

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**BASES CONCEITUAIS DA TEORIA HISTÓRICO-  
CULTURAL: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS.**

**Abel Gustavo Garay González**

SÃO CARLOS

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**BASES CONCEITUAIS DA TEORIA HISTÓRICO-  
CULTURAL: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS.**

**Abel Gustavo Garay González**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Processo de Ensino e Aprendizagem.

SÃO CARLOS

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G212bc

Garay González, Abel Gustavo.

Bases conceituais da teoria histórico-cultural : implicações nas práticas pedagógicas / Abel Gustavo Garay González. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

190 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Teoria histórico-cultural. 2. Materialismo histórico. 3. Materialismo dialético. 4. Ensino - aprendizagem. 5. Análise microgenética. 6. Dificuldade de aprendizagem. I. Título.

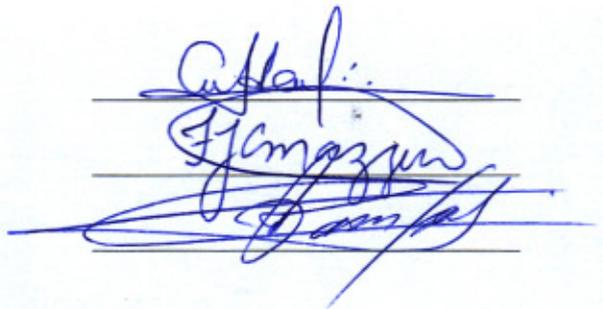
CDD: 370.1523 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Maria Aparecida Mello

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos



Three handwritten signatures in blue ink are written over three horizontal lines. The top signature is partially legible as 'Custal:'. The middle signature appears to be 'F. Mazzeu'. The bottom signature is more stylized and appears to be 'D. Campos'.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Mello

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Maria Aparecida Mello \_\_\_\_\_  
(Orientadora)

Prof. Dr. Douglas Aparecido Campos \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu \_\_\_\_\_

À  
ADRIANA

À  
JÚLIA

AO  
HENRIQUE

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas e grupos de pessoas que colaboraram de várias formas para a concretização deste trabalho.

À minha família, daqui e de lá, em especial a Adriana, a Júlia e ao Henrique.

Aos meus pais, José e Epifania, pelo incentivo de sempre estudar.

Aos meus irmãos, Ruben, Gabriel e Fidel, por estarem sempre na torcida.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Aparecida Mello, pelas orientações e largas horas de intercâmbio de ideias teóricas e práticas. Também, pela amizade, pelo respeito e pela confiança neste sujeito de terras longínquas.

Aos professores da Banca Examinadora, Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu, Prof. Dr. Douglas A. Campos e Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, por terem a paciência e sapiência na orientação e concretização do trabalho.

Às professoras Cláudia Raimundo Reyes e Denise de Freitas, pelas preciosas contribuições sugeridas ao trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na pessoa da Prof<sup>a</sup> Cármen Passos, por proporcionar um aprofundamento teórico de qualidade na minha formação acadêmica.

Às pessoas do grupo NEEVY, com as quais aprendi muito sobre escola, crianças e adolescentes.

Aos amigos Carlos e Waldirene, pela amizade e pelas orientações dadas.

Ao amigo Raphael, exemplo de docente comprometido com a ética profissional e pela qualidade de ensino. Também a Thelma e a Beatriz, amigas da minha família.

Ao amigo Guilherme, pela amizade sem igual e pelas traduções ao inglês.

Aos amigos Hilda e Vilmar, pela força das orações.

A CAPES, pela ajuda financeira, elemento material importante para o desenvolvimento da pesquisa.

E por fim, a todos que não estão nominados, mas, que no coletivo, ajudaram muito para concretizar este trabalho.

E como bom materialista, obrigado a Energia Suprema, Alfa e Omega.

## Resumo

A intenção desta pesquisa foi analisar e explicitar as bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético de Marx, e suas implicações diretas nas práticas pedagógicas, especificamente sobre os processos de ensino e de aprendizagem, com o intuito de colaborar com a Educação Básica brasileira, na busca de compreender e superar a problemática relacionada às dificuldades de ensino e de aprendizagem dos alunos. A Teoria Histórico-Cultural baseia-se no Materialismo Histórico-Dialético de Marx e tem sua fundamentação metodológica alicerçada na análise microgenética. Os pressupostos teóricos marxistas subsidiam as análises de Vigotsky na discussão de que o ser humano não é só estrutura biológica, mas, sim, consequência da relação histórico-cultural, tendo o trabalho como mediador principal. Vigotsky e colaboradores apresentam importantes contribuições teórico-práticas para a compreensão das relações dialéticas entre Ensino e Aprendizagem. A análise microgenética de Vigotsky nos mostra como superar esse dilema entre os processos de ensino e de aprendizagem. Para Vigotsky os processos pedagógicos são intencionais, deliberados e a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia os processos de aprendizagem e de ensino de qualidade. A pesquisa tem natureza bibliográfica, usando duas fontes: as primárias, obras dos autores de Teoria Histórico-Cultural e, secundárias, obras de autores que interpretam as obras primárias. A questão que orientou a pesquisa foi: *Quais os conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural, fundamentados na teoria marxista e suas implicações nas práticas pedagógicas?* Os objetivos delineados para responder esta temática foram: *analisar nos escritos da filosofia marxista os principais pontos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético que subsidiam a Teoria Histórico-Cultural; explicitar os aportes da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão das relações dialéticas nos processos desenvolvidos nas práticas pedagógicas.* Os resultados evidenciam a necessidade de superação do paradigma biologicista da Educação e de apresentar um modelo educativo pautado na visão de sociedade, de homem e de conhecimento como eminentemente social, bem como as concepções de ensino e de aprendizagem como processos da atividade humana mediados pelas relações humanas e da própria natureza. Um modelo educativo pautado na atividade mediada do professor na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. O trabalho pretendeu contribuir para o avanço das práticas pedagógicas e discussão acadêmica aprofundada sobre a atividade mediada e a zona de desenvolvimento proximal, como focos da atuação docente, frente aos problemas de ensino e aprendizagem escolares.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Materialismo Histórico-Dialético. Ensino. Aprendizagem. Análise Microgenética. Educação Básica. Dificuldades de Ensino e Aprendizagem.

## Abstract

The intention of this research was to analyze and clarify the conceptual foundations of the Historical-Cultural Theory, based on the Historical-Dialectical Materialism by Marx, and their direct implications for the pedagogical practices, specifically on the processes of teaching and learning, in order to contribute to the Brazilian Basic Education, in the search to understand and overcome the problems related to the difficulties of teaching and student learning. The Historical-Cultural Theory is based on the Historical-Dialectical Materialism by Marx and has its methodological foundation founded in the microgenetic analysis. The Marxist theoretical presumptions assists Vigotsky's analysis with the discussion of humans being not only a biological structure, but rather a consequence of the historical-cultural relation, having work as the main mediator. Vigotsky and collaborators present important theoretical and practical contributions to the understanding of the dialectical relations between Teaching and Learning. Vigotsky's microgenetic analysis shows us how to overcome this dilemma between the processes of teaching and learning. From Vigotsky's point of view, the pedagogical processes are intentional, deliberate, and the school is the place where the intentional pedagogical intervention triggers the learning and quality teaching processes. The research is of a bibliographic nature and uses two sources: the primary ones, pieces of work of authors from the Historical-Cultural Theory, and the secondary ones, pieces of work of authors who interpret the primary pieces of work. The question that guided the research was: *What are the core concepts of the Historical-Cultural Theory, based on the Marxist theory and its implications for the pedagogical practices?* The objectives outlined to answer this theme were: *to analyze, in the writings of the Marxist philosophy, the major theoretical points of the Historical-Dialectical Materialism that assist the Historical-Cultural Theory; to clarify the contributions to the Historical-Cultural Theory to the understanding of the dialectical relations in the processes developed in the pedagogical practices.* The results clearly show the necessity of overcoming the biological paradigm of Education and presenting an educative model oriented around the viewpoint of society, of human being and of knowledge as highly social, as well as the conceptions of teaching and learning as processes of human activity mediated by human relations and of nature itself. An educative model oriented around the teacher's mediated activity in students' zone of proximal development. The work intended to contribute to the advancement of pedagogical practices and in-depth academic discussion about the mediated activity and the zone of proximal development, as focuses of teachers' performance, towards school teaching and learning problems.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Historical-Dialectical Materialism. Teaching. Learning. Microgenetic Analysis. Basic Education. Teaching and Learning Difficulties.

## SUMÁRIO

<b>Considerações iniciais</b> .....	11
<b>Capítulo 1</b> .....	25
Os conceitos marxistas do materialismo dialético.....	25
1.1 Conceitos marxistas do materialismo dialético.....	28
1.1.1 Conceito marxista da matéria.....	28
1.1.2 Conceito marxista da consciência.....	34
1.1.3. Conceito marxista do movimento.....	54
1.2 As leis fundamentais da Dialética.....	57
1.2.1 Leis da passagem da quantidade à qualidade.....	62
1.2.2 Lei da Unidade e da Luta dos Contrários.....	66
1.2.3 Lei da negação da negação.....	70
<b>Capítulo 2</b> .....	78
Os conceitos marxistas do materialismo histórico.....	78
2.1 Os conceitos marxistas do materialismo histórico.....	78
2.1.1 A anatomia do Ser Humano como Histórico-Social.....	79
2.1.2 A produção como processo dialético do desenvolvimento humano.....	81
2.1.3 A atividade mediada como processo de objetivação e apropriação.....	86
2.1.4 O Desenvolvimento Histórico-Cultural do Homem pela atividade mediada.....	93
<b>Capítulo 3</b> .....	99
O método de pesquisa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.....	99
3.1. Processo de formação do conhecimento na Teoria Histórico-Cultural.....	100
3.1.1. A História e a Dialética como fundamentos metodológicos.....	100
3.1.2 A relação dialética entre o individual e o social.....	105
3.1.3 Princípios metodológicos da Teoria Histórico-Cultural.....	108
3.2. Análises do método de Vigotsky.....	110
3.2.1 Análise do objeto como processo e não o objeto como produto.....	110

3.2.2	A Contraposição das Análises Descritivas e Explicativas.....	111
3.2.3	Análise dos comportamentos aparentemente “fossilizados” por meio da reconstituição da sua gênese.....	115
3.3	Procedimentos Metodológicos.....	117
3.3.1	As etapas da pesquisa.....	118
3.3.2	Identificação das fontes.....	118
3.3.3	Leituras do material e etapas.....	119
3.3.4	Diretrizes de leitura.....	119
a)	Leitura de reconhecimento do material bibliográfico.....	119
b)	Leitura Exploratória.....	119
c)	Leitura Seletiva.....	120
d)	Leitura Reflexiva ou Crítica.....	120
e)	Leitura Interpretativa.....	120
f)	Redação do trabalho de pesquisa.....	120
	<b>Capítulo 4.....</b>	<b>122</b>
	Importância do enfoque da Teoria Histórico-Cultural para os processos de ensino e de aprendizagem.....	122
4.1	Base material e histórica da consciência para o desenvolvimento do ser humano..	122
4.2	Desenvolvimento do psiquismo humano (consciência) pela atividade.....	135
4.3	A cultura como atividade mediadora para desenvolvimento do psiquismo humano.....	142
4.4	Apropriação e objetivação como forma do desenvolvimento do psiquismo humano.....	147
4.5	As funções psíquicas superiores como categorias de humanização.....	155
4.6	A Zona de Desenvolvimento Proximal como forma de atividade mediadora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.....	162
4.7	Relação dialética entre processo de ensino e processo de aprendizagem por meio da atividade mediadora.....	170
	<b>Considerações finais.....</b>	<b>181</b>
	<b>Referência.....</b>	<b>183</b>

## Considerações iniciais

*Os primeiros homens que se levantaram do reino animal eram, em todos os pontos essenciais de suas vidas, tão pouco livres quanto os próprios animais.*

**ENGELS, F.**

A minha práxis<sup>1</sup> como educador ajudou-me muito a ter uma visão totalizante sobre os problemas de aprendizagem e de ensino, que vivenciei e continuo vivenciando quase que diariamente nessa relação com o cotidiano escolar, e a não ter uma visão retrógrada, reduzida, mecanicista e biologicista, no sentido de acreditar que isso é um problema velho e sem solução e que nada se poderia fazer para mudar essa visão sobre os alunos em relação à questão da vida escolar e, mais especificamente, ao que se refere às dificuldades de aprendizagem.

O problema de aprendizagem e de ensino deve ser analisado e questionado desde uma perspectiva macroestrutural, ou seja, os problemas de aprendizagem e de ensino não são unicamente problemas dos alunos e nem podemos concluir que são problemas de ordem biologicista. Os problemas ultrapassam a questão biológica dos alunos e chegamos a analisá-los como uma questão ideológica, que busca perpetuar a divisão do ser humano pautada em modelo biologicista. Esses problemas são tratados agora como problemas referentes à própria estrutura do sistema escolar vigente, à estrutura da própria sociedade escolar que está pautada na concepção biologicista do desenvolvimento humano. Também devemos analisar este problema a partir da perspectiva microestrutural, ou seja, situar o problema nos âmbitos familiar, escolar e social. Neste sentido, não podemos deixar de mencionar a família porque dentro dela também o discurso de catalogar as crianças como problemáticas está pautado numa concepção biologicista. É comum presenciar pais e mães culparem o fracasso escolar

---

<sup>1</sup> O conceito de práxis de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e por meio de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática. É prática eivada de teoria.

dos seus filhos devido a disfunções biológicas, tais como: dislexia, déficit de atenção, hiperatividade etc. Temos pais que por indicação da escola levam os seus filhos para tratamentos psiquiátricos ou psicológicos quando eles apresentam graves problemas de aprendizagem em alguma disciplina específica, por acharem de que seus filhos sofrem problemas biológicos.

Neste sentido, a escola constitui o espaço de excelência para catalogar os alunos com problemas mentais, de personalidade etc., orientando os pais a tomarem iniciativas para que seus filhos iniciem tratamentos psicológicos.

Por isso, nessa relação cotidiana no mundo escolar, como professor, sempre presenciei a forma como os professores tratam os educandos, como se os estudantes fossem os únicos responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem, e também presenciei como os educandos rotulados como burros, ignorantes, que não compreendem os conceitos de certas palavras etc., são excluídos quase que automaticamente da vida escolar. A aversão por assuntos da escola, a negativa de aprender ou vivenciar novos conteúdos e a indisciplina do educando disfarçam dificuldades de aprendizagem.

Essa atitude dos professores levou-me a pensar no que Mello (2007) aponta a que se chama de dificuldades de aprendizagem como sendo o problema da perspectiva biologicista, mas na realidade, mudando o enfoque, poderíamos concluir tratar-se de dificuldades de ensino.

Ainda que existam problemas físicos ou algum problema de transtorno do desenvolvimento, pode seguir existindo dificuldades de ensino e não de aprendizagem, pois muitas vezes ocorre que o próprio ensino não se adapta às exigências de desenvolvimento do aluno (Mello, 2007).

Nos discursos dos professores se generalizam as situações dos problemas dos educandos como problemas de aprendizagem e se deixa de analisar que tipo de ensino é o que se usa para que o aluno desenvolva conhecimento.

É necessário analisar as justificativas que apresentam os professores quando rotulam os educandos como aqueles que têm distúrbios de condutas, de comportamentos, que não têm capacidade de aprender, como se fossem todos esses aspectos de dificuldades de aprendizagem, fundamentados, todos esses problemas, numa concepção biologicista da educação.

O modelo de ensino e de aprendizagem está pautado na concepção biologicista de desenvolvimento humano, modelo teórico que justifica as dificuldades de

aprendizagem apenas pautadas nas condições biológicas dos educandos. A consequência disso na escola é a atribuição ao aluno da culpa pela falta de aprendizagem. Tal modelo é adotado por professores, gestores educativos e pelos próprios alunos.

Devemos mudar esta concepção biologicista adotada nas escolas brasileiras de ver o problema desde a perspectiva histórico-cultural, de uma perspectiva de análise do problema, da ótica de uma dialética da totalidade.

Por isso, o objetivo deste trabalho é analisar nos escritos da filosofia marxista os principais pontos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético que subsidiam a Teoria Histórico-Cultural; explicitar os aportes desta teoria para a compreensão das relações dialéticas nos processos desenvolvidos nas práticas pedagógicas. Queremos, sim, analisar e apresentar novos elementos da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, porque essa teoria não está pautada na concepção biologicista, senão nas atividades mediadas, de índole social e cultural, como elementos determinantes no desenvolvimento do psiquismo humano, tendo como fundamentação teórica o materialismo histórico-dialético de Marx. Isto significa buscar a solução do problema da pesquisa no âmbito histórico, cultural e social, porque esses elementos são os que determinam o funcionamento psicológico do ser humano. Não estamos negando o aspecto biológico, senão, estamos colocando e afirmando que ele não é suficiente para solucionar o problema da questão levantada.

Segundo pesquisa feita por Souza (2000) são ainda comuns as preocupações dos professores sobre os problemas de aprendizagem que aparecem como “problemas escolares” ou simplesmente como “distúrbios de comportamento e aprendizagem”. Nessa perspectiva de “fracasso escolar”, o MEC/INEP (Brasil 2003) difundiu dados de casos de repetência que atingiram quase 20% dos alunos da Educação Básica de todo o Brasil. Os dados apontam que os “culpáveis” “dos fracassos escolares” estão no próprio aluno, na sua família ou nas suas histórias de vida.

Algumas autoras como Patto (1975 e 2000) e Kramer (1982 e 1989) verificaram nas suas pesquisas que a forma como essas dificuldades de aprendizagem e de ensino são compreendidas e avaliadas geram formas estigmatizadas de fracassos nos alunos. As pesquisas delas apontam que a Escola concebe os problemas de aprendizagem e de ensino como intrínseco aos próprios alunos, motivados por problemas de índole netamente psicobiológico, então, a culpa é sempre do aluno. Os aspectos políticos e

sociais nem são considerados nessa concepção. É uma forma biologicista de pensar o problema, ou seja, pautada na concepção de que o aparato biológico do ser humano é a única explicação para as dificuldades apresentadas pelos alunos. Pensar que o problema está concentrado na criança, como problema genético, de genes mesmo, em nada nos ajudará para avançar na compreensão do problema.

Outras pesquisas de Patto (1997 e 2000), Moyses e Collares (1997), Mazzotti (2003), Souza (2000), Machado (2000), Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004) corroboram as pesquisas anteriores de que na Escola o “fracasso escolar” é conceitualizado como “dificuldades de ensino e de aprendizagem” ou como “dificuldades de apreender”. Todo este fracasso escolar era por culpa das crianças, da família, dos fatores intra-escolares como porque o aluno era visto como que não possuía potencialidade para aprender, que não tinha capacidade de abstração etc. Por último, o fracasso escolar era por causa dos fatores econômicos e sociais, surgindo desta forma a teoria da Privação Cultural<sup>2</sup>.

Patto (2000) afirma que

A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal. [...] crença na deficiência/diferença da clientela majoritária da escola pública de primeiro grau em relação aos seus pares de classe média e alta (PATTO, 2000, p.123).

Patto (2000) discute em sua pesquisa que o fracasso escolar está relacionado diretamente aos alunos e às famílias das classes populares, como sendo estes os fatores extra-escolares. Ela também constata de que há fatores intra-escolares que sustentam o fracasso escolar como sendo problemas das crianças pobres, concepção de fracasso escolar chamado de privação cultural. Ou seja, estas crianças por não terem contato com uma “boa cultura” ou porque vão para a escola com falta de bagagem cultural sofrem problemas de aprendizagem. Então, a Escola ao adotar a Teoria da Privação Cultural mantém a culpa do fracasso escolar na criança e na família.

A carência cultural das crianças pobres é postulada para indicar o fracasso escolar delas. Por isso, para a Escola é comum indicar a pobreza material ou cultural

---

<sup>2</sup> Patto (2000) apropriou-se do termo “privação Cultural”. Já Popovic (1973) cunhou o termo “marginalização cultural”. Não temos como objetivo analisar os termos que usam essas autoras, só indicar que desde a perspectiva sociológica e biológica se culpou as crianças pelo fracasso escolar.

como causadora de uma pobreza psíquica, física e cultural, sendo a soma na sua totalidade destas pobreza os responsáveis pela incapacidade de aprendizagem da criança. Notamos que este tipo de privação cultural tem uma forte carga de preconceito em relação às crianças pobres na idade escolar.

Todas estas autoras (Patto 2000 e Poppovic 1973) indicam que o problema de fracasso escolar configurado como problema de ensino e de aprendizagem, culpando as crianças, os pais e os professores, têm suas fundamentações pautadas em teorias que buscam a culpabilização do indivíduo, patologizando desta maneira os problemas escolares. Também, Eidt e Tuleski (2007) afirmam que as dificuldades de ensino e de aprendizagem não estão relacionadas a disfunções do sistema nervoso central, tal como sugerem as teorias ligadas aos distúrbios de aprendizagem. E elas vão mais longe, quando afirmam que a “grande parte da produção científica atual acerca dos problemas de escolarização tem centrado suas análises, unicamente, nas características individuais tomadas como naturalmente patológicas” (Eidt & Tuleski, 2007, p.538).

Por tudo isso, esta pesquisa bibliográfica buscará compreender e discutir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, por meio de argumentos teóricos, partindo das análises do materialismo histórico-dialético de Marx, fundamentados nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, focalizando o desenvolvimento do psiquismo humano, a partir das atividades mediadoras.

A Escola deve propiciar as atividades mediadoras de forma a que possa socializar o conhecimento e criar formas adequadas para que as crianças possam apropriar-se desse conhecimento.

A Teoria Histórico-Cultural vêm se contrapor àquelas teorias pautadas em argumentos biologicistas, de teorias individualistas fundamentadas na própria ideologia liberal, na qual o indivíduo deve lutar por si mesmo e que o fracasso do sujeito é só dele. Por isso, na Escola, antes de continuar acreditando e aplicando os testes psicológicos, é necessário mudar de estratégias escolares e ir à gênese do problema em si.

O maior representante e fundador da Teoria Histórico-Cultural é Vigotsky<sup>3</sup>. Por isso, os conceitos dele serão analisados criteriosamente. Isso não significa que não analisaremos os conceitos dos seus colegas como Leontiev e Elkonin. Além deles, estão

---

<sup>3</sup> No corpo do trabalho utilizaremos a grafia Vigotsky para citar o referido autor, porém, nas citações de textos manteremos a grafia correspondente à obra utilizada em respeito às normas da ABNT.

os seus colaboradores, como Davydov, que estudaram e aprofundaram os conceitos produzidos pelos fundadores da Teoria Histórico-Cultural.

É bom ressaltar que estudos de Vigotsky (1988; 1991; 1993; 1995; 1997; 2002), Leontiev (1978; 1983; 1992), Luria (1992) e Elkonin (1960), e das gerações posteriores a eles, como Davydov (1987 e 1988), foram limitados pelas inúmeras dificuldades de acesso às suas produções. A produção em língua russa dificulta, sobremaneira, os estudos nas fontes primárias e as traduções para a língua portuguesa são ainda incipientes e nem sempre expressam, de fato, a teoria produzida. Por isto, as traduções em língua espanhola tem sido referência dos estudos desenvolvidos no Brasil, por expressar com maior rigor a produção dos psicólogos soviéticos.

Neste sentido, a escolha do referencial da Teoria Histórico-Cultural resulta importante por ela oferecer um sistema de referência capaz de contribuir com a problemática do ensino na vida escolar e, também, com a busca de soluções aos problemas de dificuldades de aprendizagem dos educandos. Esta teoria muda o foco do problema, antes de situar na criança os problemas citados, faz uma análise no próprio processo de ensino e de aprendizagem, que muitas vezes tem fundamentos numa concepção biologicista-empiricista.

A Teoria Histórico-Cultural tem como objetivo buscar respostas concretas aos problemas suscitados no ensino e na aprendizagem, de maneira a contribuir para o entendimento de como se dá o desenvolvimento do ser humano. Esta teoria une o desenvolvimento da consciência e da personalidade com os meios social, cultural, por meio da mediação da atividade humana.

Na presente pesquisa apresentaremos alguns pontos essenciais de seus pressupostos teóricos, sabendo que o que vêem, ainda é uma ponta do iceberg teórico e que só ficarão mais evidentes e claras as contribuições desses autores na finalização do trabalho.

Vigotsky (2002), em suas pesquisas, buscava elaborar categorias e princípios para desenvolver uma teoria psicológica que abarcasse o psiquismo humano, fundamentando-se no materialismo histórico-dialético. Uma preocupação inicial nessa busca era a de estabelecer interlocução com os psicólogos russos da época demonstrando que a consciência e o comportamento, objetos da investigação psicológica, não poderiam ser entendidos separadamente, mas como uma totalidade dialética. Sendo assim, tinha como motivação em sua obra identificar o mecanismo do

desenvolvimento de processos psicológicos no indivíduo (formação do Psiquismo) por meio da aquisição da experiência social e cultural.

Vygotski (1993) é o propulsor do caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores (únicos dos seres humanos), ou seja, a idéia de que esses processos, que têm a característica de alto grau de universalização e descontextualização da realidade empírica imediata, originam-se na vida social humana por meio das atividades mediadoras, como são os signos e as ferramentas. Vygotsky (1988, p. 114) indica que toda atividade psíquica humana acontece em dois momentos relacionados dialeticamente, como atividade coletiva chamada de intersíquica e como atividade individual chamada de intrapsíquica.

Algumas funções superiores como percepção, memória, pensamento etc., desenvolvem-se na relação dialética entre o ser humano e o seu ambiente histórico-cultural, relações mediadas por signos e ferramentas. Por isso, Vygotsky (2001b) foi categórico sobre a questão do ensino quando afirma:

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma serie de funções que se encontravam em fase de amadurecimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse usar apenas o que já esta madura no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. (VYGOTSKY, 2001b, p. 334).

Por isso é importante analisar como ocorre este ensino na escola, porque geralmente, quando o ensino não atinge o plano da aprendizagem dos alunos, eles são estigmatizados como problemas de aprendizagem oriundos dos próprios alunos. O elemento diferenciador para que exista o bom ensino é a forma como se faz esse processo da atividade na aprendizagem. Nesse processo devem estar incluídos os motivos e as intenções de forma aprofundada para que realmente o ensino desenvolva as funções psíquicas superiores do ser humano. Vygotsky (2001b) nos alerta de que o docente não deve centrar o seu ensino naquelas categorias que o aluno já conhece ou já sabe fazer. Por exemplo, quando uma criança está por primeira vez na escola, ela já tem conhecimento ou já sabe fazer muitas coisas que ele aprendeu na vida extra-escolar. O que ela conhece ou sabe fazer, não deve ser motivo para trabalhar-se, mas, deve ser um elemento que o educador deve usar para impulsionar o bom ensino. Tudo isto significa

que a criança quando vai para a escola, já vai com uma bagagem de conhecimento e de fazer muito amplo e deve ser motivo principal para que a criança, junto com a mediação dos adultos na escola, possa realmente receber um bom ensino. Por isso, na escola, o educador deve trabalhar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, aquilo que ela poderá fazer na atividade mediada e não ficar insistindo apenas no nível de desenvolvimento atual, como produto final.

Nesse sentido é importante a observação de Mello (2007) referente à Zona de Desenvolvimento Proximal:

Vigotsky (1993, Tomo II) discute a aprendizagem e o ensino escolares por meio de dois conceitos: zona de desenvolvimento proximal – relacionada ao processo da aprendizagem; o que a criança pode fazer hoje em colaboração, com ajuda de outra pessoa, poderá fazê-lo autonomamente amanhã – e desenvolvimento atual – relacionado ao produto da aprendizagem, ou seja, o que ela já aprendeu e domina (MELLO, M.A., 2007, p.206).

A escola não deve só insistir no nível de desenvolvimento atual onde o conhecimento já está amadurecido, mas, deve criar necessidades e problematizar a zona de desenvolvimento proximal porque o conhecimento é bom quando a criança, o que hoje faz com mediação do adulto, conseguirá fazer sozinho no dia de amanhã. O processo de formação de novos conceitos científicos só é possível nesta zona de desenvolvimento proximal, que deve ser explorada pelo educador.

Vygotski (1993, p. 239) esclarece que “[...] a zona de desenvolvimento próximo tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento”, daí que o processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizado e este é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, portanto, o ensino deve incidir sobre ela.

Assim, a escola é o lugar onde a intervenção pedagógica intencional desencadeia os processos de ensino e de aprendizagem. Se a escola perde o seu objetivo de formar sujeitos desde a perspectiva da socialização do saber e de apresentar métodos de aprendizagem eficazes, certamente ocasionará incompatibilidade entre aprendizagens e ensino, gerando “as dificuldades de aprendizagens”.

A relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social. Aqui, o sujeito é reconhecido como ser pensante

capaz de vincular sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura, sendo a escola um espaço e um tempo, nos quais este processo é vivenciado, e nos quais os processos de ensino e aprendizagem envolvem diretamente a interação entre sujeitos.

Vygotski (1993, p.242) considera que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, mas que caminham juntos. Tudo aquilo que o sujeito aprende é elaborado por ele, se incorpora a ele, transformando seus modos de agir e de pensar.

O indivíduo se constitui por meio de transformações qualitativas resultantes da constante interação social do sujeito com outras pessoas, no plano intersubjetivo, e do permanente processo de apropriação dessas relações, formando assim as funções psicológicas superiores.

Na teoria deste autor as funções psíquicas superiores inerentes ao ser humano são conseqüências das características biológicas e da sua interação histórico-cultural com o meio social, em que ele atua. Essa relação com o mundo é mediada por signos e ferramentas produzidos no meio social em que o homem está inserido. Desta relação mediada se têm a criação das formas de sua ação no mundo e das funções psíquicas superiores.

Vygotski (1993) acredita que a aprendizagem se relaciona de maneira direta com o desenvolvimento, de modo a favorecê-lo. Interpretando a Vigotsky, diz Oliveira (1993):

A concepção que Vigotsky tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria continuação enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado do contato com um grupo cultural, que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas. O aprendizado, nesta concepção, é o processo fundamental para a construção do ser humano. O desenvolvimento da espécie está, pois, baseado no aprendizado que para Vigotsky, sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados. (OLIVEIRA 1993, p. 78).

Podemos constatar que o ensino é uma prática social que se verifica numa interrelação, mediada por sujeitos e ferramentas, como signos e símbolos, para buscar uma educação de qualidade. O ensino é a apropriação da cultura humana, produzida social e historicamente, de forma a que os sujeitos sejam ativos e partícipes da transformação dessa nova realidade da vida escolar, neste caso em particular.

Este ensino apresentado por Vygotsky (2001b) objetiva o ser humano, buscando escolher conteúdos que sejam ensinados e dos diversos processos que se devem utilizar, afirmando o seguinte sobre a importância deste tipo de ensino:

O ensino consciente de novos conceitos e formas de palavras ao aluno não só é possível como pode ser fonte de um desenvolvimento superior dos conceitos propriamente ditos e já constituídos na criança, que é possível o trabalho direto com conceito no processo de ensino escolar. (VYGOTSKY, 2001b, p.250).

Entender as relações entre o funcionamento do psiquismo humano e o cultural, histórico e institucional na formação de um modo de pensar particular é a tarefa principal da escola, ou seja, compreender os processos de mediação que ocorrem ou que podem ocorrer na escola para que haja intervenção nesse funcionamento, do ponto de vista da formação do psiquismo das crianças.

Leontiev (1978; 1983; 1992) analisou as relações do processo de desenvolvimento do psiquismo humano e a atividade humana. É na relação dialética do sujeito com o objeto que o psiquismo humano se desenvolve por meio de atividades como: as ações, operações e tarefas, suscitadas por necessidades e motivos. Ele analisou o conceito de atividade mediadora e o papel da cultura no desenvolvimento das capacidades das funções psíquicas humanas. Para ele, uma atividade distingue-se de outra pelo seu objeto e se realiza nas ações dirigidas a este objeto. Assim, a atividade humana não pode existir a não ser em forma de ações ou grupos de ações que lhes são correspondentes. A atividade laboral se manifesta em ações laborais, a atividade didática em ações de aprendizagem, a atividade de comunicação em ações de comunicação, as atividades de ensino em socialização do conhecimento produzido, a atividade escolar em ensino e aprendizagem e, assim por diante.

Outro autor da Teoria Histórico-Cultural é Elkonin (1987) quem pesquisou a periodização do desenvolvimento do psiquismo humano e a aprendizagem escolar. A aprendizagem constitui-se numa forma essencial do desenvolvimento do psiquismo por meio da atividade, levando em consideração os fatores externos do desenvolvimento, em especial o papel da cultura como resultado da formação histórica e, não só como cultura dada ao ser humano. A escola configura-se como o espaço para a incorporação da cultura por meio das atividades mediadoras.

Nessa lógica do desenvolvimento, Davidov (1988), após perguntar como se podem desenvolver nos alunos as capacidades intelectuais necessárias para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos, escreve:

Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se *independentemente* na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a *pensar*, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de “*desenvolvimental*”. (DAVIDOV, 1988, p.3).

Para ele o que deve mudar é a forma como o aluno aprende e, também, deve mudar a maneira como os professores ensinam, tendo como base a relação dialética entre o ensino e os modos de aprender. O processo de aprender e de ensinar deve ser o eixo principal para que haja o verdadeiro ensino. Os professores devem trabalhar a zona de desenvolvimento proximal, mediar à aprendizagem do aluno naquilo que ele ainda não se apropriou. O verdadeiro ensino é aquele em que não se dá a criança àquilo que ele já sabe fazer ou conhece no nível de desenvolvimento atual, mas o que está maduro neste nível deve ser um elemento mediador para criar novas formas de aprendizado e conhecimento. No nível de desenvolvimento atual não se oferece novas formas de ensino, mas ele serve como força mediadora para realizar o salto qualitativo. Por exemplo, quando a criança sabe andar de bicicleta, significa que já está aprendido o andar de bicicleta, mas, o fato de saber andar de bicicleta não lhe garante que saiba andar de moto. Porém, esse conhecimento e esse saber andar em bicicleta, lhe serão muito importantes quando ela for aprender a andar de moto. Essa criança, quando adulto, for andar de moto, já terá o domínio do equilíbrio por exemplo. Ela não necessitará aprender a equilibrar-se porque já está amadurecido nela o equilíbrio, mas, esse domínio do equilíbrio lhe será o elemento impulsionador para trabalhar naquela zona de desenvolvimento proximal para apropriar-se da forma de como andar de moto. Por isso, verdadeiro ensino trabalha por meio das atividades mediadoras a zona de desenvolvimento proximal, onde a criança ainda não sabe fazer ou desconhece, mas, sempre levando em conta o que já está amadurecida na criança.

Para Davidov (1988), superar a pedagogia tradicional empiricista-biologicista só é possível introduzindo o pensamento teórico, ou seja, o ensino deve inserir mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico por meio de atividades que desenvolvam as capacidades e hábitos humanos. O ensino deve gerar atitudes de reflexão e apropriação do próprio conhecimento produzido pela humanidade. A aprendizagem verdadeira é aquela que propicia às crianças habilidades humanas pela apropriação das especificidades histórico-cultural, de maneira a contrapor ao desenvolvimento espontâneo, quantitativo e sem intencionalidade.

Davidov (1988) destaca a aprendizagem como uma atividade principal das crianças em idade escolar, cuja função é propiciar a assimilação das formas de consciência social mais desenvolvida – a ciência, a arte, a moralidade, a lei. As crianças incorporam tanto o conhecimento e as habilidades relacionados com os fundamentos dessas formas de consciência social, como, também, as capacidades elaboradas historicamente para desenvolver a consciência e o pensamento teóricos. O conteúdo da aprendizagem e do ensino, em outras palavras, é o conhecimento teórico e prático realizado e concretizado através das atividades mediadoras numa relação dialética entre sujeito e objeto.

Por isso, o presente trabalho pretende proporcionar, desde a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, um momento de reflexão sobre a problemática de dificuldades de ensino e de aprendizagem no mundo escolar. O resultado da pesquisa é apresentar subsídios para um novo paradigma pedagógico, de uma nova forma de enfrentar as situações problemas apontadas e verificadas por culpa das dificuldades de ensino, que impactam negativamente nos educandos, aos quais chamamos comumente de “dificuldades de aprendizagem”. Neste sentido, o resultado da pesquisa ajudará à comunidade docente e acadêmica, professores ativos, gestores de educação, educandos etc., proporcionar subsídios teóricos dos autores da Teoria Histórico-Cultural, teoria fundamentada no próprio marxismo, para que possam romper com um modelo de educação fundamentada em princípios biologicistas que tanto dano tem ocasionado aos educandos nessa etapa de sua formação sociocultural e psicológica e, desta forma, avançar para a concretização de um ensino de totalidade humanizante. Nota-se a contradição existente no processo de ensino fundamentada por princípios biologicistas e que dentro desta contradição na esfera escolar é que se encontrará a força para o salto qualitativo.

O conhecimento como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de humanização. Neste sentido, pensemos sobre o que é a educação: “O trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p.24).

É nos pressupostos teóricos dos representantes da Teoria Histórico-Cultural que buscaremos dar uma contribuição para os dilemas sobre Ensino e Aprendizagem desde uma ótica dialética.

A questão de pesquisa levantada para buscar uma solução desde a ótica da Teoria Histórico-Cultural é a seguinte:

*Quais os conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural, fundamentados na teoria marxista, e suas implicações nas práticas pedagógicas?*

Os objetivos apontados para responder a questão elencada são:

- *Analisar nos escritos da filosofia marxista os principais pontos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético que subsidiam a Teoria Histórico-Cultural;*
- *Explicitar os aportes da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão das relações dialéticas nos processos desenvolvidos nas práticas pedagógicas.*

O trabalho tem a seguinte organização:

Considerações iniciais: um breve resumo para situar o motivo e a intenção da pesquisa bibliográfica, como também a apresentação da questão de pesquisa e os objetivos marcados para concretizar o trabalho.

Capítulo 1- analisar os conceitos marxistas do materialismo dialético, como matéria, consciência, movimento. Análise das leis fundamentais da dialética, desde uma ótica pedagógica.

Capítulo 2- analisar os conceitos marxistas do materialismo histórico. Também, analisar a anatomia do ser humano como histórico-social; a produção como processo dialético e totalizante do desenvolvimento humano e, a mediação social como processo de apropriação e objetivação do ser humano.

Capítulo 3- apresentamos o método de pesquisa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural; os procedimentos metodológicos, as etapas da pesquisa bibliográfica, as diretrizes das etapas de leitura etc.

Capítulo 4- análise da importância do enfoque da Teoria Histórico-Cultural para os processos de ensino e os processos de aprendizagem. Neste capítulo analisamos o trabalho, as atividades mediadoras, as funções psíquicas superiores, a zona de desenvolvimento proximal, etc.

Considerações finais: apresentação do resultado da pesquisa e a criação de uma nova necessidade como um salto qualitativo.

Antes de continuar com a nossa exposição sobre o trabalho em si, queremos indicar aos leitores desta obra, de que o trabalho está dividido em 4 capítulos constituindo uma totalidade que está ligada entre si. Os conteúdos levantados em cada capítulo têm um nexo com os conteúdos dos outros capítulos, compactando uma concepção fundamental do Materialismo Histórico-Dialético e a Teoria Histórico-Cultural. A divisão em capítulos deu-se pela importância de analisar os pressupostos teóricos com mais detalhes, mas, sem perder a lógica dialética do conhecimento.

Por isso, não se pode compreender ao quarto capítulo sem que se faça a interconexão com os outros.

Dá a importância de fazer uma leitura com sentido de totalidade, buscando em cada página as contradições que nos indicarão o caminho para chegar à raiz do problema.

## CAPITULO 1 - OS CONCEITOS MARXISTAS DO MATERIALISMO DIALÉTICO

“Bajo el prisma dialéctico, los contrarios sólo tienen sentido en sus relaciones mutuas, por lo que no es posible el antes ni el después”

**(Bermúdez y Rodríguez)**

Pela observação e pelas análises de alguns trabalhos de dissertações de mestrados e teses de doutorandos que se fundamentam na Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky, percebemos que muitos usam Vigotsky como o autor que está na moda, no cenário educativo. Muitos educadores “abraçam” esse grande psicólogo russo, extraindo a essência principal de sua obra, que seriam os pressupostos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético.

Vygotski (1996, Tomo III) tem como objetivo estudar a história do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, partindo da base de uma crítica científica rigorosa pautada no materialismo histórico-dialético de Marx. Vigotsky (1996) analisa a crise da psicologia da sua época e elabora o método microgenético para ir à raiz do problema das funções psíquicas superiores.

Por isso, para entendermos as obras de Vigotsky é necessário compreendermos bem a teoria marxista e seus pressupostos teóricos que foram usados na prática pelos próprios integrantes dos fundadores da Teoria Histórico-Cultural.

Duarte (2001a) mostra que há um esvaziamento das teorias e do pensamento de Vigotsky quando se lhe retira categorias do materialismo histórico-dialético, neste sentido:

[...] a despeito do nome de Vygotski ser atualmente bastante mencionado no meio educacional brasileiro, o fato é que os escritos desse autor permanecem desconhecidos para a maioria dos educadores brasileiros, o que facilita a divulgação de interpretações que procuram aproximar a teoria vigotskiana a ideários pedagógicos afinados com o lema ‘aprender a aprender’ e ao universo ideológico neoliberal e pós moderno. Tal aproximação é facilitada antes de mais nada porque são retirados do pensamento vigotskiano seu caráter marxista e sua radicalidade na crítica às psicologias incompatíveis com a perspectiva marxista e socialista. (DUARTE, 2001a, p.210).

Duarte (2001a) salienta que Vigotsky permanece desconhecido no âmbito do pensamento dos professores brasileiros porque eles desconhecem o marxismo. Vigotsky seria um autor conhecido no momento em que se tivesse conhecimento de todo o pensamento marxista. Não iremos analisar o porquê desta intenção do desconhecimento da essência do pensamento de Vigotsky.

Fica claro que não podemos cair numa vulgarização da Teoria Histórico Cultural (THC), retirando das obras de Vigotsky a alma de seu trabalho, que seria a própria historicidade dialética, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Tirar-lhe este ponto dialético à Teoria Histórico-Cultural é tirar-lhe toda a sua essência. Para Duarte (2001a) há essa tentativa de descaracterizar a teoria de Vigotski para criar um ideário pedagógico que se identifica com a ideologia pós-moderna. O pós-modernismo se fundamenta na individualidade e no fim da própria história humana. Pregar o fim da história humana é afirmar que o ser humano não produz mais nada e que o seu desenvolvimento fica estático porque não há mais transformação. Mas, não é o nosso objetivo analisar o que seria o pós-modernismo e as consequências para a educação e para o desenvolvimento humano desta forma de pensamento tão em moda na atualidade.

Outra autora que defende uma leitura desde a perspectiva marxista da teoria e pensamento de Vigotsky é Tuleski (1999), nestes termos:

[...] retirar de seus textos a referencia a Marx, Lênin, e Trotsky é suprimir referencias importantes para a compreensão de sua teoria. Ignorar sua formação marxista e seu envolvimento teórico-prático com o projeto coletivo de construção do comunismo significa abstrair suas idéias das lutas vividas por ele e que lhe dão significado (TULESKI, 1999, p.12).

Tuleski (1999) continua o seu raciocínio no mesmo caminho que Duarte (2001a), mas, acrescenta que esse intento de descaracterizar a teoria e o pensamento de Vigotsky é uma forma de negar nele a sua formação e sua opção de lutar pela instauração de uma sociedade comunista.

O nosso objetivo é que fique bem claro que uma referência ao marxismo não é só o uso de citações ou análise de dados dessa teoria. O objetivo concreto e real é que o professor seja como Vigotsky, na sua teoria e no seu pensamento, um professor que olhe o ser humano na sua totalidade, fundamentando esse olhar crítico na perspectiva do método dialético do marxismo, como o fez Vigotsky quando se apropriou da essência

do marxismo e usou-a como o princípio da sua fundamentação teórica. Vigotsky não tinha a intenção de apenas citar o marxismo na sua pesquisa, mas apropriar-se do método dele para avançar em profundidade teórica e prática nas suas pesquisas. Por isso, não podemos citar Vigotsky e não ter um desenvolvimento teórico-prático com o processo de desenvolvimento da humanização do ser humano, da humanização das crianças, do seu desenvolvimento desde a prática até a sua totalidade. Vygotski (1996) fundamenta a sua pesquisa no próprio materialismo marxista porque encontra nele o método capaz de entender as contradições existentes no interior do objeto de estudo, neste caso, as funções psíquicas superiores. Portanto, o método dialético marxista permitiu a Vygotski (1996) ir às leis das contradições internas do objeto, ir do abstrato para chegar ao ponto concreto na perspectiva da totalidade.

Depois de explicar sucintamente o porquê se faz necessário uma análise dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, tentaremos expor a análise sobre esses pressupostos marxistas que nos chamam muito a atenção.

Se abraçarmos a Teoria Histórico-Cultural, devemos deixar claro que estamos abraçando toda a essência do pensamento marxista.

Por isso, o objetivo do item 1.1 será apresentar aos leitores uma análise das categorias do materialismo dialético. A intenção não é repetir citações de autores marxistas, senão fazer uma explicação da teoria dele, ou seja, analisar estas categorias marxistas desde a perspectiva da Pedagogia. Isto para que o leitor compreenda o marxismo desde a ótica pedagógica, do concreto, do real, e não desde a ótica da filosofia pura, da racionalidade pura e abstrata.

No item 1.2 se faz necessário explicar e analisar as leis fundamentais da dialética. Este ponto é muito importante para que se possa entender Vigotsky, quando trabalha os processos de inter e intrapsicológico no processo de humanização do ser humano que se dá desde a atividade como mediadora da formação humana no mundo material e concreto, demonstrado isto quando o ser humano se apropria e se objetiva no mundo material.

Então, só poderemos entender toda a teoria e o pensamento de Vigotsky se chegarmos a ter uma noção filosófica e uma explicação pedagógica do pensamento marxista, nas categorias da teoria de Vigotsky, tais como: método microgenético e materialismo histórico-dialético, processo de mediação, zona de desenvolvimento

proximal, funções psicológicas superiores, conceitos científicos e espontâneos, linguagem, instrumentos, ferramenta, signos, atividades, cultura, etc.

Quais são esses conceitos do materialismo histórico-dialético, de Marx, que devemos compreender para entender a Vigotsky?

## 1.1 Conceitos marxistas do materialismo dialético

### 1.1.1 Conceito marxista da matéria.

O que seria a matéria no pressuposto teórico de Marx? A **matéria** seria uma das categorias essenciais do marxismo. Devemos procurar compreender o significado real da matéria, diferenciando os conceitos que surgem no idealismo e na concepção metafísica.

O idealismo<sup>4</sup> nega a matéria objetiva, concreta, real, a matéria como categoria em-si. Isto significa que é a consciência que determina a matéria. A realidade material é concebida como uma realidade da própria consciência, produção do Eu Puro, do Eu Absoluto, onde algumas manifestações da matéria seriam sós concretizações particulares da matéria. Desta forma, os idealistas concebem a matéria como criada pela consciência. Não há nada material além da extensão do que é concebido pela consciência. Notamos que o idealismo nega todos os dados materiais, as coisas em si, as coisas objetivas e concretas, portanto, nega a transcendentalidade do mundo material e abraça a mais absoluta imanência do espírito.

Esta forma de negar o mundo material por parte do idealismo cria um mundo de problemas relacionados à forma de entender o ser humano e o conhecimento.

O idealismo suscita um problema ontológico e gnosiológico da maneira como compreendem o mundo material, o mundo em si. O mundo material apresenta-se como o lado obscuro do conhecimento, enquanto que a consciência seria o lado claro do conhecimento do mundo material. A metafísica não nega a matéria em si, senão afirma que podemos discursar sobre questões que estão além da matéria em si. A metafísica cai no dogmatismo absoluto da razão, da própria consciência como absoluta. Isto significa

---

<sup>4</sup> Indicação de obras sobre PLATÃO (Fédon e Fedro), KANT (Crítica da Razão Pura, Crítica da Razão Prática e Crítica do Julgamento), SCHELLING (Sistema do Idealismo Transcendental), SCHLIERMACHER (Discursos sobre a Religião, Críticas das Doutrinas), FICHTE (Fundamentos da Doutrina da Ciência), chegando até o idealismo lógico de HEGEL (Fenomenologia do Espírito, Lógica, Enciclopédia das Ciências Filosóficas e Filosofia do Direito).

que o que a razão concebe é válido e apodíctico. Neste caso, a metafísica não nega a imaterialidade e o inatismo. É válido e absoluto o que a razão aceita como verdadeira. A verdade é apresentada como absoluta. A metafísica, com esta forma de pensamento, nega a historicidade do ser humano e é a própria consciência é que cria o mundo material (ego cogito ergo sum). Um dos grandes representantes da filosofia metafísica é Descartes, com as suas famosas obras: *Meditações Metafísicas* e *Discurso sobre o Método*.

Definir a matéria sempre tem sido um tema de destaque na história mesma da Filosofia, por isso fica evidente na nossa pequena apresentação sobre conceitos de matéria no idealismo e na metafísica, que ao longo do período filosófico, desde os pré-socráticos até o aparecimento do marxismo, se teve várias definições do que seria a matéria<sup>5</sup>.

Porém surge com força essa definição quando nos remontamos à época clássica de Marx e outros filósofos contemporâneos a ele. Agora chegamos ao objetivo traçado para explicarmos e analisarmos o que é a matéria na tradição marxista, como podemos compreender a matéria pela sua essência e não pela suas características particulares e singulares.

Konstantinov (1959) expõe de forma sistemática os fundamentos da filosofia marxista, isto é, o Materialismo Histórico-Dialético, quando escreve sobre o que é a matéria e quais são suas formas de existências, desta forma:

Nos rodea una cantidad innumerable de cuerpos, dotados de las más diversas propiedades. Unos figuran entre los seres vivientes, otros no muestran en absoluto signo de vida; unos son sólidos, otros blandos o fluidos; unos infinitamente pequeños y ligeros, otras de gigantescas proporciones e inconcebiblemente pesados; algunos están cargados de electricidad, otros no, etc. Todos estos conjuntos de seres forman lo que llamamos la naturaleza. Por muchos que se distinguen entre sí los cuerpos naturales, todos existen fuera e independientemente de la conciencia, de las sensaciones, del espíritu. Y la experiencia de vida de cada hombre, junto con la actividad práctica de la humanidad entera y los datos de la ciencia, atestiguan que así es en realidad. (KONSTANTINOV, F.V., 1959, p.115).

---

<sup>5</sup> O objetivo desta dissertação não é aprofundar os conceitos da matéria ao longo do pensamento filosófico, senão, apresentar resumidamente o que se entende por matéria dentro do pensamento marxista.

Partimos de uma verdade absoluta, tudo o que existe é material. E o material não é só o que é visível aos nossos olhos. Atualmente as ciências empíricas têm avançado muito no desvelamento do que seria a matéria. Concretamente, a natureza está composta por elementos materiais visíveis e materiais invisíveis aos olhos humanos. Hoje, com o uso dos instrumentos tecnológicos, podemos falar de átomos, de plasmas e as pesquisas feitas nos campos da física e da química vêm demonstrando que a natureza é propriamente toda material. Isto significa que a natureza em si é material. A totalidade do mundo natural está composta pro sua materialidade e não há nada na natureza que não seja matéria. Hoje, a ciência, constata que a matéria tem várias formas de existência no mundo real e concreto, independente de qualquer manifestação consciente do ser humano. Verificamos a existência da matéria desde nossa própria experiência cotidiana, diariamente, desde um lugar que é de fundamental importância para o marxismo, que é a nossa própria atividade. O ser humano se apropria da matéria desde a sua atividade no mundo da natureza e desde a sua relação com os outros seres viventes. Notamos que a matéria é independente das sensações e das manifestações espirituais. A matéria não é consequência das sensações nem do espiritualismo. Essas duas categorias são manifestações da própria matéria, é a forma de reflexo da própria matéria em si.

Outro autor, Krapivine (1986), realiza um estudo sobre os materialistas mecanicistas (Feuerbach) e materialistas idealistas (Hegel), onde conclui que para eles:

Matéria é um conceito abstrato que abrange as particularidades gerais de uma imensa diversidade de corpos e fenômenos do mundo versáteis. (KRAPIVINE, 1986, p. 92).

Notamos que eles não definiram a matéria pela sua essência, senão definiram-na pela característica geral que corresponde a cada matéria do universo. Esta definição da matéria corresponde à definição clássica das ciências naturais.

É comum definir a matéria pelo fato das suas características particulares, deixando de lado a sua essência em si mesma. O Materialismo Histórico-Dialético se opõe a definição da matéria pelas suas características particulares.

Esta definição recortada da matéria levou à compreensão do ser humano de forma fragmentada, dualista. Apresentou o ser humano como tendo duas matérias, duas substâncias inconciliáveis entre si. Tinha o corpo e a alma (mente) como duas matérias. Esta visão dualista gerou, falando agora pedagogicamente, pontos críticos e irreparáveis

na compreensão do ser humano como totalidade. A história da educação ao longo dos séculos apresentou esta visão dualista do ser humano, desvalorizando-o e motivando o pré-conceito existencial dentro do próprio campo pedagógico.

Lênin (1982) se encarregará de definir a matéria como:

Uma categoria filosófica para designar a realidade objetiva que é dada ao homem nas suas sensações, que é copiada, fotografada, refletida pelas nossas sensações, existindo independentemente delas. (LENIN, 1982, p.181).

Analisando criteriosamente nos damos conta que esta definição de matéria tem nas suas raízes os seguintes elementos:

1. Matéria como categoria filosófica. Indica a totalidade da matéria, a sua originalidade e universalidade como um todo real e concreto, como objetivo e em constante movimento, num espaço e tempo fora do ser humano. Ela existe só nas coisas, nos fenômenos e processos concretos. Ela é uma diversidade infinita, da qual o ser humano faz parte.

2. Matéria como realidade objetiva, independente da ação do homem. A matéria existe por si só, é em si mesma, não criada pelo ser humano, só transformada pela ação humana, pelo trabalho ou pela sua própria atividade.

3. Matéria como refletida pelas sensações, porém independente da consciência. A consciência é uma categoria que serve para apropriar-se do entendimento da matéria, de seu reflexo. (Fazemos um parêntese para indicar que no item sobre consciência, vamos analisar melhor o que seria a consciência no materialismo histórico-dialético).

Notamos que Lênin (1982) apresenta a matéria como uma realidade concreta, real e a define desde a sua própria essência, desde a sua própria transcendência objetiva e real, independente da própria manifestação da consciência.

Neste sentido Lênin (1982) conclui que o materialismo dialético, com a nova definição de matéria, dá um duro golpe ao pensamento metafísico, religioso e agnóstico, quando ele escreve:

O reconhecimento da unidade material do mundo é o princípio de partida do materialismo filosófico em oposição a todas as concepções idealistas nas que se admite como substância de todos os fenômenos

no mundo da ‘vontade divina’ a ‘idéia absoluta’, ‘a energia’, ‘o espírito’ etc. (LÊNIN, 1982, 273).

Reconhecer a unidade material nos leva a afirmar que o mundo material é uma realidade concreta e objetiva que está presente independente da nossa própria consciência humana. A unidade material não significa negar a diversidade da manifestação da matéria. Reconhecemos a unidade intrínseca do ser humano, mas, não podemos negar que há uma individualidade em si, da ordem biológica, que passará a um estado de generacidade para si, na sua unidade, desde a ordem histórico-cultural.

É importante entender e compreender que a matéria, sendo objetiva e independente da consciência, não existe num estado puro e estático. Ela não pode ser extinta, eliminada. Ela só pode sofrer transformações, só pode ser renovada, etc. A matéria é transformada e conservada na natureza pela própria atividade humana, porém, não podemos nunca pensar que ela é exterminada, liquidada, extinta pela própria atividade humana.

Por isso, para Konstantinov (1959), o Materialismo Histórico-Dialético:

Rechaza la idea de un ser acabado e inmutable de las cosas, de una sustancia absolutamente simple, a cuyas propiedades y manifestaciones definitivas pueda reducirse todo lo existente. La naturaleza no conoce la inmutabilidad, ni tampoco una sustancia simple. Por muy simple que pueda parecerse un objeto material, será siempre en realidad infinitamente complejo e inagotable. La materia es, en su entraña, inagotable. (KONSTANTINOV, 1959, p. 120).

O materialismo dialético, pela própria definição de matéria, rejeita essa ideia de que o ser é algo acabado, que não sofre mudanças qualitativas e que é tão simples. A matéria, o ser mesmo, desde esta ótica do materialismo dialético, apresenta-se como eterna, como infinita e ilimitada.

Qual a importância em destacar a inesgotabilidade e mutabilidade da matéria em si mesma? Significa que não podemos compreender o estudo do ser humano somente a partir da perspectiva biologizante, que não podemos afirmar que conhecemos na sua totalidade o ser humano desde a ótica biológica. Notamos que o ser humano, como ser material, é inesgotável e mutável em toda a sua extensão. Compreender a matéria na perspectiva biológica é fazer um estudo simples e superficial. Leva a conclusões

simples e como tal, leva a uma definição da matéria num estado inferior, sem conhecer a profundidade, a própria essência do objeto em si mesmo.

A que conclusão chega o materialismo histórico-dialético sobre a questão da matéria? Esta seria a conclusão de Konstantinov (1959) sobre a matéria:

Así, pues, en ninguna parte del universo ha existido, existe o existirá nunca algo que no sea la materia en movimiento o que no sea engendrado por ella. En esto consiste también la unidad del mundo. [...] Si no existe un mundo sobrenatural e inmaterial en parte alguna...¿dónde existe, por tanto? Sólo en la imaginación de quienes se niegan a reconocer los hechos evidentes; sólo en la de quienes, de acuerdo con opiniones preconcebidas, se condenan a sí mismos a verse privados de una concepción científica, verdadera, de todo cuanto ocurre en ellos mismos y en el mundo que les rodea. [...]El mundo es material. Es también uno, eterno e infinito. Y el hombre mismo, su producto superior, la flor y nata del mundo material, es un fragmento de ese gran todo que llamamos naturaleza. (KONSTANTINOV, 1959, p. 154).

A unicidade da matéria se dá no seu próprio movimento. Este movimento não significa um movimento de translação ou rotação, mas, a forma de ser da matéria no mundo, à forma de existência mesma. Esta unidade da matéria no seu movimento pressupõe a complexidade concreta e real de toda ela porque a unidade não significa a simplicidade concreta. Quando falamos da unicidade da matéria no movimento, estamos afirmando que toda matéria sofre transformações. A transformação que acontece na matéria não está relacionada aos fatos externos, a sua superficialidade ou características externas. Quando afirmamos a transformação da matéria nos referimos às mudanças que acontecem internamente da matéria em si mesma. Esta transformação obedece a própria lei da contradição, lei que se refere aos câmbios profundos que acontecem na própria essência material. Só permanecem imutáveis os órgãos. Por exemplo, o estômago continuará tendo sempre a mesma função biológica; os olhos continuarão tendo a mesma função biológica etc.

Por isso, o ser humano como matéria é um ser em unicidade permanente por estar em movimento dialético eterno. O ser humano existe em unicidade eterna porque lhe é inato a dinâmica do processo de produção e reprodução humana. Unicidade que cria uma realidade humanizada objetiva e subjetivamente. O que seria esta realidade humanizada objetiva e subjetivamente? Significa que o ser humano se objetiva nos

objetos concretos e reais da matéria por meio da sua atividade, concretizada no trabalho em si. Ao mesmo tempo em que se objetiva, dialeticamente, ele passa por uma subjetivação, por uma transformação interna pela força da sua atividade.

Esta forma de entender a matéria definirá o clássico pensamento de Vigotsky, e dos representantes da Teoria Histórico-Cultural como Luria e Elkonin, quando ele desenvolve no seu trabalho o processo de atividade, consciência e pensamento.

Para a pedagogia não só deve ficar claro o conceito de matéria e a compreensão da sua importância no mundo escolar. Matéria não é só um conceito abstrato criado pela consciência humana. Matéria é real, concreto. O ser humano é material, concreto. Ele não é um mero resultado fático do capricho da natureza. O ser humano é fruto de uma atividade histórica e social, resultado da totalidade de uma prática social humana. Quando afirmamos a materialidade do ser humano, estamos defendendo uma postura dialética do processo de formação e relação dele. O ser humano se relaciona dialeticamente com a natureza e com seu gênero mediante a objetivação e apropriação do trabalho que é próprio do ser humano. É nesta relação dialética que devemos compreender a formação do processo de humanização do próprio ser humano. Marx (1985) mostra a totalidade da prática social humana como o pressuposto determinante para a humanização do homem. O ser humano não constitui um objeto acabado e formado como se fosse uma categoria amaterial, mas, por meio da sua atividade o ser humano, como verdadeira matéria, transforma a natureza e se transforma na sua essência. Por isso, Marx (1985) destaca de que o ser humano, na sua atividade, como prática totalizante converte os seus cinco sentidos em sentidos humanos.

### **1.1.2 Conceito marxista da consciência**

Chegamos agora a um ponto muito importante que o nosso trabalho apontará para buscar um entendimento do que seria a consciência no Materialismo Histórico-Dialético. É de muita utilidade a compreensão do que seria a consciência e quais são as suas características peculiares.

Vigotsky e os representantes da Teoria Histórico-Cultural, como Luria e Leontiev, desenvolveram o seu trabalho no entendimento que tem sobre a consciência do ponto de vista do Materialismo Histórico-Dialético. Depois de compreender ou ter uma noção do que é a consciência podemos chegar a compreender o trabalho de

Vigotsky, que destaca a importância do desenvolvimento humano desde o histórico-cultural.

Qual é a noção de consciência no marxismo?

Não há uma conceitualização do termo consciência em Marx. O que se entende por consciência em Marx & Engels (S/D) é a seguinte afirmação:

[...] O homem também possui consciência<sup>6</sup>. Mas não se trata de uma consciência que seja de antemão consciência “pura”. [...] A consciência é pois um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situada fora do indivíduo que toma consciência. (MARX & ENGELS, s/d, p.36).

Quando eles dizem que a consciência não é pura, estão afirmando que ela não é uma matéria, senão uma propriedade da própria matéria, um reflexo da matéria em si. A consciência é o resultado de uma relação dialética entre a natureza e os outros seres humanos que é mediada pela própria atividade humana.

Em rodapé colocamos o uso de “espírito” por Marx e Engels para indicar que a matéria é o reflexo da própria matéria mais desenvolvida, que é o ser humano.

Também, vários autores, entre eles, Triviños (2009) faz uma interessante reflexão sobre a consciência nestes termos:

A matéria é capaz de reflexo. O reflexo é uma característica geral da matéria, uma propriedade dela. A consciência é um tipo de reflexo, a propriedade mais evoluída de reflexo, peculiar só à matéria altamente organizada. Desta maneira, a consciência não é matéria como pensavam os materialistas vulgares. A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. Essa peculiaridade surgiu como resultado de um longo processo de mudança da matéria. (TRIVIÑOS, 2009, p.62).

A consciência como propriedade da matéria nos indica que a consciência nunca determina a matéria, senão a matéria é que determina a consciência. O ser humano é uma matéria e a consciência é a sua maior propriedade organizativa vinculada ao cérebro humano. A consciência surge quando o ser humano sente a necessidade de

---

<sup>6</sup> Variante no manuscrito: apercebemo-nos de que, entre outras coisas, o homem tem “espírito” e que esse “espírito” se “manifesta” como consciência.

transformar a natureza com instrumentos especialmente preparados e de dar respostas para as suas necessidades criadas por meio da consciência. A consciência é a capacidade de fazer inteligível e compreensível o reflexo que emana da própria matéria.

Leontiev (1978) afirma de que:

La tesis inicial del marxismo sobre la conciencia consiste en que ésta es una forma cualitativamente particular de la psiquis. Aunque la conciencia tiene también una larga prehistoria en la evolución del mundo animal, en el hombre aparece por primera vez en el proceso en que se fueron estableciendo el trabajo y las relaciones sociales. Desde el comienzo – afirman Marx y Engels en la “Ideología Alemana” – la conciencia es un producto social (LEONTIEV, 1978, p.26).

Tanto o animal como o homem possuem a psiques porque tem o cérebro, órgão importante da formação da própria psique. Mas, a consciência surge no ser humano como resultado da forma evolutiva do seu processo de atividade superior, estabelecido pelo exercício do trabalho numa relação dialética entre a própria natureza e as relações humanas. Sem o trabalho e as relações humanas, não seria possível a existência da própria consciência humana. Seria como o animal, com sua psique, mas sem consciência. Quanto mais sofisticado é o trabalho humano, a consciência é mais desenvolvida.

Num sentido pedagógico, poderíamos pensar de que o tipo de atividade oferecido aos alunos nas escolas deve ser atividades que possam incentivar exercício da consciência. A atividade e os tipos de relações sociais são cruciais e determinantes para que a consciência funcione.

Mas, qual é a necessidade e a função real da própria consciência? A consciência, no marxismo, não é uma manifestação no sentido epifenómeno como resultado de processos cerebrais, num sentido fisiológico. A consciência não é resultado do simples estímulo dos elementos cerebrais como consequência da reação ao estímulo verificado na simples manifestação do fenômeno. Leontiev (1978) afirma que:

La verdadera explicación de la conciencia no se halla en estos procesos, sino en las condiciones y modos sociales de esa actividad que crea la necesidad, o sea, en la actividad laboral. Esta actividad se caracteriza porque se produce su cosificación, su “extensión” – según expresión de Marx – en el producto (LEONTIEV, 1978, p.27).

O ser humano tem essa necessidade e, para satisfazer essa necessidade existencial, surge o pressuposto do trabalho que vai diferenciar e transformar a natureza e as relações sociais. Satisfazer as necessidades práticas será só possível por meio da própria consciência. Mas, a consciência é resultado da própria atividade humana, o trabalho, e da sua relação social. O trabalho e essa relação social será o fator determinante do surgimento da consciência humana. Sem esses pressupostos, a consciência não seria possível. O trabalho e a relação social são elementos vinculantes e relacionados intrínseca e dialeticamente.

Outro autor, como Krapivine (1986), conclui:

[...] a consciência surgiu das necessidades da produção e da vida social em geral. Por isso, não pode nem aparecer nem existir fora da sociedade e das relações sociais. Do começo ao fim, ela é um produto social, o resultado do trabalho coletivo dos homens. Esta conclusão do materialismo dialético está inteiramente de acordo com as investigações científicas, abrangendo tanto a formação da sociedade em geral como também a da consciência individual, em particular. (KRAPIVINE, 1986, p.118-119).

O ser humano desenvolve a sua consciência nessa relação dialética entre atividade própria do ser humano e a própria matéria. A integração na vida social do ser humano faz com que a consciência seja altamente desenvolvida.

Uma criança recém nascida não tem a consciência, mas, ao longo da sua vida irá desenvolvendo a sua consciência. Mas, para desenvolver essa consciência, o ser humano precisa viver em sociedade, em relação constante com outro ser humano. A consciência só é possível nessa mediação constante que acontece entre os homens e a natureza. Só a simples relação com a natureza, com o mundo material, não lhe permite desenvolver a sua consciência. Temos vários exemplos de seres humanos que foram encontrados vivendo em estado de pura natureza, sem a relação com outro ser humano. Os casos mais típicos são de Amala e Kamala, as meninas-lobo. Estes casos nos mostram que o desenvolvimento do ser humano e da sua consciência estão diretamente relacionados à integração que ele deve fazer na vida social.

Konstantinov (1959) escreve de que o materialismo marxista parte de duas definições apodícticas sobre a consciência quando ele afirma que:

1. A consciência, propriedade da matéria altamente organizada:

“la conciencia es el producto superior de la materia, de la naturaleza [...] La conciencia, propiedad de la materia altamente organizada. La conciencia es la propiedad de la materia altamente organizada. (KONSTANTINOV, 1959, p. 155).

O produto superior da matéria é a própria consciência. Só a matéria altamente desenvolvida e organizada tem consciência. E no mundo material, da própria natureza, a única matéria altamente organizada e desenvolvida é o ser humano. Nenhuma outra matéria tem uma organização ou desenvolvimento muito elevado como o ser humano no mundo material.

A matéria já existia antes mesmo da existência do ser humano. Quando surge o ser humano, num determinado momento da história natural ou física, surge com ele, a consciência. Mas, o surgimento da consciência no ser humano não foi por acaso, mas está relacionado diretamente com o trabalho que ele começa a realizar. O trabalho é o elemento diferenciador e motivador do surgimento da consciência no ser humano.

A formação da consciência é o resultado de um longo processo da atividade humana ao longo de toda sua existência histórica. E toda atividade é um processo da manifestação da objetivação e apropriação do ser humano na própria matéria. Toda atividade humana é resultado de uma sociedade concreta. Ou seja, a consciência humana é resultado do processo social da atividade humana. A consciência é social e cultural porque é resultado do próprio trabalho humano, concretizado no mundo da natureza para transformar a própria natureza e buscar a sua humanização. A consciência significa essa constante luta do ser humano no processo da sua própria humanização. O ser humano, como material, está na natureza, não como um ser acabado e formado, senão, está presente para concretizar a sua humanização numa relação dialética entre natureza e outros homens. E a consciência, como elemento da matéria altamente organizada, é o fundamental para que o ser humano seja a condição do critério de verdade absoluta de transformação das condições materiais da existência humana. A consciência humana, como fruto da sua existência humana, é o instrumento que dirige, governa toda a atividade prática do próprio ser humano.

Por que o ser humano é a matéria altamente desenvolvida, que tem a consciência como característica? E por que só o ser humano possui consciência? Pelo simples fato de que o ser humano tem cérebro que é o órgão da ativação da consciência humana. Sem o cérebro, o ser humano não teria uma existência consciente e concreta, não seria

diferente aos outros animais, aos outros seres vivos. Vygotski (1996) em todo o Tomo III analisa essa questão do funcionamento do cérebro humano desde a perspectiva das funções psíquicas superiores. Devemos deixar claro, na época de Marx e de Vigotsky, o estudo sobre o cérebro humano e o sistema nervoso central ainda não estava bastante desenvolvidos. Daí que Marx pensava que só o homem tinha cérebro. Hoje, com as pesquisas realizadas, já sabemos que o animal também possui cérebro, só que não tem as condições de funcionalidade, as funções psíquicas superiores, o sistema nervoso central. O animal só tem uma relação de existência com o mundo natural. Mais é uma simples relação de existência que ele possui com o meio circundante. O animal não transforma a natureza nem possui uma relação dialética com esse meio, porque a única relação é de aproveitar o que a própria natureza lhe oferece para não deixar de existir. Já o ser humano não se relaciona simplesmente com a natureza, mas, interage com ela, transformando o mundo natural e ao mesmo tempo, dialeticamente, ele próprio se transforma. A interação do ser humano com esse meio é resultado do seu trabalho e das relações sociais.

Konstantinov (1959) afirma o porquê do ser humano ser a matéria altamente desenvolvida:

Agreguemos a ello que el *pensamiento lógico abstracto*<sup>7</sup>, forma superior de la conciencia, se halla condicionado por la existencia del sistema nervioso más altamente desarrollado y por la de su sección superior, el cerebro, que solamente se da en el hombre. Y cuanto más bajo están los animales en la escala de la evolución animal y más sencillamente se halla organizado el sistema nervioso, tantos más elementales son los fenómenos síquicos, hasta llegar a su forma más simple, la *sensación*. En los seres orgánicos inferiores, que carecen de sistema nervioso central, no se descubre rastro alguno de vida psíquica. (KONSTANTINOV, 1959, p.157).

O ser humano possui o seu sistema nervoso altamente desenvolvido pelo cérebro que ele possui. O funcionamento de seu cérebro o diferencia de todas as outras formas de vida. Assim, a consciência é produto da atividade altamente organizada do cérebro humano, ser humano entendido como ser material. O ser humano possui a atividade psíquica, psíquica que seria o nexos interno que possibilita ao ser humano interagir com o meio natural para transformar e objetivar-se nele.

---

<sup>7</sup> Em itálico pelo autor do livro.

Porém, o fato de viver em sociedade, o fato de relacionar-se com outro ser humano, garante ao ser humano o desenvolvimento da consciência? Alguns animais se relacionam com o ser humano, vivem com o ser humano, mas, notamos que eles não desenvolvem a consciência. Qual seria o elemento diferenciador da existência consciente do ser humano, do animal não consciente? Já respondemos esta questão afirmando que é a própria estrutura e funcionamento do cérebro humano.

Seguro que os leitores estarão perguntando se a consciência é uma matéria ou/e se ela possui uma existência exterior à matéria? Respondemos dizendo de que não se trata de duas substâncias em si, consciência como matéria e consciência como exterior à própria matéria. A consciência é uma qualidade intrínseca à matéria mais desenvolvida, só dada na própria matéria. Ela é uma qualidade imanente na própria matéria mais desenvolvida, o ser humano.

O importante é que fique bem claro que no materialismo dialético, a consciência surge com o ser humano, especificamente quando ele começa a elaborar os seus instrumentos para realizar o seu trabalho. O trabalho, a própria atividade em si, é o fator determinante para o surgimento da consciência no ser humano, trabalho que foi constituindo-se ao longo de toda a história humana. O aparecimento da consciência humana é o resultado da atividade humana, atividade concretizada no seu trabalho e na sua relação com os outros homens. Mas, se afirmamos que só a consciência é o resultado do trabalho e da relação social, estaríamos sendo imparciais. Junto com o trabalho e essa relação social surge a linguagem humana. Nessa interação do ser humano com a natureza e com os outros homens surge a necessidade objetiva e concreta da comunicação. E a linguagem é o resultado dessa comunicação. Leontiev afirma o seguinte sobre a questão da linguagem:

Al entablar comunicación entre ellos, los hombres producen también el lenguaje, que sirve para denominar el objeto, los medios y el proceso del trabajo. [...] El lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros hombres y que, por tanto, comienza a existir también para mí mismo (LEONTIEV, 1978, p.27).

Sem a linguagem, o ser humano nunca conseguiria comunicar esse mundo objetivo apropriado por ele por meio do seu trabalho e das relações sociais que ele estabelece nesse processo de produção. A linguagem exterioriza a apropriação interna

do ser humano, no sentido em que comunica o objeto apreendido e faz cognoscível e compreensível toda essa interação. A consciência não teria sentido sem a linguagem, pressuposto determinante da própria comunicação.

Leontiev (1978) resume a importância desta relação dialética entre consciência e linguagem desta forma:

Su conciencia es también un producto de su actividad en el mundo objetivo. Es en esta actividad, que se realiza por intermedio de la comunicación con otros hombres, donde tiene lugar el proceso de apropiación por el hombre de las riquezas espirituales acumuladas por el género humano y que están encarnadas en la forma objetiva sensorial (LEONTIEV, 1978, p.28).

A consciência em si mesma não faz cognoscível o produto do seu trabalho. A consciência não tem essa capacidade de irradiar o conhecimento, mas, só pode comunicar, exteriorizar, objetivar essa apropriação por meio da linguagem. A linguagem humana adquire um papel fundamental nessa comunicação. Sem ela, seria impossível a transmissão dos eventos históricos produzidos pelo ser humano ao longo do seu processo de humanização.

Agora, a segunda verdade sobre a consciência:

2. A consciência, reflexo do mundo material.

O reflexo da matéria constitui uma essência da própria matéria altamente organizada e desenvolvida. E a matéria altamente organizada é o ser humano. Pela sua consciência, o ser humano capta o reflexo das outras matérias. Isto significa que a existência da outra matéria, que não seja o ser humano, é real e concreta e, que a existência da outra matéria não depende da consciência do ser humano. O objeto em si existe e é real. Só que esse objeto não tem consciência para apropriar-se da realidade como conhecimento. Só o ser humano, pela consciência altamente desenvolvida possui essa capacidade de apropriar-se da matéria em si.

Mas, o que seria o reflexo do mundo material? Krapivine (1986) afirma:

A experiência quotidiana do homem atesta que qualquer objecto, mesmo não-orgânico, reflecte o mundo exterior, ou seja, pode imprimir acções externas, modificando-se sob a sua influência. E a esta modificação ou, mais correctamente, ao “vestígio” resultante da acção de um corpo sobre outro que se mantêm durante certo tempo que se chama de reflexo. Ele é próprio dos objectos materiais, da

matéria em geral nos seus diversos níveis de desenvolvimento, sob diferentes formas. (KRAPIVINE, 1986, p. 110).

Significa que o reflexo é uma característica essencial, inato, em toda a matéria. Ele constitui uma forma de comunicar algo da matéria para outra matéria. Mas, só o ser humano, pela sua consciência, pelas suas sensações e pelas suas percepções que vai apropriando-se de toda manifestação do mundo material.

O reflexo da matéria indica a sua comunicabilidade, a sua transcendentalidade e indica a existência da matéria. O estado de reflexo que possui a matéria nos indica que toda a matéria tem movimento, que atua dentro de um espaço e tempo determinado. O ser humano, como matéria, tem o seu estado reflexo. Mas, só o ser humano tem essa capacidade de captar, de compreender, de entender, de apropriar-se do reflexo das outras matérias porque ele possui a consciência. O ser humano, numa relação dialética, interage com a natureza e com os outros homens por meio do seu processo de trabalho e da sua relação social. As outras matérias têm o reflexo, porém, não tem a consciência para captar a essência da outra matéria. Os animais possuem sensações, mas não significa que eles possam entender a essência da matéria. O que os guia é o próprio instinto, irracional, inconsciente. Os animais o máximo que fazem com a natureza e com os outros animais é uma relação num nível muito precária. A relação entre os animais não é uma relação objetiva nem consciente. É uma relação sem intencionalidade e sem objetividade porque eles não realizam o trabalho nem tem uma relação consciente. Não podemos negar que o animal realiza uma atividade, só que é uma atividade totalmente sem práxis, sem finalidades e sem intencionalidade. É só uma atividade inata no próprio animal para que por meio dessa atividade consiga sobreviver na natureza.

A consciência é um produto da própria atividade cerebral que surge por meio do vínculo que tem o cérebro, dos órgãos sensoriais, com o mundo material, com o mundo exterior a própria consciência. O reflexo da matéria, que chega ao cérebro através das atividades sensoriais, provoca no ser humano as sensações.

Elas surgem pela força do reflexo dada nas atividades sensoriais. Mas, a fonte das próprias sensações está no mundo material.

O que seriam as sensações? Konstantinov (1959) diz o seguinte:

Las sensaciones constituyen la forma elemental de la conciencia, sobre cuya base surgen todos los demás fenómenos, más complejos,

de ella. Sin las sensaciones sería imposible el conocimiento. Sólo mediante las sensaciones adquiere la conciencia su contenido entero y toda su riqueza. Cuanto más amplios y diversos sean los vínculos que la unen al mundo material circundante, tanto más empapada estará de contenido. [...] Si el cerebro no mantuviera relación alguna con el mundo exterior a través de los órganos de los sentidos no habría sensaciones y, por consiguiente, no se darían tampoco otras formas de la conciencia. (KONSTANTINOV, 1959, p. 162).

Toda matéria tem a essência do reflexo, só o ser animal, com sistema nervoso, tem a essência das sensações. Mas, só o ser humano possui as sensações mais desenvolvidas por ser o ser humano a matéria mais desenvolvida, graças ao cérebro que possui. O animal, pelo instinto, se adapta e se acomoda ao mundo natural. O animal luta pela sua sobrevivência nesse mundo. Por exemplo, a águia pode ser que enxergue mais longe que o ser humano, mas, só o ser humano tem a capacidade de compreender, de captar matizes, de raciocinar o que está observando ou enxergando. Pode ser que o cachorro tenha o ouvido mais afinado, mas, só o homem pode compreender e definir os tipos de sons, as intensidades de som etc., tudo isso porque o ser humano capta as sensações finas por meio do seu cérebro altamente desenvolvido. O ser humano é o único ser do mundo material que adquire o conhecimento na sua totalidade em si mesma, isto pelas sensações que são captadas pela consciência em sua plenitude e sem limite.

Gostaríamos de estender um pouco mais a análise sobre a categoria sensação e estado reflexo da matéria, para não cometer um erro dos idealistas dogmáticos sobre essas duas categorias. Quando estamos falando sobre a matéria e as sensações não estamos colocando-as como duas substâncias, como duas matérias independentes, como pensam os idealistas, senão:

Las sensaciones no son una sustancia autónoma, independiente y opuesta a la materia, sino la copia, la fotografía de ella; es decir, un reflejo de la materia. Este reflejo se da en la materia y en virtud de ella, razón por la cual se sienta la tesis de que la materia es la fuente de las sensaciones. (KONSTANTINOV, 1959, p. 116-117).

A matéria não é resultado das sensações do ser humano, como pensam os idealistas, senão as sensações são reflexos da própria matéria e o ser humano se apropria dela por meio da sua consciência, mediada pelas atividades e pelos instrumentos mediadores que se encontram no mundo material. A matéria em si mesma é a origem, a

gênese das sensações. Estas sensações emanadas da própria matéria modificam o ser humano quando ele entra em relação dialética com elas. É importante entender, compreender e destacar que o ser humano sente e percebe não são as sensações e as percepções, senão as coisas ou fenômenos em si mesmos do mundo material. A matéria é dada ao ser humano nas suas sensações. Isto é o ponto importante a destacar neste aspecto sobre as sensações. Por isso, a relevância em destacar que a matéria modifica o pensamento do ser humano, a matéria não é uma atividade psíquica, produzida pela consciência humana, senão, a matéria lhe é dada ao ser humano nas suas próprias sensações.

As sensações são diferentes às percepções porque aquelas, as sensações, são resultados da ação da matéria sobre os órgãos dos sentidos. Pelas sensações penetra no ser humano o mundo exterior, o mundo material, por meio da própria consciência humana.

Então, no materialismo histórico-dialético, há uma diferencia substancial entre as sensações e as percepções. A percepção é:

Un complejo de sensaciones ligadas entre sí que corresponde a las propiedades-mutuamente relacionadas- del objeto que provoca la percepción dada. A cada objeto material corresponde en el sujeto determinada percepción; las peculiaridades de la percepción expresan las de los objetos materiales, sus propias semejanzas y diferencias. [...] Las percepciones son copias, fotografías o imágenes de los objetos materiales. (KONSTANTINOV, 1959, p. 164).

Mediante a percepção, o ser humano toma conhecimento do objeto material. A percepção é uma categoria da própria matéria (o ser humano), pela qual o ser humano se apropria racionalmente da essência em si da matéria. A percepção já indica um alto grau de racionalidade para que o ser humano possa compreender logicamente todo o saber produzido.

Por isso, em Konstantinov (1959) vemos que:

La percepción del mundo por el hombre no es pasiva, contemplativa, como un espejo inerte, sino una percepción activa. En el proceso de su actividad transformadora social, el hombre percibe los objetos y fenómenos del mundo circundante. Ello le permite conocer más a fondo el mundo. En ese proceso de percepción del mundo que le rodea, desempeñan una función muy importante no sólo los objetos percibidos y los órganos sensoriales, sino también toda la experiencia

acumulada por el hombre y la humanidad. (KONSTANTINOV, 1959, p.166).

Como a percepção está relacionada com o processo de raciocínio, processo de formação do sujeito pensante, se conclui que o ser humano por essa percepção conhece na sua totalidade a própria matéria. Pela percepção o ser humano se apropria também de todo o conhecimento produzido. Então, a percepção constitui uma função muito importante para raciocinar sobre o objeto material que se reflete nas próprias atividades sensitivas do ser humano.

Durante o processo de percepção, o ser humano vai processando os dados captados pelos sentidos e enviados ao cérebro por meio do sistema nervoso. Diríamos que a percepção tem o papel de ordenar e associar os distintos objetos na sua integridade, no conjunto das suas propriedades.

Petrovski (1995) afirma que:

La percepción surge como resultado de la acción directa del excitante sobre los receptores, las imágenes perceptivas siempre tienen un valor semántico determinado. La percepción está, en el individuo, estrechamente ligada al razonamiento, a la comprensión del objeto. Percibir conscientemente un objeto significa nombrarlo mentalmente y esto significa, a su vez, relacionar el objeto percibido a un grupo determinado, a una clase, generalizarlo en la palabra. (PETROVSKI, 1995, p. 227-228).

Temos o conhecimento da matéria em si porque a percepção está unida à razão humana. O que entendemos do material será o resultado da percepção que o ser humano imprime sobre o objeto material. Mediante a percepção, o ser humano vai apropriando-se do conhecimento do objeto na sua essência. Pela percepção o ser humano começa a conhecer com mais detalhes, com mais riqueza o objeto material. Pela percepção ele irá modificando a própria natureza, buscando um sentido ontológico à sua vida no mundo material.

Até aqui estamos afirmando que por meio da percepção, o ser humano se apropria do conhecimento do objeto material. Já concluímos que só existe a matéria e que não há nada além da matéria. Também, pela percepção do intelecto e dos órgãos sensitivos nos apropriamos da matéria em si mesma, na sua essência. Mas, como explicar certas imagens que temos, por exemplo, da sereia, do centauro, etc.? Se não há

nada além da matéria, e se só captamos e processamos o que só existe no mundo material, mundo objetivo e concreto, como o ser humano têm as representações desses “seres”?

Vejamos a explicação do materialismo histórico-dialético na perspectiva de Konstantinov (1959), quando ele escreve da seguinte forma:

Nuestro cerebro posee la facultad de formar *representaciones*, es decir, imágenes de los objetos que en un momento dado no provocan sensaciones en nosotros. Aunque esas imágenes son, al parecer, productos de la autoactividad arbitraria de la conciencia, no es así en realidad. Sólo podemos representarnos los objetos que alguna vez provocaron efectivamente sensaciones en nosotros, dejando grabadas sus huellas en nuestro cerebro. Las representaciones, al igual que las sensaciones y percepciones que le sirven de base, son reflejos, imágenes, del mundo material. (KONSTANTINOV, 1959, p.167).

O nosso cérebro possui a capacidade de formar representações do mundo material. Não significa que as representações em si de um objeto sejam verdadeiras. Quando falamos de centauro ou sereias, não estamos indo contra o materialismo, senão estamos na verdade afirmando a objetividade e a verdade sobre a matéria em si mesma. Se o ser humano não tivesse visto nunca um cavalo, um homem, um peixe ou, uma mulher, não estaria representando no seu cérebro a imagem de um centauro (metade homem e metade cavalo) nem de uma sereia (metade mulher e metade peixe).

As representações são associações de ações imaginativas que acontecem na mente humana em forma arbitraria e com relativa autonomia, frente ao próprio raciocínio lógico e formal sobre os objetos concretos e reais. Não é nosso objetivo analisar nem problematizar sobre Deus ou o diabo nesta perspectiva das representações deles como existência sobrenatural. Esta análise fica para os exegetas, hermenêuticos e para a área da teosofia. Quando estamos analisando as representações que acontecem no ser humano é só para indicação em um sentido pedagógico.

O ser humano vai apropriando-se do conhecimento do objeto material. Num determinado momento da existência humana, pela capacidade que tem para processar os dados da essência da matéria, resulta o pensamento como elemento que vai significar os dados da realidade, que vai buscar conhecer a universalidade e as propriedades de toda a matéria.

O que seria o pensamento no materialismo histórico-dialético?

Petrovski (1995) faz a seguinte afirmação:

El pensamiento es el producto superior de la materia específicamente organizada – del cerebro-, es el proceso activo de reflejo del mundo objetivo en conceptos, juicios, teorías, etc. El pensamiento es el proceso psíquico socialmente condicionado de búsquedas y de descubrimientos de lo esencialmente nuevo y está indisolublemente ligado al lenguaje. El pensamiento surge del conocimiento sensorial sobre la base de la actividad práctica y lo excede ampliamente. (PETROVSKI, 1995, p. 292).

Pelo pensamento elaboramos processos cognoscitivos sobre a realidade material. O pensamento ordena o conhecimento apropriado e objetivado em conceitos, ideias, axiomas, teorias etc., porque constitui uma mediação de conhecimento entre o sujeito cognoscente e a matéria cognoscível. Já sabemos que a matéria é reflexa e que por meio das sensações, das percepções e das representações buscamos a apropriação, a assimilação do mundo material na forma concreta, mas, é pelo pensamento que formamos os critérios de conhecimento abstrato da realidade concreta. Isto significa que o pensamento penetra até a própria essência da matéria para compreender na sua máxima expressão a essência da matéria. É pelo pensamento que o ser humano faz inteligível a estrutura essencial do mundo material. E é pelo pensamento que o ser humano se apropria de todo o conhecimento histórico, desenvolvido em forma de cultura.

Devemos recordar que o pensamento surge da própria atividade prática do ser humano. Não estamos defendendo a ideia do pensamento empírico, que é totalmente diferente do pensamento do materialismo. O pensamento empírico defende a ideia de que todo pensamento é resultado da própria experiência humana e que o conhecimento é fruto desse empirismo. Notamos que o conhecimento é reduzido às sensações, que nos dão as aparências das coisas, não nos proporciona o conhecimento da realidade, senão só o estado fenomênico do objeto. Nesta linha de pensamento, observamos a transcendentalidade do sujeito pensante. Há coisas desde a perspectiva do sujeito, desde o seu processo sensitivo.

A matéria é consequência do eu pensante, não da própria razão, do intelecto humano. Só existe aquilo que pode ser experimentado. Não há nada fora da experiência humana. Os empiristas menosprezam o papel do pensamento abstrato no conhecimento e negam, por esta via, as categorias qualitativas que o distinguem das sensações e das

percepções. Como o conhecimento fica atrelado à própria experiência, só é válido aquilo que foi experimentado.

Desta forma, o empirismo não consegue atingir a essência da matéria. O empirismo estava bastante atrelado à concepção religiosa. Daí a negatividade de reconhecer que a matéria tem reflexo e que o pensamento pode analisar, por meio de conceitos etc., o estado abstrato da matéria em si.

O pensamento materialista nega as conclusões do empirismo e racionalismo, porque são concepções unilaterais e metafísicas. Concebem o conhecimento como inato no ser humano; que só temos conhecimento ou pensamento da realidade pelas sensações e percepções. Mas, que fique claro que as sensações e percepções só captam o objeto que está presente na memória. Essas duas correntes do pensamento negam que a matéria tenha reflexo e que o ser humano seja a matéria mais desenvolvida.

Porém, o objetivo não é aprofundar a análise sobre o empirismo, para isso, fica a critério do leitor um aprofundamento mais objetivo e concreto<sup>8</sup>.

Continuemos com nossa análise do pensamento no materialismo. O conhecimento que o ser humano adquire desde as bases das sensações e das percepções é bastante limitado, reduzido, finito, etc. As características entre o singular e geral, entre o causal e o necessário, entre a essência e o fenômeno, não se dão por separados. Tanto as sensações e as percepções não chegam a diferenciar estas categorias. Observamos os raios solares, o vento, o movimento das coisas, etc., porém, não captamos as leis que regem tudo isso. Desconhecemos o abstrato desses objetos. Por exemplo, o pensamento de uma criança que ainda não foi à escola, será totalmente diferente ao pensamento de uma criança que está na escola. Isto significa que o pensamento humano é fruto de uma atividade exterior a ele. Pelo pensamento, o ser humano, realiza abstrações para conhecer os nexos internos de cada matéria.

Pelo pensamento abstrato o ser humano se distancia do conhecimento concreto e real, sensitivo e perceptivo e, busca aproximar-se da verdade do objeto analisado. Não estamos dizendo que negamos a importância do pensamento concreto. Estamos colocando em evidência que no materialismo dialético, aprofundamos o conhecimento

---

<sup>8</sup> Alguns empiristas: FRANCISCO BACON (*Instauratio magna scientiarum e novum organum scientiarum*); TOMÁS HOBBES (*Elementa philosophiae*, uma trilogia de texto, entre eles está o *LEVIATÃ*); JOÃO LOCKE (*Ensaio sobre o intelecto humano e Os pensamentos sobre a Educação*) e, por último o maior empirista pré-kantiano, DAVID HUME (*O tratado sobre a natureza humana*).

de qualquer objeto material indo à própria gênese desse objeto, que é a sua essência infinita, concreta e real.

No pensamento há uma concordância dialética entre pensamento e objeto. Esta concordância se dá no próprio processo. O processo do pensamento busca a verdade absoluta, entendida como a apropriação geral da essência da matéria. Isto quer dizer que o pensamento, pela dialética entre sujeito e objeto, busca conceitualizar os fenômenos materiais.

Kosik (1976) afirma o seguinte sobre o pensamento dialético:

O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do *qual cada início é abstrato e relativo*. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade na consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade (KOSIK, K., 1976, p. 41).

Por meio do pensamento dialético o ser humano consegue chegar à essência do problema sem perder o sentido das contradições que se verificam na própria matéria no seu processo de desenvolvimento. Mediante o processo do pensamento dialético é possível, numa linha de pensamento em espiral, chegar do abstrato ao concreto. O pensamento sistemático do racionalismo e do empirismo não consegue desenvolver um pensamento dialético. Como o pensamento tem um processo em espiral, o início de cada atividade pressupõe algo abstrato e relativo. Abstrato porque parte da própria teoria. Mas, é relativa no sentido que esse abstrato não é estático nem determinante. O início dialético pressupõe o começo que deve ser superado para chegar a outro momento da própria dialética. Isto significa que no pensamento dialético todo está relacionado, há uma relação intrínseca entre o todo e as partes e das partes com o todo.

Mas, o que seria a totalidade no pensamento dialético? Comumente a totalidade tem o sentido de compreender todos os fatos. Por exemplo, temos um conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem e de ensino nas escolas. Mas, este conhecimento que temos é um conhecimento superficial, um conhecimento das particularidades de um problema, sem nenhuma relação entre a totalidade e a concreticidade. Conhecer as particularidades do objeto não significa conhecer a própria essência do objeto. Por isso,

a totalidade é mais que o conhecimento das simples particularidades. A totalidade no pensamento dialético, segundo Kosik (1976) é o seguinte:

Totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 1976, p. 35-36).

Então, a totalidade dialética difere totalmente do sentido de ter conhecimento total dos fatos. Compreender a totalidade do objeto é compreender a própria essência do objeto, ou do próprio problema. Por isso, o problema de ensino ou de aprendizagem deve ser analisado na sua totalidade, totalidade entendida como dialética e não como pressuposto mecanicista da compreensão do objeto de estudo. Daí a importância de compreender e analisar o problema de educação desde a ótica da totalidade dialética, porque dessa forma se faz uma análise que realmente seja profunda e significativa.

Rosental (1959) escreve que além dos conhecimentos baseados nos sensitivos e perceptivos, surge no ser humano um conhecimento mais elaborado, que imprime o seu caráter em entender a essência da matéria. E esse novo conhecimento chama de pensamento ou raciocínio.

Para Rosental (1959) o pensamento ou o raciocínio permite ao ser humano:

Penetrar no fundo das coisas, destacar nos objetos os seus aspectos essenciais e não essenciais, distinguir o lado exterior, frequentemente enganoso, do interior, que é o mais importante e decisivo. (ROSENTAL, 1959, p. 58).

Só o pensamento ou raciocínio é capaz de subtrair a essencialidade da matéria, conhecer as propriedades intrínsecas dela, as leis que a governam, o seu desenvolvimento interno e a sua multiplicidade. Todas estas categorias são compreensíveis e inteligíveis ao ser humano por meio do seu pensamento e sua prática numa relação dialética de totalidade e concreticidade.

Mediante o pensamento e seu trabalho o ser humano tem a capacidade de agir sobre a natureza, consegue transformá-la e consegue colocar à disposição do ser humano como instrumento de seu desenvolvimento material. Isto não significa dizer que a natureza é tão simples e de fácil acesso. Estamos afirmando o seu contrário. A natureza é complexa e só os dados coletados pelas sensações e percepções não são dados únicos e verdadeiros sobre a própria matéria. Daí a importância insubstituível dos dados apreendidos pelo pensamento ou raciocínio do ser humano, porque o pensamento consegue demonstrar os dados abstratos da matéria e só o pensamento é capaz de converter estes dados abstratos em dados concretos e reais sobre a matéria em si mesma.

Relacionado ao pensamento está o conceito. Já indicamos que o pensamento tem sua gênese na atividade social do ser humano quando este se relaciona com a natureza e com outros seres humanos. Indicamos, também, que os dados que as sensações e as percepções nos dão sobre a matéria em si, não são dados gerais das leis materiais, senão, são dados das particularidades da matéria e não dados da essência material. Também, o ser humano não consegue fotografar todos os dados materiais para transmitir a outras gerações. Dessa impossibilidade de retratar a essência material, surge o conceito.

O que seria o conceito? Segundo Konstantinov (1959, p.312) o conceito “es la forma del pensamiento que refleja la esencia de los fenómenos”. Diríamos que pelo conceito o ser humano consegue apropriar-se do que é abstrato, do essencial da matéria, ou seja, pelo conceito o ser humano se apropria, capta a essência do fenômeno em seu conjunto mais generalizante da matéria. Pelo conceito abarcamos uma grande quantidade de informações da essência dos fenômenos que não podem ser abarcadas pelos sentidos. O animal não compreende a essência da matéria porque não tem a capacidade de conceitualizar a matéria. Tampouco possui a capacidade de compreender e formar conceitos sobre a essência material.

Pelo conceito o ser humano destaca a qualidade da matéria, diferenciando-se da sensação e da percepção, que só oferecem dados quantitativos. Se o conceito mostra a qualidade intrínseca da matéria, significa que o conceito não é um fim em si mesmo, senão um meio para penetrar mais profundamente na essência da matéria que está em constante movimento e transformação.

Só basta o conceito como forma de transmissão do conhecimento no ser humano? Já concluímos que o conceito é abstrato e generalizante. Não falam por si só, não transmitem nada sem verbalizar. O pensamento de cada ser humano, os conceitos

formados ao longo da história humana, só são compreensíveis e inteligíveis por meio da linguagem.

Para Marx & Engels (s.d) a linguagem seria:

"El lenguaje es tan viejo como la conciencia; el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros hombres y que, por tanto, comienza a existir también por sí mismo; y el lenguaje nace, como la conciencia de la necesidad, de los apremios del intercambio con los demás hombres" (MARX & ENGELS, s/d, p. 31).

Segundo Marx, linguagem é o meio principal pelo qual o conhecimento desenvolvido pelo ser humano para apropriar-se da natureza vai acumulando-se, transmitindo e aplicando como uma forma de consciência prática que surge da necessidade de relação com os outros seres humanos.

A linguagem é considerada como parte indissolúvel da própria autocriação humana e não podemos pensar que ela é uma categoria a priori às atividades humanas. No pensamento marxista ela é considerada como totalidade e simultaneidade da própria produção material, que faz com que o ser humano seja distinto ao animal. A linguagem, então, é resultado da própria necessidade humana que tem como princípio uma relação dialética social.

Também, finalizando o raciocínio, a linguagem é a mediação da expressão do conhecimento adquirido do mundo exterior e de si mesmos e refletem, ao mesmo tempo, dialeticamente, os meios cognoscitivos que possui o ser humano.

Por fim, desde a análise feita, podemos concluir com os próprios escritos de Konstantinov (1959):

El pensamiento y el lenguaje se hallan íntimamente unidos, pero de esto no se deduce que sean idénticos entre sí. Se diferencian en que el pensamiento refleja la realidad objetiva, mientras que la palabra (lenguaje) es sólo un medio para expresar y fijar las ideas, un instrumento que permite comunicar nuestros pensamientos a otros hombres. Precisamente gracias al lenguaje podemos percibir los pensamientos de los demás. Pero si no hay pensamiento sin palabras, entonces las palabras sin pensamiento, sin lo que éste refleja, no son más que sonidos vacíos. El pensamiento y el lenguaje se relacionan íntimamente entre sí y se condicionan el uno al otro. (KONSTANTINOV, 1959, P. 184).

Vemos que há uma diferença entre o pensamento e a linguagem. Isto nos mostra que não há uma condição biológica para o início do funcionamento do pensamento e da linguagem. Os dois elementos são frutos da relação humana com o seu entorno social e cultural. A diferença se verifica no trabalho que os dois realizam, nas suas funções específicas em revelar a essência da matéria. Esta diferenciação existente entre os dois elementos não é antagônica, ou seja, nessa diferenciação se dá uma relação dialética porque os dois elementos buscam que o conhecimento seja uma totalidade. E para isso não há uma diferenciação entre os dois elementos. Mas, no cotidiano nos damos conta que tanto a linguagem e o pensamento estão unidos, entrelaçados numa relação bem dialética. Se não há nada no pensamento, não há nada que expressar pela linguagem. E vice-versa, se não há nada de palavras, de linguagem, significa que não há nada para expressar ou fazer conhecer. É de importância transcendental compreender esta unidade dialética entre pensamento e linguagem, pois, a consciência reflete a realidade objetiva e a linguagem, por meio do trabalho, nos mostra a essência da matéria refletida. É o que Engels (1990) nos diz:

Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. 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, 1990, p. 73-74).

Esta passagem citada por Engels (1990) nos mostra que a linguagem é resultado de um longo processo de desenvolvimento humano, de um longo período de sua atividade. A linguagem é um produto social, num primeiro plano e, também, um produto humano individual. Houve uma necessidade de contar algo a outros homens sobre várias questões. Esta necessidade, que só verifica-se no ser humano, foi estruturando os órgãos do ser humano. Notamos que o cultural também modifica os órgãos humanos pela atividade que desenvolve o ser humano em sociedade.

Pelo trabalho, pela sua atividade, o ser humano foi desenvolvendo e

transformando a natureza. Pelo trabalho o ser humano foi captando essa essência reflexa da matéria e tomando consciência dessa realidade objetiva.

O ser humano se sente na necessidade de dizer algo uns aos outros. E para dizer isso surge a linguagem. A linguagem, então, é o processo mediador entre a matéria refletida e a consciência como elemento essencial da apreensão do conhecimento do reflexo material. A linguagem comunica e torna consciente todo ato da matéria reflexa.

Neste sentido seria justo indicar que não podemos confundir ideias do ser humano com a questão da consciência. A ideia não é consciência. A ideia esta vinculada à ideologia. E a ideologia é verdadeiramente uma falsa consciência.

### **1.1.3 Conceito marxista do movimento**

Se concluirmos que a matéria é eterna, infinita e ilimitada, devemos buscar a sua fundamentação na categoria de movimento. O movimento apresenta-se como forma da existência da própria matéria. Não podemos pensar a matéria sem a categoria de movimento, fato que se realiza dentro das categorias de espaço e tempo. O movimento é atributo da própria matéria.

O movimento é fato concreto e real que experimentamos todos os dias quando observamos a matéria no mundo que nos rodeia. Podemos falar de mudanças qualitativas da matéria porque toda matéria possui o movimento como princípio de existência em si mesma.

Engels (1955) escreve sobre o movimento da seguinte forma:

El movimiento, en el sentido más amplio de la palabra, concebido como modo de existencia de la materia, como atributo inherente a ella, comprende todos los cambios y procesos que se operan en el universo, desde el simple cambio de lugar hasta el pensamiento. (ENGELS, F., 1955, p.44).

O movimento expressa uma relação dialética com a matéria, inseparável dela mesma. Como ele se constitui na forma eterna da existência da matéria, indicamos que esse movimento não se reduz a um simples deslocamento mecanicista, de uma mudança de lugar para outro lugar, mas, o movimento indica essa mudança interior e exterior da própria matéria como categoria inerente a própria matéria na sua transformação. O movimento se caracteriza em dar vida à própria matéria. E dar vida significa que a

matéria está em constante devir, transformação. O movimento em si explica a transformação da própria matéria para si. Isto equivale a afirmar que o movimento em si da matéria se traduz num sentido de modificação. A modificação que acontece na matéria é resultado do movimento que lhe é inerente. Constatamos no cotidiano esta modificação constante da própria matéria. O ser humano está determinado pelo movimento em constante modificação, interna e externa, inter ou intrapsicologicamente.

Só podemos falar da modificação ou transformação da matéria quando ela é compreendida como objetiva e concreta, isto dá um significado muito grande para afirmar que a matéria tem uma modificação qualitativa e não só quantitativa. Como a matéria está em uma mudança perpétua, podemos afirmar que ela só tende a modificar-se qualitativamente. Se a matéria fosse inerte ou subjetiva, dependendo apenas da nossa consciência, só restaria dizer que ela seria uma expressão quantitativa. Estaríamos afirmando que a matéria seria perene, imutável e como tal sofreria mudanças qualitativas.

Mas, falamos até aqui do movimento como universal e como forma de modificação da matéria. Porém é necessária uma diferenciação sobre a questão do repouso e o equilíbrio que verificamos na matéria.

Konstantinov (1959) expressa o seguinte sobre estas questões:

La materia solamente no puede existir como materia en movimiento, lo cual no excluye que puedan darse estados de reposo y equilibrio en la incesante corriente universal de cambios materiales. Sin embargo, el reposo y el equilibrio son relativos; solamente se dan, primero, con relación a determinados objetos singulares, no con respecto a la materia en general, y, segundo, con referencia a una forma particular del movimiento, no con respecto a todas las formas propias de un objeto dado. [...] El hecho de que los objetos materiales puedan hallarse en relativo reposo y equilibrio influye considerablemente en el desarrollo de la naturaleza. (KONSTANTINOV, 1959, p.128-129).

O que significa tudo isto? Experimentamos na mesma realidade cotidiana exemplos do repouso relativo e equilíbrio que possui a matéria como forma de seu próprio desenvolvimento. Repouso e equilíbrio da matéria não significam que ela seja um ente sem movimento, inerte, sem transformação e modificação. Quando os materialistas dialéticos escrevem sobre estes estados da matéria, estão indicando que a matéria continua tendo movimento, porque a matéria só existe num estado de total movimento.

Os estados de repouso e equilíbrio da matéria indicam as qualidades inerentes a cada tipo de matéria, indica à estabilidade dos processos, a conservação do movimento inerente aos corpos, a relativa permanência das formas de movimento existentes em determinadas condições vitais do ser humano, ou da matéria.

O estado de repouso e equilíbrio é atemporal? Repouso e equilíbrio não só são relativos, senão temporais. Isto significa que a matéria sofre modificações qualitativas ao longo da sua existência temporal. Repouso e equilíbrio são formas dialéticas de modificação e transformação da própria matéria, que acontece em distintas condições. Esta compreensão da matéria com movimento, repouso e equilíbrio será fundamental para compreender nos estudos de Vigotsky conceitos como zona de desenvolvimento proximal e as funções psíquicas superiores.

O caráter eterno e imutável do movimento junto com o processo relativo de repouso e equilíbrio da matéria indica a natureza contraditória interna da própria matéria. É este caráter contraditório que faz com que haja modificação e transformação da matéria no seu sentido mais qualitativo.

Se escrevermos sobre o movimento como forma da existência do material, temos que analisar o conceito de tempo e espaço. Ambas as categorias são fundamentais para situar e compreender a modificação e transformação da matéria em processos qualitativos.

Konstantinov (1959) afirma o seguinte sobre essas categorias:

En conclusión: el espacio es una forma objetiva y real de la existencia de la materia en movimiento. Su concepto expresa la coexistencia de las cosas, su alejamiento mutuo, su extensión y, por último, el orden en que se hallan situadas unas con respecto a otras. [...] Así pues, el tiempo es una forma objetiva y real de la existencia de la materia en movimiento. En ella se expresa el desenvolvimiento sucesivo de los procesos materiales, el estado de separación entre sus diferentes partes y, finalmente, la duración y desarrollo de esos procesos. (KONSTANTINOV, 1959, p.136-137).

Isto significa que o espaço é uma categoria real e concreta onde a matéria em si entra em processos de grandes transformações porque o movimento lhe é inerente. O tempo, por sua vez, indica a existência da matéria em movimento.

É importante destacar estes conceitos de espaço e tempo porque configurarão a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky. Só podemos entender a teoria deste autor,

compreendendo que espaço e tempo são categorias reais e concretas onde acontece o desenvolvimento humano por meio das atividades mediadoras.

Agora, passaremos à análise das leis que regem o materialismo histórico-dialético.

## **1.2 As leis fundamentais da Dialética.**

Estas leis são de suma importância para compreender como são dadas as grandes mudanças dentro da própria matéria, porque estas leis indicam que a matéria em si mesma está em constante movimento. E estar em constante movimento significa que ela sofre modificações internas e externas, de que estas modificações acontecem por elementos unidos de causa e efeito.

Estas leis são universais, quer dizer que não só são aplicadas para a história da Natureza, no seu sentido epistemológico, senão também, aplicadas no conhecimento, como leis da gnosiologia e, também aplicadas para o ser humano, sendo as leis da ontologia.

O objetivo da apresentação destas leis é para que os leitores encontrem um sentido real e concreto do uso destas leis na prática cotidiana da vida escolar e da vida do dia-a-dia. Não temos a intenção de discutir estas leis no âmbito filosófico, senão, discutir e apresentar estas leis no âmbito pedagógico e que seja aplicada nesse âmbito escolar. Não podemos esquecer que todo o pensamento de Vigotsky está orientado, delineado por estas leis da dialética<sup>9</sup>.

Não poderemos avançar no nosso raciocínio se não partirmos da concatenação, a unidade existente no mundo material.

Para Konstantinov (1959) esta concatenação indica que:

[...] el movimiento en sus múltiples y variadas formas es atributo de la materia, propiedad inseparable de ésta. Lo primero que salta a la vista cuando se observa la materia en movimiento es la universal interdependencia y mutua incondicionalidad de los fenómenos, su infinita concatenación. (KONSTANTINOV, 1959, p.188).

---

<sup>9</sup> Para isso, nos fundamentaremos na leitura de cinco livros: ENGELS, F. A Dialética da Natureza; ENGELS, F. Anti-Dühring; KRAPIVINE, V. Que é o materialismo dialético?; KONSTANTINOV, F.V. Los fundamentos de la filosofía marxista; LÉNINE, V.I. Materialismo e Empiriocriticismo.

Não só vemos no mundo material um desenvolvimento geral da matéria em si mesma, senão verificamos, experimentamos, sentimos que tudo no mundo material está unido, concatenado. Todos os sujeitos e fenômenos não se desenvolvem por si mesmos, isoladamente, mas, indissolivelmente há unidade recíproca, uma concatenação entre todos os objetos e entre todos os fenômenos. Há uma unidade de causa e efeito entre a matéria e os fenômenos. Há uma influência entre todos eles, entre os objetos e os fenômenos, e também, experimentam as influências reciprocamente entre eles mesmos. No mundo científico temos muitos dados que confirmam desta concatenação e condicionamentos mútuos de objetos e fenômenos, como por exemplo, o animal necessita da natureza pura para a sua existência, como também, a natureza precisa da ação do animal para renovar a própria natureza. Também podemos citar, nesta linha de pensamento, a unidade indissolúvel do homem com a própria natureza. Há uma unidade entre o ser humano e a natureza porque a própria vida humana seria impossível sem esta relação mútua com a própria natureza. Também, verificamos esta concatenação nos diversos aspectos da vida social humana porque todos os atos humanos e seus resultados estão unidos. Nada acontece por azar, como se os acontecimentos fossem caprichos dos deuses ou porque o biológico é determinante no ser humano. Verificamos no cotidiano que há sim uma concatenação entre todas as ações humanas. Esta concatenação não é só verificável no aspecto externo, senão verifica-se uma concatenação, unidade no aspecto interno.

Também na nossa análise verificamos que esta concatenação universal e o conhecimento mútuo dos objetos e dos fenômenos constituem uma particularidade intrínseca do mundo material. Por isso, para conhecer verdadeiramente o objeto é necessário que se faça um estudo sobre todos os aspectos e os nexos do objeto. O estudo do objeto como um todo concatenado, unido e o exame das concatenações universais constituem a mais importante função do materialismo dialético.

A concatenação entre os objetos é o primeiro e mais importante reconhecimento da matéria para que ela seja analisada como um todo. Daí a importância de analisar o objeto como um todo. Mas, esta análise como um todo do objeto nos ajudará a chegar à essência do problema e se buscará uma solução a partir do fundo da questão. Por exemplo, não podemos concluir que um aluno não tem capacidade de aprender por questões biológicas. A aprendizagem da criança não passa por motivos biológicos, como por exemplo, afirmar que o aluno é agitado ou que não está preparado, maduro,

no seu aspecto biológico, senão deve-se analisar a fundo o porquê do problema de aprendizagem de uma criança. Não há só um único problema, há vários motivos para o efeito de uma causa. Nenhum fenômeno ou problema no objeto tem uma única causa. É necessário buscar no objeto todos os aspectos, elementos ou fatores que se relacionam entre si.

É por meio desta concatenação que podemos apropriar-nos do objeto com todos os seus múltiplos nexos e mediações. Devemos entender esta relação como uma conexão entre todos os elementos provocando causa e efeito. Causa e efeito não estão vinculados a fenômenos casuísticos ou mecanicistas. Isto quer dizer que o objeto tem as suas próprias leis objetivas e concretas e que não há nada supra-humano ou biológico que determine a forma de ser de um ser.

A relação entre causa e efeito, é uma relação dialética porque se influenciam e se condicionam ao mesmo tempo, como também, se verifica uma transformação, ou seja, a causa no efeito e o efeito na causa. O que neste momento é uma causa tem sido efeito de outra causa, e o efeito que resulta de uma causa se transforma em causa de outro efeito. O desenvolvimento da matéria é uma cadeia infinita de causas e efeitos.

Engels (1955) nos mostra esta relação dialética entre causa e efeito:

Solamente partiendo de esta acción mutua universal podemos llegar a la verdadera relación de causalidad. Para poder comprender los fenómenos sueltos, tenemos que arrancarlos a la trabazón general, considerarlos aisladamente, y es entonces cuando se manifiestan los movimientos mutuos, cuando vemos que unos actúan como causa y otros como efecto. (ENGELS, 1955, p.184).

Cada acontecimento da realidade se movimenta entre a causa e o efeito. Mas, esta relação de causa e efeito não acontece no sentido mecanicista, onde a causa só é uma causa e o efeito só um efeito e que não tem nenhuma relação. No materialismo dialético a causa e o efeito é um acontecimento dialético que mostra o movimento da própria matéria. Sem causa e efeito não haveria movimento e transformação da própria matéria. Quando o ser humano se apropria de um conhecimento, será a causa de um efeito. Este mesmo efeito se converterá em causa de outro efeito. O conhecimento humano procede dessa forma. O que uma criança aprende agora, será

a causa de outro conhecimento, como efeito da primeira causa<sup>10</sup>. Este conhecimento apreendido torna-se causa para a aprendizagem de outro conhecimento.

Toda a história do trabalho humano é resultado desta relação dialética de causa e efeito. Quando o ser humano começou a usar a pedra como ferramenta para efetivar um efeito na natureza, foi o motivo para que o ser humano aperfeiçoasse esse instrumento de pedra, buscando outras formas de ferramentas. Do uso da pedra, como causa de um efeito chegamos a uma perfeição do uso da ferramenta mais moderna.

O conhecimento da relação causal dos fenômenos nos oferece o conhecimento necessário para atuar sobre eles de maneira consciente, para transformar o mundo de acordo a nossas necessidades. São as necessidades do conhecimento que apontam para o descobrimento das causas como elementos para modificar a realidade.

Não podemos confundir ocasião ou motivo com a causa. A causa nos leva até a essência da matéria, de um objeto. A ocasião ou motivo é superficial, só nos mostra as particularidades do objeto e não a essência da matéria. Por exemplo, quando falamos que o problema de aprendizagem está na criança, estamos só colocando o motivo ou ocasião de um problema, e não estamos colocando a causa concreta e real do problema, como pode ser a mediação negativa do professor ou problema de ensino. Estes elementos apontados como exemplos seriam as causas concretas e reais do problema de aprendizagem ou ensino da criança.

A concatenação universal e o conhecimento mútuo dos objetos e fenômenos constituem uma particularidade intrínseca do mundo material. Por isso, para conhecer verdadeiramente o objeto é necessário estudar todos os seus aspectos e nexos. Todas estas concatenações refletem na consciência do ser humano na forma de leis e como categoria da dialética materialista.

É inegável a importância em conhecer estas concatenações, porque põem de manifesto o descobrimento das leis do mundo objetivo e concreto. Conhecer estas leis é condição indispensável da atividade prática dos homens. O objetivo da ciência

---

<sup>10</sup> Quando falamos de “primeira causa” não nos estamos referindo ao conceito de “primeira causa” de Aristóteles ou Santo Tomás de Aquino. Eles apresentam esta “primeira causa” num sentido mecanicista e não dialética, como estamos defendendo neste trabalho.

humana consiste precisamente em conhecer estas leis da matéria para guiar as práticas humanas.

Ao compreendermos que todos os fenômenos são um conjunto de concatenações e fundamentados em leis, estamos prontos para enumerar estas leis do materialismo dialético. Mas, antes mesmo de apresentar estas leis do materialismo dialético, é necessário analisar e compreender o que seria uma lei dialética, uma vez que compreendendo estas leis da dialética, poderemos entender essas grandes transformações, mudanças, saltos qualitativos que acontecem no ser humano e na própria natureza.

Konstantinov (1959) ao buscar uma explicação objetiva e concreta sobre o que seria a lei, ele escreve que:

La ley, en su forma general, es una determinada relación necesaria entre cosas, fenómenos o procesos; relación que responde a su naturaleza interna, a su esencia. El concepto de ley es una de las fases de conocimiento de la unidad, los nexos y la acción mutua de los fenómenos del mundo objetivo por el hombre. Y constituye el fruto de un largo proceso de desarrollo de la ciencia y la filosofía. (KONSTANTINOV, 1959 p. 196).

Esta definição de lei nos mostra que há uma relação, um nexo entre os fenômenos ou objetos da própria natureza, invisível para os olhos humanos, mas, inteligíveis para o pensamento quando a estuda com objetividade. Buscar compreender e captar estas leis dos fenômenos é um processo de conhecimento muito elevado para entender como é a essência dos objetos. Por isso que não há nada determinado nem acabado no mundo material. É comum, muitas vezes, concluirmos que tal fato corresponde a tal causa, sem perceber, que muitas vezes, estas conclusões apriorísticas nos levam a conclusões bastante irracionais e superficiais. Por exemplo, geralmente, problemas de aprendizagem num determinado aluno, os catalogamos como problemas só do aluno. Problema só do aluno, corresponde negar que não haja outro fator negativo para ocasionar problemas de aprendizagem ou, negar que haja uma relação ou nexo entre os fenômenos. Devemos buscar objetivamente este problema no próprio aluno e em outro fenômeno para a explicação do problema. Aqui se fundamenta a importância da lei dialética na área da pedagogia, por exemplo, em ir à raiz do problema e não focalizarmos as respostas

aos problemas baseados em observações subjetivas e de total desconexo da realidade concreta e objetiva.

É importante compreender que todo fenômeno atua de acordo a leis objetivas e concretas, independentes da consciência humana. Estas leis do materialismo dialético não são invenções da consciência humana, senão elas estão no próprio fenômeno, corresponde à própria essência do fenômeno.

Agora, passaremos a apresentar estas leis do materialismo dialético.

Engels (1991, p. 34) apresenta quais são essas leis da dialética, fazendo uma análise objetiva delas como resultado da atividade intelectual de Hegel. Mas, não temos interesse em analisar as obras de Hegel, nas quais constam tais leis senão, apenas indicar que Hegel impôs que estas leis fossem simples leis do pensamento impostas à Natureza e a História. Hegel não viu que estas leis são realmente objetivas e concretas e que não são invenções do pensamento humano, senão que realmente, são partes constitutivas da natureza, da matéria e da própria história do desenvolvimento humano.

Passemos agora a apresentar e a analisar estas leis do materialismo histórico-dialético.

### **1.2.1 Leis da passagem da quantidade à qualidade:**

Temos uma passagem de Engels (1990), bastante longa, porém, necessária acrescentar para que o leitor possa fazer esta leitura e compreender melhor sobre esta lei. Esta lei enumerada por ele diz o seguinte:

Mais atrás, ao examinarmos a esquemática do mundo, vimos que, com o Sr. Dühring, se tinha passado a quase desgraça de ter reconhecido e aplicado, num momento de debilidade, essa linha nodal de desproporções, como a chama Hegel, na qual, em certos pontos, as transformações quantitativas se convertem de repente em saltos qualitativos. Citávamos um dos exemplos mais conhecidos: o da transformação dos estados da agregação da água que, sob a pressão normal do ar, ao chegar a zero centígrado, se converte de um corpo líquido em corpo sólido e aos 100°, de líquido em gasoso, caso esse que demonstra como, ao alcançar esses dois pontos decisivos, uma simples mudança quantitativa de temperatura provoca uma transformação qualitativa no corpo.

Centenas de casos como estes, tomados da natureza ou da sociedade humana, poderiam ser lembrados para demonstração dessa lei Assim, por exemplo, em O Capital de Marx, toda a seção 4a., dedicada ao estudo da produção da mais-valia relativa ao âmbito da corporação, da divisão do trabalho, e da manufatura, da maquinaria e da grande indústria, contém inúmeros casos de simples mudanças quantitativas

que fazem transformar-se a qualidade e, de mudanças quantitativas que fazem com que se transforme a qualidade das coisas podendo-se dizer, portanto, para usar uma expressão que tanta indignação provoca no Sr. Dühring, que a quantidade se converte em qualidade e vice-versa. Temos, por exemplo, o fato de que a colaboração de muitas pessoas, a fusão de muitas forças numa só força total, cria, como diz Marx, uma "nova potência de forças" que se diferencia, de modo essencial, da soma das forças individuais associadas. (ENGELS, 1990, p. 106-107).

Esta lei apresentada sobre a passagem das mudanças quantitativas para as qualitativas nos mostra como e de que maneira acontece o processo de desenvolvimento da matéria, da história e do pensamento humano. Por meio desta lei descobrimos como e de que maneira acontece a transformação do velho em algo novo, em algo mais real e concreto, mostrando desta forma as grandes revoluções, entendidas como mudanças, passagens radicais do velho para o novo. Estas mudanças não ocorrem num fechar e abrir de olhos porque acontecem em forma de processos, ao longo da própria existência, porque só no processo se podem verificar as mudanças profundas e convincentes do objeto. (Faremos um parêntese aqui para indicar que a análise da citação de Engels não está acabada, senão que ao longo desta seção iremos analisando as partes constitutivas desta lei, porque o objetivo é que compreendamos esta lei – como as outras leis da dialética- num sentido pedagógico).

Mas, para compreender a essência desta lei se deve compreender bem o que seria quantidade e qualidade. Para Krapivine (1986):

O conceito de qualidade exprime as características de semelhança e diferença que as coisas possuem. Por qualidade entende-se o conjunto de características substanciais que expressam a natureza e os traços específicos duma coisa. Além de determinar o objeto, qualidade indica que este se acha em equilíbrio relativo. (KRAPIVINE, 1986, p. 166).

A observação do mundo material nos proporciona muitos exemplos sobre infinitudes de tipos de matérias, com grandes diferenças entre elas, sem que haja uma mistura entre elas. Estes objetos e fenômenos são tão diversos, que se movimentam e sofrem mudanças radicais, mas, com tudo isso não chegamos a confundi-los, mas o ser humano consegue diferenciá-los e determiná-los, no sentido de enunciá-los. O ser humano consegue captar estas particularidades e propriedades inerentes a cada

fenômeno ou objeto do mundo. Então, podemos afirmar que a qualidade<sup>11</sup> é o que faz com que o objeto seja precisamente o que é e não outro, e é o que o diferencia dos demais objetos. Por isso, quando queremos entender um problema relativo ao ser humano ou de outros fenômenos, não analisaremos a essência (calidad) do ser humano, mas suas características qualitativas, as qualidades, porque são elas que determinam a forma de ser de um objeto. Por exemplo, a vida é uma essência (calidad) comum entre os seres vivos, mas, as formas (qualidades) como se realiza essa vida é o fator que devemos analisar para modificar o objeto. Podemos concluir que entre o animal e o ser humano não há diferença de essência (calidad) enquanto que ambos têm vida. O que o torna diferentes é a forma qualitativa de vida. E esta forma qualitativa que o diferencia do animal, por exemplo, seriam a consciência e o trabalho, porque por meio deles, o ser humano tem a capacidade de transformar a natureza e desde essa transformação, o próprio ser humano se transforma também.

A qualidade, também, é um fator determinante para o desenvolvimento humano. É essencial no ser humano a apropriação e objetivação, mas, para que elas sejam forças transformadoras, é indiscutível que as qualidades sejam iguais para todos os seres humanos. Há graus de formação humana porque as qualidades são diferentes. Por exemplo, quando as qualidades de ensino são melhores numa instituição, a apropriação e objetivação do ser humano são melhores, porém, quando as qualidades de ensino são piores, o resultado é pior. Isto significa que todos os fenômenos da vida social são determinados pela qualidade. É a qualidade que deve ser modificada ou mudada para que haja um desenvolvimento humano de maior qualidade.

Agora nos ocuparemos em analisar o que seria a quantidade. Continuaremos citando Krapivine (1986), quando afirma o seguinte:

A quantidade caracteriza o objeto sob o aspecto do grau, da intensidade ou do nível de desenvolvimento de uma qualidade. Em regra, a quantidade expressa-se em número. Para conhecer melhor a realidade, é necessário, além da qualitativa, fazer a análise quantitativa dos processos e fenômenos. (KRAPIVINE, 1986, p.168).

---

<sup>11</sup> Na língua portuguesa, segundo o dicionário Aurélio, não há o termo “calidade”, senão só o termo qualidade. Na língua espanhola há o termo “calidad” e “cualidad”. Segundo o dicionário Espasa (1995), calidad es la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una persona o cosa. Cualidad sería cada una de las circunstancias o caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas o cosas. Es la manera de ser de una persona o cosa. “Calidad” sería a essência do objeto, comum a todos, e “cualidad” sería as características de um objeto ou pessoa.

Cada objeto ou ser vivo possui, também, a quantidade como elemento particular deles, verificada nos graus de desenvolvimentos ou nas intensidades das qualidades que lhes são inerente, assim como o de magnitude, volume, etc. Toda quantidade tem uma expressão numérica, daí a facilidade de captar esta categoria dialética nos objetos ou fenômenos da natureza.

Há uma unidade de relação e de dependência entre a qualidade e a quantidade verificada no conceito de medida. A medida (KONSTANTINOV, 1959, p.230) “es la unidad y acción mutua de la calidad y la cantidad”. A relação que temos é que a cada qualidade corresponda uma mesma quantidade. Neste sentido verificamos o equilíbrio mútuo entre os dois elementos da categoria dialética. Quando a quantidade varia no objeto, temos a modificação do objeto em seu aspecto qualitativo.

Para que haja uma transformação no objeto, precisamos que haja um desequilíbrio na medida. Este desequilíbrio seria a contradição como elemento do movimento e transformação da própria matéria. O desequilíbrio da medida para baixo ou para cima corresponde à grande transformação dialética.

Diz Konstantinov (1959) sobre esta transformação da seguinte maneira:

La ley del tránsito de los cambios cuantitativos a los cualitativos es la ley por virtud de la cual los pequeños y al principio imperceptibles cambios cuantitativos, acumulándose gradualmente, rebasan al llegar a cierta fase la medida del objeto y provocan radicales cambios cuantitativos, a consecuencia de lo cual cambian los objetos, desaparece la vieja cualidad y surge otra nueva. (KONSTANTINOV, 1959, p. 321).

Nos objetos de natureza física e química se verificam as mudanças quantitativas. Por exemplo, quando há um desequilíbrio da medida nesses elementos, verificamos mudanças. A água, quando sofre uma alteração na sua medida de estado líquido, pode passar ao estado gasoso, de evaporação ou congelamento. Neste caso vemos que a quantidade, o aspecto numérico é que sofre as mudanças radicais.

Quando nos deparamos com as mudanças nos elementos de natureza física ou química, falamos de que há uma evolução. A evolução se verifica com esses tipos de elemento. Na natureza sempre temos evolução nos elementos.

Na natureza de vida animal verificamos também este tipo de evolução. Esta evolução se relaciona com os animais orgânicos, porém, no ser humano temos outro tipo de mudança.

No ser humano verificamos mudanças qualitativas. O mais importante no ser humano são estas mudanças qualitativas, que atingem a própria essência do ser humano. Uma das melhores e mais radicais mudança qualitativa que teve o ser humano foi o desenvolvimento da consciência por meio das atividades mediadas e das relações sociais. A atividade mediada por signos e ferramentas e a consciência constituíram os fatores da mudança radical que começou a diferenciar entre o animal irracional e o ser humano. As mudanças qualitativas não são evolutivas, mais, são revolucionárias. Estas mudanças qualitativas modificam mesmo a essência da matéria.

Com isto não estamos afirmando que o ser humano não tenha mudanças quantitativas. Claro que as tem. O ser humano sofre desequilíbrio das medidas no seu corpo. Por exemplo, se o ser humano experimenta uma mudança nas medidas das formas de alimentação, ele experimentará uma anemia ou experimentará um sobrepeso. Estas mudanças quantitativas não modificam a essência humana, não modificam o seu pensamento, a sua forma de consciência, etc.

Mas, as mudanças qualitativas modificam a essência do ser humano. Por exemplo, quando mais o ser humano se apropria e se objetiva, ele modifica as suas funções culturais e psicológicas.

Para o materialismo histórico-dialético, as mudanças qualitativas, como são revolucionárias e radicais, operam em forma de salto. Neste sentido, salto significa a interrupção do gradual, do quantitativo, para passar a algo melhor na essência. O salto constitui a forma mais intensa de mudança radical. Este salto, também, significa passar do velho para o novo. Não significa a continuação do velho no novo. Não, significa que se há eliminado esse velho e surge algo novo no ser humano. Por exemplo, a consciência no ser humano constitui um salto em relação aos outros animais. A consciência e o trabalho humano constituíram saltos qualitativos porque modificaram a essência humana. Acho que o leitor já estará associando este salto do qual estamos falando com a teoria de Vigotsky quando fala de saltos, mas, este tema o analisaremos em outro capítulo desta dissertação.

### **1.2.2 Lei da Unidade e da Luta dos Contrários.**

Esta lei nos mostra como acontece o movimento dialético na matéria. Daí a importância de compreendermos que a luta de contrários é a forma essencial das grandes transformações que acontecem no ser humano e na própria natureza.

Diz Engels (1990) sobre esta lei:

Mas a coisa é diferente se quisermos focalizar os objetos dinamicamente, acompanhando-os em sua mobilidade, vendo-os transformar-se, viver, e influir uns sobre os outros. Ao pisar neste terreno, cairemos imediatamente numa série de contradições. O próprio movimento, por si mesmo, é uma contradição; o deslocamento mecânico de um lugar para outro somente pode ser realizado por estar um corpo, ao mesmo tempo, no mesmo instante, num e noutro lugar e também pelo fato de estar e não estar o corpo ao mesmo tempo no mesmo local. A sucessão contínua de contradições desse gênero, ao mesmo tempo formadas e solucionadas, é precisamente o que constitui o movimento.

Temos, pois, diante de nós, uma contradição “que existe objetivamente e que pode ser apalpada, digamos, de um modo corporal, nas coisas e nos próprios fenômenos”. Que diz a este respeito o Sr. Dühring? O Sr. Dühring afirma que, até hoje, “na mecânica racional não se encontra nenhuma ponte que ligue o estritamente estático e o dinâmico”. O leitor, finalmente, perceberá agora o que está oculto por detrás dessa frase da predileção do Sr. Dühring e que se resume no seguinte: A inteligência que só sabe pensar metafisicamente não pode, de modo algum, passar da ideia do repouso à idéia do movimento, porque o obstáculo da contradição lhe barra o caminho. Para os que assim pensam, o movimento é, como contradição, alguma coisa de totalmente inconcebível. E ao afirmar que o movimento é inconcebível dá como reconhecida, sem querer, a existência dessa contradição, reconhecendo, portanto, a existência de uma contradição que se encontra objetivamente nas coisas e nos fenômenos e, além disso, que esta contradição é uma força efetiva. E, se o simples movimento mecânico, a simples mudança de um para outro lugar, contém uma contradição, suponha-se então a série de contradições que estarão contidas nas formas superiores de movimento da matéria, e, em particular, na vida orgânica e na sua evolução. Vimos atrás que a vida consiste, precisamente, essencialmente, em que um ser é, no mesmo instante, ele mesmo e outro. A vida não é, pois, por si mesma, mais que uma contradição encerrada nas coisas e nos fenômenos, e que se está produzindo e resolvendo incessantemente: ao cessar a contradição, cessa a vida e sobrevém a morte. Vimos também como, no próprio mundo do pensamento, não poderíamos estar livres de contradições, como, por exemplo, a contradição entre a capacidade de conhecimento do homem, ilimitada interiormente e a sua existência real, no seio de um conjunto de homens, cujo conhecimento é limitado e finito exteriormente. Essa contradição, no entanto, se resolve na sucessão infinita, pelo menos para nós, das gerações, num progresso. (ENGELS, 1990, p. 102-103).

Esta lei da unidade e luta de contrários é a essência da própria dialética porque manifesta as fontes e causas do eterno movimento e desenvolvimento do mundo

material. O mundo material não é só mundo da natureza, senão o próprio ser humano, pela definição de matéria que já tratamos neste capítulo.

Mediante esta lei conhecemos e compreendemos a dialética do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano, a ciência e toda a atividade prática do ser humano, conhecemos e compreendemos a essência mais profunda das coisas, dos objetos, dos processos, como também podemos captar os nexos e vínculos contraditórios que existem entre todos os objetos.

Esta lei trata da unidade e da luta dos contrários. É esta parte que devemos analisar para que possamos compreender a essência desta lei.

Os contrários são os aspectos, tendências ou forças internas do objeto que se opõem mutuamente e, ao mesmo tempo, se necessitam, se pressupõem um ao outro. Esta relação de interdependência que existe nos objetos é precisamente o que configura o caráter de unidade dos contrários. Há, então, uma luta de contrários, de contradições existentes no objeto, que provoca o movimento ou desenvolvimento do objeto em si.

Tudo isto que afirmamos sobre a unidade e luta de contrários que acontece no objeto, é comprovável desde a ciência objetiva, desde a experiência histórica da humanidade, desde os objetos e fenômenos que sofrem grandes modificações internas e externas. Alguém poderia afirmar que vemos os objetos como absolutamente idênticos a si mesmos. Mas, não há nada idêntico na natureza. A própria ciência objetiva nos mostra a cada dia de que há uma luta de contrários nos objetos. Por exemplo, são bastante eloquentes os avanços que acontecem na física, na química, na biologia, etc. Também, verificamos mudanças na sociedade em uma luta de classes. No aspecto psicológico notamos mudanças significativas na forma de ser e pensar o ser humano.

Mas, até aqui só explicamos esta unidade e esta luta de contrários. Agora, precisamos diferenciar que entre as contradições há dois momentos muito importantes, que seriam as contradições internas e externas.

Segundo Krapivine (1986),

As contradições internas são as ações recíprocas dos aspectos opostos de um determinado objeto ou fenômeno. As contradições externas são a relação contraditória de um dado objeto ou fenômeno com outros objetos ou fenômenos.

[...] As contradições internas são determinantes para o desenvolvimento dum objeto ou fenômeno, porque estão relacionadas com a sua essência e natureza e dão impulso à sua modificação e desenvolvimento.

[...] As contradições externas influem no desenvolvimento dos objetos e fenômenos. Muitas vezes exercem uma influencia considerável sobre as contradições internas. (KRAPIVINE, 1986, p. 159).

Desvelar as contradições internas do objeto é chegar à essência do problema, chegar à raiz mesmo do problema. Por isso, a metodologia dialética tem como objetivo principal chegar à essência do problema para buscar uma mudança radical.

Para o materialismo histórico-dialético, as contradições internas são importantes para que o objeto passe de uma categoria quantitativa a uma categoria qualitativa. Por exemplo, no ser humano, a contradição entre o consciente e o inconsciente leva à superação do ser humano, leva o ser humano a superar, dar um salto qualitativo, da forma hominídea à forma humana.

As contradições internas na consciência humana, na personalidade e no psiquismo humano estão sempre numa luta de contrários. Há contradições internas entre o consciente e inconsciente, entre o pensado e o percebido, entre os diferentes propósitos e necessidades.

Estas lutas de contrários auxiliam o ser humano a superar esse estado animal ou a assumir posturas humanas. Notamos que estas lutas de contrários que acontecem em forma interna modificam a essência do ser humano. Já indicamos que o ser humano vai humanizando-se neste movimento de lutas de contrários.

As contradições externas acontecem entre um objeto ou fenômeno contra outro objeto ou fenômeno. Esta luta contraditória verifica-se na sua forma externa. Por exemplo, umas revoluções armadas dentro de um país seria uma luta entre dois grupos diferentes, na sua estrutura externa. O resultado não busca mudar a essência do problema. Também, uma luta externa entre grupos de camponeses e operários não resultam no fim do capitalismo, mas, na superação de um estágio do capitalismo. Afirmamos que não há transformação neste tipo de lutas de contrários porque não se modifica a essência do capitalismo, que seria a exploração do trabalhador. Continuará a exploração se não há uma transformação da essência do capitalismo.

Então, qual é a importância fundamental desta lei? Segundo Konstantinov (1959), a essência da lei da unidade e da luta de contrários é desta forma:

La unidad y la lucha de contrarios es la ley conforme a la cual todas las cosas, todos los fenómenos y procesos que poseen internamente lados y tendencias opuestos luchan entre sí; la lucha de contrarios da

un impulso interior al desarrollo y conduce a una agudización de las contradicciones que, al llegar a una cierta fase, se resuelven mediante la extinción de lo viejo y el nacimiento de lo nuevo. (KONSTANTINOV, 1959, p. 252).

Diríamos que esta lei explica as transformações que acontecem no objeto, as transformações na sua forma interna e externa. Por exemplo, as mediações humanas transformam o ser humano, a criança, na sua forma interna. A criança se apropria da cultura produzida pela humanidade e esta apropriação faz com que a criança modifique o seu pensamento, o seu psiquismo, a sua forma de relacionar-se com o mundo. Quando a criança luta para caminhar e quando vence esta fase, a criança obtém uma transformação que se dá na sua forma externa.

Também pode acontecer que estas transformações da forma interna e externa se dão em forma paralela. Por exemplo, quando a criança começa a apropriar-se dos conceitos e consegue expressar em fala, ela experimenta uma transformação de forma interna e externa. Ela se apropria dos conceitos (forma interna) e quando expressa esse conceito em forma da fala (forma externa) começa a comunicar-se com os outros seres humanos.

Podemos colocar vários exemplos do mundo material para explicar a importância da unidade e luta dos contrários. Mas, devemos enfatizar que só esta lei explica as transformações essenciais da matéria. O mundo burguês e capitalista, as teorias pedagógicas que se fundamentam no biologicismo, as teorias educativas neoliberais, todos eles são contra as leis do materialismo histórico-dialético e defendem a teoria do equilíbrio.

### **1.2.3 Lei da negação da negação**

Veremos que esta lei enunciada é causa da transformação, da superação, do salto qualitativo que se verifica no dinamismo dialético do ser humano e da natureza. É muito importante a compreensão desta lei da negação da negação no âmbito da educação, especialmente quando estamos tratando a questão sobre os problemas de aprendizagem e problemas de ensino. Daí a importância de retomar a análise desta lei para compreender-mos a transformação qualitativa que deve acontecer no mundo escolar.

Segundo Engels (1990) esta lei é enunciada da seguinte forma:

Negar, em dialética, não consiste pura e simplesmente em dizer não, em declarar que uma coisa não existe, ou em destruí-la por capricho. Já Spinoza dizia: *Omnis determinatio est negatio*, toda determinação, toda demarcação é, ao mesmo tempo, uma negação. Além disso, em dialética, o caráter da negação obedece, em primeiro lugar, à natureza geral do processo, e, em segundo lugar, à sua natureza específica. Não se trata apenas de negar, mas de anular novamente a negação. Assim, a primeira negação será de tal natureza que torne possível ou permita que seja novamente possível a segunda negação. De que modo? Isso dependerá do caráter especial do caso concreto. Ao se moer o grão de cevada, ou ao se matar o inseto, está-se executando, inegavelmente, o primeiro ato, mas torna-se impossível o segundo. Portanto, cada espécie de coisas tem um modo especial de ser negada, que faz com que a negação engendre um processo de desenvolvimento, acontecendo o mesmo com as ideias e os conceitos. No cálculo infinitesimal, nega-se, de um modo diferente, a obtenção de potências positivas que partem de raízes negativas. Mas estes métodos diferentes de negar devem ser conhecidos e apreendidos, como acontece com todas as outras coisas. Não basta que saibamos que a muda de cevada e o cálculo infinitesimal se encontram sob as leis da negação da negação, para que possamos cultivar com sucesso a cevada ou para que possamos realizar operações de diferenciação ou integração, da mesma maneira que não nos é suficiente conhecer as leis que regem a determinação do som, pelas dimensões das cordas, para que saibamos tocar violino. Mas é evidente que não pode sair nada de um processo da negação da negação que se limite apenas à puerilidade de escrever num quadro negro um A, e logo depois apagá-lo, ou a dizer que uma rosa é uma rosa para, logo em seguida, dizer que não é. Somente se poderia provar, dessa forma, a idiotice de quem se entrega a tais divagações. Isso não obsta, porém, a que os metafísicos pretendam demonstrar que, se nos empenharmos em raciocinar sobre a negação da negação, somente poderemos utilizar este processo. Muito antes de saber o que era dialética, o homem já pensava dialeticamente, da mesma forma por que, muito antes da existência da palavra escrita, ele já falava. Hegel nada mais fez que formular nitidamente, pela primeira vez, esta lei da negação da negação, lei que atua na natureza e na História, como atuava, inconscientemente, em nossos cérebros, muito antes de ter sido descoberta. (ENGELS, 1990, p. 120-121).

A negação é uma característica do processo de transformação que se desenvolve na matéria como forma de superar um estado inferior para um estado superior de desenvolvimento humano. A negação como processo de transformação na própria natureza e particularidades do objeto, nos indica que a matéria em si torna-se matéria para si, isto é, a materialidade do sujeito passa por profundas transformações qualitativas no decorrer do processo da matéria. Por isso Engels (1990) explicita que a negação não é só um não categórico. Ela significa a transformação qualitativa que ocorre dentro da matéria por meio do ato de negar uma característica intrínseca ao objeto ou sujeito. O movimento da matéria só é possível pelo processo de negação da

negação. Isto indica a superação de um estágio inferior para um estágio de desenvolvimento superior, entendendo por superior as mudanças qualitativas que acontecem mediados por diversas formas.

Agora, convém que diferenciemos o próprio conceito de negação.

Na história da filosofia trilhamos três conceitos do que seria a negação:

1. Ceticismo: esta teoria filosófica nega a possibilidade de que o ser humano possa obter o conhecimento da própria realidade objetiva e concreta, fora da percepção humana. Também, indica a dúvida de tudo o que é verdade objetiva. Os seguidores desta teoria duvidam e desconfiam de tudo.

Filósofos cétricos foram Górgias, Hume, Sartre, enfim, podemos encontrar representantes desta corrente teórica no ceticismo filosófico e no ceticismo científico, como o pragmatismo, a filosofia analítica e o existencialismo. Mas, o objetivo não é analisar o ceticismo neste trabalho.

2. Niilismo: é a corrente teórica em que se nega tudo, não há crença nem verdade objetiva. Os niilistas não acreditam absolutamente em nada. Esta teoria apresenta-se na forma de negação existencial, pela qual se nega que a vida tenha significado objetivo, um propósito objetivo e concreto e um valor intrínseco. Argumenta que o mundo, e em especial a existência humana, não tem de maneira objetiva nenhum significado, verdade compreensível ou valor essencial superior. O niilismo faz uma negação a tudo o que predique uma finalidade superior, objetiva ou determinista das coisas postas no que tem uma explicação verificável; por isso é contrária à explicação dialética da história. É só favorável à perspectiva de um devir constante ou concêntrico da história objetiva, sem nenhuma finalidade superior ou linear.

Nesta linha de pensamento, temos, por exemplo, Nietzsche, Schopenhauer e Heidegger. Mas, hoje temos este tipo de pensamento defendido pelos pragmatistas e relativistas. Não temos intenção de analisar o impacto que o niilismo provoca no horizonte político, social, educativo e até religioso.

A negação dialética é segundo Krapivine (1986),

A substituição do velho, do caduco, pelo novo, isto é, a sucessão das etapas do desenvolvimento. É este processo da passagem do velho para o novo, da substituição de uma etapa por outra que se denomina em filosofia, negação dialética. (KRAPIVINE, 1986, p. 174).

A realidade material opera constantemente o processo de morte do velho, do caduco e o nascimento do novo, progressivo. O processo de morte que falamos não se refere à morte ontológica, biológica, senão a morte, no sentido da passagem de um estado velho para outro estado novo. Esta passagem do velho ao novo indica esse processo dialético do desenvolvimento material. Quando o velho é vencido e surge o novo a partir da base do velho é o que se chama de negação dialética.

Para o materialismo histórico-dialético não existe um só desenvolvimento que não negue as suas formas precursoras de existência. Por exemplo, o desenvolvimento das fases da terra passou por várias épocas geológicas, sendo cada nova época o resultado da superação do velho, da época anterior. No mundo orgânico cada espécie nova de planta ou animal, surgida à base da velha, é ao mesmo tempo a sua negação dialética. Verificamos também que a história da sociedade constitui inúmeros acontecimentos de negações de regimes sociais por outros novos. Por exemplo, a sociedade primitiva foi negada pela escravista, esta foi negada pela sociedade feudal, esta sociedade foi negada pelo capitalismo e o capitalismo pelo socialismo.

A negação é também inerente ao desenvolvimento do conhecimento e da ciência. Isto significa que o conhecimento e a ciência são a negação de algo velho, que é substituído por algo novo. O conhecimento limitado que tinham os homens mais primitivos foi superado pela apropriação de novos conhecimentos. A ciência também teve esse impulso. Comparando a ciência antiga com a ciência atual, notamos que houve um grande avanço. E este avanço é o que determina a negação dialética.

Devemos indicar que o processo da passagem do velho ao novo não é um elemento que se traz do exterior ao interior do objeto. O próprio objeto, pela lei da passagem do quantitativo ao qualitativo nos mostra o dinamismo do movimento do objeto. A negação da negação é o próprio resultado do desenvolvimento interior do objeto. Os objetos ou fenômenos são contraditórios, como já explicamos e ao desenvolver-se a base das contradições internas, criam-se neles mesmos as condições da sua própria destruição para passar a outra qualidade nova, superior. A negação é precisamente a superação do velho à base das contradições internas, o resultado do autodesenvolvimento e automovimento dos objetos e fenômenos.

Mas, esta superação do velho pelo novo, indica o fim do desenvolvimento, o fim do movimento? Este é um tema crucial e importante que se entenda. A resposta a essa pergunta é não. A passagem do velho para o novo não é o fim do desenvolvimento e do

movimento. Explicamos: quando surge o novo, não significa que este novo é eternamente novo. Ao desenvolver-se, este novo gera novas premissas e novas condições que possibilitarão o nascimento de algo mais novo e avançado que este novo.

Quando estas premissas e condições estejam já prontas, maduras, voltam a manifestar a negação deste novo porque se tornou velho. E é nesta parte que o velho será novamente substituído por algo novo. Esta parte já é a negação da negação, ou seja, a negação do que antes vencera o velho, agora é substituído por algo mais novo, pelo novíssimo. O resultado desta segunda negação torna-se a ser negado, vencido e, assim, sucessivamente.

O desenvolvimento se manifesta como uma intocável infinitude de negações que se sucedem uma atrás da outra, como uma substituição e superação infinita do velho pelo novo. Esta substituição e superação infinita nos mostram que o movimento não é retilíneo, senão um movimento extraordinariamente complexo, um movimento que tem forma de espiral ascendente.

Segundo Konstantinov (1959) esta negação da negação acontece em forma de espiral:

El movimiento de lo inferior a lo superior, de lo simple a lo complejo, podemos representarlos gráficamente por medio de una línea espiral, no mediante una recta o un círculo. El concepto de “negación de la negación” expresa la forma del desarrollo en espiral. Como demuestran numerosos hechos tomados de la historia de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento, el desarrollo incluye habitualmente un retorno de la fase superior al punto de partida, pero sobre bases nuevas, más elevadas. Esta forma del desarrollo se asemeja a una línea en espiral; en efecto, el extremo de cada espiral o vuelta se enlaza con el principio, pero al llegar a este límite ya no encuentra la vieja espiral, sino otra nueva, situada por encima de la antigua. (KONSTANTINOV, 1959, p.282).

O processo da passagem do velho para o novo acontece em forma de um movimento dialético, em forma de espiral. O conhecimento humano histórico e cultural acontece em forma espiral, em forma dialética. O conhecimento humano passa da percepção sensível para o pensamento abstrato, do conhecimento singular para o geral, sempre em forma de espiral dialética. A superação do conhecimento singular e sensível para o conhecimento abstrato e geral, não significa que o ser humano apaga esse primeiro conhecimento, mas, sim, que esse primeiro conhecimento gera o impulso para

algo novo. Desta forma é que temos o conhecimento mais antigo até o conhecimento mais elaborado e concreto que hoje temos.

Também, a passagem da forma hominídea a forma humanoide do ser humano significou a negação de características animais para o surgimento do novo, o ser humano. Esta passagem foi possível pela consciência que só o ser humano tem. E assim, o ser humano, pela consciência, busca forma mais humana, forma mais nova, para vencer ou negar a sua essência mais velha, mais animal que tem.

Agora, continuando o esquema dialético de Konstantinov (1959), podemos apresentar a importância desta lei para conhecer a essência do objeto desta forma:

*La ley de la negación de la negación es la ley cuya acción determina el nexo, la continuidad entre lo negado y lo que niega. En virtud de ella, la negación dialéctica no es una negación pura, gratuita, que rechaza todo el desenvolvimiento anterior, sino la condición misma del desarrollo que mantiene y conserva todo lo positivo de las fases anteriores, que reproduce a un nivel superior algunos rasgos de las fases iniciales y, por último, que tiene en conjunto un carácter progresivo*<sup>12</sup>. (KONSTANTINOV, 1959, p. 284).

Como estávamos indicando, a negação da negação não é uma tarefa para eliminar o antigo. Esse antigo, velho e caduco, tem sempre algo de positivo que será usado, aproveitado na nova fase do novo. Não há nada que se pode rejeitar ou deixar de lado do fenômeno ou objeto. Quando falamos de processo, estamos indicando de que é o novo que está contido no velho, no antigo que será o elemento mediador entre o que é superado e o novo que está surgindo.

Neste momento, se faz necessário analisar um pouco as leis fundamentais do conhecimento dialético. Para esta contextualização e conceitualização nos remeteremos aos trabalhos de Saviani (2004) e Libâneo (1985), nos quais esses autores falam sobre as leis da construção do conhecimento dialético, quando analisam os conceitos de síntese, análise e síntese. Conveniamos que esse esquema dialético já foi elaborado e analisado por Hegel, quando ele abarcou as categorias de Tese, Antítese e Síntese. Também, é importante destacar que Engels (1990) usou outra terminologia para indicar esses mesmos pressupostos teóricos de Hegel, usando os conceitos de Afirmação, Negação e Negação da Negação. Achamos interessante indicar estas terminologias para que os leitores tenham uma boa apropriação destes conceitos.

---

<sup>12</sup> No original está em itálico.

Segundo Saviani (2004) a elaboração do conhecimento perpassa indiscutivelmente essas três fases e são as fontes da explicação do processo de conhecimento dialético no ser humano. Assim, o ponto de início de qualquer conhecimento começa sempre pela:

a) Síncrese: que designa o momento do processo afirmativo da formação do conhecimento, ou seja, o momento de buscar explicitar a visão do objeto na sua forma de conjunto do todo, da sua totalidade. Trata-se de uma totalidade precária ou caótica. É um momento onde o conhecimento se apropria do conjunto geral do objeto, sem determinar os detalhes, as singularidades únicas do objeto. É o momento em que percebemos a realidade como algo caótico e difícil de acesso à essência do próprio objeto. Por exemplo, uma criança, que começa a andar, enxerga esse mundo de forma caótica, desordenada, etc. Esse momento de síncrese para uma criança seria o momento em que ela está buscando apropriar-se e objetivar-se pela mediação do adulto e dos instrumentos humanos. Então, a síncrese corresponde à visão global, indeterminada, confusa, fragmentaria da realidade. Esta síncrese indica essa afirmação da realidade. Na síncrese partimos da apropriação particular ao universal, ao geral do objeto.

b) Análise: ela representa o momento em que o objeto é indagado, dividido para atingir a essência mesma do objeto ou fenômeno.

Segundo Saviani (2004) a análise é o momento de mediação, de negação da observação inicial que se faz do objeto. Como já indicamos, este negar não indica descartar o conhecimento da observação primeira, senão que ela seja o início para chegar à essência do objeto, a essência de um problema ou fenômeno. Como partimos da observação ainda no seu estado sensível e perceptível, a análise seria o reencontro da síncrese com a síntese.

Para Libâneo (1985) a análise corresponde ao desenvolvimento operacional para compreendermos o concreto por meio do pensamento. Mediante a análise podemos desvelar a essência do fenômeno que no início se apresentou como confuso ou caótico porque ainda não podíamos compreender e captar a essência das coisas em si. Por isso, a análise é um momento importante da dialética para que se possa chegar à síntese total do objeto. Não podemos avançar para a síntese total sem antes o ser humano apropriar-se das particularidades e essencialidades do objeto. Por exemplo, quando a criança supera a síncrese pela análise que ela realiza nesse primeiro contato com o mundo exterior, ela se dá conta que pode superar esse mundo caótico. A criança se desenvolve

e vai aprimorando esse contato com o mundo material, vai captando e compreendendo a sua relação com outros seres humanos e com o mundo externo. Nesta fase de análise, a criança encontra o seu sentido de ser no mundo e entre outros seres humanos.

c) Síntese: ela corresponde ao momento da sintetização dos passos do próprio conhecimento dialético. Ela corresponde ao ponto de chegada de qualquer atividade humana, estabelecendo-se uma nova totalidade, concreta, caracterizada por novas relações e determinações. A síntese corresponde à superação desse mundo caótico e superficial gerando um novo conhecimento, novo pensamento ou novas formas de estruturas da atividade humana em si.

Para Libâneo (1985) a síntese corresponde ao momento da integração e generalização. Continuando o nosso exemplo com a criança, podemos concluir que o momento em que a criança se apropria do sentido da ação, da atividade, ela está operando uma síntese no seu pensamento. É importante destacar que a síntese que se realiza não é uma síntese final, senão, é uma síntese dialética. E pensando nas leis da dialética, podemos afirmar que a síntese perfeita e eterna não existe. Se afirmarmos isto, estamos negando a transformação ou movimento da matéria em si.

A síntese corresponde ao momento dialético da integração de todos os conhecimentos parciais, buscando um todo orgânico e lógico do conhecimento humano. Isto significa que o ser humano consegue elaborar e concretizar a solução dos problemas, das dúvidas e da crítica por meio de elementos construtivos e significativos.

Pois bem, vimos e discutimos nestas longas páginas o estudo da importância transcendental do conhecimento e da compreensão das leis do materialismo histórico-dialético. Agora, tendo em conta estas leis, podemos compreender as teorias, os conceitos, os motivos, etc., que levaram a Vigotsky, e seus colaboradores, a enunciar e proclamar a Teoria Histórico-Cultural.

E ainda continuamos afirmando que é de transcendental importância à apropriação e a compreensão do marxismo para que os leitores de Vigotsky possam entender e captar as bases teóricas da Teoria Histórico-Cultural.

## CAPITULO 2 - OS CONCEITOS MARXISTAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO

*Nihil humani a me alienum puto*<sup>13</sup>.

Francisco Bacon

### 2.1 Os conceitos marxistas do materialismo histórico

Depois de analisarmos o materialismo dialético, a sua forma mais conceitual, no capítulo 1, se faz necessário, agora, analisar o materialismo histórico, a sua forma mais prática, para que compreendamos em que ponto crucial o ser humano teve o seu salto qualitativo da esfera hominídea a esfera humanóide.

Devemos partir do fato concreto e real de que o ser humano é um ser histórico e social e que se desenvolve como ser humano na história desde a perspectiva da formação cultural, como resultado de seu trabalho de transformação da natureza e que esta transformação da natureza o leva a transformar o seu psiquismo. A marca do ser humano está na sua atividade como cultura e no seu psiquismo, dito de outra forma, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, categorias que fez com que o ser humano superasse a sua forma de macaco para a forma de homem.

Só nesta expressão já enunciamos várias categorias marxistas, tais como, a história, o social, a formação da cultura, o trabalho como mediação e transformação e o psiquismo humano. Resulta evidente e necessário que nos detenhamos nestes pontos e expliquemos todas estas categorias. E isto será o nosso objetivo neste capítulo 2.

Por isso, no item 2.1 analisaremos o ser humano como um ato histórico-social. Importante neste item a análise sobre os instrumentos como elementos mediadores fabricados pelo ser humano para apropriar-se e objetivar-se. Também, as necessidades humanas vistas como o elemento que impulsiona o ser humano a buscar novas formas de objetivação no mundo material.

No item 2.2 discutiremos o conceito marxista de ser humano, conceito que Vigotsky desenvolverá quando ele escreve sobre a sua teoria, quando enfoca a questão do histórico-cultural como processo de transformação da natureza e do ser humano em si próprio. Importante analisar e compreender o conceito de humano, como espécie e

---

<sup>13</sup> Tudo o que é humano, não me é estranho.

como gênero, como um ser que realiza atividade, trabalho e, desta mesma atividade ou trabalho, o ser humano se humaniza, transforma a natureza para satisfazer as suas necessidades primárias e, ao mesmo tempo, vai assumindo características mais desenvolvidas dentro do reino animal. E para isso, a nossa análise partirá dos textos de Marx & Engels, para discutir o que seria esse desenvolvimento histórico do ser humano. É necessário que se entenda o que é o histórico em Marx, para que não tenhamos uma abordagem distorcida da teoria marxista.

### 2.1.1 A anatomia do Ser Humano como Histórico-Social

Temos uma passagem do escrito lido por Engels (1979) no funeral de Marx, num sábado, 17 de março, que diz o seguinte sobre o seu amigo:

Tal como Darwin descobriu a lei da evolução da natureza orgânica, assim **Marx descobriu a lei da evolução histórica humana**: o simples fato, até então camuflado por uma excrescência da ideologia, de que a humanidade tem antes de mais nada de comer, beber, abrigar-se, vestir-se, antes de poder dedicar-se a política, ciência, arte, religião, etc.; que, por conseguinte, a produção dos meios materiais imediatos de subsistência e, conseqüentemente, o grau de desenvolvimento econômico alcançado por uma dada época, forma a fundação sobre a qual as instituições estatais, as concepções legais, a arte, e mesmo as idéias sobre religião foram desdobradas, e à luz das quais elas tem, por isso, de ser explicadas, em vez do contrario, como tinha sido até então o caso. (ENGELS, F., 1979, p. 220. Grifo nosso).

Notamos nesta passagem o resumo totalizante da vida e da investigação a que chegou Marx. Diz que Marx “descobriu a lei da evolução histórica humana”, indicando que esta é a maior descoberta dele referente ao ser humano. A história humana é a história do desenvolvimento humano porque ele, por meio da sua atividade objetiva e concreta, consegue formalizar uma sociedade que lhe é inerente à sua própria essência.

O ser humano é resultado dessa constante relação dialética entre natureza e o social, constituído pelos homens. O fato de que ele precisa comer, beber, vestir-se etc., configura que ele é histórico, precisa elaborar os produtos por meio da sua atividade e dos instrumentos para satisfazer as suas necessidades primárias, precisa viver em sociedade para que ele possa concretizar estas realizações humanas. Ele, sozinho, não consegue viver sequer um segundo sem a presença do outro.

É o próprio ser humano que faz a sua história e é nesse processo de formação histórica que ele se desenvolve. O animal não “escreve” a sua história, mas, podemos falar da história filogenética da espécie animal. Algumas ciências, como a Biologia, falam sobre a história animal. Esta história filogenética ou a filogênese só descreve o processo biológico da evolução da espécie animal e humana, como nascer, reproduzir-se e morrer. O animal não conta nem escreve a sua história, porque ele não tem consciência. E como não tem consciência, ele não se transforma nem transforma a natureza. Ele vive num estado natural. O homem tem esse estado filogenético, porque ele é um ser biológico, mas, não é o determinante para a sua vida. O ser humano, também se desenvolve ontologicamente, graças à consciência que possui. Ontologicamente o ser humano escreve a sua história por meio das atividades que realiza. O ser humano se humaniza por meio da sua atividade quando transforma a natureza e, como consequência disto, cria a cultura.

Diz Engels (1991) o seguinte sobre a humanização do “macaco”:

Resumindo: o animal apenas *utiliza* a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, *domina* a Natureza. E essa é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença. (ENGELS, F., 1991, p. 223).

Para o ser humano, a natureza é uma ferramenta de mediação para o desenvolvimento da própria essência humana. A mediação da natureza proporciona ao ser humano o seu desenvolvimento psíquico mediante o seu trabalho e também a transformação da natureza. Dominar tem o significado de humanizar e de socializar a própria natureza. Por isso, a natureza constitui um elemento importante de mediação para o desenvolvimento ontológico e sociogenético do ser humano. Dominar pressupõe um alto grau de racionalidade e objetividade. Só o ser humano possui esta racionalidade e objetividade como categorias da essência humana. Então, dominar é racionalizar e objetivar a natureza para que seja elemento de desenvolvimento humano. Ele submete a natureza porque tem uma finalidade concreta e objetiva, que é a superação do estado animal, bruto, biológico em que se encontrava na natureza. O ser humano tem essa capacidade de incluir a natureza nos seus propósitos de desenvolvimento por meio da sua atividade. Já o animal não inclui nada da natureza porque não realiza o trabalho.

Destacamos que o animal exerce uma influência sobre o ambiente em que ele vive, mas, esta não é nada da sua vontade, é só uma influência causal, que não tem uma finalidade específica para o animal. Por isso, quando o animal, depois de exercer influência sobre um determinado local e não tem mais nada a usufruir desse ambiente, ele muda-se para outro espaço. O animal não é capaz de apropriar-se desse ambiente, só utiliza esse espaço ou ambiente para fins biológicos.

O ser humano encontra na natureza a expressão máxima para constituir-se num ser racional e objetivo. Por meio de seu trabalho, ele se afasta da animalidade e por via de um processo dialético vai assumindo características humanas. Daí a importância dessa relação dialética do homem com a natureza em si mesma.

Outro dado a destacar nesta carta lida pelo amigo Engels (1979), diz respeito a que o ser humano realiza as produções para sobreviver, para realizar-se como ser humano e, isto, também, indica o grau de desenvolvimento econômico de um determinado país. A forma como realiza a produção dos meios de subsistência indica o desenvolvimento econômico de cada sociedade, isto põe de manifesto essa capacidade humana de concretizar-se e objetivar-se na história. O homem é por essência um ser faber, ou seja, um ser que deve trabalhar para produzir, trabalhar para transformar a realidade material e dispor para ele a sua produção, como forma de humanizar-se e fazer que o seu trabalho seja um produto social, produto para todos.

### **2.1.2 A produção como processo dialético do desenvolvimento humano**

Marx (1999 e 2008) analisa a produção para explicar o desenvolvimento do ser humano e a transformação da natureza por meio do trabalho. Para compreender o materialismo histórico-dialético é necessário compreender o que seria a produção que ele com tanta frequência têm utilizado nos seus escritos. Marx não limitou esse conceito ao nível econômico, mas, por meio do entendimento do que seria a produção, explicou o desenvolvimento humano, a sua humanização no processo dialético entre natureza e processo social, ou seja, a produção explica a formação ontológica e sociológica do ser humano. Como a produção não define só o nível econômico, mas é um conceito dialético que nos permite conhecer uma totalidade social. O modo de produção não descreve uma coisa, não tem essa intenção de descrever as particularidades visíveis. Por exemplo, não chegamos a compreender uma sociedade pela descrição particular do

nível econômico. Se um país não está desenvolvido, não encontraremos a causa só na pobreza, no nível econômico. É necessário captar ou descrever as contradições existentes nesse país para explicar a causa intrínseca da falta de desenvolvimento desse país. Isto pode ser aplicado a qualquer objeto para compreender o problema real do objeto. Se observarmos de que há problemas de aprendizagem ou de ensino, não podemos só aceitar como verdades os resultados da simples descrição do problema. Devemos pensar e analisar a totalidade do objeto. Daí importante compreender de que o produto é a síntese de muitas determinações de unidades e contradições no próprio objeto. O produto, também, é um instrumento para analisar em forma científica as diferentes etapas do desenvolvimento humano ao longo da própria história.

Hernecker (1983) faz uma interessante diferenciação entre modo de produção de bens materiais e modo de produção, nestes termos:

Pois bem, não se deve confundir a expressão “modo de produção de bens materiais” com o conceito de modo de produção. A primeira é uma noção descritiva e se refere apenas à econômica da sociedade; o segundo, pelo contrario, é um conceito teórico e se refere à totalidade social global, isto é, tanto à estrutura econômica como aos demais níveis da totalidade social: jurídico-político e ideológico (HERNECKER, p. 134, 1983).

O modo de produção determina a forma como se processa historicamente a atividade humana e como a própria atividade, desde a perspectiva do trabalho é à base de toda ordem histórico-social do ser humano.

A sociedade humana faz parte do mundo material porque o próprio ser humano se caracteriza como material e como a matéria mais desenvolvida porque está constituído de cérebro, de um psiquismo, de uma consciência, vontade e tem uma finalidade, um objetivo próprio para apropriar-se da natureza e objetivar-se nela, fazendo que a própria natureza seja humanizada pelo ser humano. A sociedade humana é o espaço onde o ser humano se desenvolve, onde acontece a vida social. Então, a vida social é o produto da atividade humana. Por isso, não falamos só do homem como ser, senão falamos dele como ser social, categoria que lhe imprime uma característica peculiar e bem formal para diferenciá-lo do animal irracional, usando uma expressão aristotélica.

Falamos de ser social porque só o ser humano é capaz de transformar a natureza e a partir dela constituir a sua própria história, uma história humana de desenvolvimento e de grandes realizações humanas. Só o ser humano é social porque consegue fazer, escrever a sua própria história, uma história dialética que pressupõe o desenvolvimento, aquisição e apropriação do produto humano realizado ao longo da história. O ser humano imprime uma característica humana a própria natureza.

Marx (1985) especifica a sociabilidade desta perspectiva:

Por isso precisamente é somente na elaboração do mundo objetivo que o homem se afirma como um ser genérico. Essa produção é a sua vida genérica ativa. Mediante ela aparece a natureza como a sua objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele. (MARX, K., 1985, p.112).

A especificidade humana esta caracterizada em que ele, o ser humano, elabora um mundo objetivo e concreto, mediante a sua atividade que é realizada em conjunto, em uma esfera social. Afirmar-se como ser genérico indica que só o ser humano é capaz de elaborar esse mundo objetivo mediante a sua atividade e só ele pode objetivar-se em seu produto social. O mundo objetivo é resultado da própria atividade humana e, também, este mundo objetivo serve como objetivação dele próprio. Notamos que o mundo objetivo é a objetivação do ser humano e não uma simples exteriorização do ser humano. Quando afirmamos que este mundo real e concreto é a objetivação do ser humano estamos afirmando que o ser humano se relaciona com o seu produto, se apropria da essência primeira e primária do objeto e encontra nele, no mundo real, a forma das necessidades sociais, características sociais humanas. O produto humano é uma necessidade social, não é uma necessidade de sobrevivência, que só caracteriza aos animais. O ser humano se objetiva<sup>14</sup> no produto resultante da atividade humana.

Nesta passagem podemos observar a formação dialética da história, quando o ser humano transforma o mundo como afirmação da sua essência humana. Transformar é produzir e, esta produção é de vital importância para o ser humano porque significa

---

<sup>14</sup> Não entraremos em detalhar a diferença entre objetivação e exteriorização agora, mas, podemos indicar de que exteriorização, no conceito marxista, indica alienação. Objetivação e exteriorização são elementos discordantes. Uma pedagogia pautada no biologicismo usa sempre a categoria exteriorização.

ultrapassar a questão da sobrevivência para elaborar produtos sociais por mediação da sua atividade consciente e intencional.

Marx (2008) formula a clássica fundamentação materialista da história humana no seu famoso livro “Contribuição à crítica da economia política”. É interessante citar toda essa larga exposição para que o leitor compreenda o desenvolvimento humano realizado a partir da sua atividade, seu trabalho, ao longo da história.

Diz Marx (2008) sobre a concepção histórica do ser humano:

Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 2008, p. 47).

Nesta passagem podemos falar sobre a dialética da apropriação e da objetivação do ser humano no processo de produção como resultado de toda a atividade humana, concretizada a partir da perspectiva do seu trabalho.

A produção é o resultado da atividade de transformação da natureza por meio de instrumentos, como as ferramentas e a própria consciência humana. Na produção material interferem vários homens. Daí que a produção sempre será uma produção social, não uma produção individual. Neste caso nos referimos ao produto em si mesmo.

Este produto é concreto e real. É resultado da intervenção humana na natureza. Por exemplo, o ser humano produz casas, camas, variados instrumentos, que o ajudam na sua cotidianidade etc. Mas, não só o homem produz algo bruto, material na transformação da natureza. Na produção da própria matéria, o ser humano se produz como humano. Quando o ser humano está elaborando um dado objeto material, ele também passa a produzir-se como ser humano. Ele se destaca no objeto, no produto, e desde esta ótica ele se diferencia do animal. O homem se humaniza, torna-se humano, na sua atividade objetivada no produto. Diríamos que o produto humano carrega as marcas históricas do seu desenvolvimento psíquico e, também, mostra como o mundo

se humaniza por meio da sua atividade produtora e transformadora. O produto em si mesmo mostra esse processo histórico de humanização.

A totalidade dessas relações de produção constitui a base do processo de desenvolvimento humano. Daí Marx (2008) fala o que constitui a estrutura econômica da sociedade. Entendemos por estrutura econômica a vida em totalidade, um processo histórico de cada época e que deixa a sua marca para cada geração. Por isso falamos que a produção em si mesma carrega essa história humana e que em cada época, o homem vai apropriando-se destes produtos, frutos do trabalho humano, da sua atividade.

O homem é um ser social, porque não consegue viver sozinho nem consegue ser humano na sua própria individualidade em si. O ser humano constitui-se em ser social por meio de seu trabalho. Este ser social determina o próprio ser do homem, porque lhe imprime uma categoria de humano. Por meio da fabricação do seu produto, o homem modifica o seu ser filogenético. Se não fosse pelo seu produto, pelo seu trabalho, o ser humano não conseguiria objetivar-se nem apropriar-se da totalidade da essência de seu produto.

O papel que desempenha a produção na história humana e na sua vida social é de vital importância para que compreendamos esse dinamismo da transformação do ser humano e da própria natureza, que se apresenta como natureza humanizada pela atividade consciente e intencional desde a perspectiva da produção.

Vásquez (1986) diz o seguinte:

O homem se distingue do animal por sua atividade produtiva e, nesse sentido, a produção não é um traço entre outros da existência humana, e sim um traço essencial (VÁSQUEZ, 1986, p. 165).

Isso significa que o ser humano começa a diferenciar-se do animal no momento em que o humano começa a produzir seus meios de existência física e espiritual. Por isso a produção é um traço essencial, inato, no próprio ser humano porque é o meio da concretização da sua própria vida material e espiritual.

Nota-se que a produção relaciona entre si de forma dialética as forças produtivas e as relações de produção que se verificam na própria vida social humana. Não podemos pensar a produção como algo estático dentro da sociedade humana, mas, a produção é

algo dinâmico porque está em constante transformação por meio da própria atividade humana e por meio do uso de instrumentos mediadores.

Mediante a produção, o ser humano busca objetivar-se na natureza e no social porque na produção o ser humano se objetiva mediante o seu trabalho. O trabalho é a atividade mediada pelo qual o ser humano humaniza a natureza e se humaniza a si mesmo, de forma consciente e intencional. Poderíamos concluir dizendo de que produção é autoprodução ou autocriação do próprio ser humano. Isto significa que no processo de produção o ser humano supera o seu estado natural biológico, eleva-se sobre sua própria natureza biológica para constituir-se em ser humano histórico-social.

O que fica claro nesta forma de produção é que o ser humano por meio da sua produção, por meio da sua atividade, elabora um mundo objetivo e concreto.

### **2.1.3 A atividade mediada como processo de objetivação e apropriação**

Com isto queremos analisar a atividade mediada como fundamento da apropriação e objetivação de todo o processo de desenvolvimento humano. O social, como já apontamos, é o universo factual, no qual o sujeito-homem vai adquirindo e desenvolvendo as características essenciais e substanciais do ser humano em relação dialética entre a própria natureza e outros homens, constituídos sempre em sociedade.

O histórico é o espaço essencial e real-concreto onde o ser humano, na sua expressão máxima, transforma o seu ser individual e, também, transforma a sociedade, em constante transformação verificável no decorrer da própria história humana.

Campos (2005) referindo-se a atividade humana, diz o seguinte:

O processo de objetivação e de apropriação segue sempre um fluxo de existência contínua ou geradora de novos processos de apropriação e de objetivação ao infinito, mas o homem não vive apenas do ato comunicativo, sua vida é repleta de atividades que são instrumentalizados por ações que levam a transformação do mundo objetivo (CAMPOS, 2005, p.45).

A atividade mediada seria o ato da evolução da transformação sócio-histórica do próprio ser humano porque é por meio da sua atividade que o ser humano permite criar as necessidades e ao mesmo tempo permite satisfazer essas necessidades, relacionando de forma objetiva e concreta o ser humano com a natureza e com outros seres humanos.

Márkus (1974) escreve que compreender o que é a história humana desde a ótica da atividade nos leva a compreender o ser humano, a sua essência e sua substância. A história humana, aquela que entendemos como o processo da passagem do estado hominídeo ao estado humanóide, concretizada pela atividade humana, o trabalho em si mesmo, é o princípio, a base existencial, para entender o que é o ser humano.

Diz Márkus (1974) sobre a questão do ser humano:

Creemos que Marx ha entendido por “ser humano”, o “esencia humana”, o “naturaleza humana”, ante todos aquellos rasgos esenciales de la historia humana real que permiten entender dicha historia como un proceso unitario dotado de una determinada dirección y de una determinada tendencia evolutiva. (MARKUS, 1974, p. 53).

Essas marcas essenciais que caracterizam a essência humana são: a atividade mediada, a liberdade e a sua própria consciência. O ser humano executa a sua atividade, o seu próprio trabalho, de forma consciente. Estas categorias de atividade mediada, liberdade e consciência lhe são imanentes, lhe são características para o seu próprio desenvolvimento como indivíduo particular ou singular e como indivíduo geral ou social. Falamos de que são imanentes ao ser humano, porque só ele pode realizar e concretizar esses elementos no desenvolvimento social de seu ser genérico. Para outros seres vivos não lhes são imanentes estas categorias de atividade, liberdade e consciência. Os seres vivos, como os animais, não realizam a atividade, não possuem a liberdade como princípio do ato livre para transformar a natureza por meio da sua consciência.

Leontiev (1978) indica que o animal não realiza uma atividade como a realizada pelo ser humano. Ele afirma o seguinte:

[...] a atividade dos animais é biológica e instintiva. Por outras palavras, a atividade do animal não pode exercer-se senão em relação ao objeto de uma necessidade biológica vital ou em relação a estímulos, objetos e suas correlações (de situações), que revestem para o animal o sentido daquilo que está ligado à satisfação de uma determinada necessidade biológica (LEONTIEV, 1978, p. 61-62).

A atividade animal carece de racionalidade e objetividade porque só está para satisfazer o seu próprio instinto ou aspecto biológico. Não há uma relação objetiva do

animal com o exterior. Dizemos relação objetiva porque o animal tem uma indiferença total com o mundo, não tendo nenhuma necessidade de apropriação e de objetivação por meio da atividade que realiza. O mundo só terá interesse para o animal quando só há uma relação no sentido biológico. O ser humano tem uma relação objetiva e racional com o mundo porque tem consciência e toda a sua atividade é regida pelo motivo e pelo sentido que ele dá para essa relação com o mundo.

O tipo de atividade que o animal processa é só de uma relação instintiva. Fora desta relação instintiva, o animal não consegue ter uma relação objetiva com o mundo objetivo e entre os próprios animais da mesma espécie.

Por isso Leontiev (1978) resume a diferença entre a atividade mediada humana da atividade animal neste aspecto:

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).

Não estamos afirmando que o ser humano não tenha aspectos biológicos, como os dos animais. O que acontece é que desde o seu nascimento, a criança humana age histórica e culturalmente, modificando o seu aspecto biológico. Ou seja, o biológico é transformado pelo social e vice-versa por meio da sua atividade mediadora, atividade consciente e intencional, sempre orientada pelos sentidos e por uma significação da atividade que realiza.

Podemos tecer vários exemplos sobre esta diferença entre o ser animal e o ser humano. Mas, achamos importante que o próprio leitor faça este exercício de refletir, de pensar, raciocinar sobre este fato da dialética da imanência.

Márkus (1974) também afirma que a história do ser humano está caracterizada por uma teleologia, por uma finalidade em si mesma, que tem uma determinada direção e uma determinada evolução. Só o ser humano tem essa finalidade em forma intrínseca que lhe permite desenvolver-se como ser humano para si.

A finalidade no ser humano está direcionada a satisfazer as necessidades, mas antes de analisar esta questão devemos indicar que no mundo grego, com os grandes filósofos, a finalidade do ser humano estava direcionada a alcançar a própria felicidade. O fim último do ser humano, para o mundo grego, era a conquista da felicidade, o reino

da felicidade. Mas, no Materialismo Histórico-Dialético, a finalidade humana é a questão das necessidades. Vamos analisar esta questão.

Marx (s.d) diz o seguinte sobre a questão das necessidades analisados nos atos históricos do ser humano:

[...] a existência humana e, portanto, de toda a história, a saber, que os homens devem estar em condições de poder viver a fim de “fazer história”. Mas, para viver, é necessário antes de mais beber, comer, ter um teto onde se abrigar, vestir-se, etc. O primeiro fato histórico é pois a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material (MARX & ENGELS, s.d., p. 33).

O autor reconhece a existência do ser humano como ontológica, ou seja, o homem vai adquirindo a sua humanidade na sua relação com a natureza e com os outros homens e, não é só um homem definido como biológico. Por ser um ser ontológico, ele faz história, mas, fazer história significa que deve ter condições para viver. E a primeira e fundamental forma de existência, de vida, é buscar a satisfação das primeiras necessidades humanas, vitais para o não desaparecimento biológico dele. Precisa ter uma estrutura para satisfazer suas necessidades básicas de existência. E para satisfazer essas necessidades, o ser humano deve fazer uma atividade mediada para produzir. Só o ser humano produz os meios, os instrumentos, as ferramentas para produzir a vida material para a satisfação das necessidades. E isto, o de criar os meios, as ferramentas, para produzir a sua vida material acontece em cada época da história humana. Poderíamos até ter a convicção de afirmar de que o ser humano é condenado a criar meios para produzir, buscando satisfazer a suas necessidades. O animal irracional, como age impulsionado pela questão biológica, não cria as ferramentas, mas, a própria natureza lhe garante o mínimo, que seria o máximo, para que ele exista. O animal já vem equipado para viver, para existir. Não precisa transformar a natureza para que ele exista.

Então, esse primeiro ato histórico, refere-se ao fato de produzir as ferramentas para que o ser humano possa viver e existir. Sem isso não seria possível à existência do ser humano. E não pensemos que isto só é aplicado aos homens primitivos. Não. O homem continua produzindo os meios para sua existência até hoje. Se o homem deixasse de produzir os meios, significaria que ele deixou de existir. Porque é a própria existência que faz que produza os meios para satisfazer as suas necessidades básicas.

Por isso, Marx (s.d, p. 34) diz que:

“uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de a satisfazer e o instrumento utilizado para tal conduzem a novas necessidades” (MARX, s.d., p.34).

Não há uma satisfação completa das necessidades humanas. Cada época da história humana nos mostra que o ser humano vai superando as formas simples dos meios e dos instrumentos de produção para satisfazer as suas necessidades. Se os nossos antepassados partiram do uso da pedra até chegar hoje às máquinas mais modernas, atestamos a superação da forma mais simples de ferramentas às formas mais sofisticadas. A própria necessidade faz com que se criem outras necessidades. E ao criarmos outras necessidades, elaboramos novos instrumentos. E só o ser humano pode concretizar esta realidade.

As necessidades intrinsecamente humanas são satisfeitas pela criação de novos instrumentos que entram no processo de produção de vários elementos que estarão ao serviço da humanização do próprio ser humano. O homem se humaniza quando faz os instrumentos para oferecer um resultado mediato que é a produção. A produção, nesta perspectiva adquire um valor ontológico, não só econômico. A produção adquire dois caminhos dialéticos, a produção como natural e a produção como social. Natural porque só o ser humano pode produzir e, produzir, significa transformar a natureza material para satisfazer as necessidades humanas. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma a natureza, ele também se transforma pela cooperação que existe entre os indivíduos constituídos em sociedade. Exemplo de produção social seriam a cultura, a consciência e a linguagem.

A cultura é o resultado da atividade de objetivação e apropriação social; daí que cultura é o resultado de qualquer atividade humana que busca humanizar o ser humano. O homem produz cultura porque transforma a natureza por meio do seu trabalho, por meio da atividade mediada, que o realiza em sociedade. Quando dizemos que o ser humano produz cultura, não estamos afirmando de que a cultura é algo estática, mas, a cultura no materialismo histórico-dialético está sempre em constante transformação, porque a cultura é dinâmica e objetiva.

A consciência humana é o resultado do processo de produção atividade mediada do ser humano. A consciência é constituída em sociedade, por isso ela é um produto social, resultante da atividade que ele realiza ao longo da historia humana.

A linguagem é um instrumento social que tem a função de mediar uma atividade humana, porque se caracteriza em relacionar os seres humanos, em comunicar coisas, em transmitir coisas para os outros. A linguagem é fruto da necessidade imperiosa que tem o ser humano de intercambiar com outros seres humanos. Sem o homem e sem sua atividade mediadora para satisfazer as necessidades por meio dos instrumentos, por meio do trabalho, não haveria cultura, consciência e linguagem.

Mas, criar as ferramentas, os meios para satisfazer as necessidades, não é uma atividade individual. Neste sentido Marx (s.d.) afirma a importância do social, da família, no processo da humanização:

“o aspecto que intervém diretamente no desenvolvimento histórico é facto de os homens, que em cada dia renovam a sua própria vida, criarem outros homens; reproduzirem-se” (MARX, s.d., p. 34).

Entretanto, nossa análise não limita na simplicidade do fato da reprodução biológica do ser humano, mas, o mais importante nesse processo é que o ser humano não consegue viver individualmente a sua totalidade humana. A reprodução é uma necessidade para sua existência em sociedade, característica esta que lhe dá a condição de Humano. A sociedade é o espaço histórico do desenvolvimento humano porque é o âmbito das relações e das realizações humanas, é o âmbito onde o ser humano concretiza a sua essência como ser social e como ser de práxis.

O ser humano se humaniza inter e intrapsicologicamente na relação social que ele experimenta e vivencia com os outros. Não há uma socialização e humanização em esfera que seja diferente à própria sociedade. Significa que a humanização e o desenvolvimento da psique humana só são possíveis em sociedade, na relação entre os homens.

Claro que podemos pensar no conceito aristotélico de que “só o homem é um ser político e social”, mais, o conceito marxista de existência coletiva vai mais além dessa constatação empírica. No marxismo, o social e o cultural são determinantes para que o ser humano possa desenvolver o seu psiquismo como forma de humanizar-se. A humanização é objetiva e concreta porque só o ser humano pode constituir trabalho ou

atividade. Só o ser humano tem essa possibilidade de intervir no seu desenvolvimento, de buscar alternativas concretas e reais no espaço da totalidade humana.

Ser humano, instrumentos e produção estão dialeticamente enlaçados na história humana. O ser humano produz em sociedade por meio dos instrumentos que ele cria para satisfazer as suas necessidades básicas. O fato de produzir demonstra que o homem se humaniza constantemente por meio das atividades e por meio dos instrumentos.

Desta perspectiva, a história humana é uma história material, concreta e real. Por isso, afirmamos que a produção é sempre a apropriação da natureza pelo ser humano e, ao mesmo tempo, a produção é a objetivação dele como ser pensante e produtor. Isto é o desenvolvimento histórico do ser humano.

Neste sentido, Márkus (1974), analisando o marxismo, conclui:

El principal criterio del desarrollo histórico es para Marx la medida en la cual se constituyen los presupuestos de un desarrollo irreprimido y rápido de las fuerzas esenciales humanas –capacidades y necesidades– y del despliegue de la individualidad humana libre, multilateral, o sea, la medida en la cual se actúan esos presupuestos, la medida en la cual se realiza “el ser humano” en la existencia humana individual concreta (realización en la cual el desarrollo de las fuerzas productivas no es más que un momento, aunque sea el más decisivo). Sólo así es posible estimar de un modo universalmente válido y, al mismo tiempo, ético-axiológico, las varias épocas y manifestaciones de la historia, no sobre la base de un orden axiológico supra-histórico, trascendente, sino de acuerdo con una caracterización objetiva, histórico-imanente – y al mismo tiempo universalmente válida – de la evolución humana. (MARKUS, 1974, p. 72-73).

O ser humano não é uma categoria supra-humana, resultado da manifestação caprichosa da consciência ou do próprio idealismo platônico. O ser humano se caracteriza por ser histórico e imanente. E não estamos só falando que ele é desse jeito, senão empiricamente, podemos verificar essa evolução humana ao longo das etapas históricas. O importante é que compreendamos que o ser humano evolui objetivamente na própria história que ele realiza. Não há história sem o ser humano. Não podemos falar da história sem o ser humano concreto e real. Já manifestamos que o animal não escreve a sua história. É o homem que escreve a história animal. A história humana é o desenvolvimento das forças produtivas pelas capacidades e pelas necessidades tão só humanas. O ser humano em si, imaginário, supra-histórico não existe; só existe o ser

humano na forma real, concreta e objetiva, como processo evolutivo histórico de indivíduos concretos como resultados de atividades concretas.

E, esse será o tema da nossa análise no seguinte item, analisar o ser humano como historicamente evoluindo por meio das suas atividades concretas e reais. Ou seja, o ser humano se humaniza e se concretiza como tal, no seu desenvolvimento histórico-cultural. Este desenvolvimento é amplo, abarca o desenvolvimento material e o seu desenvolvimento psicológico na sua forma dialética.

#### **2.1.4 O Desenvolvimento Histórico-Cultural do Homem pela atividade mediada**

A categoria central para entender o desenvolvimento histórico e cultural do ser humano passa pela compreensão do conceito de trabalho, categoria que para Marx (1968) não representa como questão econômica, mas, uma questão antropológica. O trabalho representa a expressão de vida, um ato de autocriação humana, uma atividade e, não uma simples mercadoria criada pelo ser humano. O trabalho é imanente ao ser humano. Ele constitui a sua própria essência.

Temos uma passagem de Marx (1968) onde descreve o trabalho. Destacamos a importância em citar toda essa parte para que o leitor compreenda a importância antropológica e ontológica do trabalho. Eis o que diz Marx (1968):

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência a sua própria autoridade. Não estamos lidando agora com aquelas formas primitivas de trabalho que nos recordam apenas o mero animal. Um intervalo de tempo imensurável separa o estado de coisas em que um homem leva a força de seu trabalho à venda no mercado, como uma mercadoria, daquele em que o trabalho humano ainda se encontrava em sua etapa instintiva inicial. Pressupomos o trabalho em uma forma que o caracteriza como exclusivamente humano. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia; mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o

projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1968, p. 202).

Este trecho é importante para analisarmos e compreendermos o que é o trabalho em si mesmo; como uma categoria antropológica e ontológica.

O trabalho é imanente só ao ser humano, e isso significa que ele é resultado de suas faculdades psíquicas e físicas. Pelo trabalho o ser humano desenvolve o seu psiquismo, a sua consciência em si para uma consciência para si, como forma de humanizar-se. Também, o trabalho caracteriza-se como a funcionalidade dos membros do corpo humano. Na atividade genuinamente humana, o ser humano dá uma função especial a seus próprios membros, como sendo a significação expressiva do uso da própria energia humana. A essência do trabalho não está configurada como um meio para um fim, uma vez que ele é um fim em si mesmo. O trabalho é um processo que se realiza entre o ser humano e a natureza material. Processo, porque por meio de seu trabalho o ser humano vai humanizando o seu lado biológico, as suas funções biológicas. É um processo com a natureza, porque o ser humano vai transformando a matéria bruta em elementos humanizantes, como forma de expressão de sua influência, ao transformar a natureza material para a satisfação de suas necessidades.

Há uma relação dialética entre o trabalho humano e a ação de transformar a natureza. O ser humano necessita agir sobre a natureza para transformá-la e ajustá-la às suas necessidades existenciais. Negar o trabalho ao ser humano é negar-lhe a sua própria existência, a sua própria essência.

Por meio do trabalho o ser humano se apropria dos produtos resultantes da sua própria atividade, mediada pelo uso de ferramentas para transformar a própria natureza.

Para apropriar-se da natureza, o ser humano deve fabricar os seus instrumentos, que lhes servirão como forma de especial para apropriar-se do produto do seu trabalho.

Quando o homem fabrica os seus instrumentos devemos entendê-lo como crucial e determinante, porque é quando ele se diferencia do animal. O ser humano é um animal faber, um ser que trabalha por meio dos instrumentos que ele próprio fabrica transformando a natureza. Com o seu trabalho, o homem deixa de ser escravo da própria natureza e assume ser o senhor dela. Quando afirmamos que o ser humano transforma a natureza, estamos indicando que com a transformação do mundo material, o espaço da existência humana se amplia muito, como ao mesmo tempo, a sua animalidade se reduz

muito. A cada apropriação, cresce o domínio sobre a natureza e, também, fica mais complexa e múltipla esta relação, mas, na mesma relação, de forma dialética, o ser humano se torna mais humano. Por meio da apropriação da natureza pelo ser humano, a natureza em si torna-se natureza para si, isto significa que a natureza perde o seu estado natural e se converte em cultural graças ao trabalho humano, a atividade.

A cultura é o resultado da totalidade da ação do ser humano sobre a natureza, é uma produção humana, na qual os objetos da natureza tornam-se capacidades humanas, forças essenciais humanas. Dito de outra forma, a cultura é resultado da atividade mediada realizada na natureza, onde os objetos dados são agora objetos trabalhados, impregnados com a marca do ser humano, que se transmitirá para outras gerações e serão modificados ao longo da história humana.

Agora, o ser humano não só opera sobre a natureza para transformá-la, para apropriar-se dela, mas significa também a objetivação da atividade humana, do sujeito ativo na natureza, na sua produção. O produto humano, gerado pelo trabalho, adquire características humanas, porque o produto leva as marcas dele, da sua consciência e da sua ação. O objeto do trabalho humano adquire a objetivação da vida genérica do homem realizado por meio do trabalho. Quando falamos de objetivação não é só essa marca genérica do ser humano no objeto produzido, mas, significa dar uma função específica aos objetos artificiais produzidos pelo homem. Cada objeto tem uma função específica, determinada pelo ser humano, para satisfazer as necessidades humanas. O ser humano transforma a matéria bruta em matéria humanizada para dar sentido ao uso em cada cultura.

A objetivação do ser humano no seu produto, também nos remete a que os objetos produzidos pelo ser humano adquirem um valor de uso. Este valor de uso é imprescindível para a existência própria do ser humano. Sem este valor de uso do objeto, o próprio objeto perderia a sua essência e assim desapareceria a cultura gerada pelo trabalho do ser humano.

Na apropriação e na objetivação, por meio do trabalho, surgem, no ser humano, novas formas de potencialidades essenciais humanas, novas propriedades e capacidades humanas. Isto significa que a atividade humana não é algo repetitivo ou acabado. Significa que as necessidades humanas não estarão nunca satisfeitas e que o homem buscará sempre transformar a natureza ou os objetos produzidos com outras funcionalidades, com outras intencionalidades, com outros significados e aspectos

motivacionais. Se fosse pura repetição, o ser humano se tornaria animal. O animal não muda a sua atividade, daí a comparação que Marx (1968) realiza entre a atividade da abelha e a atividade humana. Vale a pena citar essa passagem para compreender melhor o seu significado. Diz Marx (1968):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia; mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1968, p. 202).

A abelha só constrói a sua colmeia, na pura perfeição. Só que ela não poderia construir outros elementos que não seja uma colmeia para a sua existência. O ser humano tem a capacidade de construir várias formas de comodidades, de elementos que lhe sirvam para garantir a sua existência. O ser humano tem essa capacidade de sempre transformar a natureza e pôr a serviço dele.

Notamos a perfeita relação dialética entre apropriação e objetivação quando Marx (1968, p.202) afirma: “No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador”.

O pensamento do ser humano é resultado dessa atividade dialética, do trabalho. Este pensamento é consequência direta do processo de relação dialética entre a apropriação e a objetivação. Só o ser humano pensa e reflete para concretizar o seu trabalho. O fazer não é inato no ser humano, não tem algo inato para repetir sempre a mesma função de trabalho.

Observamos que a abelha tem essa realização inata, biológica, no seu próprio ser, porque não tem a capacidade de pensar e refletir sobre a sua atividade. Por isso afirmamos que o ser humano se humaniza no seu trabalho. E já indicamos que humanizar-se significa que o homem perca o seu estado mais natural, mais animal e vá adquirindo estado humano ao longo da sua história. Pensemos numa criança. Nela não são inatas as habilidades, a apropriação e a objetivação. Nos primeiros meses de vida, ela atua biologicamente, sem nenhuma diferenciação de um filhote de animal. Porém, a criança vai perdendo o seu estado puramente biológico quando começa a apropriar-se

dos objetos humanos, quando começa a objetivar-se nos produtos humanos produzidos culturalmente. A criança torna-se humana quanto mais se apropria e mais se objetiva. Eis a diferença da criança do filhote de um animal.

Na criança só lhe são inatas às funções fisiológicas, mas, as outras funções como pensamento, consciência etc., são resultados da sua própria atividade concretizada no trabalho por meio da mediação dos instrumentos, das ferramentas e da ação objetiva e concreta do adulto.

No reino animal impera o instinto e a adaptação instintiva do animal para poder sobreviver. Já o ser humano deve perder esse instinto para que não desapareça e deve assumir o trabalho como atividade mediada encaminhada para realização da sua própria existência.

Por isso é muito importante à expressão de Konstantinov (1959) quando ele se refere sobre o trabalho humano desta forma:

Al actuar sobre la naturaleza en el proceso de la producción y transformar los objetos naturales con arreglo a sus necesidades y fines, el hombre perfecciona sus hábitos de trabajo, su experiencia productiva y su capacidad para someter a las fuerzas de la naturaleza y, a la par con ello, desarrolla sus facultades naturales. Como resultado de un largo ejercicio, el organismo humano fue adaptándose a las operaciones del proceso de trabajo y fueron perfeccionándose sus órganos. Desde los tiempos primitivos, en el proceso de trabajo fue especializándose la mano del hombre en múltiples y variados movimientos, a la par que se desarrollaban sus facultades físicas e intelectuales, su cerebro y órganos sensoriales (KONSTANTINOV, 1959, p. 362).

O que significa tudo isso? Significa que a cultura é o resultado desse longo processo de desenvolvimento humano por meio do trabalho. O trabalho, a atividade mediada, é o determinante e o concreto para o surgimento da cultura humana, cultura entendida como longo processo de transformação da natureza e do próprio ser humano pela sua atividade consciente e objetiva. Desde o primeiro momento em que o homem foi usando a mão conscientemente para transformar a natureza, surge a cultura humana. O homem torna-se ser humano para si, genérico para si, superando o seu aspecto biologizante, no momento do seu desenvolvimento histórico e cultural.

O trabalho quando se constituiu na fonte da existência humana para si, começou a história do seu desenvolvimento histórico e cultural. Este desenvolvimento histórico e

cultural é a base da sociedade humana, porque se caracteriza como exclusiva do ser humano, como o seu processo de humanização.

A cultura é resultado da relação dialética entre os meios de trabalho e a força de trabalho humano. O ser humano cria e usa instrumentos que ele mesmo produz, constituindo-se os seus meios de atividade. Os instrumentos criados pelo ser humano, no seu uso, adquirem uma função de instrumento vivo, de valor de uso. Os instrumentos que não adquirem valor de uso, função social, são inertes, mortos e, portanto, não são elementos que caracterizam o desenvolvimento do ser humano.

A força de trabalho refere-se à relação que o homem tem com outros homens e com a própria natureza. A força de trabalho constitui-se, também, numa relação dialética. O ser humano se utiliza desta força de trabalho para a produção dos bens materiais, que são em última instância, a cultura humana em si mesma.

Tratamos neste item sobre o desenvolvimento histórico-cultural do homem por meio de seu trabalho, da sua atividade. É importante destacar que este desenvolvimento é dialético. Daí a importância que Vigotsky e a escola da Teoria Histórico-Cultural darão à atividade como processo de formação da psique humana e do seu processo de humanização, por meio das atividades mediadas pelo adulto, especificamente quando nos referimos às crianças.

O nosso objetivo neste capítulo foi refletir sobre o materialismo histórico e sobre os conceitos que se referem a ele, de forma a aprofundar a compreensão do porque a Teoria Histórico-Cultural tem sua base no Materialismo Histórico-Dialético de Marx, e, principalmente, que para entender essa teoria e implementá-la nas práticas pedagógicas. Por isso, é fundamental pensar dialeticamente os processos de ensino e de aprendizagem na Escola.

Nos próximos capítulos passaremos a discutir e aprofundar as análises sobre a Teoria Histórico-Cultural e os processos de ensino e de aprendizagem.

### **CAPITULO 3 - O MÉTODO DE PESQUISA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

*Há um tempo para espalhar as pedras e outro para recolhê-las.*

Eclesiastes 3:5

Neste capítulo abordaremos a metodologia e procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Iniciaremos pela questão do método na Teoria Histórico-Cultural, analisando alguns capítulos das Obras Escogidas, especificamente, os Tomo I, II e III e, o livro *Pensamiento y Lenguaje*, todos em versão espanhola. Em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa, já que esta pesquisa é netamente uma pesquisa bibliográfica, porém, tem sua importância científica, social, educacional, cultural e política porque a análise bibliográfica fundamentada no materialismo histórico-dialético nos ajuda a compreender a totalidade da formação e o desenvolvimento do ser humano, na perspectiva ontológica e psicológica. Para isso, também, apresentaremos algumas obras na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural produzidas no Brasil.

Além da preocupação de explicar a metodologia de trabalho, a grande preocupação é analisar o que é, o como e o porquê fazer uma pesquisa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. E para responder a isso, devemos partir da própria experiência de vida do Vigotsky que nos mostra os modos de ensinar, de sentir, de pesquisar e de pensar na forma histórico-dialética.

Vigotsky não só foi um homem de cultura universal porque tivera contatos com vários autores como, Platão, Aristóteles, Descartes, Spinoza, Kant, Hegel, Darwin, Marx, Engels, Freud, Nietzsche, Kohler, Pavlov, Buhler, Bérqson, Blonski, Lewin, Janet, Ribot, Shakespeare, Tolstói, Dostoievski, Stanislavski, etc., mas, por ter tido outros contatos no cotidiano social e individual, uma vez que foi um homem afetado pelas circunstâncias históricas dos acontecimentos, tais como: a Revolução Russa; a discriminação que ele sofreu pelo regime político da sua época e; o mais trágico das experiências vivenciadas por ele, a sua enfermidade, que o levou muito jovem do mundo dos mortais.

Começamos o capítulo com uma citação do Eclesiastes, provavelmente uma citação anotada por Zaporozetz, numa das tantas reuniões de trabalho que aconteciam com Vigotsky e os outros, para indicar que o trabalho investigativo deles levava a novas formas de indagações, novas formulações sobre o tratamento do problema, resultando em novas conclusões científicas.

Há um tempo para analisar criticamente as outras obras na perspectiva da psicologia. Tempo que se traduz em síncrese, momento perturbador e confuso da teoria aplicada na realidade. Há um tempo para espalhar as pedras, momento que se traduz em analisar o objeto. Espalhar no sentido de ir à raiz do problema mediante o uso de uma metodologia capaz de penetrar na essência do objeto. Esse espalhar é o momento da análise dialética, momento muito importante para aprofundar sobre o problema. E há outro momento para recolher. Depois da análise dialética, é hora da síntese dialética. Momento em apresentar a solução ao problema suscitado.

E é por isso, que todo o conjunto das obras de Vigotsky nos mostra uma profunda preocupação pelo ser humano, uma sede enorme pelo conhecimento e pela verdade científica, um grande humanismo que se reflete na forma de trabalhar em grupo, tendo abertura ao pensamento dos outros, e por fim, uma convicção com a consistência argumentativa com racionalidade e objetividade da construção social e histórica da consciência humana.

A finalidade deste capítulo é apresentar como Vigotsky realiza e concretiza a sua teoria do conhecimento, que surge na antítese de sua pesquisa sobre o ser humano, especificamente, quando busca compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tipicamente humanas, pela mediação semiótica da cultura produzida pelo ser humano ao longo da sua história ontológica e biológica, como espécie animal.

### **3.1 Processo de formação do conhecimento na Teoria Histórico-Cultural.**

#### **3.1.1 A História e a Dialética como fundamentos metodológicos**

Entramos em um ponto muito importante da pesquisa qualitativa que toma as bases teóricas do materialismo histórico-dialético que fundamenta a teoria de Vigotsky.

Este autor, quando critica com fundamentos teóricos as teorias que sustentam a psicologia da sua época, por fundamentar-se na dialética mecanicista, no empirismo e

no próprio idealismo, afirma que o problema da psicologia da sua época deve-se ao uso inadequado da metodologia, ou seja, a crise da psicologia é devido ao uso de uma metodologia que toma o seu objeto de pesquisa, neste caso, o ser humano, na forma fragmentada, dividida, imparcial, etc., e não de forma de unidade dialética, indo até a própria essência do ser humano.

Ele apresenta uma psicologia geral, cultural e dialética que não se fundamenta no materialismo mecanicista ou idealista como forma de superar essa crise psicológica, mas, fundamenta-se no materialismo histórico-dialético de Marx.

Abrimos um parêntese neste ponto para indicar o seguinte: na pesquisa científica atual temos três formas de pesquisa: a pesquisa positivista lógica fundamentada na explicação; a pesquisa fenomenológica fundamentada na compreensão e; a pesquisa do materialismo-histórico dialético (marxismo) fundamentada na interpretação crítica do fenômeno. Vygotski (1996) analisou criteriosamente o método aplicado na psicologia de sua época, quando analisa a crise na psicologia e, desta crítica, ele apresentou outra forma de pesquisa, quando ele busca apresentar o formato de uma psicologia geral fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx. Neste processo de análise crítica, ele inaugurou um novo paradigma na Psicologia Geral, elaborou sua teoria cultural do desenvolvimento humano, compreendendo o sujeito como constituído não a partir dos fenômenos internos ou como produto de um reflexo passivo do meio, mas construído nas relações histórico-culturais.

Por que será que Vigotsky escolhe o materialismo histórico-dialético como novo paradigma para a Psicologia Geral?

Vygotski (1996) analisa algumas teorias psicológicas da sua época, como a reflexologia russa e o behaviorismo norte-americano, que queriam responder a questão das funções psíquicas superiores, ora, davam importância ao desenvolvimento biológico, ora, davam importância ao desenvolvimento cultural. Vygotski (1996) não aceita esta divergência criticando a teoria que fundamentava essas correntes psicológicas e abraça o método do materialismo histórico-dialético.

Por isso, Vygotski (1996) procura o seu método de pesquisa, pois:

La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación. El método, en este caso, es al mismo tiempo premisa y producto, herramienta y resultado de la investigación. [...] La total revelación del método deberá ser el objetivo de toda la obra en su conjunto. [...] El problema del método

es el principio y la base, el alfa y el omega de toda la historia del desarrollo cultural del niño (VYGOTSKI, 1996, p.47).

E buscando esse método para ir a raiz do problema que se refere às funções psíquicas superiores, abraça o materialismo histórico-dialético pois:

Estudiar algo históricamente significa estudiarlo em movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialectico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento (VYGOTSKI, 1996, p. 67-68).

Vygotski (1996) não encontrou firmeza de pesquisa nos métodos do empirismo subjetivo e do materialismo mecanicista da sua época. Essas duas teorias criticadas por Vigotsky não foram capazes de dar uma solução ao problema do objeto da psicologia. Por isso Vygotski (1996) elabora o seu método microgenético, fundamentado no materialismo histórico-dialético de Marx.

Gonçalves (2001), também fundamenta o motivo que levou a Vygotski (1996) a usar o método do materialismo histórico-dialético, desta forma:

As categorías metodológicas da dialética, numa perspectiva materialista permitem o movimento da aparência para a essência; do empírico e abstrato para o concreto; do singular para o universal a fim de alcançar o particular; permitem tomar as totalidades como contraditórias. Aliadas à noção de que o sujeito ativo, em relação com o objeto, é histórico, tais categorías respondem à necessidade de conhecimento do diverso, das particularidades, do movimento, sem cair no relativismo e sem perder o sujeito, que, assim entendido, é necessariamente integral, pleno. Permite, ao mesmo tempo, explicar e compreender (GONÇALVES, 2001, p. 124).

O método histórico-dialético é uma alternativa metodológica que assinala a possibilidade de superação da dicotomia sujeito-objeto, indica a necessidade e a transformação do psiquismo humano pela mediação semiótica da cultura humana. O objeto estudado tem relação dialética com o próprio sujeito, propulsor da pesquisa. Quando assinalamos esta reciprocidade intrínseca entre o objeto e o sujeito, estamos indicando tomar na sua totalidade ambos os elementos e ir à busca da origem de um

determinado problema. O método histórico-dialético não nos permite pensar nem agir dicotomicamente, porque esse método tem uma ação abrangente, totalizante e só analisa o processo dos fatos, não o resultado final do processo. Aqui, dialeticamente, podemos afirmar que o processo indica a forma qualitativa da pesquisa, contrapondo-se desta forma à análise exclusivamente quantitativa, cujo objetivo principal é a comprovação dos resultados por meio de instrumentos numéricos, estatísticos.

É isso que Vygotski (1996) quer indicar quando ele afirma:

Son aún muchos los que siguen interpretando erróneamente la psicología histórica. Identifican la historia con el pasado. Para ellos, estudiar algo históricamente significa el estudio obligado de uno u otro hecho del pasado. Consideran ingenuamente que hay un límite infranqueable entre el estudio histórico, dicho sea de paso, simplemente significa aplicar la categoría del desarrollo de la investigación de los fenómenos. Estudiar algo históricamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso del desarrollo del algún fenómeno en todas sus fases y cambio, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe (VYGOTSKI, 1996, p.67-68).

O estudo histórico do objeto para Vigotsky não se refere a uma simples menção de um fato acontecido no passado, um fato que não tem nenhuma relação com o próprio desenvolvimento humano. A verdadeira história que interessa, e tem valor para ele, é aquela história que se relaciona com o presente do ser humano; é uma história que carrega as marcas do gênero humano que é fundamental para o desenvolvimento do próprio ser humano, tanto no aspecto do seu psiquismo como no aspecto cultural.

A história carrega a essência do desenvolvimento da própria sociedade humana, carrega a cultura produzida para o desenvolvimento do ser humano, como carrega os bens culturais para o desenvolvimento da própria sociedade humana. Esse tipo de história é que valoriza o autor russo. Resumindo, a história não é detalhar os fatos do passado, num sentido mecanicista ou positivista, mas a história tem sua força constituída nessa luta de contradições para superar o estado natural e cultural do ser humano. E Vygotski (1996) vê a história em movimento. Mas, que tipo de movimento? Claro, o movimento dialético. Nesse movimento dialético da história é que devemos encontrar os saltos do quantitativo para o qualitativo, a luta dos contrários como forma de superar o velho pelo novo, a instauração do novo mediante processos semióticos.

Nesse movimento dialético do objeto encontramos a própria essência do objeto, essência esta que não podemos abarcar num estudo que toma o movimento na sua forma linear.

Portanto, o método não é a causa do conhecimento. A metodologia proposta é conhecer as causas, sendo que o mais importante é buscar a gênese, a origem dos fenômenos e estudá-los nos seus processos de mudança. Vygotski (1991, p.74), parafraseando Espinosa, diz que “[...] é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Nesse sentido que ele afirma que há a necessidade de se estudar a dimensão histórica, o que não significa analisar simplesmente os eventos passados, mas compreender o processo de transformação do presente implicado nas condições passadas e nas projeções do futuro.

O método na abordagem histórico-cultural contempla o presente, o passado e o futuro, como movimento dialético do que é, do que foi e do que será. Entendemos que Vygotski (1996) lutou em desfeticizar o método da psicologia da sua época, mas, ao mesmo tempo, nos mostra que o conhecimento é algo concreto e real que se descobre no processo da investigação, na mediação entre teoria e método, sujeito e objeto, sujeitos históricos e realidade.

Neste sentido, Frigotto (2004), afirma que o método histórico-dialético, por ser uma concepção ontológica, histórica e científica, consegue:

[...] ir à raiz da condição humana, no interior das relações sociais capitalistas, de forma mais abrangente e radical em relação às demais concepções e teorias vigentes. Também e por consequência, este instrumental crítico permite revelar a natureza anti-social e anti-humana das relações capitalistas (FRIGOTTO, 2004, p. 3).

Toda a pesquisa de Vygotski (1996) orienta-se em ir ao interior, à raiz do problema humano, para analisar e compreender a própria origem do problema no ser humano. Esta forma de fazer pesquisa, de ir à raiz da condição humana, significou uma verdadeira revolução nos princípios metodológicos que buscavam compreender o psiquismo humano ou as funções psíquicas superiores da ótica histórico-cultural.

O estudo da gênese humana nos mostra que há uma relação histórica e cultural, interpsicológica e intrapsicológica na formação do ser humano. Resumindo diríamos, o ser humano é a soma da totalidade dessas relações concretas e reais. E é nessa totalidade

que encontraremos no ser humano a origem do próprio desenvolvimento integral do homem. Só conseguiremos ir à raiz do problema, usando o método histórico-dialético.

Por isso a nossa preocupação em apresentar a análise do método de Vygotski (1996) para que se tenha em mãos um instrumento que nos ajude a chegar à raiz do problema.

Vejamos o que ele nos apresenta sobre a sua teoria.

Há uma grande preocupação do autor em obter um método eficaz e racional que chegasse a atingir a própria lei da essência do objeto que se analisa. Ele tinha afirmado o seguinte sobre este ponto:

Y según esta regla, dudar de todo, no creer en nada a pie juntillas, exigir a toda tesis sus fundamentos y sus fuentes del conocimiento es la primera regla de la metodología de la ciencia. Así nos protegemos de un error todavía mayor: no ya considerar iguales los métodos de todas las ciencias, sino creer que la estructura de todas las ciencias es la misma (VYGOTSKI, 1997, p. 301).

Ele dominava o conceito marxista do desenvolvimento humano que se realiza pela mediação do trabalho, caracterizado pelo uso de instrumentos. Por isso, exige os fundamentos e as fontes do conhecimento como primeiro critério de veracidade e de cientificidade, quando aponta de que há muitos métodos científicos que são parecidos pela forma como analisam o objeto da perspectiva de caracterização do próprio objeto. O que há de igual são as estruturas essenciais que formam o objeto analisado. E a verdadeira ciência deve atingir estas estruturas essenciais, a lei que está subjacente a qualquer manifestação exterior do objeto. Por isso, propõe que o método deve ir à raiz do objeto para saber verdadeiramente o problema.

Passemos a análise dos pressupostos centrais do método microgenético.

### **3.1.2 A relação dialética entre o individual e o social**

No capítulo 1 desta dissertação já analisamos as categorias de ser individual e ser social. Agora nos toca evidenciar estas categorias na proposta de mudança epistemológica e metodológica de Vigotsky. Esse autor compreende o ser humano como fundamentalmente histórico e cultural, que se manifesta singularmente num amplo conjunto de relações sociais, relações coletivas culturais. O próprio psiquismo

humano é algo individual em cada ser humano, mas, o psiquismo humano é constituído historicamente na complexa relação do sujeito, como indivíduo e como integrante de uma sociedade na sua forma cultural. A linguagem apresenta-se na sua forma individual, mas tem uma grande relação dialética com o social, já que a linguagem, a sua formação, é o resultado dessa relação dialética entre o individual e o social. Por isso, Vygotski (1993) afirma que a linguagem, a memória, o pensamento são produtos da cultura, da produção social do ser humano.

Esta relação dialética entre o individual e o social nos mostra que os processos psicológicos humanos mais simples dão-se pela compreensão dos processos mais complexos. Devemos "...mostrar en la esfera del problema que nos interesa como se manifiesta lo grande en lo más pequeño..." (VYGOTSKI, 1996, p. 64), isto significa que numa análise devemos buscar a resposta às questões suscitadas no social e não no individual. Mas, isto não significa que estejamos desvalorizando o individual, temos que ter sempre em mente que estamos pensando dialeticamente, no mecanicista, mas, historicamente.

O social apresenta-se como um fator de desenvolvimento do próprio psiquismo humano. Sem a forma social da cultura e da história, não seria possível o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da memória. Foi nesse sentido que Vygotski (1996) criticou bastante aquelas teorias psicológicas da sua época que davam ênfase, ora ao plano individual, ora ao plano social. Ele enfoca a realidade social como combinada dialeticamente no plano do sujeito individual, como expressão e como fundamento da própria realidade da constituição do ser humano.

O individual e o social unificam-se, o particular e o coletivo também se unificam, pois o social apresenta-se como parte constitutiva do individual e esta como parte constituída no individual. Daí que não podemos reduzir ou isolar ambos os elementos como faziam os teóricos da psicologia que tanto Vigotsky criticou nas suas obras.

Portanto, devemos acabar com essa forma dicotômica de ver o individual e o social, porque leva a um reducionismo epistemológico e ontológico da realidade analisada.

Vygotski (1996) mostrava já esta preocupação quando afirmava a perspectiva da sua análise em abranger o todo, não o particular, não as características do objeto:

Ya se entiende claramente que el propio sentido del análisis debe modificarse de raíz. Su tarea fundamental no es descomponer el todo psicológico en partes e incluso en fragmentos, sino destacar el conjunto psicológico integral determinados rasgos y momentos que conservan la primacía del todo (VYGOTSKI, 1996, p.99-100).

O autor afirma, assim, a mútua constituição de totalidade do sujeito individual e da realidade social, pois cada pessoa como indivíduo é dinâmica, é síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade social e objetivações que modificam esta realidade social. Neste processo de relações vemos a totalidade num eterno devir dialético e não podemos negar isto, porque partimos do próprio movimento dialético, onde acontece a mudança quantitativa para a qualitativa. Buscar essa relação entre o individual e o social é que nos proporciona essas mudanças qualitativas fundamentadas no próprio movimento dialético da matéria em si mesma. Daí que Vygotski (1996) resume a importância desta relação dialética e histórica do individual e o social desta forma:

El punto central de nuestra investigación consistirá en estudiar el paso desde la influencia social, exterior al individuo, a la influencia social, interior al individuo y trataremos de esclarecer los momentos más importantes que integran ese proceso de transición (VYGOTSKI, 1996, p. 87).

Esta citação é determinante para entender o papel crucial, dialético e histórico do social na formação do sujeito como indivíduo, como ser humano, na perspectiva da totalidade do ser social, do ser cultural. Compreender de que há uma influência social, exterior ao indivíduo, nos mostra a importância e transcendentalidade de nunca isolar o indivíduo do social. O indivíduo se forma como ser humano nessa relação dialética dentro da sociedade, junto com os outros sujeitos por meio de atividades mediadas, tais como signos e ferramentas.

A individualidade do ser humano não fica restringida a uma esfera isolada do resto dos outros seres humanos. A individualidade é exercida dentro do convívio societário, sem perder a liberdade e as características individuais como gênero humano.

Por isso que Vygotski (1996) em todo o seu trabalho se preocupa em estudar o processo histórico do desenvolvimento do psiquismo como objetivação do próprio gênero humano, gênero humano constituído na concreticidade e na objetividade mediante a sua atividade mediada, dentro da sociedade caracterizada como humana.

O indivíduo humano se torna um ser humano na relação dialética com a sua própria história social, história desenvolvida nessa relação com a natureza e com outros indivíduos. Fica claro que o ser indivíduo se humaniza num processo histórico-social por meio da cultura e não por meios de herança genética.

Vygotski (1996) ao longo da sua pesquisa se guiará em proporcionar e em diferenciar de que a distinção do gênero humano, como individual e social, passa necessariamente em distinguir a categoria da formação biológica e a categoria de formação histórico-cultural do próprio ser humano.

Vejam agora outro tema de vital importância para compreendermos a Teoria Histórico-Cultural.

### 3.1.3 Princípios metodológicos da Teoria Histórico-Cultural

Leontiev (1978), colega de Vygotski (1993) nas pesquisas que realizavam em conjunto, refere-se a essa imensidão da preocupação científica nesse aspecto:

Vygotski supo ver en la cuestión de la conciencia no sólo el problema del método concreto a aplicar, sino, ante todo, *un problema filosófico-metodológico*<sup>15</sup> de colosal trascendencia, la piedra angular del futuro edificio de la ciencia psicológica (LEONTIEV apud VYGOTSKI, 1991, p.426).

Todo o trabalho de Vygotski (1996) estava focado em analisar a questão das funções psíquicas superiores e notava que as teorias psicológicas da sua época não conseguiam chegar a resolver o problema, uma vez que o próprio método para abordar a questão estava mal formulado.

O problema do método resulta ser um problema filosófico-metodológico. Toda teoria tem uma fundamentação filosófica manifestada nos resultados obtidos nas pesquisas. E a psicologia que Vygotski (1993) criticava tinha essa fundamentação filosófica, mas, não era o materialismo histórico-dialético, mas, simplesmente a dialética mecanicista, que só se interessava com o resultado e não com o processo. Por isso, Vygotski (1993) mostra muitos exemplos dos resultados obtidos por essas psicologias, demonstrando a relação efeito e causa. Essas psicologias analisavam os

---

<sup>15</sup> Em itálico no original.

processos naturais e nunca os processos culturais, resultantes da atividade mediatizada pelos instrumentos históricos do ser humano, cujos elementos desenvolviam o psiquismo humano. Aqueles que chegavam a conceber os aspectos culturais, o faziam em segundo plano, priorizando os fatores biológicos.

A partir dessa análise crítica sobre as outras psicologias é que Vigotsky (1993) cria e defende o método histórico<sup>16</sup> - genético<sup>17</sup>. Considera que os processos psicológicos devem ser estudados em seu desenvolvimento dinâmico, devido ao fato de que sua natureza se caracteriza mais por saltos “revolucionários” do que por incrementos quantitativos constantes. E porque os pontos principais do desenvolvimento identificam-se com as mudanças experimentadas na forma de mediação utilizada.

Para resolver esta problemática metodológica, Vygotski (1993), propõe o método microgenético que consiste na análise histórica dos fenômenos, particularmente no estudo dos processos psicológicos superiores, aqueles processos que são genuinamente humanos (não compartilhados com os animais).

Por isso Vygotsky (1977) enfatiza dizendo:

Necesitamos concentrarnos, no en el producto del desarrollo, sino en el proceso mismo mediante el que las formas superiores se constituyen... Plantear una investigación sobre el proceso de desarrollo de un objeto determinado con todas sus fases y cambio – desde el nacimiento hasta la muerte- significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, de manera que “es solamente en movimiento cuando un cuerpo muestra lo que es”. Por ello, el estudio histórico (en el sentido más amplio de la palabra “historia”) del comportamiento no es un aspecto auxiliar del estudio teórico, sino que, más bien, forma su auténtica base (VYGOTSKY, 1977, p.64-65).

Para a criação dessa psicologia, era necessário redefinir o objeto de pesquisa, delineando de modo claro o problema, a partir do qual o ser humano poderia ser investigado em sua totalidade.

O que Vygotski (1993 e 1996) buscava com esse novo método de investigação? Primeiro, buscava ser coerente no seu método com a sua matriz teórica, fundamentada

---

<sup>16</sup> O termo histórico-genético aparece na página 449, do tomo I das “Obras Escogidas”.

<sup>17</sup> O conceito “genético” tem um significado relacionado com os processos de desenvolvimento e não se referindo aos genes ou código genético. Portanto, o conceito de “método genético”, desde o ponto de vista vigotskyano, não deve identificar-se com o desenvolvimento evolutivo infantil, nem com os genes, mas ir à gênese, método central da ciência psicológica marxista, fundamentada no materialismo histórico-dialético.

no materialismo histórico-dialético de Marx (1985); segundo, buscava analisar o objeto de pesquisa como processo, não como fatos isolados da realidade histórica, senão como fatos que tem sua origem na historicidade e; terceiro, mudar, suplantando a análise fenotípica e análise genotípica porque tentavam analisar os fenômenos psicológicos sem considerar seu desenvolvimento ou evolução.

Com esta pequena introdução, agora, apresentaremos os princípios metodológicos que nortearam todo o trabalho de pesquisa de Vygotski (1993) princípios estes que estão fundamentados na premissa histórica e dialética do marxismo. Tais princípios do método surgem quando ele discorre sobre as teorias psicológicas de sua época, que fazem uma “análisis de las funciones psíquicas superiores” (VYGOTSKI, 1996, p. 97), onde ele analisa essa crise da psicologia sobre o tratamento do tema.

Conforme Vygotski (1996),

Podemos señalar tres momentos determinantes sobre las cuales se apoya el análisis de las formas superiores del comportamiento y que constituyen la base de nuestras investigaciones (VYGOTSKI, 1996, p.100).

Desta maneira ele apresenta os seus três princípios metodológicos, depois de analisar criteriosamente as outras teorias psicológicas de sua época. É interessante destacar que ele não rejeita ou deixa de lado essas teorias que ele tanto analisou. Em cada momento temos que ter em mente que a cabeça dele funcionava dialeticamente. Isto significa afirmar que o momento de crise não significa uma questão negativa, mas, esse momento na realidade serve para realizar o salto do quantitativo para o qualitativo.

Em nenhum momento ele condenou as outras teorias. Só mostrou na sua análise que essas teorias tinham limitações para analisar o objeto ou problema até a própria essência do problema.

## **3.2 Análises do método de Vigotsky**

### **3.2.1. Análise do objeto como processo e não o objeto como produto**

Vygotski (1993) ao analisar o objeto como processo pensou contrariamente à teoria ou pensamento de sua época, os quais analisavam os objetos de forma estática, decompondo-os para análise, sem considerar o contexto em que estavam inseridos. Esta análise do objeto como processo fundamenta-se no próprio materialismo histórico-

dialético porque nele o objeto é tido em constante movimento dialético. Pensar o objeto como processo nos garante que os dados dos objetos não estão dados como imanentes ao objeto da pesquisa. Os dados não estão fossilizados no objeto e, que a simples observação não bastaria para atingir a sua análise na totalidade.

Por isso, Vygotski (1996) afirma:

El análisis del objeto debe contraponerse al análisis del proceso el cual, de hecho, se reduce al despliegue dinámico de los momentos importantes que constituyen la tendencia histórica del proceso. [...] Dicho en pocas palabras, la tarea que se plantea un análisis así se reduce a presentar experimentalmente toda forma superior de conducta no como un objeto, sino como un proceso, y estudiarlo en movimiento, para no ir del objeto a sus partes, sino del proceso a sus momentos aislados (VYGOTSKI, 1996, p.101).

Esta análise do objeto como processo nos facilita a apropriação e a compreensão do problema do objeto na sua própria raiz. Ir à raiz do problema é o que nos permite buscar uma solução ao problema levantado. Por isso, Vygotski (1996) se posicionou contra as teorias que partiam apenas do objeto na sua análise. Partir da análise do objeto não nos proporciona o verdadeiro conhecimento do problema. Outro dado importante a indicar é que no processo, o pesquisador está preocupado em descobrir a gênese dos problemas e não só em mostrar as caracterizações particulares do objeto.

A análise do processo do objeto nos remete à apropriação da formação histórica do objeto. Esta é a forma superior de analisar o objeto para chegar à síntese da análise. Por isso, o problema de aprendizagem, que é a questão de análise desse trabalho, deve ser submetido a uma análise de processo para obter um conhecimento profundo desse objeto em processo e em movimento, ir até a raiz do problema, sempre num processo histórico e dialético.

### **3.2.2 A Contraposição das Análises Descritivas e Explicativas**

Vygotski (1993) criticava teoricamente as posturas psicológicas que se fundamentavam em análises descritivas, as quais se colocavam contrárias às análises explicativas. As pesquisas, analisadas pelo autor, que fundamentavam suas análises em apenas descrever o problema não chegavam à raiz da questão. Assim, descreviam a manifestação externa do objeto, ou seja, as particularidades da relação sujeito-objeto da

perspectiva de reação-estímulo. Analisavam o fenômeno externamente, embora os resultados fossem apresentados como se tivessem atingido a raiz do próprio fenômeno.

Esta análise descritiva tinha muita fundamentação fenomenológica e na Psicologia, na época de Vigotsky, analisar as funções psíquicas superiores do ser humano neste método, levava a perder a solução do problema na sua própria origem.

Para Vygotski (1996) a descrição do objeto por si só não é suficiente, é necessário ir além estabelecendo as relações que constituem a base de determinado fenômeno.

Vygotski (1996) faz a seguinte observação sobre a análise descritiva:

Hemos visto que en la vieja psicología el concepto de análisis coincidía de hecho con el concepto de descripción y era contrario a la tarea de explicar los fenómenos. Sin embargo, la verdadera misión del análisis en cualquier ciencia es justamente la de revelar o poner de manifiesto las relaciones y nexos dinámico-causales que constituyen la base de todo fenómeno que se estudia y no sólo su descripción desde el punto de vista fenoménico (VYGOTSKI, 1996, p. 101).

Para Vygotski (1996) a análise descritiva não tinha em conta o dinamismo-causal do processo da análise do próprio objeto. E neste sentido, essa análise descritiva só apresentava como resultado verdadeiro aquilo que foi analisado superficialmente.

Apenas descrever o objeto não nos permite indagar sobre o verdadeiro problema que está subjacente a ele. Por exemplo, dizer que o problema de aprendizagem é só um problema que encontramos na criança é apresentar o resultado parcial de uma análise sobre um problema tão grave. Daí que a descrição do fato não garante ter chegado ao ápice do problema referido. No primeiro momento a descrição é positiva, mas, concluir a análise pela descrição resulta ser bastante parialista.

Por isso Vygotski (1996) se posiciona a favor da análise explicativa. Conforme o autor: "explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra..." (VYGOTSKI 1996, p. 216). Essa é a questão principal da análise explicativa, chegar a estabelecer conexões entre todos os fatos que compõem o objeto estudado, explicar a relação dialética que acontece entre o objeto estudado e a realidade que o compõe histórica e culturalmente.

Esta análise nos mostra que não podemos separar o objeto em si das formas históricas da formação do desenvolvimento.

Quando aborda a questão das análises descritivas e explicativas, ele inclui nesse tratamento analítico as análises fenotípicas e genotípicas.

Para Vygotski (1996) estes tipos de enfoques careciam de toda possibilidade de explicação dos fenômenos; só podiam realizar uma descrição do mesmo.

Wertsch (1988) sintetiza desta maneira estas duas análises observadas e criticadas por Vygotski (1993), desta forma:

“Siguiendo a Lewin, podemos utilizar [la]<sup>18</sup> distinción entre las perspectivas fenotípicas [descriptivas] y genotípicas [explicativas] en psicología. Por un estudio evolutivo de un problema determinado entiendo el descubrimiento de su génesis, de sus bases dinámicas causales. Por fenotípico entiendo el análisis que empieza por las características y manifestaciones actuales del objeto. Es posible brindar multitud de ejemplos dentro de la psicología donde se han cometido errores graves como resultado de haber confundido estos puntos de vista” ( WERTSCH, J., 1988, p.35).

Se não fosse pela análise genética, não teríamos a maneira de como diferenciar essas suas correntes biológicas. Elas limitavam muito a descrição como a explicação dos fenômenos. A descrição pelas características fenotípicas resultou ser muito mecanicista e classificatória. O resultado da análise só mostrava o que era exterior ao objeto. Ou seja, esta não analisava o objeto até a sua gênese. Da mesma forma, a análise genotípica só informava sobre questão interna do objeto, ou seja, a análise dava um resultado netamente biologicista.

O trabalho de pesquisa de Vygotski (1993) mostra esta grande confusão que acontecia na relação entre os aspectos fenotípicos e os genotípicos da análise. Ele apresenta um exemplo sobre a confusão analítica das duas teorias:

La ballena, por ejemplo, vista externamente se parece más a los peces que a los mamíferos, no obstante por su naturaleza biológica tiene mayor afinidad con una vaca o con un reno que con un sollo o un tiburón. (Vygotski, 1996, p. 103).

As duas formas de análise estão pautadas na observação e na simples experiência do cotidiano. E isto não é fazer ciência. Por isso, Marx (s/d., A ideologia

---

<sup>18</sup> Colchetes no original.

Alemã) alertava: “Si la forma de manifestarse y las esencias de las cosas coincidieran directamente, sobraría toda ciencia (MARX, apud, VYGOTSKI, 1996, p.103).

Fica claro que os dados internos geralmente são diferentes aos dados externos e vice-versa. Frente a esta semelhança mecanicista e empírica, ele propõe a análise microgenética, único método que consegue “descubrir tras la semejanza exterior las diferencias internas” (VYGOTSKI, 1996, p.104).

Pelo método microgenético, o pesquisador consegue ir além do que fenotípica e genotipicamente aparece no dado como resultado da análise. O dado analisado está carregado por condições históricas e sociais e não dá para desnaturalizar os fenômenos a partir de um olhar que não enfoca a historicidade e a complexidade das relações que o constituíram. Vygotski (1996) afirma categoricamente o seguinte:

[...] constitui um grave erro pensar que a ciência só pode estudar o que nos mostra a experiência direta... Os estudos baseados na análise de vestígios de influências, em métodos de interpretação e reconstrução, na crítica e na indagação do significado foram tão úteis quanto os baseados no método da observação "empírica" direta (VYGOTSKI, 1996, p. 277).

Então, a relação entre a descrição da aparência e a explicação da essência fica notoriamente a descoberta.

Luria (1992), que trabalhou com Vigotski e também combate a idéia de uma psicologia meramente descritiva, fenomenológica, relaciona intimamente a observação com a descrição detalhada e sistemática com a dedução e a explicação:

As observações simples têm suas limitações. Podem levar a uma descrição de eventos imediatamente aparentes que seduza os observadores a realizarem pseudo-explicações baseadas em seu próprio entendimento fenomenológico. Este tipo de erro coloca em perigo o papel essencial da análise científica. Mas só é perigoso quando a descrição fenomenológica é superficial e incompleta. A observação verdadeiramente científica evita estes perigos. A observação científica não é pura descrição de fatos separados. Sua meta principal é visualizar um evento a partir do maior numero possível de perspectivas. O olho da ciência não sonda uma "coisa", um evento isolado de outras coisas ou eventos. Seu verdadeiro objeto e ver e entender a maneira pela qual a coisa ou objeto se relaciona a outras coisas e objetos (LURIA, 1992, p. 182).

O pesquisador não deve isolar os fatos internos e externos. Deve buscar a relação dialética entre as categorias internas e externas do objeto. Por isso a análise microgenética trabalha dialeticamente com os dados internos e externos, porque é o verdadeiro caminho para descobrir a verdade que está detrás da aparência do objeto. Ou seja, devemos ter cuidado com o problema, porque muitas vezes os processos que aparentemente são idênticos podem ter origens diferentes, e aqueles objetos que apresentam processos aparentemente diferentes, desiguais, podem ter a mesma origem.

Nesta forma de erro, já apresentamos o exemplo de Vygotski (1996) sobre a baleia. Mas, no caso do ensino e da aprendizagem escolar devemos ter muito cuidado contra certas interpretações reducionistas centradas, exclusivamente, nos aspectos diretamente observáveis e mensuráveis da própria atividade do aluno, na medida em que duas ou mais atividades ou processos mentais aparentemente iguais podem ter origens diferentes e, dois ou mais processos aparentemente diferentes podem ter origens iguais ou semelhantes.

Importante ter em conta esta análise porque responderia a nossa questão de pesquisa. No cotidiano escolar é comum e frequente estas formas de análise que fazem sobre certos alunos e; há erros nos diagnósticos e o aluno é encaminhado para tratamentos psicológicos, porque na realidade, o problema não foi analisado na própria raiz.

### **3.2.3 Análise dos comportamentos aparentemente “fossilizados” por meio da reconstituição da sua gênese.**

Um caso “fossilizado” seria uma atividade ou um processo psicológico aparentemente mecânico, involuntário ou, até um dado que muitos acreditam que seja biológico, uma vez que este dado se tornou automatizado e ele fica despercebido ou fora do processo que o gerou. Vygotski (1996) explica o que seria esta terceira lei da microgenética, desta forma:

En psicología solemos encontrar con bastante frecuencia procesos ya fosilizados, es decir, que por haber tenido un largo período de desarrollo histórico se ha petrificado. La fosilización de la conducta se manifiesta sobre todo en los llamados procesos psíquicos automatizados o mecanizados. Son procesos que por su largo funcionamiento se han repetido millones de veces y, debido a ello, se

automatizan, pierden su aspecto primitivo y su apariencia externa no revela su naturaleza interior; diríase que pierden todos los indicios de su origen (VYGOTSKI, 1996, p. 105).

Analisemos esta lei da microgenética vygotskyana detalhadamente, porque esta lei, aplicada aos nossos problemas de aprendizagem ou problemas de ensino, nos dará a chave para compreender e buscar uma solução aos problemas dos alunos que, muitas vezes, já temos fossilizados como se fossem casos biológicos inerentes aos alunos.

Vygotski (1996) afirma que esta fossilização se manifesta como processos psíquicos automatizados ou mecanizados. Por exemplo, é comum fossilizar problemas de aprendizagem como problemas psicológicos dos alunos. Se um aluno tem dificuldades para compreender uma questão, é comum indicar que o aluno tem problemas psicológicos. Como o problema está fossilizado, o sistema escolar não vai à raiz do problema para analisar o processo dessa sua fossilização. Os problemas dos alunos que muitas vezes são catalogados como problemas psíquicos, são analisados pelas suas características ou manifestações externas, sem nunca ir à origem do problema.

Por isso Vygotski (1996) indica que para superar esta forma fossilizada de um objeto, devemos ir à gênese do problema. Ele afirma:

[...] no existe otra vía que la del despliegue dinámico del proceso, es decir, la indicación de su origen. Por consiguiente, no debemos interesarnos por el resultado acabado, ni buscar el balance o el producto del desarrollo, sino el propio proceso de aparición o el establecimiento de la forma superior tomada en su aspecto vivo. Para ello, el investigador debe transformar frecuentemente la índole automática, mecanizada y fosilizada de la forma superior, retrayendo su desarrollo histórico, haciéndola volver experimentalmente a la forma que nos interesa, a sus momentos iniciales para tener la posibilidad de observar el proceso de su nacimiento (VYGOTSKI, 1996, p. 105).

Propõe-se com esta lei a volta histórica e social do fenômeno, por meio da análise de seu desenvolvimento histórico, a busca pelas origens genéticas de determinada função psíquica, desde o momento em que se manifesta até o seu desaparecimento ou até o momento em que esse fenômeno tornou-se fossilizado ou automático.

Agir desta forma frente aos fenômenos fossilizados nos possibilita uma visão qualitativa do processo para mudar o fenômeno, o velho, em novo processo qualitativo.

Qualquer atividade escolar que tenha passado por este tipo de problema fossilizado deve parar e voltar às origens do problema mediante um processo dialético.

Terminamos esta parte sobre o método genético da Teoria Histórico-Cultural com uma citação bíblica: “La piedra que desecharon los constructores, ésta vino a ser la piedra angular” (Mt. 21:25). Não explicarei o que significa esta citação, deixarei aos leitores que façam uma leitura dialética da citação, comparando-a com a lei microgenética.

### **3.3 Procedimentos Metodológicos.**

O caminho percorrido para responder à questão de pesquisa e aos objetivos especificados tem sido a **pesquisa bibliográfica**, que abrange a leitura, análise e interpretação de livros, periódicos, documentos mimeografados ou xerocopiados, etc., delineando e interpretando os resultados à luz da Teoria Histórica Cultural.

Esta pesquisa bibliográfica teve duas fontes de leitura: as primárias que seriam as consultas feitas nos textos dos representantes da Teoria Histórico-Cultural. As secundárias seriam as consultas feitas aos comentadores das obras dos autores da fonte primária. Também realizamos leituras nas pesquisas de dissertação e teses que se fundamentaram na Teoria Histórico-Cultural, em vários assuntos relacionados à escola, aos professores, aos alunos e a própria instituição escolar.

A Pesquisa Bibliográfica implica num conjunto ordenado de busca de soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

No caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é por meio dela que podemos identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência.

Neste trabalho utilizamos o livro de SALVADOR (1986) para fundamentar o uso da pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica requer mais trabalho do pesquisador, pois exige disciplina e atenção tanto no percurso metodológico definido quanto no cronograma de estudos proposto para que a síntese integradora das soluções não seja prejudicada.

É um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico que permite, por sua vez, um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo. Ainda, ela é importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas.

### **3.3.1 As etapas da pesquisa**

As etapas não indicam fases cronológicas, estáticas e que não se possa fazer uma etapa sem antes passar uma etapa. As etapas que enumeramos aqui são apenas como fatores de registro. Porque as etapas do trabalho foram dinâmicas, bastante ir e voltar às fontes para responder à questão de pesquisa.

### **3.3.2 Identificação das fontes:**

- As consultas para as fontes primárias e secundárias foram realizadas na Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos –UFSCar.

- Foram realizadas consultas online sobre dissertações e teses nos bancos de dados de várias Universidades do Brasil e de Universidades estrangeiras.

- Foram realizadas consultas online sobre trabalhos publicados em:

1. ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia social), usando vários descritores como Vigotsky: ensino; aprendizagem; educação; política; vida escolar, etc.

2. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Foram usados os seguintes descritores: educação; educação e criança; políticas públicas educativas; cotidiano escolar; materialismo histórico-dialético; marxismo, etc.

3. SciELO-Brasil (Scientific Electronic Library Online), consultando os artigos com os seguintes descritores: Teoria Histórico-Cultural; marxismo; mediação; desenvolvimento do psiquismo humano, etc.

### **3.3.3 Leitura do material e Etapas:**

Nesta parte foram realizadas as leituras em sentido amplo dos materiais coletados, como das fontes primárias e das secundárias, com os seguintes objetivos: Identificar as informações e os dados; estabelecer relações entre as informações e os dados; Analisar a consistência das informações e os dados.

O cronograma de leitura foi previsto desde março de 2010 até outubro de 2011. Vale à pena registrar de que por motivo de greve dos funcionários da Universidade Federal de São Carlos, iniciada em junho de 2011 até final do mês de setembro do mesmo ano, a consulta as fontes primárias e secundárias na própria biblioteca da UFSCar ficou prejudicada, atrasando bastante o cronograma. Mas, tivemos que formular um plano B, que consistia na compra de alguns livros de alguns Sebos Virtuais.

### **3.3.4 Diretrizes de leitura**

Desta forma foram seguidas as **seguintes diretrizes para a realização da leitura dos materiais pesquisados e recolhidos para a leitura:**

#### **a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico:**

Consistiu em leitura rápida que objetivou localizar e selecionar o material que poderia apresentar informações e/ou dados referentes ao tema. Momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizados para a localização de obras relacionadas ao tema.

#### **b) Leitura Exploratória:**

Constituiu-se numa leitura rápida cujo objetivo era verificar se as informações e/ou dados selecionados que interessavam de fato para o estudo; o conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas foi fundamental nessa etapa. Foi momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos.

**c) Leitura Seletiva:**

Procuramos determinar o material que de fato interessasse, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Foi um momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários. Realizamos as leituras e fichamentos em cadernos e arquivos de computador para registrar os dados coletados para que logo fossem confrontados.

**d) Leitura Reflexiva ou Crítica:**

Procedemos a um estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir dos objetivos propostos no projeto, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas, na busca de responder os objetivos. Foi o momento de compreensão das afirmações do autor e do por que de suas afirmações.

**e) Leitura Interpretativa:**

Foi o momento mais complexo em delimitar a pesquisa. Este item teve por objetivos:

- Relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual buscávamos respostas.
- Interpretar as ideias do autor, acompanhada de uma interrelação destas com os nossos propósitos. Foi necessário um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar.
- Analisar as obras das fontes secundárias que usam como referenciais as obras das fontes primárias. Desta forma busca-se relacionar os dados para chegar a uma síntese final sobre o problema levantado na questão de pesquisa.

**f) Redação do trabalho de pesquisa**

É o momento definitivo da produção bibliográfica. É a apresentação do resultado e a resposta dada para a comunidade acadêmica e escolar sobre o resultado do trabalho de pesquisa.

O conhecimento da realidade não é apenas a simples transposição dessa realidade para o pensamento, pelo contrário, consiste na reflexão crítica que se dá a

partir de um conhecimento acumulado e que irá gerar uma síntese, o concreto pensado. Isso será o aporte fundamental da pesquisa usando a pesquisa bibliográfica.

Por isso a pesquisa bibliográfica constitui-se importante pelos seguintes pontos:

O pesquisador aluno e a orientadora têm "uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente", pois eles realizam uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que estas apresentam "uma carga histórica" e refletem posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p.23). Desse modo, ao considerar a pesquisa qualitativa, todo objeto de estudo apresenta especificidades, pois ele:

a) é **histórico** – está localizado temporalmente, podendo ser transformado;

b) tem **consciência histórica**– não é apenas o pesquisador e a orientadora que lhes atribuem sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que se relacionam em sociedade, e conferem significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas;

c) apresenta uma **identidade com o sujeito**– ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele;

d) é **intrínseca e extrinsecamente ideológico** porque "veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes" (MINAYO, 1994, p. 21);

e) é **essencialmente qualitativo** já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos (MINAYO, 1994).

Considera-se, portanto, que o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re) construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade. Assim como vincula pensamento e ação já que "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática" (MINAYO, 2001, p. 17).

## CAPÍTULO 4 - IMPORTÂNCIA DO ENFOQUE DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

*Ser niño no puede ser otra cosa que ser y dejar de ser permanentemente. Ser niño consiste en dejar de ser de una manera (tanto cognitiva como afectivo-emocionalmente) para constantemente ser de otra, con nuevas posibilidades adaptativas en la vida. Es dejar de ser para afirmarse en una nueva manera de ser. Ser niño implica el permanente cambio; es dialéctica pura. Es la unidad y lucha de contrarios, ser y no ser, ser y dejar de ser. Es la negación de la negación, es la negación de lo que se es para ser distinto, es la afirmación de lo que no se es (pero pudiera llegar a ser) para dejar de ser lo que se es, es la negación de lo que no se es para ser lo que se es. Es el proceso de cambio y saltos de calidad de un estado de desarrollo a otro.*

(Autor: anónimo)

### 4.1 Base material e histórica da consciência para o desenvolvimento do ser humano

Em todas as obras de Vigotsky<sup>19</sup> notamos que ele propôs uma nova psicologia fundamentada no método do materialismo histórico-dialético, por meio do qual buscou compreender o aspecto psíquico do ser humano a partir da descrição e explicação das funções psíquicas superiores. Estas funções psíquicas superiores do ser humano estão histórica e culturalmente determinadas ao longo do processo de desenvolvimento da formação humana em diferentes épocas e contextos históricos, por meio das distintas formas de ferramentas e dos signos, os quais auxiliam no desenvolvimento dessas funções. Essas indicam o grau de apropriação do conhecimento e objetivação do ser humano ao longo da história da ontogênese.

Neste sentido, Vygotski (1996) expõe os objetivos da sua teoria desta forma:

[...] caracterizar los aspectos típicamente humanos del comportamiento para elaborar hipótesis de como esas características se forman a lo largo de la historia humana y se desarrollan a lo largo de la vida del individuo”. (VYGOTSKI, 1996, p. 25)

---

<sup>19</sup> Obras de Vigotsky que já foram citadas ao longo do trabalho.

Os aspectos tipicamente humanos, como consciência, memória semântica, atenção voluntária, o pensamento abstrato, a fala, as atividades mediadoras etc., constituem características humanas elaboradas historicamente e culturalmente dentro de uma coletividade humana ao longo da história. Notamos nesta passagem esse movimento histórico-dialético do desenvolvimento das características humanas que se formam na história ontológica e são desenvolvidas em forma individual nos seres humanos.

Toda a obra de Vigotsky é bastante extensa, mas, antes de detalhar os seus principais pressupostos teóricos dele, faremos um esquema teórico para que o leitor possa compreender a extensão e a importância fundamental da investigação levada por ele.

Assim, resumindo, diríamos:

- O ser humano é histórico-cultural, resultado da relação dialética entre a natureza e os outros sujeitos históricos;
- Ele é determinado pelas relações sociais constituídas pela cultura desenvolvida historicamente em dois momentos, primeiramente na sua forma interpsicológica e depois na sua forma intrapsicológica. Neste ponto a linguagem constitui a maneira como o ser humano é determinado e determinante.
- A atividade da consciência é exclusivamente humana e é resultado da aprendizagem social e da interiorização da cultura por meio da mediação e do uso das ferramentas e signos mediadores;
- O desenvolvimento psíquico é um processo que está marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos: da filogênese à sociogênese; da sociogênese a ontogênese e da ontogênese a microgênese;
- A atividade cerebral não é só uma atividade nervosa ou neuronal superior, mas, uma atividade que interioriza significados sociais que estão derivados das atividades culturais e mediados por ferramentas e signos;
- A linguagem configura-se como o fator do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que tem várias formas de expressão, como linguagem oral, interior, gestual, escrita, artística, musical e matemática;
- A internalização (apropriação) e exteriorização (objetivação) são processos implicados na transformação dos fenômenos sociais produzidos cultural e historicamente em fenômenos psicológicos;

- A autoconsciência constitui a forma superior e mais complexa da atividade psíquica, que consiste na reelaboração racional dos dados da experiência, nos processos do estabelecimento de vínculos, o descobrimento de relações e dependências, que se distingue por uma composição, estrutura e maneira de funcionamento particular;
- A cultura é interiorizada sob formas de sistemas neurofísicos que constituem partes das atividades fisiológicas do cérebro, as quais permitem a formação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Todos estes pontos levantados e os que ainda virão no decorrer da escrita desta pesquisa mostram que devemos ler e compreender Vigotsky e seus colaboradores à luz do materialismo histórico-dialético.

Antes mesmo de entrar na análise, gostaria de indicar, que não tenho formação em neurologia, para que esteja analisando a formação e maturação do sistema nervoso central, a estrutura cérvico ou corticalização do cérebro, tecido cerebral, o tálamo, o hipotálamo, o tronco cerebral em toda a sua extensão e os desenvolvimentos psicomotores do ser humano, mas, indico que Luria (1974 e 1977) fez várias pesquisas nesses níveis e indico a bibliografia para leitura individual sobre esses temas muito importantes.

Devemos indicar que Vygotski (1979, 1988, 1991, 1996 e 1999) toma como início de seu trabalho as funções psíquicas, divididas em inferiores e superiores, como maneira de explicitar a sua compreensão materialista e dialética sobre a consciência. A análise materialista e dialética sobre a consciência humana e a relação com a atividade mediada determinarão todo o seu trabalho. Vygotsky (1979) parte da concepção de que todo organismo é ativo, estabelecendo uma contínua relação mediadora com as condições sociais que são mutáveis e a base biológica do comportamento humano que são imutáveis.

Devemos começar analisando o que seria a consciência para Vigotsky, mas antes seria correto demonstrar historicamente o que entende por consciência ao longo da história da filosofia. Assim temos que Blank & Silvestri (1994) indicam que a categoria “consciência”, ao longo da história tem sofrido transformações que o próprio processo histórico implica. Esses autores nos lembram de que antes que a psicologia se estabelecesse como disciplina particular a consciência era um tema específico do domínio da filosofia. Eles explicam que:

[...] en forma muy amplia, y en vinculación con su etimología, el término conciencia designa un saber: el saber sobre el hecho de saber, la intelección del saber (BLANK & SILVESTRI, 1994, p. 25)

O intelecto implica o ato de entender ou conhecer o mundo fenomênico ou o mundo metafísico. Este entendimento ou conhecimento implica as diversas formas de apreensão do objeto em si por meio do sujeito.

Temos neste sentido o empirismo, o racionalismo, o idealismo, o metafísico até chegar ao materialismo histórico-dialético. A consciência para todas essas escolas filosóficas, menos para o materialismo histórico-dialético, é entendida como atividade cognoscitiva, como atividade do conhecimento. Sobre a consciência no materialismo histórico-dialético, já a analisamos nos capítulos anteriores. Mas, não é o nosso objetivo nesta pesquisa abordar a consciência nesses pensamentos filosóficos, só indicar que a consciência tem sido amplamente discutida ao longo da história filosófica.

Neste sentido, indicamos que na filosofia antiga e medieval a consciência estava relacionada à questão ética. Desde essa significação ética, a consciência se igualou à capacidade individual para discernir entre o bem e o mal e assumir a responsabilidade pessoal pelas ações que praticavam cada sujeito cognoscente. Ética como consciência era a forma para indicar que só o ético tinha o domínio do conhecimento. Conhecer era ético. Importante indicar que nessas épocas reaparece o pensamento socrático configurado na famosa expressão “conheça-te a ti mesmo”. O que era verdadeiro era o conhecimento do bem em si mesmo.

De acordo com Padovani & Castagnola (1962), com a filosofia moderna européia, encarnada no legado de Descartes, se consolida a concepção individual da consciência. Ela recebe uma significação introspectiva que remete ao conhecimento como um ato pessoal. Na frase “cogito ergo sum”, Descartes estabeleceu que a consciência de cada sujeito é o fundamento e o ponto de início de todo conhecimento verdadeiro. O parâmetro da verdade está fundamentado no que designa a consciência para cada sujeito. Aqui, com a consciência livre e soberana, chegamos a um racionalismo anárquico nunca visto na história do pensamento. Também, de acordo com Padovani & Castagnola (1962), os idealistas alemães elaboraram esta idéia da centralidade da consciência individual na explicação do conhecimento, como podemos observar na filosofia de Kant e de Hegel.

No seu conjunto, a tradição filosófica comentada foi apropriada pela psicologia quando esta se estabeleceu como disciplina independente. Aceitou-se como legítima que a introspecção e a autoconsciência pertencem ao indivíduo e ocorrem num nível separado da existência cotidiana do ser humano. A psicologia inicia a sua existência como disciplina independente com o projeto de explicar a consciência reduzida à experiência subjetiva. Mas, desde muito cedo, o desenvolvimento da psicologia chegou a conhecer dois caminhos opostos, um que buscava explicar a consciência, a partir dos reflexos fisiológicos e outro, que explicava a partir de atributos metafísicos inerentes à espécie animal.

Para Vygotski (1993) esta bifurcação era um problema fundamental na Psicologia e ele se posicionou favoravelmente para interpretar estes modelos e buscar uma solução à questão levantada. Ele criticou a forma como a Psicologia da sua época tinha abordado o problema da consciência.

Para Vygotski (1993) a explicação da origem da consciência deveria ser investigada não nos recônditos do sistema nervoso central, nem no vôo sem limites do espírito, mas, na evolução histórica e cultural de que ambos são partes. Vygotski (1993) elaborou uma teoria que explica a origem histórico-cultural das funções psíquicas superiores, de forma a superar as limitações da Psicologia da sua época sobre a questão da consciência. Vygotski (1993) deriva a conceitualização da consciência da própria filosofia marxista de acordo com três ideias fundamentais: primeiro, a consciência individual tem a sua origem na apropriação das formas da atividade coletiva. Esta apropriação se dá no modo de produção das atividades mediadas na forma coletiva entre os homens. O modo de produção determina o modo da consciência individual. Devemos entender de que a forma como o ser humano produz a sua atividade determinará a sua própria consciência. Esta consciência individual tem a sua formação nas atividades mediadas pelo uso de instrumentos e signos constituídos socialmente ao longo da história do desenvolvimento humano. Segundo, a idéia de que a psique humana se transforma mediante a atividade e, não, mediante a recepção passiva de estímulos. O trabalho ou a atividade mediada é o fator preponderante para o surgimento da própria psique humana. O animal não tem essa transformação porque não tem o psiquismo nem realiza uma atividade consciente nem mediada. Por isso, o homem, mediante a sua atividade se apropria e se objetiva nas formas produzidas culturalmente, modificando as peculiaridades das funções psíquicas. A atividade relaciona o ser humano entre si

mesmo e com o mundo das coisas. Daí que por meio da atividade mediada o ser humano se apropria da experiência da própria humanidade. E terceiro, a consciência, como atividade mental e cognoscitiva fundamenta-se na história cultural e nas atividades mediadoras que caracterizam a sociedade coletiva. A fundamentação do surgimento da consciência humana é o resultado da sua atividade mediada e da relação dialética da atividade social. Nesse sentido Leontiev (1978) afirma:

En otras palabras, los procesos psicológicos superiores específicos del hombre pueden nacer únicamente en la interacción del hombre con el hombre, es decir, intrapsicológicos, y sólo después comienzan a ser efectuados independientemente por el individuo; además, algunos de estos procesos pierden luego su forma exterior inicial y se transforman en procesos interpsicológicos.[...] La conciencia es engendrada por la sociedad: se produce. (LEONTIEV, 1978, p.78).

O determinante desta citação está na última parte. A consciência humana é determinada pela sociedade, pelo modo de produção da cada sociedade, por cada tipo de formação cultural de cada época da história do desenvolvimento humano. A consciência não está formada a priori no ser humano, ela se produz ao longo do seu desenvolvimento histórico-cultural. Esta parte podemos associar com a afirmação de Marx (2008, p. 47) de que “ [...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina a sua consciência”. Hoje, num ambiente escolar, podemos dizer de que é a vida social escolar o que determina a consciência dos alunos. A vida social escolar está fundamentada nas atividades mediadoras que são realizadas nesse ambiente escolar. Mas, não é qualquer atividade que determina a transformação da consciência humana. Deve ser uma atividade intencional e reflexiva, ou seja, uma atividade regida pela práxis. Por isso, os problemas de ensino ou de aprendizagem das crianças devem ser buscados, analisados e resolvidos no âmbito da vida escolar, nos tipos de atividades que são executados com as crianças, e não buscar no aspecto biológico das crianças.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, subjacente aos processos psicológicos superiores, estão às leis da própria dialética e que na história da humanidade, a consciência representa um salto qualitativo, no qual os processos psíquicos biológicos são subordinados aos processos superiores de ordem histórico-cultural.

Para Vygotski (1993)

[...] la conciencia se desarrolla como un todo, modificando en cada nueva etapa su estructura interna y la relación de las partes, y no como la suma de los cambios parciales que se producen en el desarrollo de cada función aislada (VYGOTSKI, 1993, p.209).

Então, a consciência desenvolve-se como um todo organizado numa perspectiva dialética, que modifica a estrutura interna do ser humano mediante as ações mediatizadas pelo uso das atividades que cria as necessidades humanas.

Desta perspectiva, a consciência é o nível supremo da realidade objetiva e concreta, inerente ao ser humano, exclusivamente, em virtude da sua essência histórico-cultural.

Conforme Vygotski (1991)

La capacidad que tiene nuestro cuerpo de constituirse en excitante (a través de sus actos) de sí mismo (y de cara a otros nuevos actos) constituye la base de la conciencia (VYGOTSKI, 1991, p. 49).

Assim, a consciência é reflexo da matéria em si mesma, provocada por um mecanismo de reflexo que reativa o próprio reflexo para tornar consciente um objeto excitado a manifestar-se.

Essa identificação da consciência com o excitante nos leva a pensar que toda ação consciente é resultado de motivos provocados no sujeito, de mediações por meio de instrumentos mediadores como do próprio ser humano. Não há a consciência em si, mas temos uma consciência para si, isto significa afirmar que a consciência não é algo que já está dado para o ser humano, como uma medida certa para cada sujeito humano, mas produzida culturalmente.

Mostrar que a consciência é resultado da elaboração de um desenvolvimento histórico do social e do próprio ser humano, nos indica que a consciência da criança não tem nenhuma elaboração à priori, como se fosse algo formado e dado na medida certa para cada indivíduo. Fica claro de que a consciência não é um dom, uma herança genética, dado por meio dos genes, como a Psicologia biologicista nos quer dar a entender, mas produzida pela própria atividade mediada na criança.

Esta afirmação de que a consciência não é algo dado a priori ao ser humano

ficou demonstrado nos trabalhos de Luria (1999), quando ele afirma o seguinte sobre a consciência:

É a forma mais elevada de reflexo da realidade; ela não é dada a priori, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mais também reestruturando-se (LURIA,1999, p 23).

Luria (1999) nos mostra três características que a consciência não é: ela não é uma coisa a priori, um elemento que já está dado no ser humano, carregando antes mesmo que o ser humano entre em contato com as formas desenvolvidas da história humana; ela não é imutável, que não pode ser modificada ou que já está pronta de uma forma em cada ser humano. Neste caso podemos colocar o exemplo da famosa expressão popular: “filho de peixe, peixinho é”. A consciência não está determinada, mas, ela é algo que a posteriori será modificada dentro da estrutura social de uma determinada cultura onde está inserido o ser humano. A expressão do filho de peixe tem um sentido biologicista imutável e a priori. E o último dado apontado por Luria (1999) é que a consciência não é passiva. Se pensarmos a consciência na forma biologicista, então ela é passiva, determinada, e cada ser humano já carrega geneticamente os dados na sua estrutura individual. Mas, quando afirmamos que a consciência não é passiva, estamos indicando que ela se desenvolve ao longo da história ontológica do ser humano.

Sobre a forma de desenvolvimento histórico da consciência Leontiev (1978) afirma o seguinte:

A consciência humana não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivos, com perspectivas de desenvolvimento, outras são sobrevivências condenadas a desaparecer. Portanto, devemos considerar a consciência (o psiquismo) no seu devir e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações. Assim, devemos considerar o desenvolvimento do psiquismo humano como um processo de transformações qualitativas. Com efeito, visto que as condições sociais da existência dos homens se desenvolvem por modificações qualitativas e não apenas quantitativas, o psiquismo humano, a consciência humana transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social (LEONTIEV, 1978, p.89).

Passagem muito importante para que seja analisada. Vejamos os pressupostos teóricos subjacentes nesta citação. O primeiro ponto importante a destacar é a imutabilidade da consciência humana. Significa o rompimento com a tradição biologizante da consciência, na qual a consciência humana é algo relacionado diretamente com os genes que cada indivíduo carrega eternamente. Mas, a Teoria Histórico-Cultural rompe com essa tradição biologizante e destaca a consciência como resultado de processos históricos e culturais de cada época e de cada sociedade. A formação histórica da consciência nos mostra que certos elementos foram apreendidos e outros elementos foram eliminados. Isto significa que a consciência humana tem uma formação dialética. Notamos a luta de contrários na formação da consciência, quando Leontiev (1978) afirma que algumas características são progressivas, com perspectivas de desenvolvimento e, outras, tendem a desaparecer.

A consciência humana representa um devir eterno, uma forma em que ela não tem um fim para acabar, claro, desde que exista o ser humano. O devir da consciência nos mostra que não há forma acabada do desenvolvimento do psiquismo humano. A formação, a construção da consciência é determinada pelo ambiente social e cultural onde está inserido o ser humano. É o social e o cultural que determinam esse processo do desenvolvimento histórico da consciência do próprio ser humano por meio de todas as atividades mediadoras que são desenvolvidas ao longo da história.

Se a consciência humana não é eterna nem está dada na herança genética, podemos afirmar que ela, a consciência, se desenvolve por modificações qualitativas. Esta afirmação é transcendental para que sejam valorizadas as mediações, os instrumentos mediadores, a escola, os adultos com o seu papel mediador na formação do desenvolvimento psíquico do ser humano.

Outro dado levantado por Leontiev (1978) é a importância da qualidade das condições que são dadas ao ser humano para que a sua consciência seja desenvolvida qualitativamente. As condições devem ser da melhor qualidade para que a consciência tenha um desenvolvimento exemplar.

Não adianta afirmar que problemas de aprendizagem é um problema psíquico-genético da criança, quando na verdade não são dadas as condições primordiais para desenvolver a própria consciência dos pequenos. Estas condições abarcam os aspectos físicos e os aspectos não materiais que formam parte do ensino da criança. Dependendo

do tipo de condições dadas para cada sujeito histórico teremos um tipo de desenvolvimento da consciência humana. Por isso, as escolas devem dar ou oferecer condições adequadas, atividades de qualidades, para que o desenvolvimento do psiquismo das crianças tenha valor real e concreto.

Por isso, Leontiev (1978) escreve que a consciência humana tem características de conteúdo psicológico, quando afirma:

Devemos, pelo contrario, 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 a estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade. Determinar os caracteres da estrutura interna da consciência é caracterizá-la psicologicamente (LEONTIEV, 1978, p. 92).

Há a total dependência da estrutura da consciência com a realidade objetiva e concreta onde o ser humano está inserido. Isto significa que a cultura humana determina a forma da qualidade do desenvolvimento da estrutura da própria consciência. Notamos a relação dialética entre a forma como está constituída a realidade para desenvolver a consciência humana.

As estruturas da consciência modificam-se pela estrutura da atividade. Mas, esta atividade não é uma atividade qualquer; é uma atividade que tem o seu significado intrínseco muito importante para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Por isso é importante que na escola se analise o tipo de atividade que está sendo usado para desenvolver a consciência das crianças. É comum indicar na escola que problema de ensino e problema de aprendizagem estão relacionados às crianças, como se fossem elas próprias as responsáveis do atraso escolar ou dos problemas escolares.

Outro ponto importante quando falamos sobre a questão da qualidade da consciência radica no tema da **significação**, do **significado** e **sentido** que a atividade psíquica tem para o desenvolvimento do ser humano.

Leontiev (1978) afirma o seguinte:

A **significação** é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe

confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações lingüísticas, constitui o conteúdo da consciência social (LEONTIEV, 1978, p.94).

O animal, por não ter consciência, quando realiza certas ações rudimentares, instintivas, como comer, beber, deitar etc., as realiza sem que ele entenda o que está fazendo, ou seja, as suas ações rudimentares não têm um significado para ele.

Já o ser humano, por meio da consciência elaborada histórica e socialmente, quando realiza as atividades, as realiza por meio de uma força intrínseca e inerente só ao ser humano, que é a significação da sua atividade consciente. O ser humano realiza as atividades porque essa atividade possui o significado que o motiva a desenvolver na história da sua ontogênese.

Por meio da **significação** o objeto se descobre como que ligado, relacionado ao ser humano. Esta significação está refletida na linguagem. Por meio da linguagem há uma apropriação do objeto e objetivação do sujeito. Por isso Leontiev (1978) indica:

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 o homem assimila a experiência humana generalizada e refletida. [...] 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 de mundo se apoia na experiência da prática social e a integra (LEONTIEV, 1978, p. 94-95).

Assimilar as experiências vividas pelo ser humano não significa só um contato superficial ou um simples conhecimento do que foi experimentado. A assimilação das experiências históricas e sociais é mais que isso; é internalizar essas experiências na forma objetiva e concreta. É comum indicar que assimilar tal conhecimento é só conhecer o objeto assimilado, mas, assimilar um conhecimento é deixar que esse objeto provoque transformações radicais no interior do psiquismo humano. O desenvolvimento do psiquismo humano é válido e verdadeiro quando o objeto assimilado provoca transformações qualitativas no ser humano.

Focando esta premissa na realidade escolar, notamos que muitas vezes não são dadas as condições adequadas para que a criança possa assimilar um conteúdo ensinado a ela. A assimilação só será proveitosa e trará mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança quando há uma internalização do conteúdo

apreendido. Para que ocorra essa verdadeira internalização, a criança deve ter uma excelente mediação do adulto. Sem isso, é impossível pensar em mudanças de significações para as crianças.

A escola deve repensar que tipo de significações quer transmitir e que condições estão dando para que as crianças possam assimilar, possam internalizar as experiências das gerações precedentes.

Leontiev (1978) indica esta situação desta forma:

O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropriar-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O fato propriamente psicológico, o fato da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu o assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 1978, p.96).

A escola é a instituição encarregada de oferecer condições adequadas para as crianças possam assimilar as significações produzidas pelas gerações que nos precederam.

Na escola, as crianças entram em contato com a totalidade das significações, mas, se não são dadas as condições para que estas crianças possam assimilar objetiva e subjetivamente estas significações, a escola não estará provocando mudanças qualitativas nas crianças. Assimilar estas significações deve partir de motivos criados nas crianças. As crianças devem ser motivadas para que vejam e sintam de que internalizar as significações os tornará mais humanos. Internalizar as significações desde a perspectiva do sentido objetivo e subjetivo fará que o indivíduo seja mais humano. Criar motivos nas crianças tem o sentido de problematizar os conteúdos para elas, indagar sobre o problema ou até certo ponto provocar nas crianças situações problema, nas quais elas saiam buscando as soluções para eles. Nas escolas, os tipos de mediações devem criar situações problema para as crianças. Os professores não devem ser facilitadores do próprio conteúdo de conhecimento para os alunos. Mas problematizar as atividades para os alunos não significa que essas situações não possam ser resolvidas por eles devido à idade; série, etc. Pelo contrário, problematizar os conteúdos a partir das experiências dos alunos, criando novas necessidades e motivos

nos alunos para irem além do que já sabem, ou aprender o que ainda não sabem efetivamente. Por exemplo: criar situações problema, por meio da mediação, tanto do professor, como das atividades mediadas por outros, por objetos, pelos espaços físicos, conteúdos, materiais didáticos etc., não significa ensinar a uma criança de 5 anos matérias de física ou química no nível do Ensino Médio, mas utilizar metodologias de ensino que priorizem a atividade mediada naquilo que ela já pode e consegue compreender sobre esses assuntos, a partir de suas experiências e dos outros colegas. É importante que fique entendida esta forma de ensinar ou mediar o bom ensino para as crianças. Nesta perspectiva, o trabalho do professor é ir à busca de alternativas de exercer mediações cada vez mais aprofundadas nos processos de aprendizagens das crianças. É desta maneira que os professores, também, serão os mediadores do processo de humanização das crianças.

A criança deve apropriar-se do **sentido** das significações criadas pela humanidade para que consiga viver em sociedade. A não assimilação dos sentidos das significações seria o fracasso dessa criança no mundo social, no mundo cultural. Por exemplo, se uma criança não assimila o significado das regras sociais ou condutas sociais, lhe será difícil a essa criança ser aceita no meio coletivo. E assim por diante, o ser humano deve assimilar ou apropriar-se dos significados dos conteúdos produzidos ao longo da história humana para que possa viver como ser humano e criar novas necessidades para as crianças do futuro.

Muito importante para a área de Didática esta visão da consciência no seu estado de materialismo histórico-dialético. Esta forma de encarar a consciência nos proporciona elementos para desenvolver nas crianças trabalhos na escola que motivem “despertar-lhes” interesses e motivos para que realmente ocorram processos de aprendizagem. Pensar em grande escala de que a consciência não é resultado dos caprichos genéticos nos fortalece para proporcionar aos alunos elementos mediadores muito bem elaborados, de forma que se apropriem do conhecimento e se desenvolvam psicologicamente.

Depois de analisarmos a consciência como produto do desenvolvimento histórico-cultural, podemos também concluir que a consciência representa o mais alto nível da reflexão sobre a realidade objetiva e concreta, inerente só ao ser humano, em virtude da sua essência histórico-cultural. A consciência é o reflexo da matéria objetiva e concreta e como tal é produto da atividade do desenvolvimento humano.

A consciência desde a ótica materialista histórico-dialética nos remete a que tenhamos uma visão diferente sobre a formação da própria criança. Se a consciência é um produto social de cada época, significa que não existe o tal coeficiente intelectual, sustentado e afirmado por uma Pedagogia que se fundamenta no biologicismo.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural a consciência é determinada e não determinante. Os problemas de aprendizagem nas crianças da Educação Escolar não são problemas cognoscitivos nem problemas mentais, ou seja, essas dificuldades de aprendizagens que experimentam certas crianças não estão relacionadas aos problemas de memória ou aos problemas mentais das crianças, mas, são problemas que os encontraremos na forma como se realiza o processo de formação do psiquismo humano.

Então, não há uma consciência natural, biológica. O que existe é uma consciência cultural, produzida ao longo da própria história humana. Aceitar hoje este postulado de que a consciência é cultural, é um compromisso político muito grande em favor daquelas crianças que muitas vezes são catalogadas como crianças que apresentam fatores mentais patológicos. A consciência tem o seu próprio desenvolvimento histórico que está influenciado pela cultura humana. Este é o postulado que cada professor deve ter em conta quando está ensinando a uma criança. Este deve ser o postulado de toda escola, de pais, professores etc., para que os problemas de aprendizagem sejam resolvidos desde uma ótica histórico-cultural.

#### **4.2 Desenvolvimento do psiquismo humano (consciência) pela atividade**

Vygotski (1991) analisa o desenvolvimento humano por meio da experiência histórica, aquela que os homens produziram ao longo da história humana, como os instrumentos e os signos produzidos por cada cultura e, a experiência social, aquela que tem sido estabelecido na experiência de outra pessoa. Como exemplo, para a experiência histórica, podemos indicar os variados instrumentos produzidos pelo homem. Para a experiência social, podemos indicar aquelas experiências vivenciadas por uma pessoa ou grupo de pessoas, que logo relatam ou deixam testemunhas dessas experiências e o ser humano se apropria, tomando essas experiências individuais como social em outras culturas. Além destas experiências, Vigotsky (1991) indica outra experiência, chamada de duplicada quando ele escreve:

Esta explicación de Marx, completamente indiscutible, no significa

otra cosa que la obligatoria duplicación de la experiencia en el trabajo humano. En el movimiento de las manos y en las modificaciones del material el trabajo repite lo que antes había sido realizado en la mente del trabajador, con modelos semejantes a esos mismos movimientos y a ese mismo material. Esa experiencia duplicada, que permite al hombre desarrollar formas de adaptación activa, no la posee el animal. Denominaremos convencionalmente esta nueva forma de comportamiento experiencia duplicada (VYGOTSKI, 1991, p.46).

O que seria esta experiência duplicada? Esta experiência é imanente no ser humano, ou seja, só ele tem essa capacidade para realizar esta atividade porque tem a consciência desenvolvida, mais que os animais. Esta experiência consiste em que o ser humano consegue antecipar uma situação, um objeto, antes mesmo da realização dessa atividade pensada e conscientizada. O animal não pode realizar esta experiência duplicada, porque carece do fator consciência para poder atingir o objetivo pensando na prática.

Esta experiência duplicada focada por Vygotski (1991) nos mostra que a criança, antes mesmo de ir para a escola, já pode antecipar na consciência certas atividades que lhe ajudarão no seu processo de formação e concretização dos conceitos científicos.

Então, a criança, antes mesmo de entrar na escola, já assimilou muitos conteúdos de atividades que não são conteúdos formais, como os conceitos, a linguagem falada etc. Muitas atividades assimiladas e apropriadas pelas crianças na sua forma mais comum lhes servem como os propulsores para provocar novas formas de atividades no seu processo de humanização. Fica claro que os professores não podem afirmar de que a criança quando está pela primeira vez na escola estão sem conhecimentos. As crianças pela influência desse mundo social onde estão inseridas já vão acumulando conhecimento. Não é um conhecimento científico, mas é um conhecimento comum que lhe é crucial, importante para a sua própria humanização. Isto nos mostra de que a criança não é igual ao animal, que já vem todo programado geneticamente, biologicamente para viver no mundo. A criança deve assimilar com ajuda do adulto ou de outra pessoa esse mundo humano. Sem a mediação do outro, a criança, com certeza, deixaria de existir.

Por isso, no ser humano esta experiência duplicada lhe é inerente e lhe serve para apropriar-se da atividade em relação à natureza como em relação ao outro ser humano.

A atividade chamada de experiência duplicada por Vygotski (1991) foi enunciada por Marx (1999) para diferenciar a atividade humana da atividade animal, nestes termos:

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere de início da mais hábil das abelhas, pelo fato de que antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que foi dada pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios, e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade (MARX, 1999, p. 211-212).

Verificamos que há uma diferenciação básica entre o ser humano, que tem uma inteligência abstrata, devido a essa capacidade de entender a atividade semiótica e, o animal, que detém uma inteligência concreta, que lhe garante uma capacidade mínima para resolver problemas pertinentes à sua realidade momentânea.

Surge no cenário da vida humana o trabalho, como atividade teórica e prática, pelo qual o ser humano produz o mundo e a si mesmo. O trabalho é uma ação transformadora da realidade humana, porque transforma o psiquismo humano e seu comportamento ao longo do processo do desenvolvimento humano. Fica claro que o animal não realiza o trabalho, porque não produz a sua existência, mas, apenas, no limite da existência, só conserva essa existência. O animal não recria a sua própria existência.

Aranha & Martins (1993) ressaltam que:

O trabalho humano é a ação dirigida por finalidades conscientes, a resposta aos desafios da natureza na luta pela sobrevivência. Ao reproduzir técnicas que outros homens já usaram e ao inventar outras novas, a ação humana se torna fonte de ideias e ao mesmo tempo uma experiência propriamente dita. O trabalho ao mesmo tempo em que transforma a natureza, adaptando-a as necessidades humanas, altera o próprio homem, desenvolvendo suas faculdades, isto significa que pelo trabalho o homem se autoreproduz. O homem muda sua maneira pelas quais age sobre o mundo, estabelecendo relações também mutáveis, que por sua vez alteram sua maneira de perceber, de pensar e de sentir (ARANHA & MARTINS, 1993, p.5)

O trabalho humano é resultado de atividades conscientes humanas, por meio do

qual o ser humano realiza constantemente na sua relação com a própria natureza e com outros homens. Só o ser humano, pela consciência desenvolvida que tem, reproduz técnicas que o ajudarão a transformar a si próprio, criando necessidades como forma de desenvolvimento. As necessidades que surgem como resultados das ideias da ação da atividade humana fazem com que o ser humano seja um ser em constante desenvolvimento. O psiquismo humano adquire capacidade de produzir e reproduzir formas objetivas da formação da totalidade do ser humano. Este conceito de trabalho nos levará a analisar a questão do desenvolvimento cultural como a expressão superior da ação da consciência sobre o mundo concreto e real.

Agora, precisamos avançar mais na nossa análise sobre os demais pressupostos teóricos de escola vigotskyana, não basta só compreender que a consciência é um produto cultural e já acharmos que o problema está resolvido. Indicar a consciência como resultado da ação histórico-cultural nos está mostrando de que maneira o materialismo histórico-dialético, defendido por todos os integrantes da escola de Vigotsky, representa a saída para muitos problemas concebidos como problemas biológicos ou naturais na vida escolar.

Leontiev (1978) indica que o trabalho é uma ação humana que surge quando o ser humano chega a um ponto tão alto de desenvolvimento do seu psiquismo. Neste sentido, o animal não realiza o trabalho, porque não tem um psiquismo desenvolvido.

O animal não realiza o que é o trabalho, só consegue realizar certas ações como resposta aos estímulos que ele recebe ou experimenta. Essas ações que o animal realiza estão só no plano instintivo, não no plano psíquico, porque não têm esse plano.

Por isso, Leontiev (1978) diz que:

O trabalho é um processo que liga o homem à natureza, o processo de ação do homem sobre a natureza. [...] O trabalho é, portanto, desde a sua origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade (LEONTIEV, 1978, p.74).

O trabalho humano se caracteriza por duas significações: Primeiramente, ele relaciona o homem à natureza. Mas, não é uma relação superficial, e sim, uma relação onde o ser humano transforma a natureza graças ao desenvolvimento de seu psiquismo e, dialeticamente, quando transforma a natureza, também, o próprio ser humano se transforma. Neste sentido podemos afirmar que a própria natureza é humanizante, ou

seja, todos os objetos naturais são humanizantes. Quando falamos da transformação não estamos falando num sentido quantitativo, senão qualitativo. O ser humano se objetiva na natureza como o ser mais desenvolvido, porque a própria natureza é uma mediação para o seu desenvolvimento histórico-cultural. Segundo, o trabalho é uma atividade que se concretiza na coletividade humana, no social. O trabalho, como coletivo, se mediatiza por meio da própria comunicação que faz que os indivíduos se relacionem entre si para superar o indivíduo em si para uma forma de indivíduo para si. Então, o trabalho, por ser social e histórico, transforma qualitativamente o ser humano.

Agora, para compreender a teoria de Vigotsky, devemos falar sobre a atividade mediada por meio de signos e ferramentas.

Como o trabalho é coletivo, social, o homem cria instrumentos ou ferramentas e signos como mediadores para transformar a natureza e para transformarem-se a si próprios.

Vygotski (1996) desenvolve a teoria da atividade mediadora usando o conceito de trabalho que Marx (1999 e 2008) desenvolveu para mostrar que o trabalho em si é o responsável do processo de desenvolvimento humano.

Vygotski (1996) afirma o seguinte sobre signos e ferramentas, desta forma:

Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio del que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro (VYGOTSKI, 1996, p.94)

A ferramenta em si mesma é o resultado da própria atividade humana concretizada no trabalho. Por meio da ferramenta, o ser humano modifica a própria natureza e ele próprio se modifica. Significa que a ferramenta é mediadora do próprio processo de transformação da natureza e do ser humano.

O signo tem essa função de modificar o ser humano na sua própria essência. O signo atua no interior do ser humano, possibilitando a superação da contradição que se dá no próprio ser humano. O signo, como atividade mediadora, possibilita essa revolução intrínseca no próprio ser humano.

Neste sentido é muito importante compreender de que o signo modifica a própria consciência humana. Modificando essa consciência, o ser humano começa a superar o seu estado biológico para chegar ao estado do processo de humanização. A modificação da consciência pelos signos nos indica de que:

El signo opera inicialmente en la conducta infantil como un medio de relación social, como una función interpsíquica. Posteriormente se convierte en un medio por el que el niño controla su conducta de modo de que el signo simplemente transfiere al interior de la personalidad la actitud social hacia el sujeto (VYGOTSKI & LURIA, 2007, p.51)

O signo é uma função interpsíquica, já que modifica o interior do ser humano e porque atua como função mediadora no desenvolvimento histórico-cultural da própria conduta do ser humano.

Importante indicar que para Vygotski (2006) a linguagem, tanto interior, escrita e falada, constitui um dos maiores signos que modifica interiormente o ser humano no seu processo de desenvolvimento.

Vygotski (1996) indica de que a criança no seu processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores vai ampliando o seu vocabulário quando vai compreendendo e apropriando-se do significado dos signos que ela adquire na mediação do adulto ou das ferramentas mediadoras. Nessa mediação a criança vai descobrindo a função simbólica da linguagem que lhe permite ao longo desse processo de apropriação e assimilação compreender a funcionalidade dos signos e suas relações com o significado cultural.

Também, Vygotski (1993, p. 21) sobre a linguagem como signo afirma: “El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y comprensión”.

Agora, Leontiev (1978), também, analisa a questão do instrumento desta forma:

O instrumento é, portanto, um objecto com o qual se realiza uma acção de trabalho, operações de trabalho. [...] O instrumento não é apenas um objecto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objecto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho colectivo e atribuído a ele. [...] O instrumento é um objecto social, o produto de uma prática social, de uma experiência social de trabalho (LEONTIEV, 1978, p. 82-83)

A criação de instrumentos e seu uso só são possíveis porque o ser humano tem essa capacidade psíquica de fabricar e dar uma função social, humana ao instrumento criado para ajudar na mediação da transformação da natureza e a si próprio como ser humano.

A criação de instrumentos pelo ser humano não é para fazer uma operação como a realizam os animais. Os animais também usam instrumentos, mas, eles não criam os instrumentos, não tem uma função social e não são criados no social, na forma coletiva.

O ser humano se humaniza por meio do domínio do instrumento. É bom ressaltar neste ponto de que o objeto em si não transmite nada para o ser humano, apesar de que o objeto tem essa capacidade de reflexo na natureza. Mas, devemos ter cuidado com esta afirmação, porque ao afirmarmos que a matéria tem reflexo, estamos indicando que cada matéria em si tem essa capacidade objetiva de estar na natureza. Por exemplo, toda a matéria é cognoscível, porque não é uma invenção da consciência humana. Cada objeto material é real e concreto, porém, apesar da existência objetiva, concreta e real na natureza, não significa que esse objeto material possa se comunicar com o ser humano. Só o ser humano tem essa capacidade de apropriar-se do objeto na sua forma racional e objetiva, graças ao seu psiquismo.

O instrumento como produto de uma prática social, de uma determinada época e contexto histórico e cultural, não tem só um significado de pertença ao passado de uma geração precedente. O instrumento como social indica que esses instrumentos carregam a função social determinada por uma coletividade para uma finalidade única e exclusiva. O objeto em si não tem sentido nem se objetiva no ser humano porque não tem consciência em si. A objetivação parte do ser humano, por isso, ele precisa assimilar e internalizar a função social que possui cada objeto. Por exemplo, se um sujeito de uma tribo indígena nunca assimilou ou, captou o significado do uso de um computador, ele usaria esse computador de acordo com a função social que ele lhe determina. Ele usaria como cadeira, como mesa, como altar, como uma manifestação dos deuses, etc. Por isso, o objeto em si, apesar de ter essa capacidade de reflexo, não significa que tenha a capacidade de transmitir essa função social. Só o ser humano pelo seu psiquismo altamente desenvolvido pode assimilar e internalizar a função social que tem cada objeto.

### **4.3 A cultura como atividade mediadora para desenvolvimento do psiquismo humano**

Vygotsky (1989) se propõe a demonstrar que a formação do psiquismo humano, as funções psíquicas superiores, obedecem a uma estreita relação de produção humana como histórica e cultural. Aqui estaremos introduzindo a importância do papel da mediação sócio-cultural como determinante do desenvolvimento do psiquismo humano. Vygotsky (1989) afirma a importância do papel da mediação social na seguinte citação:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1989, p. 33).

Nesta citação Vygotsky (1989) enfatiza que o desenvolvimento do ser humano, especificamente o desenvolvimento do seu psiquismo é resultado de sua origem social, pois ele entende que as somas das vivências ou processos sociais que são internalizados, apropriados, pelo ser humano por meio das funções sociais, são formas culturais que o homem produziu para desenvolver o seu psiquismo.

A cultura é o resultado dessa relação dialética entre a história individual e a história social. Esta relação dialética é bastante importante para compreendermos que a cultura humana também tem uma função dialética no desenvolvimento do psiquismo humano.

Compreender desta maneira a formação da cultura é muito importante para a escola porque é ela que é o espaço ideal onde se vivencia a cultura humana, onde a criança tem uma relação dialética com todas as atividades que fortaleceram o desenvolvimento do ser humano.

Mello et al. (2010) perguntam-se:

Mas o que significa considerar o homem e o conhecimento como essencialmente sociais? Significa que o homem não pode elaborar o seu conhecimento individual sem assimilar o conhecimento historicamente produzido e socialmente existente e disponível.

O social, o cultural e a história são conceitos chave para entendermos a relação entre a natureza e a cultura e como as diferentes linguagens influenciam os modos como vivemos (MELLO, et al.2010, p. 13).

Não há conhecimento fora dessa relação dialética entre o homem e o que foi elaborado socialmente ao longo da história humana. O próprio conhecimento acontece dentro do seio de uma coletividade e todas as funções psíquicas superiores são elaboradas pela influência da cultura. Os autores põem como conceito chave o social, o cultural e a história como fundamente da humanização do ser humano. Esta passagem nos indica que o animal não consegue ter uma transformação qualitativa porque não está inserido dentro de uma cultura, de uma história e do social.

A forma individual de existência não proporciona ao ser humano essa capacidade de humanizar-se. O processo de humanização passa necessariamente por apropriar-se de todo o que foi produzido pela humanidade, produtos que estão inseridos dentro da cultura humana.

Por isso, a escola é esse espaço exclusivo onde o pequeno ser humano, a criança, tem o privilégio de entrar em contato com essa cultura milenar dos homens que mostra a experiência acumulada ao longo do processo de formação do ser humano. A escola deve propiciar elementos instigantes para despertar a curiosidade das crianças para apropriar-se do conhecimento cultural.

A socialização humana é resultado da apropriação da cultura. A cultura, como invenção humana por meio do trabalho, socializa o ser humano, oferecendo-lhe as ferramentas que o ajudarão a desenvolver o seu próprio psiquismo humano.

Diz Mello et al (2010):

O homem é um ser social, no entanto, para se tornar humano não lhe bastam as estruturas biológicas. Ele precisa estar imerso em uma cultura, em uma sociedade (MELLO et al. 2010, p.12).

O ser humano não se humaniza só nessa individualidade em si, primeiro porque o ser humano não é só uma carga genética, uma expressão biológica à sua existência humana. O ser humano não recebe pela herança genética as condições e os motivos principais para que ele possa viver e realizar-se como um verdadeiro ser humano. Há esse processo de humanização, da passagem da forma homínídeo para a forma

humanizante, porque o ser humano está inserido dentro de uma cultura e de uma sociedade.

Vygotski (1997) também se pronuncia sobre o social desta forma:

La palabra “social”, aplicada a nuestro tema de estudio tiene un importante significado. Ante todo, en el más amplio sentido de la palabra, ésta designa el hecho de que todo lo cultural es social. La cultura es precisamente un producto de la vida social y de la actividad social del hombre, y por eso el solo planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. [...]Podríamos designar el resultado fundamental al que nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño como la sociogénesis de las formas superiores de la conducta (VYGOTSKI, 1997, p. 181)

A cultura é o resultado dessa relação dialética que acontece entre os homens e a própria natureza. Não é pelo fato de estar em sociedade que o ser humano produz cultura. Essa simples interação social não lhe garante o exercício da sua generacidade para si. Isto significa que apenas estar em uma sociedade não lhe garante essa socialização. O ser humano precisa apropriar-se da cultura produzida nesta sociedade para que realmente haja esse processo de socialização da cultura. A cultura é produzida pelos seres humanos. E apropriar-se dela tem o significado de que a própria existência humana se realiza no dia-a-dia, quando ele busca sempre a forma de humanizar-se nas atividades que ele realiza constantemente. Mas, para que seja o ser humano parte das produções sociais é preciso que a sociedade proporcione as condições necessárias para que ele possa se inserir e participar ativamente do processo de apropriação e construção da nova sociedade.

Daí a importância de relacionar a cultura à questão social. É importante entender esta relação num contexto escolar. O fato da criança frequentar a escola, ou seja, ter acesso a ela, não lhe garante as formas de apropriação da cultura humana de forma aprofundada para que ela possa ter as ferramentas de transformação de sua condição social. Se a escola não tem as condições materiais, físicas e humanas adequadas para o desenvolvimento psíquico das crianças é preciso analisar o porquê não são dadas as condições fundamentais e modificá-las. Todas as crianças precisam apropriar-se da cultura produzida pela humanidade e, a escola é o local em que a apropriação pode e deve acontecer, para que elas sejam ativas nas transformações da própria sociedade em

quem vivem. Isso significa que as crianças devem ter essas condições necessárias para que elas possam apropriar-se e objetivar-se no seu processo de humanização. Se a escola não possui as condições materiais e humanas para concretizar a humanização das crianças, então, está colaborando para a efetivação de posturas alienantes das crianças com suas próprias vidas.

Daí o caráter revolucionário que Vygotski (1997) dá a educação neste sentido:

De manera que la conclusión fundamental que puede extraerse de la historia del desarrollo cultural del niño con respecto a su educación consiste en lo siguiente: a la educación le toca subir una cuesta allí donde anteriormente veía un camino llano, le toca dar un salto allí donde antes, al parecer, podía limitarse a dar un salto (VYGOTSKI, 1997, p. 185)

A educação é o pressuposto indispensável e importante para que o ser humano consiga a sua humanização a partir do contato com as formas culturais desenvolvidas pelo ser humano.

Mas, que tipo de educação seria esta? Estamos falando de uma educação na qual o ser humano esteja no centro do processo de ensino. A educação faz com que o ser humano consiga dar um salto qualitativo rumo à sua perfeita humanização. Mas, esta educação deve ser uma educação que dê as condições adequadas para que o homem consiga esse ensino totalizante, humanizante. A verdadeira educação deve propiciar e dar as coordenadas efetivas para que o ser humano possa passar do estado natural a um estado cultural.

Por isso, Vygotski (1996) proclama a importância da cultura para o desenvolvimento do psiquismo humano desta forma:

La cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles em el sistema del comportamiento humano em desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales (VYGOTSKI, 1996, p. 34)

Só o desenvolvimento biológico, orgânico, do ser humano não lhe garante as formas do desenvolvimento do psiquismo humano.

Numa perspectiva pedagógica, o significado desta passagem tem o seu valor muito grande, porque nos mostra a importância de ter em conta que a criança não se humaniza e não se apropria do cultural pela forma da herança genética. O desenvolvimento orgânico não basta para indicar que a criança está preparada para viver em sociedade. Nesse processo de desenvolvimento humano, o cultural, o social e o histórico são importantes para a formação da conduta humana. Conduta não referida ao ético e ao moral, senão conduta num sentido de aprimorar a sua natureza humana através da cultura onde o ser humano, neste caso a criança, entra em contato com as formas mais avançadas do desenvolvimento humano.

Outra questão levantada é que não é o fato de entrar diretamente em contato com a cultura que o ser humano já se apropria do cultural e histórico. Apropriar-se não é uma questão mágica. Modificar a conduta natural, o aspecto biológico, não significa que se faz com o simples contato com a cultura. Não. É preciso dar condições específicas e motivações as crianças para que elas possam se apropriar dessa produção humana. É necessário que a criança internalize esses aspectos culturais por meio da mediação do adulto e das atividades mediadoras. Se fosse uma questão mágica essa apropriação cultural, não teria sentido ter a escola, como espaço da mediação e da apropriação do conhecimento humano.

Na escola a criança se apropria da cultura. Mas, não é só isso que acontece na escola. Ao mesmo tempo em que há essa apropriação, a criança elabora e cria outras formas de conteúdo cultural. Nesta perspectiva notamos que o velho é superado pelo novo. A escola não deve ser um espaço onde há uma apropriação passiva da cultura produzida historicamente, mas, deve ser um espaço onde são criadas novas necessidades, novas formas de expressão cultural, porque o desenvolvimento do ser humano nunca terá um fim.

Vygotski (1996) diferencia o desenvolvimento desde o nível do tipo biológico e o desenvolvimento cultural da criança, quando ele escreve o seguinte:

Si, como decíamos antes, el desarrollo cultural de la humanidad tuvo lugar sin que cambiase sustancialmente el tipo biológico del hombre, en un período de estancamiento relativo de los procesos evolutivos y cuando la especie biológica del *Homo Sapiens* permanecía más o menos constante, por su parte, el desarrollo cultural del niño se caracteriza, ante todo, por producirse mientras se dan cambios dinámicos de carácter orgánico. El desarrollo cultural se superpone a

los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo (VYGOTSKI, 1996, p. 36).

Marx (1999) já indicava que quando o ser humano se desenvolvia culturalmente, ele também se desenvolvia biologicamente. Todas as partes externas do corpo humano, como as mãos, os pés etc., começavam a modificar-se e a tomar atitudes humanas por meio da atividade mais importante que realizavam que é o trabalho. O trabalho cria o ser humano porque modifica as suas estruturas biológicas em função do trabalho ou o tipo de atividade que deve realizar no seu desenvolvimento. O trabalho modifica também o seu psiquismo e o desenvolvimento do seu psiquismo lhe proporciona as capacidades culturais e sociais para que o ser humano possa existir no mundo material.

É importante destacar que o desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento e maturação da criança. O desenvolvimento cultural não acompanha o desenvolvimento biológico da criança, isto porque, para que a criança se aproprie dos conteúdos culturais, não precisa possuir uma idade determinada. É comum nas escolas pensar que a maturação do psiquismo da criança se desenvolve paralelo ao crescimento biológico. Significa que não é só o aspecto biológico que determina a maturação e crescimento da criança. Também modifica, mas, não é o aspecto biológico o determinante para que a criança possa desenvolver as suas funções psíquicas superiores. O lado histórico-cultural é fundamental nesse desenvolvimento. Não estamos indicando que o biológico não seja importante para o desenvolvimento do psiquismo humano, claro que é importante, mas, afirmar como Piaget (1994) que a criança tem etapas de desenvolvimento psíquico, não é possível na Teoria Histórico-Cultural.

#### **4.4 Apropriação e objetivação como forma do desenvolvimento do psiquismo humano**

Apropriação e objetivação, muitas vezes no âmbito escolar, ficam como uma expressão bonita, sem ter um sentido filosófico, antropológico e psicológico. Assim, por exemplo, a apropriação fica reduzida à categoria de possuir algo, de ter algo. E objetivação entendida como dar sentido ao objeto em si mesmo. Mas, Marx (1985) escreve que o ser humano ao transformar a natureza, ele próprio também se transforma, apropriando-se dessa produção e objetivando-se nos produtos culturais elaborados por ele.

Mas, o que seria realmente esta apropriação e esta objetivação? Será que o fato de possuir algo e de reconhecer nesse algo as marcas do humano já nos garantem esses processos como forma de humanização? Para a Teoria Histórico-Cultural a resposta será não. Apropriar-se do objeto produzido tem esse significado de captar as funções sociais que o homem dá aos objetos. Cada objeto produzido dentro de uma determinada cultura possui essa função social. E o ser humano, nesse processo da passagem da hominização para a humanização se apropria dessa função social que tem cada objeto. Apropriar-se dessa função social lhe permite ao ser humano continuar com o processo de humanização desde a perspectiva dialética da produção cultural.

A objetivação é um processo pelo qual o ser humano se projeta como um indivíduo para si, quer dizer, a objetivação mostra de que maneira o ser humano se faz presente e atuante nas coisas por ele criado. Duarte (1996), se expressa desta forma sobre a questão do indivíduo para-si:

Todo o ser humano é um indivíduo, isto é, cada ser humano se apropria das objetivações do gênero humano em circunstancias singulares e se objetiva também em circunstancias singulares, constituindo, assim, sua individualidade. A formação da individualidade tem início desde os primeiros momentos da vida de cada ser humano e tem continuidade ao longo de toda a vida. Pode-se dizer que a formação da individualidade começa no âmbito do *em-si*, ou seja, sem que haja uma relação consciente para com essa individualidade (DUARTE, 1996, p. 27).

A individualidade não significa que o ser humano vive fora do âmbito do social. Já explicamos que o ser humano é social e como tal vive em sociedade onde em relação dialética com a natureza e com os outros homens, ele próprio, como um indivíduo para-si, transforma a própria natureza e ele também se transforma. A objetivação significa esse ser-no-mundo como um indivíduo único e inigualável que se apropria da cultura produzida no mundo. A individualidade para-si rompe com o legado biológico do ser humano, ou seja, essa individualidade para-si não está ligada a questão da espécie humana.

Duarte (1996) destaca a formação da individualidade para-si desde o nascimento do ser humano. Vejamos que o exercício da individualidade para-si não elimina o social. Quando Duarte (1996) destaca o âmbito do em-si, está afirmando que o ser humano, desde o primeiro momento da sua existência, não tem conhecimento das coisas

que ele realiza. Ele atua inconscientemente com os objetos e outras formas culturais. Daí que a linguagem ser a primeira forma da individualidade em-si. A criança vai incorporando a linguagem dos adultos, da cultura onde está inserida, sem pensar nesse ato. O problema da individualidade em-si é ficar nesse estágio, na forma alienada durante toda a vida. Única forma de romper com essa individualidade em-si é por meio da reflexão e assumindo conscientemente as coisas da cultura humana.

Devemos analisar esta questão da individualidade em-si no âmbito escolar. Quando o sistema escolar não propicia às crianças condições adequadas para sair dessa individualidade em-si, está reforçando a alienação dele no âmbito da sociedade. A escola deve propiciar as condições adequadas e necessárias para que essa criança comece a ter condutas conscientes e reflexivas. Hoje, a escola continua defendendo essa alienação para defender o status quo da sociedade em si mesma.

Duarte (1996) destaca a formação do indivíduo para-si, desta forma:

A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo como alguém que faz da sua vida uma relação consciente com o gênero humano. Essa relação se concretiza através dos processos de objetivação e apropriação que, na formação do indivíduo para-si, tornam-se objeto de constante questionamento, de constante desfetichização. A formação do indivíduo para-si é a formação de um posicionamento sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras, o que implica a formação de igual posicionamento em relação aos conteúdos das objetivações das quais ele se apropria e das formas pelas quais se realiza essa apropriação (DUARTE, 1996, p. 29-30).

O ser humano quando se objetiva no produto da cultura e se apropria desse mesmo produto em forma consciente e reflexivo, está humanizando-se, ou seja, está passando do indivíduo em-si para a forma do indivíduo para-si. Por isso, destacamos sempre que a escola deve ser o âmbito onde o ser humano encontre as condições do desenvolvimento da sua própria humanização, humanização esta, que passa por uma atitude reflexiva constante e por uma atitude de desfetichização. Se a escola não propicia os caminhos da humanização do ser humano, ela está doravante apoiando a alienação.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o ser humano deve apropriar-se e objetivar-se na cultura produzida pelo ser humano ao longo da história humana. Daí que Luria (1979), afirma o seguinte sobre esse ponto:

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes -1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultado da experiência individual-, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*<sup>20</sup>, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem.[...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal (LURIA, 1979, p.73).

Nos dois primeiros pontos, notamos que a atitude do comportamento animal não passa de atitudes biológicas. Luria (1979) não nega esses caracteres biológicos no ser humano. Só que esses caracteres biológicos não são as condições determinantes para que o ser humano se humanize durante a sua existência. Daí que Luria (1979) inclui um terceiro elemento, a assimilação pelo ser humano de todas as coisas produzidas no desenvolvimento histórico-social do desenvolvimento humano. Todos os conhecimentos produzidos são transmissíveis pela aprendizagem dentro de um contexto, que hoje, situaríamos não só no âmbito escolar. O que o ser humano é agora, é o resultado dessa assimilação produzida ao longo da história-social da humanidade. Tudo o que é no ser humano não lhe vêm da experiência individual ou particular, mas, ele é um ser humano porque as habilidades, os comportamentos e os conhecimentos foram produzidos no decurso da formação e desenvolvimento do próprio ser humano em sociedade. Por isso, insistimos que a escola é o espaço onde são transmitidos, por meio da mediação do adulto, essas experiências e esses conhecimentos produzidos e acumulados pelo ser humano. Esses variados conhecimentos produzidos e acumulados na cultura são os que transformam o psiquismo do ser humano. A formação do psiquismo humano não é o resultado da individualidade em si, mas, resultado dessa relação dialética com os produtos da cultura humana, formada desde antigamente até hoje. O conhecimento produzido pela humanidade e que está vivo na sociedade só pode ser apropriado por meio do processo de aprendizagem no âmbito da escola.

---

<sup>20</sup> Em itálico no original

Luria (1979) não nega a importância do caráter biológico no ser humano, mas o biológico não é o elemento determinante para o desenvolvimento do psiquismo humano, já que apenas proporcionaria uma adaptação ao meio ambiente onde estivéssemos inseridos. Para Luria (1979) a adaptação só é um caráter importante para a vida animal.

Leontiev (1978) diferencia esse processo da seguinte forma:

A diferença principal 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 da espécie. O processo de assimilação ou apropriação é diferente: o seu resultado é a *reprodução*, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode-se dizer que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 1978, p. 169).

É importante para a educação escolar tratar em diferenciar e problematizar o processo de adaptação e de reprodução nos animais do processo de apropriação do conhecimento pelo ser humano. Como já indicamos várias vezes, o processo de adaptação que se verifica no animal não passa de um processo biológico. Este processo biológico só ajuda o animal a adaptar-se ao meio ambiente. O processo de adaptação propicia ao animal as características particulares, individuais, para que ele consiga sobreviver na natureza. Esta adaptação é instintiva, não é reflexiva nem produz formas culturais para que os outros animais possam apropriar-se. O animal, pelo processo de adaptação, não transforma nada na sua essência, na sua substancialidade. Alguns animais têm a capacidade de mudar de cor etc., mas, tudo isso acontece num plano biológico. O animal recebe pela hereditariedade as formas básicas para a sua sobrevivência na própria natureza.

Já no ser humano, esse processo de assimilação ou apropriação tem a finalidade de reprodução. O processo de reprodução é importante para o ser humano como forma de humanização. É por meio da reprodução do conhecimento e dos produtos da cultura que o ser humano consegue existir no mundo. Parafrazeando aos existencialistas no uso do termo “o ser humano está condenado”, diríamos que o ser humano “está condenado”

a reproduzir o conhecimento produzido ao longo da história do seu desenvolvimento psíquico.

Só o ser humano tem essa capacidade de produzir, acumular e transmitir os produtos culturais e sociais na forma de conhecimento, por isso, desde o nascimento da criança, o comportamento sofre câmbios qualitativos pela influência do âmbito cultural e social.

Leontiev (2004) faz uma diferenciação entre apropriação e adaptação, da seguinte forma:

[...] a adaptação biológica é um processo de modificação das faculdades e caracteres específicos do sujeito e do seu comportamento inato, modificação provocada pelas exigências do meio. A apropriação é um processo que tem como resultado a reprodução pelo indivíduo de caracteres, faculdades e modos de comportamento humanos formados historicamente. Por outros termos, é o processo graças ao qual se produz na criança o que, no animal, é devido à hereditariedade: a transmissão ao indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie (LEONTIEV, 2004, p.340).

O que concluímos com isto? Que o conhecimento, as habilidades, as formas de procedimentos comportamentais que possui o ser humano não são só resultados da sua experiência individual; não são só cargas genéticas que estão nele. Todas essas formas foram apropriadas e assimiladas da experiência histórico-cultural desenvolvida ao longo da história humana. Daí a importância do ensino para que a criança possa apropriar-se e internalizar essas experiências histórico-culturais.

Luria (1979) destaca também essa diferenciação entre a apropriação e assimilação entre o ser humano e o animal, desta forma:

Os animais não têm 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, 1979, p.69).

O animal como não tem essa capacidade psíquica de internalizar a experiência histórico-social da sua própria espécie. Primeiro, porque o animal não faz história, não escreve a sua história. O ser humano tem conhecimento empírico e racional dos animais porque tem sido o ser humano quem pesquisou e foi à raiz da história para compreender o reino da espécie animal. Segundo porque o animal não trabalha, não produz atividades, não usa os seus membros exteriores para produzir a cultura.

Já o ser humano tem essa capacidade de assimilar, internalizar todas as experiências histórico-sociais. O ser humano cria os meios necessários para sua existência, por meio da sua atividade, neste caso, o seu trabalho. Estes meios criados como os instrumentos não são realizações particulares, são realizações que se dão ou se deram na coletividade, na própria cultura social humana.

Piaget (1994 e 1998) nos indica que a sua teoria interacionista está pautada no modelo de biologização do conhecimento.

Azenha (1993) nos mostra que o interacionismo-construtivista de Piaget é biologicista:

[...] a concepção do funcionamento cognitivo em Piaget é a aplicação no campo psicológico de um princípio biológico mais geral da relação de qualquer ser vivo em interação com o ambiente. Ser bem sucedido na perspectiva biológica implica a possibilidade de conseguir um ponto de equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais à sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio à satisfação dessas mesmas necessidades (AZENHA, 1993, p.24).

Para Piaget (1975c) a construção do conhecimento começa a partir da interação do sujeito com o objeto e, durante esse processo de interação, são elaboradas e reelaboradas determinadas estruturas cognitivas, à medida que o conhecimento vai sendo elaborado. Resumidamente, é a consciência que determina o objeto, o próprio conhecimento do ser humano.

Piaget (1975c) explicita esta interação quando afirma:

“(...) a interação do sujeito e do objeto é tal, dada a interdependência da assimilação e da acomodação, que se torna impossível conceber um dos termos sem o outro.” (PIAGET, 1975c, p. 388).

Na interação com o meio, o ser humano vai adquirindo uma assimilação do objeto. Esta assimilação significa que o objeto está sendo conhecido e apreendido pelo sujeito-assimilador. É interessante destacar que o sujeito assimilador é o que torna o objeto cognoscível nessa interação.

É pela assimilação e acomodação que o sujeito cognoscente vai adquirindo conhecimento racional e empírico.

Piaget (1975a) destaca este surgimento do conhecimento quando escreve:

“A inteligência não principia, pois, pelo conhecimento do eu nem pelo das coisas como tais, mas pelo da sua interação; e é orientando-se simultaneamente para os dois pólos dessa interação que a inteligência organiza o mundo, organizando a si própria.” (PIAGET, 1975a, p. 330).

O conhecimento não está no próprio sujeito nem no objeto, mas é uma consequência direta das contínuas e profundas interações que acontecem entre sujeito e objeto. Para Piaget a inteligência está ligada à aquisição do próprio conhecimento, pois, o objetivo da inteligência é estruturar as interações sujeito-objeto. O conhecimento é resultado dessa interação que se dá indiscutivelmente numa ação interacionista.

Segundo Duarte (2006) existe uma dialética entre objetivação e apropriação como dinâmica essencial da produção e da reprodução da realidade humana. Esta dialética só é possível encontrar na Teoria Histórico-Cultural porque a atividade humana não é algo estática que fica fixa na história da sociedade humana, mas, cada atividade tem em si mesma essa necessidade de criar outras necessidades, outras formas de reprodução da atividade. As carências humanas produzem outras formas de carências que devem ser superadas em outras formas de atividades. No mesmo instante (nem tem como falarmos de tempo e espaço na dialética) em que o ser humano produz algo objetivamente por meio do seu trabalho reflexivo e humanizante, ele reproduz as formas já constituídas historicamente encontradas na sociedade cultural. Isto, como vimos e analisamos nos capítulos sobre o materialismo histórico-dialético, é o que é chamado de negação da negação onde acontece a mudança qualitativa.

#### **4.5 As funções psíquicas superiores como categorias de humanização**

Vygotski (1996) na sua obra analisa o problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores para saber se a consciência do ser humano é produto da história cultural do desenvolvimento humano. Para isso, Vygotski (1996) buscará determinar se o biológico ou o histórico-cultural é o que realmente desenvolverá as funções psíquicas. Para chegar a isso, depois de várias análises históricas do comportamento do ser humano definirá duas formas de funções psíquicas: as funções psíquicas inferiores, referente ao aspecto biológico do ser humano e, as funções psíquicas superiores referente ao processo histórico-cultural do ser humano.

As funções psíquicas inferiores correspondem ao estado natural do desenvolvimento animal, também verificado no ser humano, por exemplo, as funções fisiológicas humanas são de caráter natural, biológico. Também a atenção involuntária e a memória imediata constituem forma de funções psíquicas inferiores no ser humano. A criança tem uma memória imediata sobre a realidade quando ela faz uma observação do mundo material na sua totalidade. Significa que a criança não distingue as particularidades do objeto observado. Só conseguirá uma observação mais detalhada quando começa a educar sua conduta pela influência do social.

A evolução animal está orientada pelas formas das funções psíquicas inferiores porque atuam instintivamente. A evolução biológica da espécie animal está determinada e condicionada por essas funções inferiores pautadas em condições totalmente biológicas. Não podemos negar que o ser humano, no início da sua existência, esteja também orientado e governado pelas funções psíquicas inferiores. Mas, no ser humano não é inata a sua evolução biológica. Não está condicionado como o animal a atuar por estímulos e impulsos inconscientes.

Por isso, a grande discussão até o surgimento de Vygotski (1996) era que o desenvolvimento humano passava por etapas biológicas, para que certas funções humanas sejam ativadas. Por exemplo, se pensava que a inteligência era um processo biológico muito particular em cada indivíduo. Relacionava-se a inteligência a certas maturidades psicológicas para que funcionassem. Pensava-se que a escrita era um desenvolvimento intelectual relacionada diretamente com o coeficiente intelectual da criança. Esta forma biológica, natural, classificava o ser humano de acordo com os genes que possuía. Era o biológico, o natural, que determinava o desenvolvimento do

ser humano. Estas formas psíquicas inferiores são totalmente determinadas pela estimulação, pela relação direta e imediata de estímulos e reações. Ao menor estímulo, já tínhamos uma reação imediata. Todo isto demonstra que as funções inferiores têm um funcionamento involuntário, biológico, determinado só pelo tipo de estímulo que recebe o ser humano.

Para Vygotski (1996) não há uma separação entre as funções psíquicas inferiores e superiores no ser humano. Esta falta de dicotomia entre as duas funções obedece à própria lei da dialética, a chamada negação da negação, que nos indica que há uma superação dialética da inferior à forma superior do psiquismo humano. As funções inferiores não são eliminadas, mas, são incluídas nas funções superiores, continuam existindo como instância subordinada às funções superiores, ou seja, os processos superiores negam a etapa da conduta primitiva, mas a conservam em forma oculta. O homem chega a dominar a sua própria conduta na etapa superior de seu desenvolvimento, subordinando ao seu poder suas próprias reações com base nas leis naturais do comportamento.

Para Vygotski (1997):

Cada función psíquica aparece en el proceso del desarrollo de la conducta dos veces; primero, como función de la conducta colectiva, como forma de colaboración o de interacción, como medio de la adaptación social, o sea, como categoría interpsicológica, y, en segundo lugar, como modo de la conducta individual del niño, como medio de la adaptación personal, como proceso interior de la conducta, es decir, como categoría intrapsicológica (VYGOTSKI, 1997, 214).

Notamos que as funções psíquicas superiores, como percepção, memória, pensamento, linguagem, conceitos etc., não se desenvolvem primeiramente no interior do ser humano. São funções que são intrínsecas somente ao ser humano, mas são desenvolvidas no âmbito do social, da perspectiva da produção da cultura humana, que se realiza sempre na esfera histórico-cultural.

É de vital importância ter bem definido que a primeira forma de desenvolvimento psíquico é interpsicológico, acontece no âmbito cultural e social.

Quando nos referimos aos processos interpsicológicos estamos colocando o social como determinante no desenvolvimento do psiquismo da criança. A qualidade do desenvolvimento do psiquismo da criança dependerá da qualidade da cultura, do social,

onde ela está inserida. Por isso, Vygotski (1996) alerta para o fato de que essa apropriação da produção humana não é uma simples cópia, uma mimese da realidade cultural. A apropriação do cultural significa que há uma transformação qualitativa no psiquismo humano. A apropriação, como já vimos, é internalizar, assimilar os conteúdos culturais em forma mediada pela cultura.

Internalizar consiste na transformação de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. Essas transformações são fundamentais para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores e interessam particularmente ao contexto escolar, porque ele lida com formas culturais que precisam ser internalizadas. Nota-se a importância desta relação dialética entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem como forma de humanizar o ser humano desde a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Outro ponto a destacar é que o social internalizado modifica o seu psiquismo. Por isso falamos de um desenvolvimento intrapsicológico. O social ou cultural é se torna individual, particular no ser humano. Desta forma, o ser humano assimila e se objetiva no produto da cultura humana.

Estes dados de inter e intrapsicológicos são importantes para que possamos ver a importância que tem o ensino como elemento da formação das funções psíquicas superiores.

As funções psíquicas superiores se diferenciam das inferiores porque aquelas, as superiores, têm sua origem em processos eminentemente histórico-cultural, constituindo-se dessa forma num produto do próprio desenvolvimento social da conduta humana e não da conduta biológica.

Concluimos que as funções psíquicas superiores tem sua gênese fundamentada na cultura e no social, portanto, o aspecto biológico fica em segundo plano, ou seja, o seu desenvolvimento depende da qualidade dos mediadores culturais.

Esta afirmação de que o social e o cultural desenvolvem as funções psíquicas superiores tornam evidente a defesa do ensino que não se fundamente na maturação espontânea do psiquismo humano. Diríamos que não é a maturação do ser humano a condição prévia para as aprendizagens, mas, o ensino é o responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vigotski (2001) afirma que só no processo de ensino e de aprendizagem é que o ser humano, a criança, desenvolve as funções psíquicas superiores:

O ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos. [...] todas as funções superiores tem uma base similar e se tornam superiores em função da sua tomada de consciência e da sua apreensão (VIGOTSKI, 2001, p.309).

As estruturas desenvolvidas no psiquismo humano pela influência do social constituem as formas mais complexas do seu desenvolvimento. Por isso, as funções psíquicas superiores desenvolvem a abstração, os conceitos científicos etc. Desta forma, a criança não opera com conceitos espontâneos porque opera com abstração, com a sistematização e amplia o grau de generalização dos conceitos.

O novo irrompe na criança como um ato revolucionário que transforma totalmente o psiquismo da criança. O ato revolucionário, do qual estamos falando, tem esse significado de superar o velho, o natural ou biológico e deixar aflorar o novo nessa relação dialética que surge no social.

Mas, toda essa revolução no psiquismo humano não acontece por uma atitude mágica, mas, por meio das atividades mediadoras, como o uso de instrumentos e signos para o desenvolvimento do processo de humanização.

Por exemplo, ensino formal é uma ferramenta de aprendizagem, que só pode ser encontrada na escola. Por isso, Baquero (1998) afirma que os instrumentos de mediação, como as ferramentas e os signos, como também os adultos, são fontes do desenvolvimento da criança, quando diz:

O desenvolvimento (...) quando se refere à constituição dos Processos Psicológicos Superiores, poderia ser descrito como a apropriação progressiva de novos instrumentos de mediação ou como o domínio de formas mais avançadas de iguais instrumentos (...) (Esse domínio) implica reorganizações psicológicas que indicariam, precisamente, progressos no desenvolvimento psicológico. Progressos que (...) não significam a substituição de funções psicológicas por outras mais avançadas, mas, por uma espécie de integração dialética, as funções psicológicas mais avançadas reorganizam o funcionamento psicológico global variando fundamentalmente as interrelações funcionais entre os diversos processos psicológicos (BAQUERO, 1998, p.36).

Os instrumentos que atuam como mediadores para a apropriação do conhecimento carregam essas marcas do cultural que por mediação do adulto ajudará a desenvolver esse aspecto psicológico da criança. A criança começará a internalizar novas formas mais complexas, como os conceitos científicos, para que possa humanizar-se cada dia mais. O cultural opera formas novas de relacionamento que não significam que o biológico está sendo descartado, mas, numa relação dialética, verifica-se esse salto qualitativo, onde o biológico se insere dentro do aspecto cultural. Assim, as formas inferiores do psiquismo humano passam por transformações dialéticas que se inserem nas funções superiores.

Vygotsky (1996) tem essa preocupação com o desenvolvimento da criança, por isso ele chegou a analisar os aspectos da ontogênese e da filogênese. Vygotsky (1996) afirma o seguinte sobre esse ponto, desta forma:

Se desejamos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-social, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem cultural adulto (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 151)

O desenvolvimento humano é complexo porque não só o biológico é o que determina a estrutura do psiquismo humano, mas, são três elementos, que em forma dialética agem para que o desenvolvimento humano possa atingir um grau qualitativo de desenvolvimento. Por isso, o ensino e a aprendizagem na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural têm um novo enfoque porque põe em evidência a importância do social, primeiramente, como o fato que gera as transformações qualitativas no ser humano e, segundo, porque mostra que o biológico sozinho não possui a forma característica para propiciar desenvolvimento na criança.

O ser humano deixa de ser criança, no sentido cognoscitivo, não fisiológico, quando internaliza com os outros homens categorias complexas que estão na cultura. É por meio do ensino qualitativo que a criança assume características humanas. Assumir estas características indica que a criança se torna cada vez mais humano por meio da atividade consciente e reflexiva que ela realiza no contexto cultural.

Para Vygotsky (2001b) o ensino deve ser o caminho certo para propiciar a verdadeira revolução na criança, indicando desta forma:

A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VYGOTSKY, 2001b, p. 247).

Será que uma leitura atenta desta passagem nos daria as respostas aos problemas de ensino e de aprendizagem, dos quais tantos falamos nas escolas? Será que nesta passagem Vygotsky (2001b) nos está indicando que o problema de aprendizagem não está nas crianças, mas nas formas como é desenvolvido o ensino nas escolas? Será que nas escolas os professores só estão preocupados em que seus alunos memorizem dados sem que entendam o real significado dos conceitos na vida prática? Será que quando um aluno não memoriza o conceito, não lhe estamos impingindo que não tem maturidade cognoscitiva para aprender?

Devemos fazer esse esforço dialético para ir à gênese do problema. E as pistas estão dadas na Teoria Histórico-Cultural. É importante a preocupação de Vygotsky (1989) sobre as crianças que lhe são negadas o verdadeiro ensino, quando ele se pergunta:

O que acontece na mente da criança com os conceitos científicos que lhe são ensinados na escola? Qual a relação entre a assimilação da informação e o desenvolvimento interno de um conceito científico na consciência da criança? (VYGOTSKY, 1989, p. 71).

A escola deve propiciar o bom ensino, para isso deve extirpar da sua filosofia educativa que a criança é só uma estrutura biológica e que o social, cultural não influencia o desenvolvimento do seu psiquismo.

Concluimos esta parte sobre as funções psíquicas superiores, quando Vygotski (1996) vê o desenvolvimento psíquico da criança numa perspectiva dialética:

[...] el positivo (de su personalidad psíquica) puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialectico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (VYGOTSKI, 1996, p.141).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores nas crianças passa por um processo dialético. É uma luta entre a involução e a evolução, uma luta entre a evolução biológica e a revolução cultural. Diríamos que o desenvolvimento da criança passa por verdadeiras crises que se verificam nelas, mas, estas crises de desenvolvimento não devem ser tomadas como pontos negativos, mas, como saltos qualitativos, que são realizados pela mediação dos instrumentos e signos, como também pela mediação dos adultos. O que os professores devem compreender e entender sobre as funções psíquicas superiores?

Facci (2004) nos dá a resposta a esta questão quando afirma que as funções psíquicas superiores são:

[...] tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (FACCI 2004, p.65-66).

As categorias das funções psíquicas superiores, como atenção voluntária, memória lógica, linguagem interior, escrita e falada, como também o próprio comportamento são formas que são desenvolvidas nessa mediação por meio das atividades mediadoras, das relações dialéticas que se dão entre a própria natureza e entre o ser humano. Por exemplo, a linguagem, tanto escrita como falada, tem seu processo de formação nesse processo de apropriação e objetivação do ser humano. A linguagem não é algo inato no ser humano, ela é resultado desse processo histórico e cultural.

Não negamos a importância que tem o biológico do ser humano como esfera constitutiva do desenvolvimento humano. Mas, todas as funções psíquicas superiores do ser humano não são produto da biologia, nem da história da filogênese, mas sim, das relações mediatizadas e internalizadas, apropriadas da ordem social, constituindo-se então como o fundamento da estrutura da personalidade humana.

#### **4.6 A Zona de Desenvolvimento Proximal como forma de atividade mediadora para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores**

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>21</sup> ou Iminente<sup>22</sup> elaborado por Vygotski (1993) pretende ser o início de um novo paradigma de ensino e de aprendizagem, levando em consideração o que já está como produto na criança e aquele que ainda está em processo de apropriação e objetivação, que acontecerá por meio da mediação de um ser humano ou por meio das atividades mediadoras, como ferramentas e signos.

Entre parêntese indicamos que devemos compreender a Zona de Desenvolvimento Proximal com caráter histórico-dialético para entender como se dá esse processo de desenvolvimento da formação psíquica do ser humano. Somente com esse caráter histórico-dialético compreenderemos que não são duas zonas ou níveis excludentes de desenvolvimento, mas corresponde à própria lógica interna da lei da dialética, a negação da negação. Em capítulos anteriores já analisamos que essa lei da negação da negação nos indica que a matéria possui um movimento dialético, o que faz que avance o conhecimento. Por isso, essas zonas ou níveis não são forças centrífugas que se excluem mutuamente, senão, são forças centrípetas que se relacionam

---

<sup>21</sup> Na nossa pesquisa manteremos o termo Proximal, por ser ele bem consolidado na literatura escolar brasileira.

<sup>22</sup> Prestes (2010) faz uma tradução do russo ao português sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e ela sugere que o termo mais próximo da língua portuguesa é o termo iminente, como ela a detalha a continuação:  
 “Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o *nível de desenvolvimento atual* da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a *zona de seu desenvolvimento iminente*, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. Pesquisas mostram que o *nível de desenvolvimento* da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da *zona de desenvolvimento iminente* e a diferença entre esta *zona* e o *nível de desenvolvimento atual*. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A *zona de desenvolvimento iminente* em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a dois anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança (PRESTES, Z. R., 2010, p.173-174)”.

mutuamente para que a aprendizagem seja efetiva no processo de formação do ser humano.

A Zona de Desenvolvimento Proximal foi um avanço para um novo paradigma para a compreensão adequada da relação dialética entre aprendizagem e desenvolvimento<sup>23</sup>. Vygotski (1993 e 1997), depois de várias pesquisas com crianças normais e anormais, demonstra a importância fundamental dos níveis<sup>24</sup> de desenvolvimento para a formação psíquica do ser humano.

Vygotski (1993) explica o que é a Zona de Desenvolvimento Proximal desta forma:

La investigación muestra sin lugar a dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel del desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso, parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona del desarrollo actual. En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender (VYGOTSKI, 1993, p. 241-242).

O desenvolvimento do ser humano acontece como dois momentos dialéticos que estão entrelaçados: nível de desenvolvimento atual, como resultados das mediações de apropriação e objetivação já desenvolvidas no ser humano, já como produtos em si que já foram apreendidos e, a zona de desenvolvimento proximal, que indica aquilo que está em processo de apropriação e objetivação que acontecerá por meio da mediação de outro ser humano ou instrumentos mediadores.

Vigotsky (1988) argumenta que é possível que duas crianças com o mesmo nível de desenvolvimento, antes situações problemáticas que impliquem tarefas que as superam, podem realizar as mesmas tarefas com a mediação de um professor, mas os resultados são diferentes para cada criança. Isto porque ambas as crianças possuem

<sup>23</sup> De acordo com Moura (1998, p. 233), “Todas as vezes que Vygotsky fala de aprendizagem, inclui, também, o ensino. Ou seja, para ele são duas categorias intrinsecamente relacionadas, considerando que o aprendizado não acontece no indivíduo isoladamente, fruto das suas ideias e da sua construção pessoal, só existe aprendizagem nas interações entre as pessoas, nas relações sócio-histórico-culturais que estabelecem”. Segundo Oliveira (1995a, p.56) o termo que Vygotsky utiliza, na língua russa, para se referir a esse processo é **obuchen** que significa algo como “processo ensino-aprendizagem”.

<sup>24</sup> Uma alerta para os leitores sobre os termos “zona” ou “nível” que são usados indistintamente nos Tomos II, III e V. Neles encontramos o termo “atual” para indicar “efetivo” e, “potencial” para indicar “próximo” ou “imminente”. Neles também aparecem os termos “níveis” como também a expressão “zonas”. Neste trabalho usaremos os termos Nível de Desenvolvimento Atual e Proximal.

distintos níveis de idade mental. É neste sentido que surge o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal como:

la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (VIGOTSKY, 1988, p.133).

Há dois momentos do desenvolvimento do psiquismo humano que estão intercomunicados dialeticamente, porque os dois momentos são cruciais e determinantes na formação do processo histórico de apropriação e objetivação do ser humano.

O primeiro momento é o nível de desenvolvimento atual que é a capacidade que possui o ser humano para realizar as tarefas cotidianas da sua vida em forma autônoma, como por exemplo, podemos indicar que uma criança consegue fazer uma atividade sozinha. Fica claro que este momento de desenvolvimento refere-se ao conhecimento apreendido e apropriado como conhecimento comum e cotidiano. A criança adquire este tipo de desenvolvimento por contatos sociais (interpsicológico) que tem com o adulto. Por exemplo, começa a andar de bicicleta, pode aprender a descascar uma laranja, aprende a amarrar o cadarço do sapato, começa a chutar uma bola, aprende a brincar de cozinhar, lavar roupas, começa a contar, começa a falar a língua materna etc. Por isso é muito importante este momento de desenvolvimento da criança, muito bem apontado pelo próprio Vigotski (2002), quando ele afirma:

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. (VIGOTSKI, 2002, p. 111).

O desenvolvimento atual indica então esse momento real da concretização objetiva de uma atividade pela criança. Refere-se ao produto já apropriado pela criança

no seu processo de desenvolvimento e que consegue operacionalizar por conta própria dentro do âmbito do social.

Vygotski (2002) dá muita importância a este momento de desenvolvimento, porque indica que a criança tem capacidade para solucionar as atividades ou funções sem a mediação de outra pessoa. Este momento do desenvolvimento significa as vitórias e as conquistas que realizam as crianças. Por isso, este momento dialético do desenvolvimento indica que a criança consegue fazer uma atividade concreta, no social e, também, indica que os processos mentais da criança estão em perfeita harmonia e que o próprio desenvolvimento já está maduro.

Por isso, Vygotski (1993) nos indica algo muito importante sobre o nível de desenvolvimento atual, desta maneira:

El medio a que se recurre son las tareas que el niño resuelve por sí mismo. A través de ellas conocemos lo que sabe el niño y de lo que es capaz en este momento, ya que sólo se tienen en cuenta las tareas que ha resuelto por sí mismo. Es evidente que con ayuda de este método podemos establecer únicamente lo que ha madurado en el niño en el momento actual (VYGOTSKI, 1993, p. 238).

As tarefas que uma criança consegue fazer sozinha determinam o seu momento de desenvolvimento psicológico na realidade. Quando uma criança consegue cumprir uma tarefa sozinha demonstra que essa criança já tem uma maturação do seu desenvolvimento.

Mas Vygotski (1993) nos alerta de que esse momento maduro de conhecimento no nível de desenvolvimento atual não determina o seu desenvolvimento:

Pero el estado del desarrollo no se determina nunca a través de la parte ya madura del mismo únicamente. Igual que el horticultor, que deseando determinar el estado de su huerto, no tendrá razón si se limita a valorar los manzanos que ya han madurado y han dado fruto, sino que debe tener también en cuenta los árboles en maduración. El psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no sólo las funciones maduras, sino también las que están en trance de maduración. No sólo el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo (VYGOTSKI, 1993, p.238).

A parte que está madura no nível de desenvolvimento atual não significa que o processo de apropriação e objetivação acaba, mas, essa parte madura, certamente, será o trampolim que puxará o conhecimento científico da criança. Por isso, é um erro que na escola se deva medir o conhecimento da criança por meio do que ela já tem madura no seu desenvolvimento. Este nível de desenvolvimento atual só nos indica a quantidade do desenvolvimento do ser humano. Não é a quantidade já madura o que indicará a apropriação e objetivação do conhecimento humano. O importante não é a quantidade das coisas que já saiba fazer, mas, o importante para o desenvolvimento psíquico da criança é apreender como resolver um problema com a mediação do adulto ou outra pessoa, para que depois, essa criança possa fazer sozinha a tarefa.

A escola deve trabalhar a zona de desenvolvimento proximal, porque na opinião de Vygotski (1993):

[...] en la escuela el niño no aprende a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo, sino a hacer lo que es todavía incapaz de realizar, pero que está a su alcance en colaboración con el maestro y bajo su dirección. [...] Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana (VYGOTSKI, 1993, p. 241).

Para Vygotski (1993) essa é a função da escola e do professor no desenvolvimento do psiquismo da criança: devem ser mediadores da apropriação e objetivação do ser humano para o seu processo de humanização.

A criança deve ser capaz de realizar atividades sozinhas no futuro, porque no presente ela se apropriou do conhecimento científico por médio da mediação do professor. Na atualidade, a criança só consegue desenvolver uma tarefa com mediação do adulto, isto porque na criança ainda não amadureceram certos princípios para que a tarefa seja realizada. Mas isto não significa que a criança não conseguirá realizar, porque essas funções estão em processo de maturação, que estão presentes agora num estado embrionário.

O nível de desenvolvimento atual está caracterizado como um conteúdo na forma retrospectiva e, a zona de desenvolvimento próximo como um processo de desenvolvimento mental prospectivamente. Por isso, Vygotski (1993) afirma que:

La enseñanza debe orientarse no al ayer sino al mañana del desarrollo infantil. Sólo entonces podrá la instrucción provocar los procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo (VYGOTSKI, 1993, p.242).

Esse ensino não deve orientar-se ao ontem, ou seja, o ontem seria aquelas funções que já estão maduras na criança. Já o amanhã se refere a aquelas funções que estão em processo de amadurecimento e que só poderá estar maduras com a mediação do adulto ou de outro colega das crianças que já tem essas funções amadurecidas. Por isso o ensino não deve ficar no desenvolvimento mental retrospectivo da criança, mas, deve ter em conta esse desenvolvimento mental que está em forma prospectiva.

Vygotski (1993) foi enfático na sua crítica quando diz que os pedagogos nas escolas:

[...] Se orientaban hacia lo que el niño sabe hacer por sí mismo en su pensamiento y no tenían en cuenta la posibilidad de transición de lo que sabe hacer a lo que no sabe. Valoraban el estado del desarrollo, lo mismo que el hortelano estúpido: sólo por los frutos ya maduros. No tenían en cuenta que la instrucción debe hacer avanzar el desarrollo. No tenían en cuenta la zona de desarrollo próximo. Se orientaban hacia la línea de menor resistencia, hacia la debilidad del niño y no hacia su fuerza (VYGOTSKI, 1993, p.243).

No sistema escolar atual não estamos fora da realidade que Vygotski (1993) descreve sobre os pedagogos da época dele. Hoje continuamos definindo o desenvolvimento mental da criança observando o seu passado, a sua debilidade e, não estamos definindo o seu desenvolvimento tendo em conta aquelas funções que hoje ela realiza com mediação do adulto e que no dia de amanhã realizará sozinha por meio da força, da capacidade que ela tem para concretizar essas funções.

Nessa mesma linha de pensamento, Vygotski (1993) nos apresenta seu programa didático, quando ele diz:

La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona del desarrollo próximo. [...]La instrucción sería totalmente inútil si sólo pudiera utilizar lo que ya ha madurado en el desarrollo, si no constituyese ella misma una fuente de desarrollo, una fuente de aparición de algo nuevo (VYGOTSKI, 1993, p. 243).

Esta didática é revolucionária. Não nos referimos aqui à revolução no sentido de revolução armada, mas, revolução no sentido de que de algo velho, maduro, já concretizado, possa surgir algo novo no desenvolvimento psíquico da criança. Não há salto qualitativo na criança se só usamos as funções que já estão maduras. É necessário ir à raiz do próprio desenvolvimento para fazer surgir o novo nas crianças. É uma constante luta de contrários o desenvolvimento das funções mais primordiais do ser humano.

Não há um processo revolucionário no ensino quando só se quer “enseñarle a un niño aquello que es incapaz de aprender es tan inútil como enseñarle a hacer lo que es capaz de realizar por sí mismo” (VYGOTSKI, 1993, p.245).

Caram (2009) enfatiza mais o ato de ensinar quando ela afirma:

Ensinar o que a criança já sabe não tem sentido, assim como ensinar o que ela não está pronta para aprender. Acaso pode-se ensinar a um bebê de um ano a partitura de um arranjo de violino de uma obra de Beethoven? Certamente, não. Porém, muito pertinente seria para o desenvolvimento das habilidades musicais dessa criança, que a ela fosse proporcionado desde cedo, a audição deste tipo de música, bem como o de outros gêneros musicais, para que ela se aproprie da imensa bagagem histórico-cultural musical herdada por nós (CARAM, A.M., 2009, p.27).

Na escola devem-se problematizar os conteúdos proporcionados às crianças. Significa que a função do professor mediador é que a criança desenvolva espírito crítico e científico. A criança desde muito cedo deve saber levantar hipóteses, desenvolver formas de investigação para saber dar soluções aos problemas da própria sociedade. Por isso, a escola deve criar necessidades nas crianças. A criação dessas necessidades nos mostra de que o conhecimento é histórico-dialético e que não se orienta pelo simples mecanicismo. Ficar só nas funções já desenvolvidas seria cair no materialismo mecanicista.

Como o processo é dialético, observamos sempre conflitos, retrocessos, crises etc., o professor e a escola devem estar atentos a todas estas manifestações que fazem parte do ser humano. Não podemos esquecer que estes conflitos estão ali para ser superados, para que sejam negados, para que assim a verdadeira mediação possa gerar o verdadeiro ensino. Superar as amarras naturalistas e conflituosas é sinal que o ensino avançou e que houve apropriação e assimilação do conhecimento.

Não podemos pensar que mediar o conhecimento na Zona de Desenvolvimento Proximal é uma tarefa mecânica e linear, que só a simples interação entre a criança e o professor fará que haja o verdadeiro ensino.

A Escola e os professores devem compreender que o ensino acontece na Zona de Desenvolvimento Proximal porque cria novas condições mais adequadas para o desenvolvimento do ser humano.

Por isso, a Zona de Desenvolvimento Proximal permite conhecer esse potencial humano para definir as funções psíquicas superiores que estão em potencial no sujeito e que só é possível completar esse ensino a partir das relações de aprendizagem que o sujeito estabelece com o meio histórico-cultural.

A Zona de Desenvolvimento Proximal permite ao professor e a escola compreender que uma excelente aprendizagem é aquela que avança ao desenvolvimento. Vygotsky (2001b) afirma que essa questão é fundamental para que professores e a escola se preocupem e saibam trabalhar a Zona de Desenvolvimento Proximal, nestes termos:

A aprendizagem não é desenvolvimento, mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir (VYGOTSKY, 2001b, p.484).

É comum atualmente nas escolas e entre os professores que se tenha uma visão de ensino pautado na aprendizagem como desenvolvimento apenas biológico. Muitos professores ainda acreditam que a aprendizagem de conteúdos escolares pelas crianças depende do grau de seu desenvolvimento e maturidade comportamental. Aquelas crianças que não conseguem acompanhar esse ritmo de estudo, são taxados como alunos com problemas psicológicos e como tal precisam de acompanhamento psicológico para que esse profissional possa ajudar a esse aluno atingir a maturidade para acompanhar o curso. Se esse aluno não chega a demonstrar certas maturidades, ele é excluído do sistema escolar, por vários caminhos.

Notamos que a aprendizagem não está em desenvolver formas de maturidade do estado natural ou biológico da criança, mas deve ser uma fonte da apropriação e assimilação dos processos históricos e culturais desenvolvidos pelo ser humano. Desta forma, trabalhar os conteúdos escolares e não escolares na Zona de Desenvolvimento Proximal possibilitará a criança apropriar-se e assimilar os elementos da cultura humana, configurados como conhecimentos e experiências fundamentais, tais como: a filosofia, as artes, as relações ético-políticas, dentre outras objetivações genéricas do ser humano, como indica Heller (2000). Todos estes conhecimentos só poderão ser efetivados com a mediação do adulto ou pelo professor num contexto escolar que possibilitará a criança possuir uma atitude mais crítica em relação à cultura onde está inserida.

#### **4.7 Relação dialética entre os processos de ensino e processo de aprendizagem por meio da atividade mediadora**

A formação humana direcionada à apropriação e a assimilação das experiências humanas histórico-cultural, por meio da mediação dos adultos e das atividades mediadoras, só é possível numa relação dialética entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem no âmbito da escola. Só a escola pode propiciar a apropriação dos conhecimentos científicos e, nesse processo, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio da mediação do professor e outros meios qualitativos que possam desenvolver na criança as formas mais humanizadoras do desenvolvimento humano.

Neste aspecto, Elkonin (1960) enfatiza o papel do adulto no processo educativo da criança:

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitem a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores dessa experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades (ELKONIN, 1960 p.498).

Para a escola de Vigotsky, o verdadeiro ensino e aprendizagem acontecem no âmbito da escola, porque detém os meios eficazes, como a mediação dos professores e das ferramentas mediadoras para concretizar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, trabalhando a Zona de Desenvolvimento Proximal, aqueles conhecimentos que estão em processo de apropriação e assimilação do histórico-cultural do ser humano.

Tanto os adultos como a própria escola organizam os instrumentos mediadores para criar as condições para o ensino. O verdadeiro ensino é aquele em que os docentes estão preparados para poder mediar o conhecimento humano através das atividades mediadoras. Este ensino não é transformador só porque há uma interação entre docente e aluno. A interação não é o determinante para a concretização do bom ensino. É preciso uma mediação, apropriação e objetivação, aspectos inter e intrapsicológico, atividades mediadoras para desenvolver a zona de desenvolvimento proximal da criança.

É importante observar que Elkonin (1960) valoriza essa função mediadora do adulto, o professor neste caso, como os sujeitos que se apropriaram e assimilaram o conhecimento e que agora estão aptos para mediar essa nova forma de conhecimento para as crianças. Não podemos deixar de mencionar que o professor atingirá o desenvolvimento interpsicológico da criança. O adulto ajudará à criança a compreender e a internalizar as vivências das experiências acumuladas pelo ser humano. Num processo dialético, não mecanicista, a criança se apropria do conhecimento por mediação do adulto e, depois de várias tentativas, como procedimento normal do processo do salto qualitativo, a criança estará apta a assimilar e a objetivar-se, no nível interpsicológico, essas experiências feitas pelo ser humano no transcurso da sua vida histórica.

Mas, Elkonin (1960) chama a atenção que nem todos os tipos de mediações têm essa força dialética para desenvolver a humanização da criança, quando ele enuncia o seguinte:

Nem todo conhecimento recebido (...) influi sobre a formação da personalidade e na conduta da criança. Não qualquer maneira de adquirir os conhecimentos desenvolve as capacidades intelectuais e a atividade intelectual. (...) O desenvolvimento do psiquismo não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. O efeito dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de

como se realizam estas influências e do terreno já anteriormente formado sobre o qual recaem. (ELKONIN, 1960, p.498).

Este texto de Elkonin (1960) nos mostra realmente que só a interação entre o ser humano, especificamente entre as crianças, não influi na formação da personalidade e da conduta humana. Por isso, a Teoria Histórico-Cultural vê a interação só no nível de relacionamento do animal, porque a simples interação entre os animais não provoca a atividade nem a transformação do próprio animal. Neste sentido, a simples interação entre o ser humano não permite realizar saltos qualitativos na formação do próprio psiquismo humano.

O texto de Elkonin (1960) nos indica que não é qualquer maneira de mediação que desenvolve o psiquismo humano, as suas capacidades e atividades intelectuais. É necessário que a mediação do adulto tenha sentido e significado para as crianças, que essa mediação seja planejada e que tenha intencionalidade para que realmente a criança desenvolva o seu psiquismo. As atividades devem ser planejadas, com intencionalidades e significados, para que o ensino e a aprendizagem sejam realmente frutíferos para a criança.

Os agentes externos, ou seja, o social, pela simples interação, não conseguirá realizar a apropriação e objetivação da cultura humana no nível interpsicológico nem no nível intrapsicológico. É necessário que o social esteja carregado de intencionalidade e objetividade para que a criança realmente possa avançar no seu desenvolvimento psíquico.

Da mesma forma, as influências da educação e do ensino no desenvolvimento da criança não serão de qualidade se não estiver coberto de intencionalidade e objetividade. Tanto a educação como o ensino devem propiciar mediações de qualidades para que as crianças possam desenvolver sua personalidade e a sua conduta.

Elkonin (1960) refere-se ao “terreno já formado”, referindo-se o nível de desenvolvimento atual, aquelas funções que já foram amadurecidas. Este “terreno” bem trabalhado será útil para que o ensino avance. O bom ensino não fica analisando esse “terreno” cultivado, mas, mostra que o “terreno” bem trabalhado cria novas oportunidades para que sejam realizados novos conhecimentos com mediação do adulto. Na escola não se pode descartar como inservível esse terreno já cultivado, mas, deve ser aproveitado porque será esse o que impulsará o conhecimento da criança.

A escola deve ter um programa pedagógico que consiga propiciar a humanização do ser humano por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, focando nas atividades mediadoras e nos agentes mediadores. A escola deve ser a instituição onde seja possível a socialização do saber cultural produzido pelo ser humano ao longo de seu desenvolvimento histórico-cultural.

Leontiev (1978) fala sobre Vigotsky desta maneira quando se refere à importância da Teoria Histórico-Cultural:

Foi ele o primeiro entre nós (em 1927) a exprimir a tese de que a *démarche* histórica devia tornar-se o princípio director da edificação da psicologia do homem. Efectuou a crítica das concepções biológicas naturalistas do homem e opôs-lhe a sua teoria do desenvolvimento histórico e cultural. O mais importante é que introduziu na investigação psicológica concreta a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica. Vygotski interpretava esta reorganização como o resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contactos com os seus semelhantes. Como se sabe, Vygotski tomou como base das suas investigações as duas hipóteses seguintes: as funções psíquicas do homem são de carácter mediatizado; os processos interiores intelectuais provêm de uma actividade inicialmente exterior, “interpsicológica” (LEONTIEV, 1978, p. 153).

Eis para nós a importância da Teoria Histórico-Cultural para compreendermos os problemas de aprendizagem que se reduzem nas escolas a problemas mentais ou comportamentais, fundamentadas na teoria biológica ou genética, como a de Piaget.

Davidov (1988) realizou também vários estudos sobre a teoria de Vigotsky, ao enfatizar a importância da Teoria Histórico-Cultural como solução para os problemas de educação na nossa sociedade capitalista.

Davidov (1988) resume desta forma a Teoria Histórico-Cultural:

La comprensión materialista dialéctica de los procesos del desarrollo histórico y ontogenético de la actividad, la psiquis y la personalidad del hombre, formada en la filosofía y psicología soviéticas, es la base para la teoría psicopedagógica de la enseñanza y la educación desarrollantes de las generaciones en crecimiento. La idea fundamental de esta teoría, creada en la escuela científica de L. Vygotski, es la tesis de que la enseñanza y la educación constituyen las formas universales del desarrollo psíquico de los niños; en ella se expresa la colaboración entre los adultos y los niños, orientadas a que

éstos se apropien de las riquezas de la cultura material y espiritual, elaboradas por la humanidad. La enseñanza y la educación son los medios con que los adultos organizan la actividad de los niños, gracias a cuya realización éstos reproducen en sí las necesidades surgidas históricamente, indispensable para la solución exitosa de las diversas tareas de la vida productiva y cívica de las personas (DAVIDOV, 1988, p. 243).

Davidov (1988) resume de forma científica a importância da Teoria Histórico-Cultural para o ensino em si mesmo, como para o processo de aprendizagem para o contexto geral da educação. A Teoria Histórico-Cultural tem suas bases fundamentadas nesse materialismo histórico-dialético e como tal, a análise microgenética parte da concepção de que para buscar a solução a um problema deve ir-se até a raiz do problema. O problema não será encontrado nas superficialidades e particularidades do sujeito ou do próprio objeto.

O problema levantado para esta pesquisa só será possível compreendê-lo e modificá-lo se partimos da base da Teoria Histórico-Cultural. O ensino e a própria educação são as bases para que se criem as necessidades nas funções psíquicas superiores, como formas para que as crianças se apropriem e assimilem o conhecimento produzido.

Daí que Elkonin (1960) afirma que:

[...] a missão do pedagogo é fazer avançar o desenvolvimento psíquico das crianças, formar o novo em seu desenvolvimento psíquico, facilitar o desenvolvimento do novo (ELKONIN, 1960, p. 503).

Esta é a grande tarefa do professor e da escola, formar novas funções psíquicas superiores nas crianças para que elas desenvolvam a sua humanidade e possam dar soluções exitosas para as diversas atividades produtivas, como do trabalho, das ciências, das artes, das filosofias e cívicas das pessoas. Este novo deve ser em qualidade, que realmente desenvolva no ser humano esse processo de humanização e que a partir desse processo de humanização o ser humano possa ter domínio sobre as suas condutas.

A escola deve criar as necessidades nas crianças como forma de gerar novas formas superiores de desenvolvimento desde as tarefas cada vez mais complexas. Não adianta trabalhar nas crianças aquela zona atual, onde elas já sabem o que devem fazer.

Devemos gerar as necessidades de conhecimento na Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças para que realmente gere novas formas superiores de humanização. Por isso, é muito importante à mediação do adulto, e também o uso de ferramentas e signos para provocar conflitos que gerem novos conhecimentos. O conflito nas crianças é importante para que seja o motivo do salto qualitativo. A própria dialética nos ensina que o conflito é bom para superar as formas petrificadas de condutas que se encontram no ser humano.

O desenvolvimento cultural da criança abarca sempre as suas duas formas de desenvolvimento: a social, no qual há transformações qualitativas no desenvolvimento humano da perspectiva interpsicológica e, a individual, na qual as transformações qualitativas verificam-se no nível intrapsicológico. Por isso a importância do uso de ferramentas e signos como mediadores do processo de apropriação e do processo de assimilação. Vygotski (1996) afirma o seguinte sobre isso:

El desarrollo cultural de cualquier función, incluida la atención, consiste en que el ser social en el proceso de su vida y actividad elabore una serie de estímulos y signos artificiales. Gracias a ellos se orienta la conducta social de la personalidad; los estímulos y signos así formados se convierten en el medio fundamental que permite al individuo dominar sus propios procesos de comportamiento (VYGOTSKI, 1996, p. 215).

O uso de ferramentas e signos serve para que o ser humano crie as necessidades qualitativas e, assim, possa desenvolver-se dialeticamente nesse ambiente histórico-cultural. O uso pelo ser humano de ferramentas e signos não tem essa relação superficial e mecânica da sua funcionalidade. As ferramentas carregam a função social que o ser humano deu para cada objeto e dessa forma se converteu em social e cultural ao longo da história humana. O objeto na sua forma pura em que se encontra na natureza não tem um valor ontológico se não levar a própria marca do desenvolvimento do ser humano.

A escola é esse espaço privilegiado onde as ferramentas e os signos são apropriados e internalizados. Vejamos como define Vygotski (1996) essas ferramentas e signos como mediadores do desenvolvimento humano.

Vygotski (1996) diz o seguinte:

[...] la diferencia, esencialísima, entre el signo y la herramienta, que es la base de la divergencia real de ambas líneas, es su distinta

orientación. Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad; la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio del que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en los dos casos (VYGOTSKI, 1996, p. 94).

As ferramentas são externas ao ser humano e carregam as funções sociais que no processo do desenvolvimento humano, o ser humano lhe deu uma função humana, pela qual, o próprio ser humano modifica a sua atividade. A criança, pela mediação do adulto, se apropriará e internalizará as funções sociais que detém as ferramentas. Daí que o contato com as ferramentas não se traduz numa relação mecânica. Quando o ser humano está usando uma ferramenta, deve saber que essa ferramenta carrega toda uma história cultural que serve para humanizar e apropriar-se da própria cultura feita ao longo da história humana. O uso de ferramentas atua no nível interpsicológico, provocando mudanças qualitativas no ser humano.

Já os signos atuam internamente no ser humano. O pensamento é uma forma de signo, que modifica o ser humano internamente, no nível intrapsicológico. Como já indicamos, o próprio trabalho criou ao ser humano. O trabalho, a atividade por excelência foi o ponto da passagem da forma hominídeo para a forma humana.

Toda a ação humana está subordinada a criação das ferramentas e meios semióticos para o desenvolvimento humano. Por meio das ferramentas, o ser humano transforma a natureza e a constitui em objeto de conhecimento como produção histórico-cultural e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo em sujeito de conhecimento. A relação que o ser humano tem com o objeto, as ferramentas, não é só uma interação, mas, é uma relação dialética materialista, não uma dialética mecanicista.

A mediação semiótica é uma mediação social, porque os meios técnicos e semióticos como a palavra, o pensamento, a linguagem são todos eles sociais, desenvolvidos por meio do ser humano nesse processo de transformar a natureza por meio das suas atividades.

A finalidade da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural sob as crianças se resume nas palavras do próprio Vygotski (1997), quando ele afirma:

Sigue siendo incomprensible por qué todos los conflictos, los traumas, las vivencias ulteriores, sólo se estratifican sobre los infantiles, que constituyen el tronco y el eje de toda la vida. En la nueva teoría, la perspectiva revolucionaria del futuro permite comprender el desarrollo y la vida de la personalidad como un proceso único que *tiende hacia adelante* y está orientado con necesidad objetiva a un último punto, al final indicado por las exigencias de la existencia social.

La perspectiva psicológica del futuro es precisamente una posibilidad teórica de educación. Por su propia naturaleza, el niño siempre resulta insuficiente en la sociedad de los adultos; desde el comienzo, su posición le da motivo para que se desarrollen en él los sentimientos de debilidad, inseguridad y dificultad. Durante muchos años el niño permanece inadaptado a la existencia independiente, y en esa inadaptación, en esa incomodidad de la infancia, está la raíz de su desarrollo. La infancia es el periodo de la insuficiencia y la compensación por excelencia, es decir, de la conquista de una posición con respecto al todo social. En el proceso de esta conquista, el hombre, como biotipo determinado, se transforma en hombre como sociotipo, el organismo animal se convierte en personalidad humana. *El dominio social de este proceso natural se llama educación.* Esta no sería posible si en el propio proceso natural de desarrollo y formación del niño no estuviera involucrada la perspectiva de futuro, determinada por las exigencias de la existencia social. La propia posibilidad de un plan único en la educación, de su orientación al futuro son testimonio de la presencia de ese plan en el proceso de desarrollo al que la educación tiende a dominar. En esencia, esto significa una sola cosa: *el desarrollo y la formación del niño es un proceso socialmente orientado*<sup>25</sup>. (VYGOTSKI, 1997, p. 177-178).

O adulto não pode olhar a criança como sendo seres incapazes porque não consegue realizar uma atividade agora. Olhar dessa forma é catalogar de que as crianças são problemáticas, de que o problema está na própria criança. Daí que não podemos petrificar as atitudes negativas nas crianças. Como já indicamos varias vezes, os problemas que as crianças apresentam no seu processo de aprendizagem e de ensino não podem ser problemas que estão nas crianças.

Vygotski (1997) nos alerta de que a humanização do ser humano deve acontecer no processo educativo porque a escola é o âmbito onde se pode contar com a mediação do docente para realizar as atividades mediadoras. Daí a importância de que o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente orientado.

O grito das crianças, pobres e coitadas para os adultos, mostram que elas têm um terreno imenso para ser explorado e trabalhado com intencionalidade por meio da

---

<sup>25</sup> No original em itálico.

mediação do adulto e dos instrumentos mediadores. As crianças são resultados do desenvolvimento histórico e cultural e é nesse campo imenso do histórico e do cultural que encontraremos a resposta a nossa questão de pesquisa, sempre pautado no materialismo histórico-dialético.

Queremos fazer nossas as palavras de Vygotski (2006), quando ele escreve:

Anteriormente os psicólogos estudiaban en forma unilateral el proceso de desarrollo cultural del niño y el proceso de su educación. Así, todos se preguntaban qué dotes naturales de la psicología del niño condicionaban la posibilidad de su desarrollo cultural, en qué funciones naturales debe apoyarse el pedagogo, para insertarlo en una u otra esfera de la cultura. Estudiaron, por ejemplo, cómo el desarrollo del lenguaje o su aprendizaje de la aritmética depende de las funciones naturales del niño, cómo se prepara éste durante el proceso del crecimiento natural del niño, pero no estudiaron el proceso inverso: cómo la asimilación del lenguaje o de la aritmética van transformando las funciones naturales del escolar, cómo está reestructurada todo el curso del pensamiento natural, rompiendo y desplazando las viejas líneas y tendencias de su desarrollo.

Ahora el educador comienza a comprender que, con la incorporación a la cultura, el niño no sólo adquiere algo de la cultura, asimila algo, algo del exterior echa raíces en él, sino que también la propia cultura reelabora toda la conducta natural del niño y rehace de un modo nuevo todo el curso del desarrollo (VYGOTSKI, 2006, p.183-184).

Vygotski (2006) supera o pressuposto natural ou, biologizante da educação da sua época. Apresenta um novo enfoque, a teoria microgenética, para explicar o desenvolvimento do psiquismo humano como resultado do contexto exterior e interior do ser humano.

Mas, Vygotski (2006) não só supera a teoria natural, senão, enfatiza a importância e transcendentalidade da dialética na educação para superar os problemas relacionados aos problemas de aprendizagens e problemas de ensino, quando afirma:

El segundo punto es aún más importante. Introduce por primera vez en el problema de la educación el enfoque dialéctico del desarrollo del niño. Mientras que anteriormente, estando indiferenciados los dos planos del desarrollo – el natural y el cultural – se podía suponer ingenuamente que el desarrollo cultural del niño es una continuación y una consecuencia directa de su desarrollo natural, ahora esa concepción resulta imposible. [...] Los nuevos investigadores esbozaron puntos de viraje en el desarrollo allí donde los investigadores anteriores creían ver un movimiento en línea recta. [...] Junto con esto, desaparece también la vieja concepción sobre el propio carácter de la educación. Donde la antigua teoría podía hablar

sobre cooperación, la nueva habla de lucha. En el primer caso, la teoría enseñaba al niño a dar pasos lentos y calmos, la nueva debe enseñarle a saltar (VYGOTSKI, 2006, p. 184).

Esta é a importância da dialética para a educação e para os professores: ajuda a ir à raiz do problema e, ajuda as crianças darem saltos qualitativos no processo do seu desenvolvimento psíquico, das suas próprias funções. A dialética ajuda a impulsar a criança a dar esse salto qualitativo por meio da mediação do adulto e/ou ferramentas mediadoras.

A privação cultural, determinada como causa sociológica e causa biológica, não pode ser o baluarte de uma educação humanizadora.

E o último texto de Vygotski (2006) resume tudo isso:

Si nos limitamos sólo a determinar y medir los síntomas del desarrollo, jamás saldremos de los límites de una constatación puramente empírica de todo que ya es conocido por las personas que observan al niño. En el mejor de los casos podremos sólo precisar dichos síntomas y comprobarlos por la medición, pero no podremos explicar los fenómenos que observamos en el desarrollo del niño ni prever el curso ulterior del desarrollo ni señalar qué medidas de carácter práctico han de aplicarse al niño. Un diagnóstico tan estéril en el sentido explicativo, práctico y previsor puede compararse con los diagnósticos que hacían los médicos cuando imperaba la medicina sintomática. Si el enfermo se quejaba de la tos, el médico diagnosticaba: la enfermedad es la tos; si se quejaba de dolores de cabeza, el médico anotaba: la enfermedad es el dolor de cabeza. Un diagnóstico semejante es, de hecho, baldío, porque no añade nada nuevo a lo que ya sabe el paciente, se limita a devolverle sus propias quejas con etiqueta científica. Un diagnóstico huero no explica nada de los fenómenos observados, nada predice respecto a su curso ulterior ni proporciona ningún consejo práctico al paciente. Un diagnóstico auténtico debe explicar y pronosticar y dar una recomendación práctica fundamentada científicamente.

Lo mismo sucede con el diagnóstico sintomático en psicología. Si se presentan en la consulta con un niño quejándose de que va retrasado en su desarrollo intelectual, que tiene mala memoria y tarda en comprender y el psicólogo, después de la investigación, diagnostica: bajo coeficiente de desarrollo intelectual – retraso mental –, tampoco explica nada, nada predice ni presta ninguna ayuda práctica al igual que el médico que diagnostica que el paciente tose (VYGOTSKI, 2006, p. 272).

O trabalho do professor, como mediador do processo de apropriação e objetivação da criança, como mediador do desenvolvimento das funções psíquicas

superiores, passa necessariamente por uma nova escola que pode ser estruturada nas bases conceituais da Teoria Histórico-Cultural.

## Considerações finais

Este estudo partiu da necessidade de responder a seguinte questão: *Quais os conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural, fundamentados na teoria marxista, e suas implicações nas práticas pedagógicas?* Na própria questão vislumbramos três pontos importantes para pesquisar: os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético, os principais pontos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, e suas implicações na prática pedagógica.

Para tratar de responder esta pergunta optamos pelos seguintes objetivos:

- *analisar nos escritos da filosofia marxista os principais pontos teóricos do Materialismo Histórico-Dialético que subsidiam a Teoria Histórico-Cultural;*
- *explicitar os aportes da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão das relações dialéticas nos processos desenvolvidos nas práticas pedagógicas.*

Para responder esta pergunta tivemos que navegar no mar da imensidão do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e, pisar terras firmes nas práticas pedagógicas que se fundamentam na própria teoria.

O que constatamos com esta pesquisa quando chegamos da viagem ao porto?

1. Há uma necessidade imperativa na superação do paradigma biologicista da Educação.
2. A importância da apropriação e da compreensão teórica do materialismo histórico-dialético, porque esta teoria nos apresenta uma nova forma de compreender o ser humano e a própria natureza. Não podemos prescindir do materialismo histórico-dialético quando abraçamos o pensamento filosófico da escola de Vigotsky. Há uma fusão entre as duas teorias aplicadas nas práticas pedagógicas.
3. É necessário apresentar um modelo educativo pautado na visão de sociedade, de homem e de conhecimento como eminentemente social, fundamentado no modelo da Teoria Histórico-Cultural.
4. A importância da atividade mediada como elemento de transformação da psique humana e da própria natureza.
5. A importância da análise microgenética como método para chegar a raiz do problema que verificamos na educação escolar.

6. No ser humano, o aspecto biológico não é o determinante para o desenvolvimento do ser humano. O determinante no ser humano é esse desenvolvimento totalmente dirigido pelo histórico-cultural.

7. A importância de que nas escolas, o docente mediador, trabalhe a zona de desenvolvimento proximal e não insistir só no nível de desenvolvimento atual. Por isso, o docente deve realizar atividades desafiadoras com os alunos, atividades que tenham sentido, significado e motivos para cada criança. Se o docente não leva em conta estes pressupostos, lhe será difícil que ele faça uma atividade realmente qualitativa onde o aluno possa se apropriar e se objetivar nas coisas produzidas ao longo da história humana.

8. A importância dos signos e das ferramentas como elementos mediadores para a transformação do ser humano e da própria natureza. Desta forma, os objetos da natureza se tornam humanizantes.

9. O desenvolvimento do psiquismo humano por meio das atividades mediadoras.

10. Os problemas de aprendizagem evidenciam problemas de ensino. O problema não está na criança, mas, na forma como se executa as atividades com os alunos. Não estamos negando de que não haja problemas biológicos, mas, afirmar que esses problemas são determinantes para a transformação do ser humano é simplesmente querer biologizar esses problemas e não ir à raiz do mal.

Uma leitura atenta desta pesquisa nos ajudará a superar a forma de olhar as crianças. Por isso, esta pesquisa não termina aqui, mas, cria outra necessidade para que seja pesquisada. E essa outra necessidade seria: **como a escola pode constituir-se em produtora do gênero humano para si?**

A nossa sociedade é capitalista e os problemas de aprendizagens e de ensino sempre estão nas crianças, porque o sistema escolar está fundamentado em categorias excludentes de ordem sociológica e biológica. E a Teoria Histórico-Cultural pode ajudar a constituir essa escola humanizadora.

## Referência

ANGELUCCI, C. B., KALMUS, J., P., PAPARELLI, R., & PATTO, M. H. S. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório.** *Educação em Pesquisa*, 30(1), 51-72, Brasil, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia & MARTINS, Maria Helena. **Filosofando: Introdução a Filosofia.** São Paulo: Editora Moderna, 1993.

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro.** São Paulo: Ática, 1993.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BLANK, G. & SILVESTRI, S. **Bajtín & Vygotski: La organización semiótica de la conciencia.** Barcelona: Editorial Anthropos, 1994.

BRASIL Ministério da Educação. **Ensino Básico – Taxa de repetência por série – 1981-2001.** Brasil, 2003.

Disponível: [www.inep.gov.br/download/informativo/2003/taxa](http://www.inep.gov.br/download/informativo/2003/taxa) repetência.  
Acessado em: julho de 2011.

CAMPOS, Douglas Aparecido. **Projeto Sócio-Educacional: a reflexão sobre os fundamentos dos seu sucesso a partir da ação comunicativa, o significado e sentido e a metodologia.** 2005. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

CARAM, A.M. **Crises das Idades – os entraves nas práticas docentes e as implicações no desenvolvimento da criança: uma leitura a partir de Vygotski.** São Carlos: UFSCar, 2009. 104 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo. In: \_\_\_\_\_. SHUARE, Marta. **La Psicología evolutiva y pedagogía en la URSS. Antología.** Moscú: Editorial Progreso, 1987.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação contemporânea).

EIDT, N.M. & TULESKI, S.C. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural**. Psicologia em Estudo, Maringá, 12 (3), 531-540, Brasil, 2007.

ENGELS, F. **Dialéctica de la Naturaleza**. Moscú: Edición Rusa, Rusia, 1955.

ENGELS, F. **Anti Durhing**. São Paulo: Paz e Terra, 3ª Edição, SP, 1990.

ENGELS, F., O funeral de Karl Marx. In: FROMM, E. **Conceito Marxista do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, Sétima Edição. Brasil, 1979.

ENGELS, F., **A Dialéctica da Natureza**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, Brasil, 1991.

ELKONIN, D.B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In:\_\_\_\_\_. SHUARE, Marta. **La Psicología evolutiva y Pedagogía en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D.B. Característica general del desarrollo psíquico de nos niños. In:\_\_\_\_\_.SMIRNOV, A.A. e cols. (orgs). **Psicología**. México: Grijalbo, 1960.

FACCI, M. G. D. **“A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski”**. In:\_\_\_\_\_. Cadernos Cedes. Campinas, vol.24, n. 62, p.64-81, abril 2004.

FRIGOTTO, G.O. **Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal**. In: ENCONTRO REGIONAL (SUDESTE) DE PESQUISA EDUCACIONAL, 2004, Rio de Janeiro.

GALPERIN, P.I. **Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de acciones mentales**. Moscú: Ciencia Psicológica en la URSS, v. 1, 1959.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. In:\_\_\_\_\_. BOCK, A. M. B. et al. (Org.). **Psicologia sócio histórica**. São Paulo: Cortez, p. 113-128, 2001.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HERNECKER, Marta. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global Editora, 1983.

KONSTANTINOV, F.V., **Los fundamentos de la filosofía marxista**. México: Editor Juan Grijalbo, México, D.F., 1959.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª Edição, 1976.

KRAMER, Sônia. **Privação Cultural e Educação Compensatória: Uma análise crítica**. Cadernos de pesquisa, nº42, São Paulo, 1982.

KRAMER, Sônia. O papel social da Pré-Escola. In:\_\_\_\_\_. ROSEMBERG, Fúlvia et alii. **Creches: Temas em destaque**. São Paulo: Cortez, 1989.

KRAPIVINE, V. **Qué é o materialismo dialético?** Moscou: Edições Progresso, 1986.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, Portugal, 1978.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In:\_\_\_\_\_. VIGOTSKII, L.S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora, 1992.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LENIN, V.I. **Materialismo e empiriocriticismo**. Moscou, Editorial Progresso, Lisboa, Edições Avante, 1982.

LIBÂNEO, José C. Tendências pedagógicas na prática social. In:\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública**. São Paulo, Loyola, 1985.

LÊNINE, V.I., **Materialismo e Empiriocriticismo**. Lisboa: Editorial Estampa 1975.

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral**. Vol.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A.R. **Las Funciones Corticales Superiores del Hombre**. La Habana: Orbe, 1997.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1999.

LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, A. M. Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In:\_\_\_\_\_. E. R. TANAMACHI; M. L. ROCHA; M. P. R. PROENÇA (Orgs.), **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos** (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo, Brasil, 2000.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.1, 1999.

MARX, K. **O Capital**. Vol1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. & ENGELS. F. **Ideología alemana**. México: Ediciones de Cultura Popular: México, s/d.

MARX, K. & ENGELS. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, Vol.1, 3ª Edição. Brasil, s/d.

MARX, K., **Manuscritos: economía y filosofía**. Madrid: Alianza Editorial, España, 1985.

MARX, K. **Para uma crítica da economia política**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, Brasil, 1979.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MARKUS, Gyorgy. **Marxismo e antropologia**. Barcelona: Ed. Grijalbo, España.1974.

MAZZOTTI, A. J. A. **“Fracasso Escolar”**: representações de professores e de alunos **repetentes**. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd* (pp.1-17). Poços de Caldas, 2003.

MELLO, M.A., Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva Histórico-Cultural. In:\_\_\_\_\_. **Aprender- Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano 5, número 9, edições UESB, p. 203-218, 2007.

MELLO, M.A. et al. **As linguagens corporais e suas implicações nas práticas pedagógicas: cultura, corpo e movimento**. São Carlos: EdUFSCar, coleção UAB-UFSCar, 2010.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. **In:**\_\_\_\_\_. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MOYSES, M. A. A., & COLLARES, C. A. L. **Inteligência Abstráida, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência**. *Psicologia USP*, 8(1), 63-89, Brasil, 1997.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PADOVANI, Humberto e CASTAGNOLA, Luís. **História da Filosofia**. São Paulo: Edições Melhoramento, 1962.

PATTO, Maria Helena Souza. **Para uma Crítica da Razão Psicométrica**. *Psicologia USP*, 8(1), 47-62. Brasil, 1997.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. (2ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PATTO, Maria H. S.; WITTER, Geraldina P.; COPIT, Melany S. **Privação Cultural e Desenvolvimento**. São Paulo: Pioneira, 1975.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Edição 20. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia (textos inéditos)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. (Cabral, A., Trad.). Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975c.

PETROVSKI, A. **Psicologia General**. Moscú: Editora Progreso, Rusia, 1995.

POPPOVIC, A. ESPOSITO, Y. L., CRUZ, L. M. C. **Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 7, p. 13-60, jun., 1973.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f.

Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>. Acessado em: Acesso em: 27 set. 2011.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural em educação.** Petrópolis: Vozes, 1996.

ROSENTAL, M. **Da Teoria Marxista do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Editorial Vitória Limitada, Biblioteca da nova cultura. Vol.IX. Rio de Janeiro, 1959.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1994.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados, 15 ed., 2004.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações.** São Paulo: Autores Associados, 1994.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. E. R. Tanamachi, M. L. Rocha & M. P. R. Proença (Orgs.), **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos** (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2009.

TULESKI, Silvana Calvo. **Para ler Vygotsky: recuperando parte da historicidade perdida.** Universidade Estadual de Maringá UEM, Maringá, Paraná, 1999. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. 1999.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., Brasil, 2002.

VIGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo, 1988.

VYGOTSKI, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Obras Escogidas III**. Madrid: Editora Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo I**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo II**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo III**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Madrid: Antonio Machado Libros, S.A., 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo V**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A., 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L.S & LURIA, A. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1979.

VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Problemas teóricos y metodológicos de la psicología**. Madrid: Visor, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria e método em psicologia**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S & LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:\_\_\_\_\_. VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: La Pléyade, 1977.

WERTSCH, James. **Vygotsky y la formación social de la mente.** Barcelona: Paidós, 1988.