamente todo um sistema de ligações [...]” e cria a possibilidade de operar com uma “[...] matriz complexa de significados, situados num sistema lógico” (LURIA, 1994, p. 36).

Operar com sistemas lógicos implica operar com representações mentais, imagens mentais, que somente o domínio do conceito permite. Assim o pensamento se realiza na palavra, em seu significado, no conceito. “[...] a *palavra que forma conceito pode ser considerada, com todo fundamento, o mais importante mecanismo que serve de base ao movimento do pensamento*” (LURIA, 1994, p. 36, grifo do autor).

Este movimento representa as capacidades de abstração e generalização, já apontadas, sobre as quais se desenvolve a consciência do homem. Implica entender que a palavra não representa somente uma imagem, mas todo um complexo sistema de ligações, o qual aumenta consideravelmente o pensamento e a atividade consciente do homem, ao operar com os conceitos, saindo do campo concreto, imediatamente perceptível, passando pelas abstrações, retornando ao concreto mais elaborado.

[...] o conceito genérico, representado pela palavra que pelo grau de concreticidade pode afigurar-se pobre, pelo sistema de ligações que ela implica é incomparavelmente mais rico do que a representação concreta do objeto individual. A filosofia marxista vê na transição da significação material do objeto para a significação do conceito abstrato não um processo de empobrecimento ou ascensão ao abstrato, mas um processo de enriquecimento ou ascensão autêntica ao concreto, se por concreticidade entendermos a riqueza das ligações em cujo sistema o conceito inclui o referido objeto (LURIA, 1994, p. 36).

Os conceitos, as palavras significadas estão impressas nos signos. Por isso, é preciso entender que o processo de apropriação do mundo pelo homem, ocorre pela apropriação de conceitos, de significações. Este processo é constantemente mediado pelos signos.

Chamamos signos os estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de autoestimulação; atribuindo a este termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com a nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para

dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo (VYGOTSKI, 1995, p. 83, tradução nossa)⁹.

Pode-se dizer que um signo é uma marca, uma representação dotada de significado, que é variável. O emprego do signo é, segundo Vigotski, “[...] o meio fundamental de orientação e domínio dos processos psíquicos” (2009, p. 161). E em relação aos conceitos e a sua formação, o autor afirma que a palavra tem função de signo, uma vez que ela carrega em si uma significação, que é o conteúdo do conceito. “No processo de formação dos conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se seu símbolo” (VIGOTSKI, 2009, p. 161).

Mas, além de ser uma representação, estar dotada de significado e de cumprir a função de meio auxiliar no desenvolvimento psíquico, a palavra e conseqüentemente o signo que a representa, destacam-se como essenciais na formação da personalidade humana e no desenvolvimento de comportamentos especificamente humanos que permitem ao homem controlar sua conduta, desenvolver suas funções psicológicas além de exercer influência sobre o comportamento de outros homens na atividade de trabalho.

Considerando que o processo de atividade só existe quando há um fim a se alcançar, é fundamental atentar para a necessidade de entender quais os meios utilizados pelo homem para realizar as operações psicológicas que possibilitam a execução de uma atividade. Limitar-se simplesmente aos objetivos da tarefa não permite compreender a natureza dessas operações, nem considerar a importância do uso dos instrumentos e da linguagem para o desenvolvimento destas operações.

[...] não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem; devemos explicá-lo com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento (VIGOTSKI, 2009, p. 161).

⁹ Do original: Llamamos signos a los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo.

Tomar a palavra enquanto signo pressupõe entendê-la como uma unidade carregada de significados. E na formação dos conceitos significar o mundo, os objetos, fatos e fenômenos que o constituem, pela linguagem e na linguagem, é a possibilidade de desenvolver o pensamento e a consciência do homem, como resultado de um processo complexo de generalização do conhecimento, onde “As palavras [...] carregam, além do seu significado, também as unidades fundamentais da consciência que refletem o mundo exterior” (LURIA, 2008, p. 24).

Ao operar com objetos que não estão diretamente acessíveis ou visíveis, o homem, por meio das palavras pode manter presente na consciência o significado de determinado objeto, abstrair as características isoladas dele e perceber as complexas relações e ligações que o envolvem.

O mundo objetivo com todos os seus objetos, fatos, fenômenos, enfim, todos os elementos que o compõem, são captados pelo homem, não somente de forma imediata, mas também pelas relações e ligações que existem entre todos esses elementos. Assim, o homem não pode limitar-se à primeira impressão do mundo, mas ao ultrapassar os limites desta experiência sensível imediata da percepção, abre-se a possibilidade de entender mais profundamente a essência dele, pois ao se apropriar das palavras, dos significados e das propriedades de tudo o que o circunda, formam-se no homem os conceitos e a capacidade de generalizar as informações e isto se explica, pois somente o homem tem a capacidade de libertar-se da experiência pessoal imediata e refletir sobre algo racionalmente.

[...] o homem dispõe, não só de um conhecimento sensorial, mas também de um conhecimento *racional*, possui a capacidade de penetrar mais profundamente na essência das coisas do que lhe permitem os órgãos dos sentidos; quer dizer que, com a passagem do mundo animal à história humana, dá-se um enorme salto no processo de conhecimento desde o sensorial até o racional (LURIA, 2001, p. 12, grifo do autor).

Porém, a consciência não pode ser tomada enquanto forma universal em seu processo de desenvolvimento. Há que se considerar, e isto tem importância fundamental, a complexidade da produção e o crescimento extensivo dos conhecimentos a cerca da natureza e do mundo que permitem e de certo modo forçam, o desenvolvimento e a diversificação das significações.

Com o constante crescimento dos conhecimentos e conseqüente ampliação do sistema de palavras que designam as coisas do mundo, as significações refletem

em grau cada vez mais elevado as relações objetivas entre os objetos, “[...] relações às quais são submetidos os meios e processos técnicos – socialmente elaborados – da atividade humana” (LEONTIEV, 1978, p. 128).

As significações só podem ser entendidas na realidade na qual surgiram, não como processo estático, mais como um processo totalmente dinâmico, que varia de acordo com o desenvolvimento histórico e social. Dialeticamente, ao se concretizarem nas relações objetivas e sociais, as significações libertam-se cada vez mais desta relação social estabelecida com o fenômeno significado e se tornam significações individuais ao serem apropriadas pelo homem.

A significação aparece também como fato de consciência individual, pois a realidade é percebida e apropriada pelo homem justamente pelas significações, porém de uma forma inteiramente particular. Leontiev (1978-1983) explica este fato ao dizer que para desenvolver a consciência individual é necessário ao homem apropriar-se das objetivações, que estão impressas nas significações e que são produzidas nas relações estabelecidas entre os próprios homens nas atividades que realizam no decurso do desenvolvimento da sociedade. Portanto, a consciência individual só existe porque existe uma consciência social, e ela só pode ser desenvolvida, como já afirmado, por meio da linguagem, que é o instrumento fundamental de transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente.

Esta apropriação ocorre de maneira particular, pois depende diretamente das condições de vida concreta do homem na sociedade e, ao passar pela consciência individual, entram numa relação interna específica, gerando o sentido pessoal.

A realidade aparece ao homem na sua significação, mas de maneira particular. A significação mediatiza o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra (LEONTIEV, 1978, p. 95).

Se o processo de desenvolvimento da consciência adquire características referentes ao contexto sócio-histórico no qual estão inseridos os homens, pode-se dizer que os fenômenos sociais, imprimem ou não, um sentido na consciência destes homens a partir da designação deste fenômeno por meio da linguagem.

A linguagem, como já dito anteriormente, é a forma de cristalização das significações sociais. O sentido pessoal só se torna consciente para o homem em

relação às significações que ele refrata (LEONTIEV, 1978). Portanto, um sentido não concretizado por vias das significações, não é sentido para o homem. Este processo, pela complexidade que exprime, deve ser analisado, tomando como ponto de partida as contradições inerentes ao conteúdo da própria vida humana, o qual depende das relações sociais estabelecidas no modo de produção do qual se faz parte. Hoje são as relações da sociedade capitalista.

[...] o homem não está sozinho em face do problema da conscientização do seu meio circundante, da sua vida e de si mesmo. A sua consciência individual só pode existir nas condições de uma consciência social; é apropriando-se da realidade que o homem a reflete como através do prisma das significações, dos conhecimentos e das representações elaboradas socialmente. Assim, nas condições de uma língua desenvolvida e “tecnicizada”, o homem não controla apenas o domínio das significações linguísticas. Ele domina-as, mas apropriando-se do sistema de ideias e de opiniões que elas exprimem. [...] a apropriação do sistema das significações linguísticas é ao mesmo tempo a apropriação de um conteúdo ideológico muito mais geral, isto é, a apropriação das significações no sentido mais amplo do termo (LEONTIEV, 1978, p. 130, grifo do autor).

Mas, é importante atentar para o fato de que estas duas dimensões da consciência, social e individual, não são de maneira alguma processos lineares, ao contrário, ocorrem em processos dialéticos e contraditórios, pois o homem está imerso na sociedade, apropriando-se constantemente das objetivações, ao mesmo tempo em que ele também é produtor de diversas objetivações, que são o resultado de sua atividade e de sua existência.

A distinção entre as dimensões social e individual da consciência não representa, porém, uma dualidade dos fenômenos a partir de forças *exteriores* e *interiores*. Outrossim, reafirma a natureza social da consciência, cujo desenvolvimento é circunscrito pela maneira com a qual o indivíduo apreende a objetividade da realidade, apreende significados sociais que podem adquirir para ele um sentido pessoal, vinculado diretamente à sua vida, às suas necessidades, aos seus motivos e sentimentos (MARTINS, 2007a, p. 68, grifo da autora).

Esta relação entre as dimensões da consciência, social e individual, reforça, portanto, a importância dos componentes principais da consciência, já apontados anteriormente, significações e sentido pessoal, formas por meio das quais os homens assimilam a experiência humana generalizada.

Mas, diferentemente das sociedades mais primitivas, onde existia uma “integração” entre estes dois componentes justamente em decorrência das relações ali estabelecidas, na sociedade capitalista, eles apresentam uma ligação diferente, em função das relações de produção e de exploração estabelecidas no processo de divisão social do trabalho.

Relações que ocorrem em razão da propriedade privada dos meios de produção, que “forçam” o trabalhador a vender sua força de trabalho e o privam do acesso aos bens produzidos pela humanidade. Esta é uma das contradições fundamentais, haja vista que, o trabalhador precisa trabalhar, produz e não pode consumir o que produz, está na escola mas é privado do acesso aos conhecimentos que deveriam contribuir na sua humanização.

2.4. A atividade humana como unidade central da vida do sujeito concreto

O que se coloca como questão central na Teoria da Atividade é como ocorre a relação entre a estrutura objetiva da atividade humana e a estrutura subjetiva da consciência humana (DUARTE, 2013). Ou seja, como o mundo externo se reflete na consciência do homem a partir de sua interação com a realidade por meio da sua atividade.

Qualquer organismo, ao experimentar determinadas necessidades e formas de atividade pode perceber o mundo externo e captar informações. Nos seres biológicos mais elementares a interação com o meio que os circundava ocorria por meio de um processo de troca de substâncias, onde o organismo, pela atividade vital assimilava e processava o que era importante para sua sobrevivência e eliminava aquilo que não o era.

Nos seres que apresentavam um organismo mais complexo, a vida ocorria na base das influências tanto externas quanto internas, o que significa dizer que o organismo elaborava meios de solução em busca de um resultado. Assim, ao executar sua atividade, e alcançando o resultado esperado, satisfeita a necessidade biológica, cessava-se esta atividade, caso contrário, a estimulação reativava a busca da solução e a atividade recomeçava.

No homem, com a organização de formas mais complexas de vida, com o desenvolvimento da linguagem e da consciência, o que o diferencia

consideravelmente do animal, a atividade vital humana se caracteriza pela existência histórico-social, a qual foi possível por meio do trabalho.

A atividade vital humana caracteriza-se pelo trabalho social e este, mediante a divisão de suas funções, origina novas formas de comportamento, independentes dos motivos biológicos elementares. A conduta já não está determinada por objetivos instintivos diretos. Desde um ponto de vista biológico, não há nenhum sentido em atirar sementes na terra em lugar de comê-las, em espantar a presa ao invés de capturá-la diretamente ou afiar uma pedra se não se tem em conta que essas ações serão incluídas em uma atividade social complexa. O trabalho social e a divisão do trabalho provocam a aparição de motivos sociais de comportamento. É precisamente em relação com todos esses fatores que no homem criam-se novos motivos complexos para a ação e se constituem essas formas de *atividade* psíquica específica do homem. Nestas, os motivos iniciais e os objetivos originam determinadas *ações* e essas ações se levam a cabo por meio de correspondentes *operações* especiais (LURIA, 2001, p. 21-2, grifos do autor).

Para entender o que representa a atividade diante do desenvolvimento humano, Leontiev (1983) explica que primeiramente é necessário considerar que toda a atividade humana deve ser analisada a partir das condições concretas de vida dos sujeitos que se encontram no processo da atividade, pois a sua estrutura é “[...] criada pelas condições sociais e as relações humanas que delas decorrem” (LEONTIEV, 1978, p. 100).

Toda a atividade, como já afirmado, é antes de tudo uma atividade social, e como tal só pode ocorrer na coletividade, só se efetiva nas relações objetivas sociais. Relações que permitiram que os homens agissem sobre si e sobre os outros homens, de maneira que suas atividades entrassem em ligações que possibilitaram alcançar o objetivo principal da ação humana sobre a natureza, que é a produção de algo para satisfazer determinada necessidade.

Contudo, em quaisquer condições e formas em que transcorre a atividade do homem, qualquer estrutura que esta tenha, não se pode considerá-la como isolada das relações sociais, da vida da sociedade. Com toda sua peculiaridade, a atividade do indivíduo humano constitui um sistema compreendido no sistema de relações da sociedade. Fora destas relações, a atividade humana não existe em geral. A forma na qual precisamente existe está determinada pelas formas e meios de comunicação material e espiritual (Verkehr) que o desenvolvimento da produção ocasiona e que não podem

realizar-se de outro modo, ao não ser na atividade dos homens concretos (LEONTIEV, 1983, p. 67, tradução nossa)¹⁰.

Homens concretos, pois, como apontado anteriormente, estes homens pertencem a uma sociedade e nela produzem, se objetivam por meio de suas atividades e ao mesmo tempo se apropriam das objetivações já produzidas pelas atividades de outros homens.

Mas o que determina em primeira instância a concretude de cada homem são as condições materiais e objetivas nas quais ele vive e nas quais realiza suas atividades. E isto tem importância fundamental tendo em vista que estas condições determinam também a estrutura da atividade de cada sujeito, que depende do seu processo de vida real e das relações estabelecidas. Desta forma, “[...] a atividade de cada homem independente **depende** do lugar que ocupa na sociedade, das condições nas quais vive, de como se forma em condições individuais” (LEONTIEV, 1983, p. 67, tradução e grifo nossos)¹¹.

A dependência do homem em relação ao lugar que ocupa na sociedade e das relações que estabelece com os outros homens, determina sua natureza social. Markus (1974) afirma que

O princípio marxista do caráter social do homem, portanto, contém dois fatores. Por um lado significa que o homem pode ser o que ele é, pode manter uma existência humana tão somente através das relações efetivas estabelecidas com outros homens. Por outro lado, o indivíduo só pode se tornar um homem se assimilar e incorporar à sua vida, à sua própria atividade, as formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e vivem ao seu redor. O indivíduo humano é, pois, em si mesmo, um produto sócio-histórico (MARKUS, 1974, p. 88-9).

Para explicar a socialidade humana, a dependência entre os homens no processo de trabalho, Leontiev (1978) utiliza o exemplo da atividade de caça. Neste exemplo, o autor expõe uma situação onde alguns homens estão participando da

¹⁰ Do original: Sin embargo, en cualesquiera condiciones y formas en que transcurre la actividad del hombre, cualquier estructura que esta adopte, no se puede considerar como tomada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad. Con toda su peculiaridad, la actividad del individuo humano constituye un sistema comprendido en el sistema de relaciones en la sociedad. Fuera de estas relaciones, la actividad humana no existe en general. La forma en que precisamente existe esta determinada por aquellas formas y medios de comunicación material y espiritual (Verkehr) que el desarrollo de la producción ocasiona y que no pueden realizarse de otro modo, mas que en la actividad de las personas concretas.

¹¹ Do original: “[...] la actividad de cada persona independiente **depende** del lugar que ocupe en la sociedad, de las condiciones que le han tocado en suerte, de como se forma en las condiciones individuales”.

caça de um animal, o qual lhes servirá de alimento. A necessidade do alimento é o que estimula a atividade, é o objeto para o qual se direcionam as ações destes homens, portanto, representa o motivo desta atividade. Neste processo, cada homem está incumbido de ações que devem ser executadas para que o objeto seja alcançado.

Assim, enquanto uns homens procuram o animal, outros devem assustá-lo na direção dos que são responsáveis pela captura. Mas assustar o animal, pode não representar a captura dele, se vista como uma ação isolada. Por isso, as ações que são executadas pelos homens em diferentes momentos da atividade só fazem sentido em relação ao motivo da atividade e em ligação com as outras ações. Em outras palavras, assustar o animal não garante de imediato a posse do animal, mas possibilita sua captura pelos responsáveis por esta ação, e o homem responsável por assustar, receberá sua parte do animal, como resultado do trabalho coletivo.

Bater a caça conduz à satisfação de uma necessidade, mas de modo algum porque sejam essas as relações naturais da situação material dada; é antes o contrário; normalmente, estas relações naturais são tais que amedrontar a caça retira toda a possibilidade de a apanhar. O que é que então, neste caso, religa o resultado imediato desta atividade ao seu resultado final? Evidentemente que não é outra coisa senão a relação do indivíduo aos outros membros da coletividade, graças ao qual ele recebe a sua parte da presa, parte do produto da atividade do trabalho coletivo. Esta relação, esta ligação, realiza-se graças às atividades dos outros indivíduos. Isso significa que é precisamente a atividade de outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano; historicamente, pelo seu modo de aparição, a ligação entre o motivo e o objeto de uma ação não reflete relações e ligações naturais, **mas ligações e relações objetivas sociais** (LEONTIEV, 1978, p. 78, grifo nosso).

A atividade dos homens possui uma estrutura que a define e a torna uma das dimensões fundamentais do desenvolvimento humano e do desenvolvimento da consciência humana. Dessa forma, deve-se buscar compreender esta estrutura e a maneira pela qual a atividade tornou-se, no decorrer da evolução histórico-social do homem, uma categoria indispensável ao desvelamento da organização e formação da consciência humana.

2.4.1. A estrutura geral da atividade humana: as unidades fundamentais que orientam a atividade

A atividade como unidade explicativa do desenvolvimento psíquico e conseqüentemente da consciência humana pressupõe uma dupla compreensão desta categoria enquanto possibilidade de formação humana. A primeira compreensão diz respeito à consideração da atividade como condição universal de humanização, e a segunda corresponde às condições desta humanização na sociedade atual, uma sociedade marcada pela divisão social do trabalho e luta de classes, onde a maioria dos sujeitos não tem acesso ao mínimo de conhecimentos, portanto uma atividade também alienadora.

A apropriação do mundo, de seus fenômenos e de seus movimentos pelo sujeito ocorre por meio da atividade. Como já apontado anteriormente, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta como acontece com os animais, os quais mantêm uma ligação imediata entre os objetos e suas necessidades biológicas. No homem, esta condição imediata de ligação com o meio foi superada, pois, por meio da sua atividade, são estabelecidas relações mediadas com o mundo. Esta mediação pode ser feita por meio dos objetos que os próprios homens produzem para satisfazerem suas necessidades. Assim, Leontiev afirma que

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (2012, p. 68).

Entende-se, portanto, que as atividades humanas são sempre guiadas por necessidades. Mas essas necessidades somente podem orientar os sujeitos na realização de suas atividades, se a elas corresponderem diretamente um objeto. Apesar de se diferenciarem por aspectos diversos, como meios de realização, tempo, emoção, conteúdos entre outros, as atividades humanas, em sua essência se diferenciam exclusivamente por seus objetos. Dito de outra forma, as atividades realizadas pelos sujeitos apresentam especificidades, tendo em vista que são orientadas pelas necessidades destes sujeitos, e para satisfazê-las tendem sempre para um objeto (LEONTIEV, 1983).

A característica constitutiva principal, como se diz, da atividade é seu caráter objetual. No próprio conceito de atividade está implícito o conceito de seu objeto. [...] o objeto da atividade se manifesta de duas maneiras: primeiramente, na sua existência independente, como subordinado a si mesmo e transformando a atividade do sujeito; em segundo lugar, como imagem do objeto, como produto do reflexo psíquico de sua propriedade, que se realiza como resultado da atividade do sujeito e que não pode realizar-se de outro modo (LEONTIEV, 1983, p. 68, tradução nossa) ¹².

Em outras palavras, o objeto é a primeira condição fundamental de existência e realização de uma atividade. E sua manifestação de duas maneiras diferentes explica-se justamente na relação essencial que existe entre a atividade do sujeito e a constituição de sua consciência. No fato de que por meio da atividade o sujeito entra em contato com objetos concretos da realidade humana, apropria-se de suas características e de sua significação social, produzindo em si mesmo uma representação mental deste objeto, ou seja, um reflexo psíquico que permite ao sujeito conhecer os objetos, operar com eles, e produzir novos objetos, mesmo eles estando ausentes.

Ao utilizar-se dos objetos produzidos conforme as necessidades, o sujeito modifica sua atividade, uma vez que esta se orienta pela necessidade. E ainda, “[...] na sociedade humana se produzem os objetos para as necessidades e graças a isto se produzem também as próprias necessidades” (LEONTIEV, 1983, p. 71, tradução nossa) ¹³.

Este movimento entre objetos e necessidades, é fundamental, porém não se tratam de necessidades em si mesmas, ou que se manifestam como estados do organismo (imediato como no animal), estas necessidades precisam objetivar-se nas condições materiais de existência do sujeito concreto. Desta maneira pode-se afirmar que é a necessidade que estimula a atividade, e para satisfazê-la deve haver um objeto, o qual dirige e motiva a atividade.

Leontiev (1983) afirma que o objeto para o qual se volta uma atividade é a característica principal a partir da qual essa atividade se constitui, seja um objeto

¹² Do original: La característica constitutiva principal, como a veces se dice, de la actividad, es su carácter objetual. En el propio concepto de actividad está implícito el concepto de su objeto. [...] el objeto de la actividad se manifiesta de dos maneras: primeramente, en su existencia independiente, como subordinado a sí mismo y transformando la actividad del sujeto; en segundo lugar, como imagen del objeto, como producto del reflejo psíquico de su propiedad, que se realiza como resultado de la actividad del sujeto y que no puede realizarse de otro modo.

¹³ Do original: “[...] en la sociedad humana los objetos de las necesidades se producen y gracias a esto se producen también las necesidades mismas”.

material ou ideal. Este objeto é o elemento que motiva a realização da atividade. “[...] o objeto da atividade é seu motivo real” (Idem, p. 83) ¹⁴. O motivo da atividade é o seu conteúdo, é aquilo que orienta a realização da atividade. É, portanto, a sua gênese.

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objetiva” nele), o dito objeto torna-se o motivo da atividade, aquilo que o estimula (LEONTIEV, 1978, p. 107-8).

No animal, como já mencionado, a estrutura de sua atividade é dada a partir de uma relação direta entre motivo e objeto. Ou seja, aquilo que faz com que o animal execute uma ação está imediatamente ligado ao que se dirige sua atividade. Um leão, quando tem fome, ao encontrar uma presa possível, age de forma a abatê-la e dela se alimentar. A necessidade de se alimentar é para o leão o motivo de sua atividade, e está em relação direta com sua atividade de capturar a presa e matá-la para comer. “[...] existe na atividade animal uma relação direta entre o conteúdo da atividade (o que o animal faz) e o motivo da atividade (porque o animal realiza essa atividade). [...] o objeto não se distingue das necessidades do ser que age sobre esse objeto” (DUARTE, 2004, p. 52).

Mas, na atividade humana, esta relação imediata deixa de existir, e passa a ser determinada por uma estrutura mais complexa. O motivo não pode ser visto ou reduzido apenas ao sentimento de uma necessidade. Ele representa “[...] aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 97) ou aquilo que orienta a atividade, levando o sujeito a agir. Condição que também não pode ser entendida somente como subjetiva, pois ela surge a partir da objetividade de vida deste sujeito, e nas relações sociais que se estabelecem entre os homens.

O motivo está em ligação direta com o sentido pessoal criado por este sujeito, o qual capta as relações sociais que vivencia e as recria subjetivamente, atribuindo a elas um sentido que é constituído na relação que este sujeito institui entre o motivo de sua atividade e os fins ou objetivos das ações que realiza, na direção do objeto que atenderá sua necessidade.

¹⁴ Do original: “[...] el objeto de la actividad es su motivo real”.

Na relação entre motivo e objeto, aparece outra unidade fundamental que também orienta a realização das atividades humanas. Leontiev (1978) a denomina de ação. “Distinguimos o processo que chamamos de ação da atividade. Um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (LEONTIEV, 2012, p. 69).

Na atividade coletiva de caça, descrita anteriormente, é possível perceber esta distinção apontada pelo autor, quando se considera isoladamente a ação de um dos participantes. Por exemplo, a ação de assustar a caça, *a priori* e por si só não satisfaz a necessidade de alimento, mas justamente por entrar em ligação com as ações dos outros participantes, no conjunto da atividade coletiva, ganha sentido para o sujeito que a realiza e a atividade se efetiva. Em outras palavras, assustar a caça não garante o alimento, mas garante que a ação de outro participante se realize, a ação de matar a caça. Na ação de assustar a caça fica clara a separação entre o motivo (alimento) e o fim da ação (espantar o animal).

As ações são caracterizadas pelos seus fins. Enquanto a atividade é determinada pelo motivo, as ações que serão realizadas para alcançar o objeto e satisfazer necessidades são determinadas por objetivos específicos. E apesar de serem explicadas como processos distintos, as ações são unidades fundamentais em uma atividade. Esta ligação só é possível, devido à capacidade que no homem se desenvolveu, de estabelecer subjetivamente, as relações necessárias entre cada uma das ações e antever a atividade, prevendo o seu resultado.

As ações mediante as quais se realiza a atividade constituem seus “componentes” fundamentais. Denominamos ações o processo que se subordina à representação daquele resultado que haverá de ser alcançado, a saber, o processo subordinado a um objetivo consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se relaciona com o conceito de atividade, assim também o conceito de objetivo se relaciona com o conceito de ação (LEONTIEV, 1983, p. 83, tradução nossa)¹⁵.

Assim, as ações estão direcionadas aos objetivos, os quais são estabelecidos independentemente do motivo, mas mantêm com ele uma relação indireta.

¹⁵ Do original: Las acciones mediante las cuales se realiza la actividad constituyen sus “componentes” fundamentales. Denominamos acción al proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzando, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se relaciona con el concepto de actividad, así también el concepto de objetivo se relaciona con el concepto de acción.

[...] as ações realizadoras da atividade são estimuladas por seu motivo, porém estão dirigidas pelo objetivo. Suponhamos que a necessidade de alimentar-se incita um homem a realizar uma atividade: eis aqui seu motivo; porém, para satisfazer sua necessidade de alimento este deve realizar ações que não estão encaminhadas diretamente para a obtenção de alimentos (LEONTIEV, 1983, p. 84, tradução nossa)¹⁶.

Por exemplo, o ato de cozer o arroz, não pressupõe diretamente a satisfação da necessidade de alimentar-se dele, mas é uma ação indispensável, pois sem essa ação, a necessidade não é satisfeita de forma qualificada. É a esta relação que Leontiev (1983) se refere ao dizer que as ações são independentes do motivo, mas estão a ele relacionadas. E este processo só é possível, pois o homem tem a capacidade de representar conscientemente estas relações fundamentais que explicam o surgimento de uma atividade.

A realização de uma atividade, portanto, ocorre por meio das ações. Estas ações, por sua vez, dependem diretamente das relações sociais já estabelecidas pelo homem, bem como das condições reais da sua vida e da sua história. “Toda a ação consciente se forma, portanto, no interior de uma esfera de relações já constituída [...]” (LEONTIEV, 1978, p.303), ou seja, a escolha por uma determinada forma de ação vai depender das elaborações subjetivas que o sujeito tenha em relação à necessidade de um objeto.

As ações, neste contexto, representam o processo pelo qual se realiza uma atividade e por meio das quais é possível a representação dos resultados que se pretende alcançar, ou seja, os objetivos.

Uma ação que será desempenhada para alcançar um objeto e satisfazer uma necessidade pode, ainda, ser realizada por diferentes operações. As operações são, então, os meios de realização de uma ação, “[...] as formas e métodos por cujo intermédio esta se realiza” (LEONTIEV, 1983, p. 87, tradução nossa)¹⁷.

As operações são o conteúdo de qualquer ação, mas não são iguais à ação, pois uma mesma ação pode ser executada por diferentes operações e inversamente, uma operação pode ser a forma de realizar diferentes ações. Este processo se justifica, pois a seleção de determinada operação dependerá das

¹⁶ Do original: [...] las acciones realizadoras de la actividad son estimuladas por su motivo, pero están dirigidas hacia el objetivo. Supongamos que la necesidad de alimentarse incita un hombre a realizar una actividad: he aquí su motivo; pero, para satisfacer su necesidad de alimento este debe realizar acciones que no están encaminadas directamente a la obtención de alimentos.

¹⁷ Do original: “[...] las formas y métodos por cuyo intermedio esta se realiza”.

condições nas quais o objetivo da ação está posto, enquanto que a ação é determinada pelo próprio objetivo. Ou seja, as operações dependerão das condições de ação e do objetivo que se quer alcançar.

Se tomarmos um exemplo muito simples, podemos esclarecer isto da seguinte maneira: admitamos que eu tenha concebido o objetivo de decorar versos. Minha ação consistirá, então, em uma ativa memorização deles. Todavia, como farei isso? Em um caso, por exemplo, se no momento eu estiver sentado em casa, eu talvez prefira escrevê-los; em outras condições eu recorrerei à repetição dos versos para mim mesmo. Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações de memorização serão diferentes (LEONTIEV, 2012, p. 74).

Conclui-se que a separação do motivo e do objeto resulta na divisão da ação em diferentes operações – ou seja, no exemplo da caça, utilizado anteriormente, para assustar o animal (ação), o participante da atividade coletiva pode correr atrás do animal (operação), pode dar um pulo repentino na frente do animal (operação), pode gritar (operação) – essas são as operações das quais ele pode se utilizar para realizar a sua ação individual, a qual tem certa independência. No entanto, retomando, só há um entendimento, uma religação entre essa ação e as demais no processo de trabalho coletivo, pelas relações sociais objetivas que existem entre todos os participantes da atividade.

Nessas relações ocorre a mediação da consciência, pois é por meio dela que os membros da atividade podem restabelecer as ligações necessárias entre a ação de cada um e a atividade como um todo, prevendo que receberão o resultado, ou seja, o objeto de satisfação da necessidade.

Assim, a decomposição da atividade humana em ações é gerada pelo desenvolvimento das relações entre os seres humanos. Para que cada ação seja executada, é preciso que aquele que a execute capte em sua consciência a relação entre o objetivo ou o objeto da ação e o motivo da atividade. O batedor não espantará a caça se sua consciência não apreender a relação entre o fato de a caça fugir numa certa direção e o fato de ele saciar sua fome num momento posterior (DUARTE, 2013, p. 90).

Mas, apesar de Leontiev (1978, 1983) evidenciar que atividade e ação são processos distintos, uma vez que o que motiva a atividade é a necessidade de um objeto e o que caracteriza uma ação são os objetivos, ele afirma a existência de uma

estreita relação entre os dois, pois em algum momento do processo, uma ação pode encontrar um motivo próprio e transformar-se em atividade.

2.4.2. O movimento entre as unidades da atividade humana

Existem movimentos fundamentais na atividade, quais sejam, a satisfação de determinadas necessidades faz com que surjam novas necessidades, novos motivos, estabelecendo uma relação particular entre a atividade e a ação.

Há uma relação particular entre atividade e ação. O motivo da atividade, sendo substituída, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade. Este é um ponto excepcionalmente importante. Esta é a maneira pela qual surgem todas as atividades e novas relações com a realidade (LEONTIEV, 2012, p. 69).

A transformação do objetivo da ação em motivo, ou seja, a transformação da ação em atividade, expressa a forma pela qual surgem todas as atividades e as novas relações do sujeito com a realidade. “Esse processo é precisamente a base psicológica concreta sobre a qual ocorrem mudanças na atividade principal¹⁸, e conseqüentemente, as transformações de um estágio de desenvolvimento para outro” (LEONTIEV, 2012, p. 69).

Mas, a ação pode ainda transformar-se em uma operação. E isto pode acontecer quando uma ação ganha um novo fim, e passa a ser a forma de execução de uma nova ação. A explicação vem do exemplo utilizado por Leontiev (2012) sobre um indivíduo que precisa decorar um poema: ele precisa memorizar o poema (fim), para isto usa como ação a memorização ativa (ação), a qual será executada por meio da repetição do poema inúmeras vezes (operação) ou pela cópia (operação) deste até alcançar o fim de memorizar.

Supõe-se agora que o fim seja recitar o poema, desta maneira, a recitação é a ação (nova ação), para tanto pode-se memorizar (ação que virou operação) o poema ou lê-lo (operação). O fim na segunda situação não é mais a memorização e sim a recitação. Portanto, a ação que antes era memorizar se tornou operação, pois

¹⁸ De acordo com Facci (2004a), esse conceito, traduzido em espanhol como *actividade rectora*, foi traduzido em português como *atividade principal* ou *dominante*. Nesta dissertação optou-se por *atividade principal*, salvo em citações, nas quais será respeitado o texto referenciado.

para executar a nova ação que é recitar o poema, pode-se usar como operação a memorização para tal fim.

Este movimento entre ação e operação tem como consequência a formação das habilidades ou hábitos. Isto se explica pela automatização de operações que levam à realização de uma ação de forma consciente pelo sujeito.

Leontiev (1978) explica esta automatização com o exercício do tiro, feito por uma pessoa que já tem experiência e por uma pessoa que pega uma arma pela primeira vez. A pessoa experiente, ao pegar a arma puxará o gatilho para acertar o alvo, pois as operações exigidas para tal fim já estão automatizadas, então seu fim é acertar o alvo. Já para a pessoa sem experiência segurar corretamente a arma, ajustar a posição, focar a mira, representam ações, pois cada uma tem um fim determinado, tendo em vista que sua atenção se volta especificamente para cada uma dessas ações, que ao final do processo se interligam em busca do fim maior que é acertar o alvo.

Formada a habilidade ou hábito, se compreende que os processos que representam as operações estão automatizados em sua mente, e que para realizar a ação, estes processos são evocados sem que para isso o sujeito tenha que refazer todo o processo, passo a passo, como no caso do atirador sem experiência.

Pode-se dizer ainda que esta relação automatizada requer “[...] um nível de desenvolvimento suficientemente elevado das operações permite a passagem à execução de ações mais complexas que podem por sua vez fazer aparecer novas operações suscetíveis de levar a novas ações etc.” (LEONTIEV, 1978, p.306).

Leontiev (1983) afirma que

Estas “unidades” da atividade humana também formam sua macroestrutura. A peculiaridade da análise que nos leva a sua discriminação encontra-se em que isto vale não pela desarticulação da atividade viva em seus elementos componentes, senão que revela as relações internas que a caracterizam, como as relações por trás das quais se ocultam as transformações surgidas no curso do desenvolvimento da atividade, em seu movimento. Os próprios objetos podem adquirir a condição de motivadores, de objetivos, de instrumentos no sistema da atividade humana; subtraídos deste sistema de relações, os objetos perdem sua condição de motivadores, de objetivos, de instrumentos. Um instrumento, por exemplo, analisado fora da relação com o objetivo, se converte em uma abstração da mesma forma que a operação analisada fora da

relação com a ação que esta realiza (LEONTIEV, 1983, p. 89, tradução nossa)¹⁹.

A dialética entre ações e operações caracteriza-se pela relação que existe entre o sujeito e o mundo no qual ele vive, ou seja, revela as formas por meio das quais o sujeito se apropria da realidade e das atividades humanas.

2.4.3. A atividade dominante

Para delimitar e identificar a atividade dominante, Leontiev (2012) descreve três características importantes. A primeira delas, é que na atividade dominante surgem outras formas de atividade as quais são diferenciadas daquela em razão de serem realizadas em decorrência da atividade dominante. Por exemplo, nas crianças menores, que ainda não frequentam a escola ou que frequentam a pré-escola, a atividade de estudo já aparece no brincar, ou seja, “A criança começa a aprender brincando” (LEONTIEV, 2012, p. 64).

A segunda característica da atividade dominante é que nela se estabelecem os processos de formação e ou reorganização do desenvolvimento das funções psíquicas, tendo em vista, que nem sempre um processo psíquico aparecerá exatamente em relação direta com a atividade dominante. Pode-se citar o estudo e o pensamento abstrato. A criança, já na atividade lúdica, tem possibilidades de desenvolver a abstração de determinados fatos, que depois com o estudo sistematizado serão reorganizados e reestruturados.

A terceira característica diz respeito à dependência entre a atividade dominante e as mudanças que ocorrem na personalidade infantil, em determinado estágio do desenvolvimento. Sobre isso Leontiev (2012) explica que

É precisamente no brincar que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (“O que é um soldado do exército

¹⁹ Do original: Estas “unidades” de la actividad humana también forman su macroestructura. La peculiaridad del análisis que nos lleva a su discriminación estriba en que este se vale no de la desarticulación de la actividad viva en sus elementos componentes, sino que descubre las relaciones internas que la caracterizan, como las relaciones tras las cuales se ocultan transformaciones surgidas en el curso de desarrollo de la actividad, en su movimiento. Los propios objetos pueden adquirir la condición de excitadores, de objetivos, de instrumentos en el sistema de la actividad humana; sustraídos de este sistema de relaciones, los objetos pierden su condición de excitadores, de objetivos, de instrumentos. Un instrumento, por ejemplo, analizado fuera de su relación con el objetivo, se convierte en una abstracción del mismo tipo que la operación que se analice fuera de su relación con la acción que esta realiza.

vermelho?”; “O que fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade (LEONTIEV, 2012, p. 65, grifos do autor).

Neste sentido, em cada período de desenvolvimento da vida do sujeito estão delimitadas algumas características que definem as atividades dominantes. Porém, convém apontar que não são momentos definidos e estáticos, mas dependem, como já dito, das condições de vida em que se encontra cada sujeito.

Segundo Leontiev (2012), este processo explica-se por meio da gênese dos motivos, os quais exercem influência sobre o comportamento da criança, incitando-a a agir. O autor utiliza como exemplo a situação de uma criança que tem tarefas para fazer. A criança tenta realizá-las, no entanto, distrai-se e desconcentra-se com facilidade. Mesmo sabendo da importância das tarefas, que se não fizer não terá uma boa nota, que fazer as tarefas contribui no seu desenvolvimento, ainda assim não consegue realizá-las. Porém se lhe for dito: “Se não fizer as tarefas, não pode sair para brincar”, a criança realizará as tarefas.

O que ocorre, segundo o autor, é que os motivos que deveriam incitar a criança a fazer suas tarefas “não são psicologicamente eficazes”, sendo que o outro motivo apresentado, a permissão para brincar, foi eficaz.

Chamaremos o primeiro tipo de motivo “motivos apenas compreensíveis” e o segundo tipo, “motivos realmente eficazes” [...] “só motivos compreensíveis” tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades. A criança começa a fazer sua lição de casa sob a influência de um motivo que criamos especialmente para isso, mas, passadas uma ou duas semanas, nós vemos que ela, por conta própria, senta-se para fazer suas lições. [...] A preparação dessas transições toma, por isso, muito tempo, porque é necessário, para a criança, que ela se torne plenamente consciente de uma esfera de relações que é totalmente nova para ela (LEONTIEV, 2012, p. 70-1).

Leontiev (2012) afirma que os motivos são estabelecidos socialmente e dependem de um processo de apropriação e desenvolvimento, por isso, nas crianças pequenas que acabam de entrar na escola, estes motivos se assentam ainda sobre a base de um mecanismo psicológico que precisa ser desenvolvido na criança, a consciência.

Em um primeiro momento, portanto, o professor trabalhará com os “motivos eficazes”, os quais representam uma ação mais imediata, por agirem de forma mais

eficiente sobre as crianças. Ou seja, pelo fato de exigirem um processo de desenvolvimento de várias funções psicológicas, os “motivos compreensíveis” vão se estabelecendo gradativamente, substituindo os eficazes, e aquilo que leva o aluno a agir – seu objetivo – encontra uma ligação com o motivo da atividade estabelecendo um reflexo psíquico **consciente** das ações, o que lhe permite compreender o processo de sua atividade.

É claro que este processo não ocorre repentinamente, e nem mesmo a criança pequena tem condições deste tipo de consciência. Porém, o trabalho educativo deve ser organizado de forma a possibilitar que, já na criança, comecem a se estabelecer as primeiras formas de organização do pensamento e de suas ações, para que mais tarde, esta consciência lhe seja possível.

A criança vai aos poucos se apropriando das atividades humanas. Antes da escola ela já estabelece diversas relações com diferentes pessoas, frequenta vários lugares e tem acesso ao mundo por meio de suas sensações e percepções. A principal forma de comunicação entre ela e os adultos ocorre pela linguagem. Desta forma ela vai adquirindo e desenvolvendo as habilidades, as aptidões e as capacidades necessárias para se tornar um ser humano.

Durante seu desenvolvimento, a criança ocupa diferentes lugares no sistema de relações humanas. Estes diferentes lugares vão aos poucos definindo as atividades que exercem maior ou menor influência sobre o seu comportamento e conseqüentemente sobre o seu desenvolvimento.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2012, p. 62).

Pode-se inferir, portanto, que para entender o desenvolvimento psíquico da criança e poder agir sobre ele de forma qualitativa, é necessário conhecer o conteúdo próprio da atividade dominante na qual a criança se encontra.

Elkonin (1987), ampliando os estudos sobre a atividade dominante, sistematizou a periodização do desenvolvimento do sujeito. Neste estudo, ele propõe estágios de desenvolvimento, os quais são marcados por uma atividade que predomina em relação a outras. Em cada estágio do desenvolvimento um tipo de atividade se destaca e é geralmente determinada pelas condições de vida concreta do sujeito, caracterizando sua forma de se relacionar com a realidade à sua volta.

E ainda, desta relação estabelecida entre o sujeito e a realidade por meio de sua atividade depende o desenvolvimento de seu psiquismo e de sua personalidade. “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2012, p. 65).

Essas mudanças possibilitam a transição de um estágio de desenvolvimento para outro, pois ao se apropriar de determinadas formas de comportamentos e conhecimentos a criança modifica sua relação com o mundo e satisfaz as necessidades do estágio em que se encontra. Desta forma, modifica-se não só sua forma de relação com o mundo, mas toda a estrutura da sua atividade dominante.

Elkonin (1987) estruturou as atividades dominantes em: Atividade de comunicação emocional direta entre bebê e adulto (do nascimento até por volta de 1 ano); Atividade Objetal-manipulatória (entre 1 e 3 anos); Atividade de brincadeira de papéis sociais (dos 3 aos 7 anos); Atividade de estudo (entre os 7 e os 11 anos); Atividade de comunicação íntima e pessoal dos adolescentes e preparação para o trabalho (por volta dos 12 até os 18 anos)²⁰; Atividade Profissional (trabalho/estudo) (idade adulta).

As particularidades psicológicas da criança em qualquer idade se formam *submetendo-se as leis gerais do desenvolvimento de sua psique, em dependência das condições concretas de sua vida, atividade e educação*. Por isto, as particularidades psicológicas da idade, ainda que tenham muito de geral em crianças que vivem em diferentes condições, no entanto, de maneira nenhuma são invariáveis e não se apresentam igual em qualquer circunstância. As crianças de uma mesma idade adquirem muitos traços psicológicos

²⁰ Importante ressaltar que o intervalo entre as idades em cada estágio não é fixo, pois como já afirmado, depende fundamentalmente das condições reais de vida da criança e do seu contexto histórico. Mas, as variações não serão tão grandes, pode-se dizer ocorrerão entre um ano antes ou depois. Como exemplo tem-se que, atualmente, a idade obrigatória de ingresso da criança na escola é a partir dos seis anos, quando as obrigações escolares já começam a ter um peso maior em relação ao seu tempo disponível para brincar.

diferentes segundo as condições histórico-sociais concretas em que vivem e segundo como se educam²¹ (ELKONIN, 1969, p. 503, grifos do autor, tradução nossa).

Considerar essas particularidades em relação ao desenvolvimento da criança significa compreender as características psicológicas que são determinadas pelo modo de produção no qual se vive. Assim como o autor estudou e escreveu em seu contexto histórico, preocupando-se com a formação de um determinado tipo de homem tendo em vista uma sociedade em condições históricas de desenvolvimento comunista, do ponto de vista histórico, tem-se hoje um determinado tipo de homem em formação pela ideologia capitalista.

2.4.4. A atividade de estudo

Atualmente, no Brasil, os processos de desenvolvimento humano, bem como o sistema educacional estão diretamente ligados ao desenvolvimento da sociedade capitalista. Portanto, compreender como a condição histórica influencia e muitas vezes, determina o desenvolvimento psíquico do sujeito, é uma das exigências para se encontrar as possibilidades de superar essa condição em vista de novas relações sociais.

Sabe-se que a vida da criança muda significativamente quando ela entra na escola. A passagem da pré-escola para o ensino fundamental, também apresenta mudanças consideráveis, pois segundo Leontiev (1978) a atividade dominante passa a ser o estudo e o próprio lugar que a criança ocupa, em relação ao adulto e às outras crianças, modifica-se em decorrência de suas novas obrigações para com as tarefas escolares.

O estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Podemos observar várias mudanças que se operam ao redor da criança, dentro mesmo da própria família: os parentes dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos; em casa, a criança não pode ser importunada pelos

²¹ Do original: Las particularidades psicológicas del niño de cualquier edad se forman *sometiéndose a las leyes generales del desarrollo de su psiquis, en dependencia de las condiciones concretas de su vida, actividad y educación*. Por esto las particularidades psicológicas de la edad, aunque tiene mucho de general en los niños que viven en diferentes condiciones, sin embargo, de ninguna manera son invariables y no se presentan igual en cualquier circunstancia. Los niños de una misma edad adquieren muchos rasgos psicológicos diferentes según las condiciones historico-sociales concretas en que viven y según como se educan.

irmãos quando está fazendo tarefa, etc. Na atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino.

A atividade de estudo se caracteriza pelos conhecimentos, atitudes, procedimentos e formas de comportamento apropriados por meio do ensino sistematizado que ocorre na escola. Davidov (1987) denominou atividade de estudo justamente para diferenciá-la da aprendizagem, a qual ocorre em vários espaços e em todas as atividades humanas, diferente do estudo, o qual tem uma estrutura e conteúdos próprios, além de ser a atividade específica da escola, pois pressupõe organização e planejamento.

Ao se apropriar dos conhecimentos o sujeito tem a possibilidade de refletir sobre determinada situação, fato ou fenômeno e desenvolver um olhar crítico sobre o que acontece ao seu redor.

Para Davidov e Márkova (1987, p. 321) a assimilação ou apropriação dos conhecimentos é o processo de reprodução, pelo sujeito, dos “[...] procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos da realidade circundante, dos tipos de relação entre eles e o processo de conversão destes padrões, socialmente elaborados, em formas de ‘subjetividade’ individual”²².

O ensino escolar deve, portanto, neste estágio, introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma a possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos. Sobre a base dos estudos, conforme Davidov (1987), desenvolvem-se a consciência e o pensamento teórico, bem como, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental. A apropriação das objetivações do gênero humano determina o processo de formação do sujeito e vice-versa.

O conteúdo fundamental da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos: “[...] é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorre sobre esta base” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa)²³.

Do ponto de vista pedagógico, o ensino, em especial o escolar, deve possibilitar aos alunos o acesso e os meios adequados à apropriação dos

²² Do original:[...] los procedimientos históricamente formados de transformación de los objetos de la realidad circundante, de los tipos de relación hacia ellos y el proceso de conversión de estos patrones, socialmente elaborados, en formas de la “subjetividad” individual.

²³ Do original: [...] es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico del niño, que ocurren sobre esta base.

conhecimentos produzidos pela humanidade, tendo em vista o desenvolvimento de atividades conscientes, ou seja, o desenvolvimento das máximas capacidades psíquicas que lhes possibilitem entender o mais próximo possível a realidade na qual vivem.

A formação integral do sujeito, o desenvolvimento das esferas que determinam o seu comportamento e a sua relação com o mundo, motivos, objetivos, fins, sentimentos, emoções, etc., não ocorrem por meio de qualquer atividade, mas somente por meio de uma atividade consciente, formativa, direcionada, cujo objetivo seja a formação no sujeito das características humanas desenvolvidas historicamente.

Diante deste pressuposto, entende-se a atividade de ensino como atividade planejada e direcionada a propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento da atividade de estudo, cujos objetivos coincidem em possibilitar que o aluno se aproprie dos conceitos científicos, desenvolva o pensamento teórico e permita sua própria transformação enquanto sujeito. Essa transformação se expressa por meio da “[...] aquisição pela criança de novas capacidades, isto é, de novos procedimentos de ação com os conceitos científicos. Assim, a atividade de estudo é, antes de tudo, aquela atividade cujo produto são as transformações no aluno” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa) ²⁴.

A apropriação de conhecimentos e a formação de representações e conceitos dependem fundamentalmente da organização e direcionamento da prática pedagógica. Tendo em vista que as ações só adquirem sentido para o sujeito em relação ao motivo da atividade, é necessário que o professor tenha clareza do conjunto de ações necessárias à formação da motivação pelo estudo, ou seja, os motivos e os objetivos das ações propostas devem estabelecer as relações necessárias entre a significação e sentido da atividade de estudo para os alunos. Assim, desenvolve-se atividade e consciência.

A consciência estabelece-se no homem em relação direta com a sua atividade, a qual exige dele constantes processos de organização e planejamento das ações a serem executadas para produzir um objeto e satisfazer as necessidades suas e dos outros homens. E neste processo, de planejar, organizar e

²⁴ Do original: [...] adquisición por el niño de nuevas capacidades, es decir, de nuevos procedimientos de acción con los conceptos científicos. Así, la actividad de estudio es, ante todo, aquella actividad, cuyo producto son las transformaciones en el alumno.

antecipar por meio da consciência o resultado esperado, as atividades humanas se complexificam e exigem do homem, pensamentos cada vez mais elaborados. No item a seguir, analisar-se-á a relação entre a atividade humana e o desenvolvimento de sua consciência, bem como a mediação de elementos fundamentais neste processo como a linguagem e a fabricação e uso de instrumentos.

3. A TEORIA DA ATIVIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Teoria da Atividade como referencial teórico e metodológico, pode contribuir de maneira significativa para a prática pedagógica ao afirmar que o desenvolvimento do homem, e conseqüentemente de sua atividade e de sua consciência, é o resultado direto do desenvolvimento das relações sociais de produção, das objetivações e da apropriação humana destas objetivações.

A apropriação ocorre no interior das relações sociais, nas quais os homens se comunicam, entrando em contato com os fenômenos do mundo circundante. Eles estão diante de uma imensa riqueza, a qual é o resultado da produção humana no decorrer da história. Nesse processo, homens nascem e morrem, mas, o que produzem é socializado aos que os sucedem. Movimento que acontece por meio de processos educativos. “O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p. 273).

Esta educação, segundo Leontiev (1978) ocorre de diversas maneiras e em diversos meios. Mas, uma educação fundamentada e pautada em processos planejados e sistematizados somente se efetiva na escola.

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do 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 (SAVIANI, 2005, p. 14).

Este é, portanto, o processo educativo que neste trabalho interessa e o qual se defende, uma vez que se compartilha do fundamento de que a escola é a instituição responsável pela socialização dos conhecimentos já produzidos pela humanidade, os quais precisam ser sistematizados e ensinados por processos planejados e organizados. É na escola que muitos alunos, ou seja, a maioria dos

filhos da classe trabalhadora terão acesso aos conhecimentos científicos. Porém, na sociedade de classes, frequentemente esses alunos se apropriam dos conhecimentos dentro de limites miseráveis, mesmo estando na escola, gerando inúmeras desigualdades, as quais não se justificam por diferenças biológicas naturais, mas são produtos da desigualdade econômica.

Desta forma, torna-se necessário esclarecer que este processo educativo ocorre por meio da prática pedagógica, sendo ainda fundamental compreender a sua organização e a sua efetivação, que pode ou não contribuir para o desenvolvimento humano.

De acordo com os pressupostos da pedagogia histórico-crítica, a prática pedagógica deve fundamentar-se na especificidade da educação escolar e deve ainda efetivar o ensino escolar como meio de acesso ao saber sistematizado.

Para isso o professor planejará e organizará sua prática com base em métodos de ensino que possibilitem a apropriação e reelaboração do saber historicamente produzido na direção do desenvolvimento cultural dos alunos, ou seja, na formação dos conceitos científicos, no desenvolvimento do pensamento teórico e na atividade consciente dos indivíduos.

Neste sentido, compreende-se que a pedagogia histórico-crítica é a teoria pedagógica que se alinha à Teoria da Atividade porque ambas se fundamentam nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, segundo o qual o homem é um ser social e histórico, determinante e determinado nas relações sociais de produção da vida material.

Outro aspecto fundamental desta relação é que nesta pesquisa torna-se relevante refere-se ao desenvolvimento da consciência humana. Para a teoria da atividade, segundo Leontiev (1978), este desenvolvimento ocorre por meio das atividades que os homens desenvolvem durante suas vidas. Por meio destas atividades, eles transformam a natureza, também se apropriam dos elementos que constituem o mundo e a realidade na qual vivem e da qual elaboram uma imagem subjetiva.

Para a pedagogia histórico-crítica, a apropriação dos conhecimentos científicos socializados na escola, deve permitir, entre outros fatores, que essa imagem subjetiva aproxime-se o máximo possível da realidade objetiva, tendo em vista que o sujeito compreenda as relações que determinam o modo de produção e

desenvolva uma consciência que tenha condições de superar as relações alienadoras e alienantes engendradas na sociedade capitalista.

No processo de desenvolvimento humano, a reorganização dos processos psíquicos ocorre como resultado da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana, nas relações que estabelece com os outros homens durante sua vida. “O desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição” (LEONTIEV, 1978, p. 235).

“Por meio da atividade social os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva tendo em vista satisfazer as suas necessidades; e é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais se complexificam” (MARTINS, 2007b, p. 126), ocorrendo uma reorganização desses processos mentais, de forma que eles passem a um nível superior.

Vigotski (1995) chama estes processos mentais de funções psicológicas. No nascimento, a criança traz consigo algumas funções psicológicas que o autor denomina como elementares ou naturais, pois representam fatores ligados às condições biológicas da criança e que determinam o seu posterior desenvolvimento. Ao ingressar na vida humana, ela entra em contato com a cultura, primeiramente por meio daqueles responsáveis por seus cuidados básicos. Conforme vai crescendo, seu círculo de relações também se amplia, inclusive ao ingressar na escola.

As relações que a criança estabelece no decorrer do seu desenvolvimento criam condições que possibilitarão ou não que ela supere as funções psicológicas elementares, desenvolvendo assim, mecanismos que lhe permitam utilizar-se de recursos e instrumentos culturais de maneira que possa viver em uma realidade humana, elevando suas funções psicológicas a um nível superior.

[...] é absolutamente impossível reduzir o desenvolvimento da criança ao mero crescimento e maturação de qualidades inatas. [...], no processo de desenvolvimento, a criança “se re-equipa”, modifica suas formas mais básicas de adaptação ao mundo exterior. Esse processo se expressa, antes de mais nada, por uma mudança a partir da adaptação direta ao mundo, utilizando capacidades “naturais” dotadas pela natureza, para outro estágio mais complexo: a criança não entra imediatamente em contato com o mundo, mas primeiro elabora determinados dispositivos e adquire determinadas “habilidades”. É preciso afirmar que a criança começa a usar todo tipo de “instrumentos” e signos como recursos e cumpre as tarefas

com as quais se defronta com muito mais êxito do que antes (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 214).

Deste modo, a criança vai se apropriando do mundo e das atividades por meio das relações que vai estabelecendo com outros sujeitos. Vai desenvolvendo comportamentos baseados na cultura da qual participa. Suas funções psíquicas vão se complexificando na medida em que seu contexto de vida lhe oferece condições cada vez maiores de acesso à cultura já produzida pela humanidade. Portanto, “[...] a produção das referidas funções encontra-se na mais absoluta dependência das condições objetivas de vida e aprendizagens” (MARTINS, 2007b, p. 126).

Aprendizagens que ocorrem por meio de atividades. Nas atividades, como já afirmado, o homem participa de um duplo processo que se relaciona dialeticamente. De um lado, ao exercer sua atividade de trabalho, o homem objetiva produtos e de outro lado este mesmo homem se apropria das objetivações já produzidas por outros homens. E é justamente no processo de apropriação que se criam as condições necessárias para que o homem desenvolva suas características humanas, as quais lhe permitem continuar criando novas objetivações.

Tanto para a Psicologia Histórico-Cultural como para a Pedagogia Histórico-Crítica, referenciais que embasam este trabalho, os processos de objetivação e de apropriação representam os principais mecanismos de desenvolvimento humano. É por meio desses processos que o homem se humaniza, ou seja, adquire a experiência já acumulada pela humanidade, permitindo-lhe desenvolver suas capacidades, qualidades e características especificamente humanas.

Leontiev (1978) destaca que “O processo de apropriação realiza a necessidade principal e o princípio fundamental do desenvolvimento ontogênico humano – a reprodução nas aptidões e propriedades do indivíduo, das aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana [...]” (p. 172).

O autor afirma ainda que para que este processo se realize, o homem deve necessariamente estar em contato com os outros homens, bem como com a realidade objetiva na qual se encontra. Somente desta forma, ele pode realizar a atividade que mediatiza sua ligação com a natureza, e fazer seus “[...] os meios, aptidões e saber-fazer necessários, [...]” (LEONTIEV, 1978, p. 173) para se apropriar do mundo objetivado no processo histórico de desenvolvimento.

A apropriação das objetivações fornece as condições necessárias para que o homem se desenvolva ontologicamente, se forme ser humano sob determinadas

circunstâncias histórico-sociais. Humanizar-se constitui exigência fundamental para viver em uma realidade humana, e para tal, o homem precisa adquirir os modos de ação, de operação e de produção, que lhe permitem exercer suas atividades, interferir e modificar a natureza para satisfazer suas necessidades e gerar novas necessidades.

Assim, o processo de aquisição [apropriação] das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2011, p. 212).

A dinâmica entre apropriação e objetivação que interessa a esta pesquisa refere-se àquela que ocorre por meio da prática pedagógica na escola, e pressupõe, portanto, um processo sistematizado de organização dos conhecimentos, os quais devem ser socializados, possibilitando aos indivíduos o acesso e a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social.

Desde o nascimento, a criança está imersa em um contexto de educação, ou seja, está em contato com a cultura por meio dos adultos que a cercam. Eles utilizam a comunicação para mostrar e ensinar à criança os modos de agir que correspondem ao mundo do qual fazem parte.

Esta “educação” pode ser denominada de espontânea e assistemática, e ocorre constantemente na vida da criança, pois é desta forma que ela vai se humanizando, vai se apropriando das primeiras manifestações dos conhecimentos e comportamentos humanos.

No período em que a criança está em contato com grupos mais próximos (principalmente a família) o qual precede seu ingresso na escola, toda a aprendizagem ocorre com base em conhecimentos espontâneos, mas é igualmente importante, pois se baseia amplamente em atividades práticas, mediadas pela comunicação entre adulto e criança.

A partir desses conhecimentos o comportamento da criança começa a estruturar-se, influenciado pelas condições sociais e pela educação de quem a rodeia. Conforme vai crescendo, seu círculo de relações vai se ampliando, além da

família, vizinhos, parentes, a criança mantém outras relações que igualmente vão influenciando o seu desenvolvimento psíquico, como a igreja, clube, comunidade, e principalmente a **escola**.

3.1. Pedagogia histórico-crítica: prática pedagógica planejada, sistematizada e intencional

O desenvolvimento da criança ocorre por meio da aprendizagem, a qual começa pelos processos espontâneos e cotidianos, mas que precisam, no decorrer da vida do sujeito, superar o senso comum, e serem direcionados por processos sistematizados e intencionais, nos quais o conhecimento que dirige os processos de desenvolvimento psíquico sejam os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e que precisam ser dotados de um determinado sentido.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKII, 2012, p. 115).

Nesta direção, a pedagogia histórico-crítica foi elaborada como uma teoria pedagógica direcionada à educação escolar como processo privilegiado de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados como possibilidade de desenvolvimento humano, considerando as contradições existentes em decorrência do modo de produção capitalista, tendo em vista a sua superação.

Saviani (2005, 2009) realizou um estudo sobre as tendências pedagógicas no Brasil desde o surgimento da escola na sociedade capitalista. Neste estudo ele apontou três grupos, nos quais estariam as principais tendências que permearam o processo de desenvolvimento da escola pública e o seu esvaziamento em relação a sua função de socialização do saber acumulado historicamente.

No primeiro grupo ele reúne as teorias denominadas “não-críticas”, onde têm-se “[...] aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade” e no segundo grupo, as teorias “crítico-reprodutivistas”, as quais “[...] entendem ser a educação um

instrumento de discriminação social, logo um fator de marginalização” (SAVIANI, 2009, p. 3).

Este dois grupos apresentam, portanto, concepções que não buscam a superação das contradições existentes na sociedade, mas ao contrário, procuram entender, de um lado a educação a partir dela mesma e do outro lado, a sua função como basicamente a reprodução da sociedade.

No terceiro grupo, Saviani (2009) apontou a necessidade de uma teoria crítica da educação que permitisse ver a escola como determinada socialmente, permeada pelas contradições dos interesses de classes antagônicas e dentro de uma realidade histórica, e ainda, como um instrumento que contribuísse para a superação tanto da marginalidade quanto do seu esvaziamento em termos de socialização do conhecimento científico. A partir desta concepção de escola, a pedagogia histórico-crítica, apresenta-se como uma proposta contra hegemônica, visando uma educação voltada à instrumentalização da classe trabalhadora, na luta pelas transformações das relações de produção.

Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica propõe um ensino que priorize a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e políticos na direção da superação dos conhecimentos cotidianos e espontâneos. A prática pedagógica deve ser, portanto, o processo de planejamento e sistematização dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento das atividades conscientes dos sujeitos.

A prática pedagógica, diferentemente de uma educação espontânea, deve ser a mediadora entre a formação do indivíduo na vida cotidiana [...] – e a formação do indivíduo nas esferas não-cotidianas [...] é necessário estabelecer conscientemente, na prática pedagógica, a mediação entre o cotidiano do aluno e as esferas não-cotidianas da vida social. O objetivo é fazer com que os alunos estabeleçam relações conscientes com esse cotidiano de modo que se produzam neles necessidades não-cotidianas, pela apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, éticos-filosóficos e políticos (FACCI, 2004, p. 233)²⁵.

²⁵ Para aprofundar os conceitos de objetivações genéricas em-si e para-si sugerimos as obras de Heller, conforme aparecem nas citações, bem como o livro de Newton Duarte “A individualidade para si”, no qual o autor discute e analisa os conceitos apresentados por Heller (1972, 1991).

Saviani (2005), afirma que o que interessa à pedagogia histórico-crítica é o conteúdo, o saber sistematizado, o qual possibilitará ao sujeito seu desenvolvimento integral.

O saber sistematizado é para o autor, o saber escolar, ou seja, o saber elaborado, porém selecionado, onde constam “[...] os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação” (SAVIANI, 2005, p. 75).

E a escola se constituiu historicamente como a instituição responsável pela socialização deste saber, ou seja, a “[...] forma dominante de educação é a escolar. Isso é tão claro que é difícil pensarmos em educação sem escola. [...] e a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento” (SAVIANI, 2005, p. 98).

Cabe ressaltar, que a pedagogia histórico-crítica foi elaborada a partir dos mesmos pressupostos que embasam a Teoria da Atividade, ou seja, com base nos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético. Porém, é preciso compreender que a essência desta pedagogia não foi encontrada pronta nos clássicos do marxismo, mas foi elaborada a partir das premissas filosóficas, históricas, políticas e sociais das quais compartilha o autor que a elaborou. Em relação a esta opção teórica, o próprio autor esclarece que

[...] o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2005, p. 88, grifo do autor).

A pedagogia histórico-crítica pauta-se na lógica dialética, portanto, uma “[...] teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (SAVIANI, 2005, p. 87), ou seja, uma concepção teórica de sociedade e de homem que corresponde aos princípios do materialismo histórico-dialético.

Como já esclarecido, esses princípios correspondem à compreensão da sociedade constituída pelas relações sociais de produção e constantemente permeada pelas contradições inerentes às próprias relações entre os homens e pela

luta de classes. Pressupõe ainda, entender o homem como síntese de inúmeras relações sociais, pela quais produz e é produzido.

Na sociedade capitalista tem-se, portanto, relações de produção que ao explorar o trabalhador, que não tem os meios de produção, reforça e mantém estas relações ao acumular cada vez mais nas mãos dos proprietários dos meios de produção. Assim, o homem, síntese destas relações de exploração, vai se formando homem ao mesmo tempo em que se desfaz neste processo, uma vez que ao produzir e se objetivar no processo de produção, ele se estranha com esse produto, com os outros homens e com ele mesmo, como já afirmando na seção anterior.

Mais uma vez, o movimento entre objetivação e apropriação aparece como determinante no desenvolvimento humano. Neste sentido, reforça-se a ideia de educação (escolar) para garantir que os homens realmente tenham acesso e se apropriem das objetivações produzidas pela humanidade, de maneira organizada e sistematizada. Na escola, a apropriação se realiza por meio da prática pedagógica.

A educação escolar se estruturou historicamente com a função de garantir aos sujeitos este acesso bem como sua apropriação, por meio de processos organizados e realizados na prática pedagógica, priorizando os conteúdos necessários ao pleno desenvolvimento humano.

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] saber elaborado. [...] A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. [...] Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas) (SAVIANI, 2005, p. 14-15).

Porém, em razão das relações sociais que foram se estabelecendo no desenvolvimento do modo de produção capitalista, o qual precisa manter as relações de poder que o sustentam, a escola foi perdendo a sua função primordial de socialização dos conhecimentos científicos e trilhando outros caminhos.

Desta forma, tem-se que, ao realizar sua função essencial a escola tem a possibilidade de desenvolver nos alunos, por meio de uma prática pedagógica planejada e intencional, um pensamento mais elaborado, o qual, aos poucos supera

o conhecimento espontâneo, passando a um pensamento científico, complexo e consciente, permitindo o desenvolvimento psíquico destes sujeitos.

Mas, a escola pode também apenas reproduzir no aluno as relações que sustentam o modo de produção atual, quando deixa de ensinar os conteúdos que são clássicos e essenciais, tomando como referência aspectos secundários. Nessa perspectiva, podem-se citar “[...] as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual [...]” (SAVIANI, 2005, p. 102).

Então, ao final de mais um ano letivo, pergunta-se: O que os alunos aprenderam? Por que muitos apresentam tantas dificuldades? Onde ficaram os conteúdos que deveriam ter sido ensinados para que os alunos fossem alfabetizados, para que aprendessem as operações matemáticas e outros? “Ora, estes são os elementos clássicos do currículo escolar, tão clássicos que ninguém contesta. [...] No entanto, esses elementos acabam por ser secundarizados, diluídos numa concepção difusa de currículo” (SAVIANI, 2005, p. 102), o que, na maioria das vezes, acaba justificando a defasagem e as dificuldades que muitos alunos encontram na escola, fazendo-os repetir inúmeras vezes, ou até mesmo avançar, uma mesma série ou ano, porém sem avançar em seu desenvolvimento e na apropriação dos conhecimentos necessários a sua humanização.

Em suma, entender a escola com base no desenvolvimento histórico da sociedade, pressupõe o entendimento do seu papel enquanto instituição responsável por garantir aos alunos a apropriação dos elementos culturais que lhes darão as condições necessárias para compreender as relações fundamentais que permeiam a sociedade e atuar para transformá-las. “À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2005, p. 143).

Neste contexto, o papel do professor torna-se extremamente importante, uma vez que ele é responsável pela organização e planejamento dos conhecimentos que devem ser socializados aos alunos. Cabe a ele, portanto, a seleção e sistematização dos conteúdos relevantes para o avanço e desenvolvimento dos alunos. O professor irá transformar os conhecimentos científicos em conteúdos escolares.

Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação (SAVIANI, 2005, p. 75).

E para que o professor tenha condições reais de desenvolver um trabalho efetivo, que de fato contribua na humanização dos sujeitos, ele precisa de uma formação teórica consistente, pautada na formação filosófica, científica e metodológica.

Se o educador é figura indispensável, ele precisa ser bem formado, remunerado e participar continuamente de formação de *qualidade*. Isso significa que os conteúdos de sua formação não podem ser aligeirados e nem se concentrar nos “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102).

Com as reflexões aqui apresentadas objetivou-se a compreensão da prática pedagógica enquanto um momento específico da educação escolar, no qual se tem possibilidades de humanização dos indivíduos, no sentido de socializar os conhecimentos e desenvolver suas atividades de forma livre e consciente, e ao mesmo tempo, tem-se possibilidades de continuar reproduzindo as relações sociais da sociedade capitalista, formando ou “deformando” os indivíduos, por meio de práticas esvaziadas de conhecimentos.

3.2. A prática pedagógica e o método proposto pela pedagogia histórico-crítica

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKII, 2012, p. 115).

A escolha por iniciar este subtítulo com uma citação é intencional pelo fato de o excerto do autor reforçar e fundamentar mais uma vez a necessidade dos processos de ensino, organizados e efetivados na prática pedagógica, no desenvolvimento humano.

Para abordar a prática pedagógica pautada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, retoma-se a importância já atribuída aos processos de ensino planejados e sistematizados, os quais ocorrem na escola.

Saviani (1983, 2005) ao estabelecer os pressupostos filosóficos, históricos, políticos, sociais e metodológicos, desenvolveu um método pedagógico científico que pudesse de alguma forma estabelecer uma relação com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, já apresentado. Nas palavras do autor “Nele [materialismo histórico-dialético] se explicita o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou à passagem da síntese à síntese pela mediação da análise” (SAVIANI, 2005, p. 142).

O autor sistematizou seu método em cinco momentos, porém isso não significa que eles devam seguir uma realização linear e uma sequência cronológica, mas ao contrário, por representar uma concepção dialética, estes momentos precisam estar articulados um ao outro, “[...] num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2009, p. 67), sendo que podem variar conforme as condições e situações específicas da prática pedagógica.

[...] a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática [social] é o ponto de partida e ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio de três momentos [...] problematização, instrumentação e catarse. [...] À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2005, p. 142-3).

A **prática social** (primeiro momento) como ponto de partida implica ao professor conhecer a realidade social de seus alunos. Esses alunos chegam à escola com conhecimentos advindos de suas experiências cotidianas. Cabe, portanto, ao professor encaminhar as ações de forma que possa dispor aos alunos os conhecimentos necessários para superarem as condições de senso comum nas quais se encontram.

A prática social é comum ao professor e ao aluno. No entanto, o professor enquanto adulto que já se apropriou de conhecimentos sistematizados e, portanto, já estabeleceu um determinado nível de consciência em relação à visão de mundo e compreensão deste, encontra-se em um nível diferente do aluno.

Em outras palavras, o professor domina conhecimentos que os alunos ainda não dominam, por isso, ele precisa atuar com responsabilidade, organizando a prática pedagógica a fim de ter a aprendizagem dos alunos como resultado desta prática.

E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. [...] Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2009, p. 63).

Cabe ao professor, pois, neste momento selecionar e organizar sistematicamente os conhecimentos historicamente construídos que precisam ser socializados aos alunos, como ferramenta para superar a visão sincrética da realidade.

Neste sentido, Davidov e Márkova (1987) afirmam que a organização correta do ensino, baseada na transmissão e apropriação da experiência socialmente elaborada, amplia consideravelmente as possibilidades de desenvolvimento intelectual do aluno, favorecendo o desenvolvimento das capacidades psicofisiológicas, intensificando a apropriação de novos conhecimentos e habilidades cada vez mais complexas.

O ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência socialmente elaborada (na escola se diferencia habitualmente o ensino, ou seja o que faz o professor, e a aprendizagem, a saber, o que faz o aluno). É eficiente aquele ensino que se adianta, é orientado para um desenvolvimento futuro (L. Vigotski). [...] Se a assimilação é a reprodução pela criança da experiência socialmente elaborada e o ensino é a forma de organização desta assimilação, assentada nas condições históricas concretas, na sociedade dada, o desenvolvimento se caracteriza antes de tudo pelos avanços qualitativos no nível e forma das

capacidades, dos tipos de atividade, etc. das quais se apropria o indivíduo (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 322) ²⁶.

No segundo momento, chamado de **problematização**, “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2009, p. 64). Momento que, mais uma vez, exige do professor a organização e sistematização dos conhecimentos, os quais são necessários à apropriação dos alunos, para que possam estabelecer as relações essenciais que lhes permitirão superar os conhecimentos sincréticos e fragmentados do cotidiano pelos conhecimentos científicos, “[...] reestruturando qualitativamente o domínio sobre as questões da prática social” (MARSIGLIA, 2011, p. 106).

Trata-se de [...] demonstrar que a realidade é composta por diversos elementos interligados, que envolvem uma série de procedimentos e ações que precisam ser discutidos. No momento da problematização, o professor precisa ter claro como orientará a aprendizagem, baseando-se naquilo que já tem como material da etapa anterior e seus objetivos de ensino. Além disso, seu planejamento deve abordar as diversas dimensões do tema e evidenciar a importância daquele conhecimento, fazendo-o ter sentido para o aluno (MARSIGLIA, 2011, p. 106).

Importante considerar que a interpretação atribuída ao conceito “problema” nesta pedagogia, segundo Saviani (2007), não corresponde ao uso corrente e de senso comum que dele se faz, mas é tomado em seu sentido filosófico. Isto significa entender o problema como uma necessidade da existência do homem, como necessidade de se aproximar da essência das coisas, e não apenas de suas manifestações. Esta necessidade só existe de fato se for conscientizada pelo sujeito. “Diria, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)” (SAVIANI, 2007, p. 18).

E ainda, segundo Martins (2011)

²⁶ Do original: La enseñanza es el sistema de organización y los medios por los que se transmite al individuo la experiencia socialmente elaborada (en la escuela se diferencia habitualmente la enseñanza, o sea lo que hace el maestro, y el aprendizaje, es decir, lo que hace el alumno). Es eficiente aquella enseñanza que se adelanta, se orienta hacia el mañana del desarrollo (L. Vigotski). [...] Si la asimilación es la reproducción por el niño de la experiencia socialmente elaborada y la enseñanza es la forma de organización de esta asimilación, aceptada en las condiciones históricas concretas, en la sociedad dada, el desarrollo se caracteriza ante todo, por los avances cualitativos en el nivel y la forma de las capacidades, los tipos de actividad, etc. de los que se apropria el individuo.

O problema, filosoficamente, compreende as demandas necessárias à existência de determinado fenômeno e que impulsionam à ação tendo em vista o seu atendimento. O problema se identifica, assim, com aquilo que ainda não existe, mas precisa existir. Ora, qual o *problema* que se impõe à educação escolar? Sob o ponto de vista da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, trata-se do ensino que promova, de fato, o desenvolvimento. Esse *problema*, por sua vez, emerge da prática social como fenômeno histórico, tanto naquilo que se refere aos seus condicionantes objetivos quanto às possibilidades para sua superação. Portanto, sob nosso entendimento, o segundo momento aponta na direção das condições requeridas ao trabalho pedagógico, à prática social docente (MARTINS, 2011, p. 228).

O terceiro momento, Saviani (2009) afirma ser a etapa na qual os alunos se apropriam dos instrumentos culturais necessários à sua participação efetiva e de modo qualitativamente superior na sociedade, e chama-o de **instrumentalização**.

O acesso e a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos em suas formas mais elaboradas, deve permitir aos indivíduos um maior desenvolvimento, o que o autor denomina de segunda natureza, ou seja, reproduzirem em si mesmos as aptidões e as habilidades já produzidas pela humanidade, as quais lhes permitirão uma humanização plena e efetiva.

“Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2009, p. 64). Nesta etapa do processo, professor e alunos precisam estabelecer relações interpessoais que serão mediadas pelo conhecimento a ser socializado e apropriado, fazendo com que de fato a escola cumpra sua função social (MARTINS, 2011).

Na **catarse**, quarto momento do processo educativo, dá-se a “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2009, p. 64). Momento no qual o aluno elabora a síntese dos conteúdos apropriados e expressa uma nova visão da realidade, organiza seu pensamento a partir de novos conhecimentos assimilados durante o processo de aprendizagem. Agora o aluno precisa apresentar uma visão de totalidade daquilo que antes aparecia como partes dispersas e desconexas, percebendo a realidade concreta como resultado de múltiplas determinações sociais e históricas.

A aprendizagem ganha novo sentido pessoal a partir da apropriação dos conhecimentos e de suas significações. Esta nova relação que se estabelece entre

o aluno e os conhecimentos, entre o sentido pessoal que ele produz e as significações, se expressa por meio de uma nova consciência sobre a realidade, como instrumento de luta e de transformação social.

A *Catarse* é a demonstração teórica do ponto de chegada, do nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento do encontro e da integração mais clara e consciente da teoria com a prática na nova realidade. Os conteúdos tornam-se verdadeiramente significativos porque passam a fazer parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos. Os educandos generalizam o aprendido, integrando-o em um todo sistemático [...] (GASPARIN, 2003, p. 131).

No quinto momento tem-se então o retorno à **prática social**, porém em um nível qualitativamente superior, pois o aluno passou de uma visão sincrética e caótica da realidade, para uma visão sintética e de totalidade, a qual se expressa pela apropriação e compreensão do conhecimento científico, que lhe permite agir sobre esta realidade de maneira crítica, fazer análises mais amplas, entender e julgar determinados fatos, estabelecendo uma nova maneira de pensar e agir sobre esta mesma realidade.

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é mesma, se consideramos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. [...] A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática (SAVIANI, 2009, p. 65).

Ao elaborar uma teoria educacional voltada à especificidade da ação educativa, Saviani (1983,2005) tratou de materializar o método como um caminho, como uma ação reflexiva que possibilitasse ao professor e à própria escola, agirem como mediadores no “seio da prática social global”, dando aos alunos as condições necessárias a sua plena humanização por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, efetivando a real função da prática pedagógica, qual seja “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a

humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 7).

3.3. Contribuições da Teoria da Atividade para a prática pedagógica

Um primeiro e importante ponto a se destacar para que se possa apontar com segurança as possíveis contribuições da Teoria da Atividade para a prática pedagógica é a distinção entre seus objetos de estudo. Sendo a Teoria da Atividade um desdobramento da Psicologia Histórico-Cultural, ressalta-se que o seu objeto de estudo pertence ao campo da psicologia e refere-se ao desenvolvimento da psique humana pautado nas atividades que permeiam a vida dos indivíduos. A pedagogia histórico-crítica, como método que orienta a prática pedagógica, tem como objeto de estudo a especificidade da educação escolar.

Neste sentido cumpre salientar que apontar algumas possíveis articulações e contribuições da Teoria da Atividade para a prática pedagógica exige um esforço na direção de compreender o desenvolvimento humano e conseqüentemente de sua psique, que como já apontado anteriormente, está na apropriação da cultura.

Outro ponto importante e que se destaca neste trabalho, refere-se à nomenclatura comumente usada por professores em relação ao termo “atividade”. Geralmente na escola tudo se denomina atividade: atividade de português, atividade de geografia, atividade de ciências, etc., no entanto, este uso não corresponde ao conceito de atividade do qual se compartilha e no qual esta pesquisa se fundamenta.

Considerando o conceito de atividade apresentado na seção 2, subitem 2.2 desta pesquisa, na escola, em sua prática pedagógica, o professor propõe ações, que como tal, integram a atividade de ensino por ele desempenhada e a atividade de estudo desempenhada pelo aluno. Nessa direção, na raiz dessas atividades existem motivos, os quais serão alcançados por inúmeras ações, que têm, cada uma delas finalidades (ou objetivos) específicos.

Portanto, para que o professor possa organizar seu trabalho e encaminhar as ações necessárias a este desenvolvimento, de acordo com a concepção teórica apresentada por esta pesquisa, ele precisa compreender o que é atividade, os processos por meio dos quais a psique humana se desenvolve e de que forma a atividade do sujeito se torna consciente.

Dessa forma, a necessidade de conhecimento do desenvolvimento psíquico do indivíduo por parte dos educadores e, conseqüentemente, por parte de uma teoria pedagógica, encontra ressonância na psicologia histórico-cultural, já que ela se interessa em trabalhar com o papel do processo pedagógico no desenvolvimento psíquico da criança (SCALCON, 2002, p. 104).

Mas, para que este processo de desenvolvimento aconteça é insubstituível o papel da educação escolar. Educação que precisa ser planejada e sistematizada intencionalmente, e acima de tudo deve ser vista como um **processo**, compreendida em seus movimentos e contradições, permeada pelas ideologias de uma sociedade dividida em classes.

O homem, como ser histórico e social, vive em sociedade, na qual está em contato com uma realidade objetiva e concreta. Nessa sociedade ele realiza atividades materiais humanas que resultam em objetivações. Ao se objetivar nos produtos de suas atividades e ao se apropriar das objetivações de outros homens se produz também a consciência humana. E se a consciência humana é o reflexo da realidade, ela também reflete as relações que o homem estabelece nesta realidade, portanto, ela é também determinada pelo modo de vida de cada homem em cada momento histórico. “A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas” (LEONTIEV, 1978, p. 88).

Uma prática pedagógica que se proponha mediadora no “seio da prática global”, conforme Saviani (2005), precisa ser entendida como uma prática articulada aos interesses da classe trabalhadora propondo, portanto, uma educação que possibilite aos alunos conhecer, interpretar e questionar a realidade contraditória da qual fazem parte por meio da apropriação dos conhecimentos científicos.

É indispensável também, entender a prática pedagógica como práxis, para compreendê-la como uma atividade educativa e como processo mediador na emancipação humana, permitindo ao sujeito desenvolver-se como ser social e capaz de apropriar-se do mundo em sua totalidade, na direção da transformação das relações sociais. A categoria práxis tem lugar central na filosofia e na educação, uma vez que sua efetivação é parte do processo de transformação do mundo e possibilita ao professor compreender o seu papel ativo na sociedade, no processo educativo e na formação de alunos conscientes.

Trata-se de entender a categoria práxis como conhecimento teórico e prático da realidade objetiva. Não se refere a um simples fazer, mas a um fazer consciente direcionado por fins objetivos.

A atividade humana é, portanto, atividade que se orienta conforme a fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda a ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 222).

Na prática pedagógica, em sua atividade de ensino, o professor tem como fim específico a socialização e a apropriação do conhecimento científico. As ações que ele propõe devem ser planejadas e articuladas de forma que possibilitem aos alunos desenvolverem progressivamente a motivação pelo estudo. Isto pressupõe, portanto, que neste processo, a própria apropriação do conhecimento dará condições para que o aluno internalize as necessárias operações (modo de realização das ações, que precisam ser internalizadas e tornarem-se hábitos) e perceba a importância do conhecimento no seu desenvolvimento enquanto ser humano e enquanto sujeito de uma sociedade.

Mas, isto só ocorrerá diante de uma prática pedagógica planejada, na qual as ações encaminhadas precisam se articular entre si e também estarem de fato possibilitando aos alunos questionar, analisar e compreender a realidade.

Portanto, a atividade de ensino, a qual se realiza na prática pedagógica, só se efetiva enquanto práxis se, além de possibilitar as mudanças necessárias no desenvolvimento dos alunos, acarretar transformações para a sociedade também.

Concorda-se com Sánchez Vázquez (2007) quando afirma que toda a atividade, aqui incluindo a atividade de ensino e a atividade de estudo, só se torna práxis ao deixar de ser apenas atividade e transformar-se em atividade prática consciente, ou seja, quando é engendrada por ações de transformação real e objetiva da realidade social, tendo como resultado uma nova realidade.

Sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivamente; portanto, a simples atividade subjetiva – psíquica – ou meramente espiritual que não se objetiva materialmente não se pode considerar como práxis (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 226).

Retoma-se então, a importância em entender a atividade como o meio pelo qual o sujeito estabelece relações com objetos, fatos ou fenômenos da realidade circundante, elaborando a sua representação consciente desta realidade. Por isso, uma prática pedagógica organizada e bem fundamentada, terá mais possibilidades de desenvolver sujeitos conscientes bem como suas capacidades de apropriação dos conhecimentos que lhes permitam aproximar-se de uma visão menos idealista e mais real possível das relações que determinam o modo de produção capitalista.

O desenvolvimento da consciência remete a outra questão igualmente importante e essencial neste processo, que é a relação entre significações e sentidos pessoais. Relação que já foi discutida neste trabalho, porém, precisa ser retomada, por ser fundamental no entendimento sobre o desenvolvimento da consciência.

Conforme Leontiev (1978, 1983) o sentido pessoal se expressa por meio das apropriações que o indivíduo faz acerca das significações da realidade objetiva. Este sentido depende em grande parte das condições de vida deste indivíduo bem como de suas experiências reais nessa realidade objetiva. E ainda, o sentido pessoal vai se estabelecendo em relação direta com as apropriações das significações elaboradas socialmente, as quais são a cristalização das objetivações produzidas na história humana.

Desta forma, o trabalho educativo precisa direcionar as ações de tal maneira que, ao dispor as significações dos objetos e fenômenos do mundo, disponha também as condições de uma leitura, o mais próxima possível da realidade, imprimindo nos sentidos pessoais dos alunos um reflexo real e condizente com as contradições da sociedade de classes, possibilitando-lhes desenvolverem efetivamente uma atividade consciente.

O desenvolvimento dos sentidos é um produto do desenvolvimento dos motivos da atividade; o desenvolvimento dos próprios motivos da atividade determina o desenvolvimento das relações reais do homem com o mundo, condicionadas pelas circunstâncias objetivo-históricas de sua vida. A consciência como a relação, não é outra coisa que o sentido que tem para o homem a realidade que se reflete em sua consciência. Por conseguinte, a conscientização dos conhecimentos se caracteriza precisamente pela natureza do sentido que tenham para o homem. [...] E assim, aquilo que eu realmente conscientizo, a forma como eu conscientizo e o sentido que tenha para mim o que foi conscientizado, é determinado pelo motivo da atividade dentro da qual está a minha ação em questão. Por isso, a questão sobre o

sentido é sempre uma questão sobre o motivo (LEONTIEV, 1983, p. 230) ²⁷.

E se na escola, o que motiva a atividade dos alunos é a apropriação dos conhecimentos científicos, tem-se que as ações que o professor encaminha em sala de aula devem possibilitar ao aluno conhecer, interpretar e compreender a realidade da qual faz parte, para que tanto a apropriação dos conhecimentos quanto a compreensão da realidade, possam estabelecer uma real ligação entre significação e sentido pessoal.

Portanto, essas ações precisam estar fundamentadas em uma concepção teórica que dê condições ao professor de se aproximar da realidade e perceber as relações e contradições que a determinam, e que dê a ele também as condições necessárias para, por meio das ações que planeja, ensinar o aluno a interpretá-la, percebendo o movimento que a produz.

Trata-se de entender que a sociedade é determinada pelo modo de produção, e o modo de produção no qual se vive não contribui para o desenvolvimento livre e universal dos sujeitos, mas os aliena, ao mesmo tempo em que cria uma realidade cada vez mais complexa e desenvolvida.

Aqui se desdobra um segundo aspecto do problema, qual seja, o ensino como atividade alienada e alienadora da atividade de estudo, isto é, vazia de motivos efetivos e estruturada por ações desarticuladas entre si.

A importância do professor na prática pedagógica é inquestionável, ainda mais, quando se compreende esta prática como fundamental no processo de desenvolvimento humano. No entanto, na sociedade atual, o professor e o papel que deve desempenhar na escola é permeado pela ideologia capitalista.

Assim, a existência humana resume-se hoje em nossa sociedade, na maioria dos casos, ao conjunto das atividades práticas e intelectuais que compõem [...] a vida cotidiana, atividades estas voltadas diretamente para a reprodução do indivíduo particular. Essas atividades, por sua vez, contribuem para a reprodução e manutenção

²⁷ Do original: El desarrollo de los sentidos es un producto del desarrollo de los motivos de la actividad; el desarrollo de los propios motivos de la actividad lo determina el desarrollo de las relaciones reales del hombre con el mundo, condicionadas por las circunstancias objetivo históricas de su vida. La conciencia como la relación, no es otra cosa que el sentido que tenga para el hombre la realidad que se refleja en su conciencia. Por consiguiente, la concientización de los conocimientos se caracteriza precisamente por la naturaleza del sentido que ellos tengan para el hombre. [...] Y así, aquello que yo realmente concientice, la forma en que lo concientice y el sentido que tenga para mí lo concientizado, lo determina el motivo de la actividad dentro de la cual está incorporada mi acción en cuestión. Por eso, la cuestión acerca del sentido es siempre una cuestión acerca del motivo.

da própria estrutura da sociedade vigente e, sendo assim, são legitimadas pela ideologia que norteia as condutas dos homens num determinado tempo e lugar (ROSSLER, 2006, p. 249).

Estas atividades referem-se às particularidades que circunscrevem a vida de cada indivíduo, e são alienadas, uma vez que a cotidianidade é o limite da existência de grande parte dos homens. Ou seja, não se ascende às “[...] esferas superiores do gênero humano, isto é, das motivações humano-genéricas, dos conhecimentos, dos valores e das paixões que as compõem” (ROSSLER, 2006, p. 249). E assim, se constitui uma existência vazia e pobre intelectual, afetiva e moralmente, pois se limita aos níveis mais elementares e individuais da existência humana.

[...] o que se constata é o completo esvaziamento da individualidade humana por meio do cerceamento das possibilidades objetivas de que os homens façam das esferas superiores do gênero humano, de todos os bens culturais, materiais e simbólicos, produzidos pelo conjunto da humanidade, parte do seu ser, a sua segunda natureza, a sua força essencial, nas palavras de Marx (ROSSLER, 2006, p. 250).

O sistema capitalista, neste âmbito, atuou e atua como uma barreira ao desenvolvimento e emancipação humana, fato que se reflete na formação de vários profissionais, entre eles o professor. Esta impossibilidade de desenvolvimento pleno dos homens é uma das marcas históricas do capitalismo e limita, quando não retira, as possibilidades do completo e livre desenvolvimento humano por meio da apropriação da riqueza material, cultural e simbólica.

No magistério, as contradições e imposições da ideologia capitalista se expressam por meio de uma atividade de ensino alienada e alienadora, pois as práticas exercidas nas escolas, em sua maioria, reproduzem e reforçam relações que contribuem para a manutenção do sistema. E esta condição de alienação, se expressa entre vários aspectos,

[...] pela falta de compreensão e domínio nos vários aspectos da tarefa educativa. Assim, percebemos que ao educador falta clareza com relação à realidade em que ele vive, não dominando, por exemplo, como os fatos e fenômenos chegaram ao ponto em que estão hoje (dimensão sociológica, histórico-processual); falta clareza quanto à finalidade daquilo que ele faz: educação para quê, a favor de quem, contra quem, que tipo de homem e de sociedade formar etc. (dimensão política, filosófica), e, finalmente, falta clareza à sua ação mais específica em sala de aula (dimensão pedagógica) (VASCONCELLOS, 1999, p. 25).

As políticas educacionais que norteiam tanto as reformas na educação quanto a formação de professores estão articuladas às proposições de teorias pedagógicas que defendem um desenvolvimento naturalizante e individualizado, pautado na ideia de que o aluno deve construir seu próprio conhecimento com base em suas experiências, sendo ativo no processo pedagógico, ou seja, ele deve aprender a aprender.

O professor, neste contexto, encontra-se imerso em teorias que ora valorizam o aluno, ora o conteúdo, ora o meio, e ora não valorizam nada, produzindo um grande emaranhado de concepções e metodologias, das quais ninguém tem clareza.

Ao considerar que o processo educacional deve centrar-se somente no desenvolvimento psicológico das capacidades gerais dos alunos, sem considerar a importância da apropriação dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme propõe Vygotski (1993), o trabalho do professor acaba perdendo o sentido. É o sujeito, em última instância, que é considerado no processo de aprendizagem (FACCI, 2011, p. 137).

Na maioria dos casos, o que se efetiva na escola pública é uma prática pedagógica vazia, com ações desarticuladas e sem fundamentos teóricos e filosóficos, que inviabilizam a socialização do conhecimento científico e empobrecem a formação humana consciente, tornando a atividade de ensino do professor uma atividade alienada e também alienadora. Resultado esse que convém para a manutenção da sociedade capitalista.

Quando relegamos ao segundo plano a apropriação do conhecimento científico, quando a ciência, a filosofia, a arte, entre outros conteúdos são abandonados na prática pedagógica, podemos afirmar que a escola perde sua função como uma instituição socialmente organizada que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já produzido e acumulado pela humanidade (FACCI, 2011, p.139).

Ao tomar como base os pressupostos da Teoria da Atividade e da pedagogia histórico-crítica, esta pesquisa busca elementos que possibilitem refletir sobre o significado da prática pedagógica bem como da importância do processo educativo no desenvolvimento e humanização dos sujeitos.

Nesta direção, concorda-se com Saviani (2007), que uma prática educativa baseada em concepções guiadas pelo senso comum retira do trabalho pedagógico seu caráter de atividade e práxis, conforme vem se salientado nesta pesquisa, e isto

limita o professor à reprodução, em sua prática, do cotidiano fragmentado e alienado.

Para não cair em armadilhas e superar as condições de alienação, o professor deve ser um profundo estudioso do que ensina e um constante e pesquisador. Deve, para além de conhecer, dominar

[...] os conhecimentos específicos da disciplina que ministra (a matemática, por exemplo); precisa ter um conhecimento didático-curricular, que o oriente como sistematizar esse conhecimento para que o aluno aprenda; precisa também ter acesso aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias da educação; deve ter uma compreensão das condições sócio-histórias que determinam a tarefa educativa; e, por fim, um “saber atitudinal”, categoria que compreende o domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho educativo (FACCI, 2011, p. 141).

Desta forma, viabilizam-se algumas possibilidades de a atividade de ensino superar a alienação e efetivamente colocar-se a serviço da socialização dos conhecimentos científicos necessários e essenciais para desenvolver uma atividade de estudo consciente das condições e das contradições da sociedade capitalista, tendo em vista a sua superação.

Entende-se que a função da escola e o papel do professor na formação humana assenta-se sobre uma educação mediadora entre o conhecimento produzido historicamente e os alunos, encaminhando ações que garantam a apropriação desse conhecimento, contribuindo para que o aluno conheça e compreenda a realidade, caminhando da superação da aparência em direção à essência.

A escola deve ser considerada de forma realista, tendo-se em conta os limites e as possibilidades históricas e políticas que ela nos apresenta. As políticas realizadas pelo Estado na escola contemporânea têm cada vez mais empobrecido a formação humana dela proveniente. Portanto, evidenciar sua importância histórica na socialização do conhecimento e lutar contra as mazelas provocadas pelas políticas estatais na escola pública – como a desvalorização do trabalho do professor, a burocratização da rede escolar, a adoção de teorias educacionais que inviabilizam a socialização do conhecimento etc. – tornam-se imperantes na luta pela educação a serviço da emancipação humana (BUENO, 2011, p.100).

A compreensão da Teoria da Atividade pode ser uma possibilidade para a realização de uma prática pedagógica consciente, ao fornecer elementos necessários para a compreensão do desenvolvimento psíquico humano enquanto resultado das atividades realizadas nas condições objetivas de vida de sujeitos concretos.

Articulada à pedagogia histórico-crítica, a Teoria da Atividade contribui para a superação da visão idealista de que a escola seria redentora e transformaria a sociedade e para avançar no entendimento de que é preciso superar este discurso para enxergar nesta escola, as possibilidades de humanização dos sujeitos por meio do processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, pois somente pela humanização plena de todos os sujeitos, é que se poderá criar uma consciência de que eles próprios são responsáveis pela transformação das relações sociais.

Para encerrar, cita-se propositalmente o próprio Leontiev

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. Tal é o fim para o qual deve tender agora a humanidade virada para o progresso. Este fim é acessível. Mas só o é em condições que permitam libertar realmente os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar [reestruturar] um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana (LEONTIEV, 1978, p. 283-4).

Pois parafraseando Gramsci (1995), as possibilidades não são a única realidade, mas se têm inúmeras possibilidades diante de uma realidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA ENCERRAR ESTE TRABALHO, MAS NÃO AS DISCUSSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender a categoria atividade com base nos pressupostos de Leontiev e da Teoria da Atividade e apontar as possíveis contribuições desta categoria para a prática pedagógica.

Para tanto, o caminho percorrido partiu da análise e entendimento dos fundamentos teóricos filosóficos que permearam os estudos do autor Leontiev, especialmente envolvendo a Teoria da Atividade, os quais apresentam como base a compreensão marxista do trabalho, como atividade vital humana.

Explicitou-se a relação existente entre a atividade humana, trabalho, e os modos de produção da vida, ou seja, como por meio do trabalho, os homens produzem os objetos, produzem a cultura e produzem-se a si mesmos enquanto homens e a relação que existe entre o modo de produção e a formação da consciência humana.

Neste sentido, apresentou-se como as relações capitalistas de produção, ao mesmo tempo em que produzem o que há de melhor em muitos segmentos como ciência, tecnologia, e outros, produzem a degradação da natureza e do próprio homem, ao estabelecer como determinantes relações que priorizam o ter em detrimento do ser, fazendo com a maioria da população não tenha acesso ao que produz. Estas relações determinam, por sua vez, a formação da consciência humana como uma consciência alienada.

Na sequência do trabalho, expôs-se de forma breve a evolução da atividade animal bem como de seu psiquismo, culminando na atividade e psiquismo humano como formas superiores de desenvolvimento.

Ao trazer a atividade humana como unidade central na vida do sujeito concreto, analisou-se como as atividades desempenhadas pelo homem possibilitam a apropriação do mundo, ou seja, das objetivações já produzidas, bem como permitem que o homem produza novas objetivações.

Essas atividades, externas ou internas, possuem uma estrutura geral, que Leontiev (1978, 1983) explicou em unidades. Porém, a análise pelas quais elas são identificadas, não deve ser concebida como um processo de divisão da atividade em elementos isolados e separados, mas ao contrário, por ser um processo altamente dinâmico, estas unidades se relacionam constantemente, ocorrendo mudanças entre elas no próprio processo da atividade.

[...] do fluxo geral da atividade que forma a vida humana em suas manifestações superiores mediadas pelo reflexo psíquico, desprendem-se, em primeiro lugar – distintas – especiais – atividades segundo o motivo que as impele; depois se desprendem as ações – processos – subordinados a objetivos conscientes; e

finalmente, as operações que dependem diretamente das condições para o sucesso do objetivo concreto dado (LEONTIEV, 1983, p. 89).

Uma vez colocada a definição de Leontiev (1978, 1983) para a categoria atividade, pode-se inferir que a atividade de ensino no professor é uma atividade, pois, verifica-se que ela é formada por um motivo – socialização do conhecimento e consequente apropriação por parte dos alunos –, é organizada e planejada em ações – objetivos de cada conteúdo a ser ensinado – e se propõe a atingir um fim específico – transformação real do aluno. E será práxis, se a transformação provocada no aluno possibilitar que ele produza também transformações na realidade na qual vive, buscando ações que permitam a superação das relações alienadas produzidas pela ideologia capitalista.

Quando os resultados não se objetivam, é necessário refazer ou modificar as ações, com a intencionalidade de efetivá-los. Desta forma, a atividade de ensino, enquanto atividade e práxis deve superar a passividade, a resignação e a aceitação que a tornam uma atividade alienada e alienadora e atingir o nível da efetividade, da práxis enquanto atividade prática consciente, pois a

[...] verdadeira atividade é revolucionária, crítico-prática; isto é, transformadora e, portanto, revolucionária, mas crítica e prática ao mesmo tempo, ou seja, teórico-prática; teórica, sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 144).

Por meio da compreensão da atividade de ensino, enquanto atividade revolucionária evidencia-se a importância histórica da escola, espaço de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados que viabilizam “[...] a *humanização* dos indivíduos provenientes da classe trabalhadora com o fim ético-político de superação da sociedade de classes” (BUENO, 2011, p. 100). Ao professor cabe, pois, o estudo e a reflexão teórica - política, científica e filosófica-, de tal forma que lhe permita “[...] a superação de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional” (MAZZEU, 2011, p. 164).

A pesquisa que se apresentou aqui entende que, implícito a todo problema que decorra da prática pedagógica, há que se compreender também sua função política. Neste sentido, esclarece-se que entender como tarefa da prática

pedagógica a socialização e a apropriação do saber sistematizado constitui-se numa posição política que faz parte da prática social e, portanto, não é neutra.

Os pressupostos teórico-metodológicos implícitos na elaboração e no planejamento das ações da prática pedagógica devem, neste contexto, relacionar-se a processos sociais que apontem na direção da transformação das estruturas sociais vigentes. Transformação essa que exige o desenvolvimento de modos de pensar e agir que apreendam e compreendam a realidade em constante processo de mudança, e não como algo determinado e imutável.

Entender esse movimento possibilita considerar que, apesar do modo de produção da vida produzir e determinar também a maneira de pensar e agir de cada sujeito, por essa produção não ser absoluta e imutável, há a possibilidade de desenvolver um agir e pensar que se contraponha aos elementos existentes, buscando a superação das relações capitalistas.

Ao tratar da prática pedagógica levando em consideração as determinações da sociedade capitalista, buscou-se vislumbrar as possibilidades de uma prática mediadora, organizada por meio de ações intencionais e conscientes direcionadas por um fim específico: a socialização dos conhecimentos historicamente elaborados.

Os conhecimentos a serem socializados, desta forma, devem ser planejados e organizados nos conteúdos escolares, tornando-os acessíveis aos alunos e dando condições para que o processo educativo efetivamente contribua para desenvolver uma atividade de estudo consciente e apta a diminuir e até mesmo romper com a alienação de uma sociedade caracterizada pela divisão das classes sociais.

Entende-se que uma prática pedagógica que não prioriza o acesso aos conhecimentos científicos e o acesso à eles aos alunos, bem como não disponibiliza os instrumentos e recursos mediadores que facilitam a apropriação contribui para que a atividade de estudo do aluno continue alienada e que esses conhecimentos continuem sendo propriedade privada da classe dominante, mantendo então a ordem e a dominação capitalista.

A atuação dos professores em suas práticas pedagógicas pode demonstrar se desenvolvem uma atividade de ensino que contribua para a superação das relações capitalistas ou simplesmente as reproduzem em direção de sua manutenção. Trata-se, portanto, de um posicionamento político e teórico, o qual permite ler a realidade e encontrar as possibilidades de ruptura ou de continuar legitimando a alienação.

Se para a pedagogia histórico-crítica os conteúdos clássicos são os instrumentos para que o aluno se desenvolva, superando o conhecimento cotidiano em direção ao conhecimento científico, a psicologia histórico-cultural bem como a Teoria da Atividade, compreendem que está justamente nessa apropriação a possibilidade e o caminho necessário para o máximo desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos, o qual lhes permitirá entender a realidade, superando a visão aparente e alienada das relações que a determinam em direção à sua essência.

Neste sentido, os professores, ao organizarem e planejarem os conteúdos escolares, devem ter clareza de que estão propondo aos alunos ações de estudo, as quais devem se articular para que, no decorrer do processo, constituam a atividade de estudo do aluno. Atividade de estudo essa, que permita uma compreensão o mais próximo possível da realidade objetiva, para que haja a superação da mera reprodução de ações vazias de motivos e, portanto, vazias de conteúdos que contribuem somente para a reprodução e manutenção do sistema.

O ensino escolar deve, pois, possibilitar um desenvolvimento superior, deve ser humanizador no sentido de criar as condições essenciais para que todos os sujeitos desenvolvam ao máximo possível suas capacidades. Deve ainda possibilitar a superação do pensamento caótico na direção do pensamento teórico, ou seja, compreender os fenômenos para além da aparência, pois quando isso não ocorre, caracteriza-se como um ensino alienado e alienante.

Se, por meio da atividade, os sujeitos se apropriam da realidade (signos, instrumentos, conhecimentos) para elaborar uma representação mental do mundo e de suas relações o mais fidedigna possível, questiona-se: as ações encaminhadas pela atividade de ensino estão dando conta desta compreensão? Estão possibilitando aos alunos a elaboração e desenvolvimento de atividades de estudos não alienadas? A estrutura objetiva da atividade tanto de ensino quanto de estudo, está criando vias efetivas para a estruturação subjetiva da consciência humana em níveis que permitam ao sujeito compreender-se como determinado pelas relações da sociedade na qual vive? Se a humanização só ocorre por meio da apropriação da cultura, qual o acesso e as condições dadas pela atividade de ensino para que o aluno se humanize?

Estas questões sugerem novos estudos, tanto em relação à formação profissional do professor quanto em relação à materialização de uma nova prática

pedagógica, que garanta a objetivação de atividades de ensino e de estudo conscientes.

Por fim, ressalta-se que esta pesquisa pode contribuir para os professores refletirem sobre suas atividades de ensino, na direção de compreenderem que mais do que entender, faz-se extremamente necessário analisar e criticar as práticas atuais, as quais se delimitaram em decorrência de um modo de produção que estabelece limites ao desenvolvimento humano, na busca pela superação da alienação por meio das transformações das relações.

REFERÊNCIAS

BUKHARIN, Nicolai. **A teoria do materialismo histórico**: manual popular de sociologia marxista. 1921. Transcrição e HTML: Fernando A. S. Araújo. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/bukharin/1921/teoria/introducao.htm#i5>>. Acesso em 04/08/2013.

DUARTE, Newton. **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. Revista Educação & Sociedade. Ano XXI, nº 71, Julho de 2000.

_____, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

_____, Newton. **Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico**. Nuances, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p.19-29, jan./abr. 2013.

_____, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª ed. rev. Campinas: São Paulo, 2013.

DAVIDOV, V. e MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Orgs). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 316-336.

DAVIDOV, V. e SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Progreso, 1987.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In In DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Orgs). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

_____, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico de los escolares. In SMIRNOV, A. A. [et al.]. **Psicología**. México: Grijalbo, 1969.

ENGELS, Friederich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Origem da presente transcrição: edição soviética de 1952, de acordo com o manuscrito, em alemão. Traduzido do espanhol. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm>>. Acesso em 20 de janeiro de 2014.

FACCI, M. G. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004a.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotiskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1987.

GASPARIN, João L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **O Conceito de Saber Escolar “Clássico” em Dermeval Saviani:** implicações para a Educação Matemática. Bolema, Rio Claro (SP), v. 23, nº 36, p. 753 a 773, agosto 2010.

GOLDER, Mario. **Leontiev e a psicologia histórico-cultural:** um homem em seu tempo. São Paulo: Xamã, 2004.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.

KOPNIN, Pável V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011. 9ª reimpressão.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In Alexis Leontiev [et al.]. **Psicologia e pedagogia:** Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, Alexis N. **Atividade e consciência.** Primeira Edição: Publicado em russo na revista *Voprosy filosofii*, n. 12, p. 129-140 (1972) e em inglês no livro *Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético* (Moscou, 1977, p. 180-202). Fonte: texto em inglês no MIA. Tradução do inglês: Marcelo José de Souza e Silva. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>> Acesso em 22 de out. de 2013.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa. Livros Horizontes, 1978.

_____, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

_____, Alexis N. **Actividad conciencia personalidad**. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social**: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. [Trad. Carlos Nelson Colinho] São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LURIA, Alexander R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 2008.

_____, Alexander R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas. 2ª reimpressão, 2001.

_____, Alexander R. **Curso de psicologia geral – Introdução Evolucionista à Psicologia**. 2.ed. Volume I. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1991a.

_____, Alexander R. **Curso de psicologia geral – Sensações e Percepções**. 2.ed. Volume II. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1991b.

_____, Alexander R. **Curso de psicologia geral – Atenção e Memória**. 2.ed. Volume III. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1991c.

_____, Alexander R. **Curso de psicologia geral – Linguagem e Pensamento**. 2.ed. Volume IV. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1994.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MÁRKUS, György. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In MARSIGLIA, A. C. G. (org). **Pedagogia Histórico-Crítica 30 anos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Ligia Márcia. **Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, Lígia M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

_____, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.

2011. 250 f. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Bauru, SP, 2011.

_____, Lígia M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano.** Campinas, São Paulo: Autores associados, 2007a.

_____, Lígia M. algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, Marisa E. M.; FACCI, Marilda G. D. (orgs). **Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007b.

_____, Lígia M. **As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa.** GT: Filosofia da Educação/17. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Lisboa, Edições 70, 1989.

_____, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

_____, Karl. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política.** 1859. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>> Acesso em 04 de agosto de 2013.

MOTA, Davide. **Formação e Trabalho.** Rio de Janeiro: Editora SENAC, 1997.

NETTO, José Paulo. **Economia Política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006a.

_____, José Paulo. **O que é marxismo.** São Paulo: Brasiliense, 2006b.

OLIVEIRA, E. M., ALMEIDA, J. L. V. e ARNONI, M. E. B. **Mediação Dialética na Educação Escolar: teoria e prática.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ROSSLER, João H. Sedução e alienação no discurso construtivista. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2006.

ROSSLER, João H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo: Xamã, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** São Paulo, Cortez Editora/ Autores Associados, 1983.

_____, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41.ed. São Paulo, Autores Associados, 2009.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica, a luta de classes e a educação escolar**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. ver. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SCALCON, Suze. **À procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 1999.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2012.