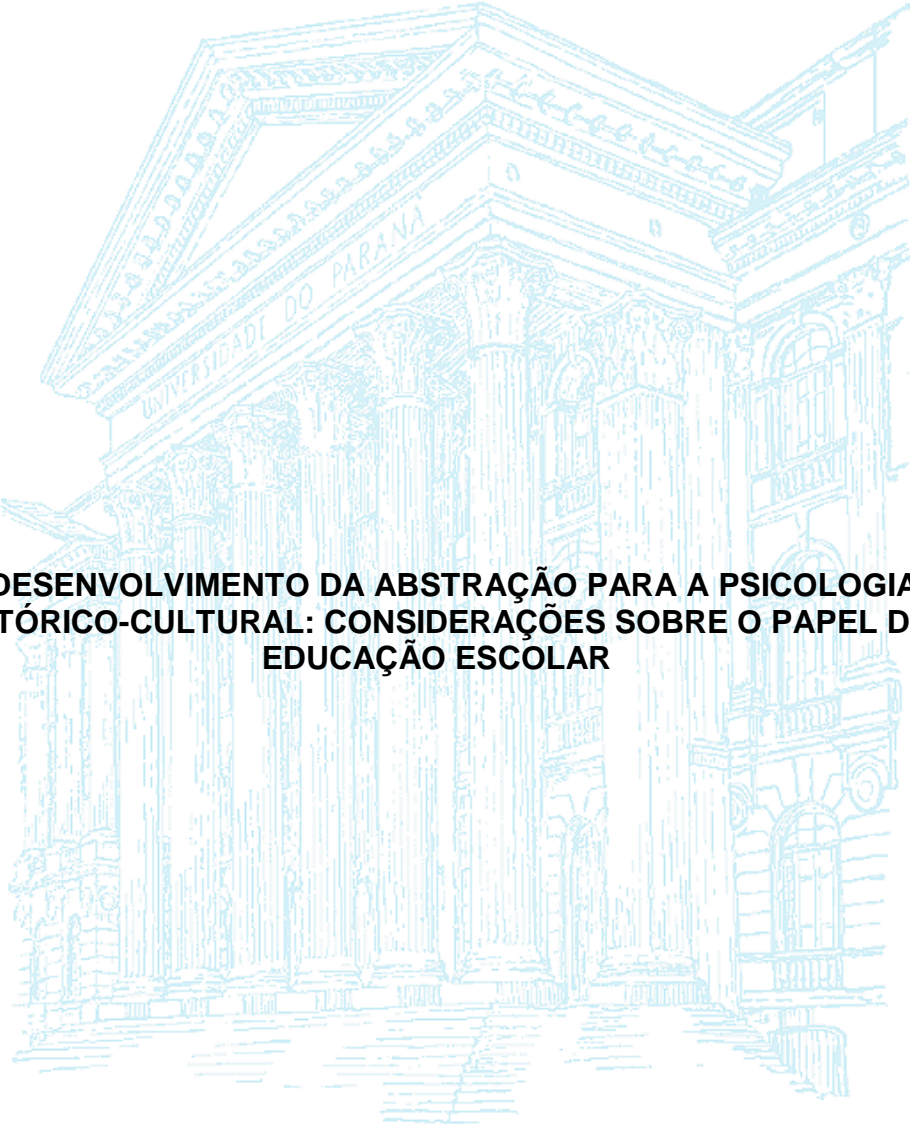


**PATRÍCIA VERLINGUE RAMIRES MONTEIRO**

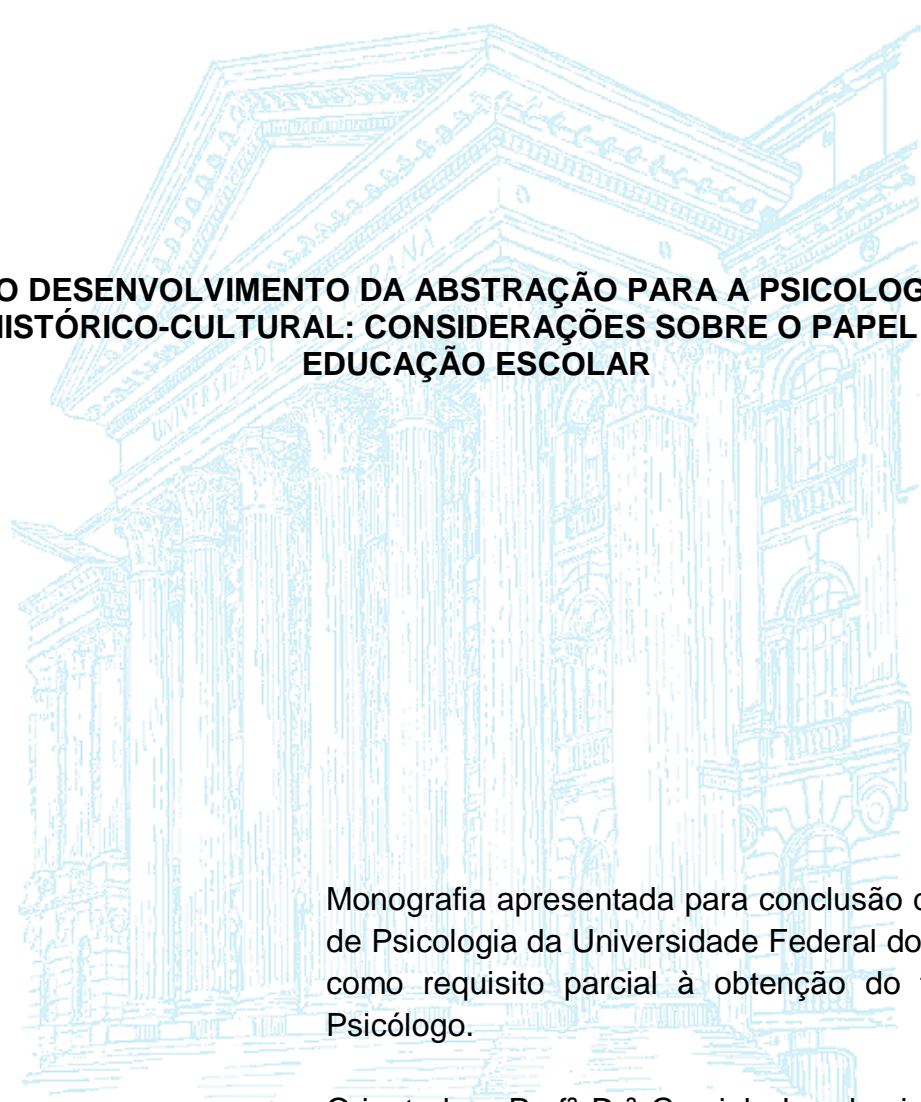


**O DESENVOLVIMENTO DA ABSTRAÇÃO PARA A PSICOLOGIA  
HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Curitiba

2011

**PATRÍCIA VERLINGUE RAMIRES MONTEIRO**



**O DESENVOLVIMENTO DA ABSTRAÇÃO PARA A PSICOLOGIA  
HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Monografia apresentada para conclusão do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Psicólogo.

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Graziela Lucchesi Rosa da Silva

Curitiba  
2011

PATRICIA VERLINGUE RAMIRES MONTEIRO

**O DESENVOLVIMENTO DA ABSTRAÇÃO PARA A PSICOLOGIA  
HISTÓRICO-CULTURAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DA  
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Monografia apresentada para conclusão do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Psicólogo.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Graziela Lucchesi Rosa da Silva - Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná – UFPR.

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lígia Regina Klein – Departamento de Pedagogia, Universidade Federal do Paraná – UFPR.

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Melissa Rodrigues de Almeida – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Paraná – UFPR.

*Dedico este trabalho ao Mozart, pelo  
companheirismo, bom humor, serenidade e  
amor, que tornam minha vida tão feliz.*

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho não foi realizado apenas por minhas mãos, meus pensamentos, minhas inferências etc., mas contou com o auxílio de diversas pessoas: família, amigos, professores, autores. Por isso, quero deixar claros meus agradecimentos a todas as pessoas que direta ou indiretamente tornaram esta monografia possível.

Primeiramente, agradeço à professora Graziela Lucchesi pela sua orientação. Professora, você foi essencial para que este trabalho se realizasse, fico admirada com a sua dedicação, sua preocupação, sua inteligência etc. Além disso, você sempre me recebeu com muita simpatia, calma e responsabilidade. É ótimo aprender com você. Obrigada pelas sugestões, pelas alterações proveitosas e pelas contribuições teóricas.

Agradeço à professora Melissa Rodrigues pela sua contribuição em minha formação teórica na Psicologia Histórico-Cultural. Obrigada pela atenção, amabilidade e disponibilidade para contribuir com a minha formação acadêmica.

Agradeço à querida professora Ligia Klein por me auxiliar, desde o início da minha formação em Psicologia, a buscar conhecimentos que ultrapassem as barreiras do senso comum. Obrigada por contribuir para que este trabalho tivesse sentido. Obrigada pelas suas enormes contribuições teóricas no âmbito da Educação, as quais foram importantes no meu processo de aprendizagem, fazendo-me refletir a realidade de modo qualitativamente diferente.

Também quero agradecer a minha família: Alayr, Rosa, Matheus e João; por buscarem viabilizar meu acesso à educação na UFPR, mesmo quando as condições não permitiam tal acesso. Agradeço pela confiança, pelo carinho, pelas orientações, pelo companheirismo, pelas piadas, enfim, agradeço todo o

esforço e energia empregados para que eu pudesse me desenvolver humanamente. Não posso deixar de agradecer também a “vó Lólinha”, o “vô Layr” e a “vó Tereza” que sempre me ajudaram e apoiaram carinhosamente. Agradeço ao tio João por sempre se preocupar e me encorajar nos estudos. Além disso, agradeço a todos os tios e tias (que são muitos!), primos e primas.

Ive, obrigada por me encorajar e cuidar de mim, mesmo que de longe. Você é minha “prima-irmã” companheira!

Mozart, obrigada mesmo. Eu sei que muitas pessoas me ajudaram com este trabalho, mas você me forneceu o suporte necessário para que ele fosse desenvolvido. Seja me ajudando quando meu computador quebrou, ou me dando um abraço confortante, você esteve presente em todos os momentos importantes desta pesquisa. Acho até que você foi meu coautor. Obrigada pelas ricas sugestões, por me emprestar seus livros, por me deixar feliz... Enfim, você é maravilhoso.

Quero agradecer também aos meus amigos do curso de Psicologia, Alisson Ferreira, Ana Cristina Schneider, Gabriela Martim e Luciana Tiemi; que me ajudaram mais diretamente nesse processo de pesquisa. Obrigada pela paciência; pelas discussões, abraços, risadas e conselhos. Vocês são ótimos amigos e companheiros de curso. Gabi, obrigada por ser minha super amiga, companheira de faculdade, trabalho e aloprações.

Além disso, meu obrigada aos amigos que me ajudaram indiretamente, seja emprestando materiais, por meio de conversas, discussões etc. Agradeço à Susana Pimenta, Érika Leão, Camila Moro, Marcos Roberto, Fernanda Oda e Renan Costa. Agradeço à Dafne Boni pela atenção e pela indicação de poesias.

Por fim, agradeço ao NUPE-MARX pelo conteúdo crítico que forneceu respaldo à minha pesquisa. Além disso, esse núcleo foi determinante na minha

formação teórica. Obrigada a todos companheiros e companheiras do NUPE que pelas conversas, aulas, discussões, leituras etc. auxiliaram no meu processo de humanização.

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.*

*Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.*

*E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Me ajuda a olhar!*

Eduardo Galeano (A função da arte/1)



## RESUMO

O presente estudo, de caráter bibliográfico, teve por objetivo compreender como a escola pode atuar no desenvolvimento da abstração; e se justifica por trazer acréscimos à Psicologia buscando evidenciar, mais detalhadamente, a abstração como parte essencial do processo de conhecimento humano. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, a qual está fundamentada no materialismo histórico-dialético, buscou-se evidenciar a centralidade do trabalho e, conseqüentemente, da linguagem, no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores; relacionar essa concepção de homem à condição humana alienada na sociedade de classes capitalista; delinear o processo de desenvolvimento ontogenético da abstração pela via da palavra e dos conceitos; compreender o método do conhecimento em Marx, bem como o papel da abstração no sistema interfuncional da consciência, relacionando esses processos à condição humana alienada. Essa investigação resultou na constatação de que a alienação, imanente ao modo de produção capitalista, serve de barreira entre o ser genérico e o sujeito singular. Por isso não há possibilidade de desenvolvimento pleno das Funções Psicológicas Superiores, mais especificamente da abstração, que media a totalidade da elaboração dos conhecimentos teóricos dos seres humanos, nessa sociedade. Por fim, investigou-se a possibilidade de a Educação, fundamentada no viés crítico-social, propor embates e participar ativamente da luta rumo à emancipação humana.

## **ABSTRACT**

The present study, of bibliographical nature, aimed to understand how school can operate in the development of abstraction, and is justified by seeking show abstraction as part of the process of human knowledge. From the Historical-Cultural Psychology, which is based on historical-dialectical materialism this study aimed to highlight the centrality of labor and, consequently, of language in the development of higher psychological functions; relate this concept of man to the alienated human condition in capitalist society; outline the process of ontogenetic development of abstraction by means of words and concepts; understand the method of knowledge in Marx as well as the role of abstraction in the system of consciousness, relating these processes to the alienated human condition. This investigation resulted in finding that the alienation, immanent to the capitalist mode of production, serves as a barrier between the generic being and the singular subject. For this reason there is no possibility of full development of higher psychological functions, specifically abstraction, which measures the total development of theoretical knowledge of human beings, in this society. Finally, the study investigated the possibility of Education, based on a critical point of view, to propose and participate actively in the struggle towards human emancipation.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| INTRODUÇÃO .....  | 12 |
| CAPÍTULO I - A ONTOLOGIA DO TRABALHO NO DESENVOLVIMENTO DO<br>PSIQUISMO HUMANO .....  | 15 |
| 1.1 A implicação da ontologia do trabalho e da história no processo de constituição do ser humano .....   | 18 |
| 1.2 O desenvolvimento do psiquismo humano: a determinação do trabalho no desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas superiores ..... | 26 |
| 1.3 A sociedade de classes capitalista e a produção de alienação humana.....  | 35 |
| CAPÍTULO II - O DESENVOLVIMENTO DA ABSTRAÇÃO .....  | 42 |
| 2.1 O desenvolvimento psicológico infantil: apontamentos gerais .....   | 43 |
| 2.2 O desenvolvimento ontogenético da abstração .....   | 50 |
| CAPÍTULO III - A MEDIAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE<br>DESENVOLVIMENTO DA ABSTRAÇÃO.....   | 59 |
| 3.1 Os conceitos científicos e o desenvolvimento da abstração .....   | 60 |
| 3.2 O processo de elaboração do conhecimento teórico .....  | 67 |
| 3.3 A produção de sujeitos alienados no contexto escolar .....  | 72 |
| 3.4 Enfretamentos e embates no âmbito da Psicologia Escolar .....   | 81 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 86 |
| REFERÊNCIAS .....   | 91 |

## INTRODUÇÃO

Os estudos acerca das ideias psicológicas datam dos primórdios da Filosofia, em que o homem passou a refletir sua própria existência e sua relação com o mundo. Contudo, comumente, se vê que, do ponto de vista científico, a Psicologia somente obteve bases materiais sólidas para se desenvolver enquanto área do saber independente, a partir do século XIX, e no Brasil após meados do século XX. Isso porque com o desenvolvimento do capitalismo e, conseqüentemente da noção de indivíduo, o conhecimento psicológico passa a ser demandado socialmente. Sendo assim, apesar de se apresentar como um “braço” da Filosofia, foi em meio à Medicina que a Psicologia pôde se desenvolver, de modo que os estudos acerca da loucura, da cognição, do comportamento, do desenvolvimento infantil etc. forneceram diversos âmbitos de inserção à ciência psicológica nascente.

Neste íterim, no Brasil, a Psicologia Educacional se desenvolveu a partir da necessidade de diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem em função, dentre outros aspectos, da expansão da escola pública e da difusão do direito à educação, principalmente a partir de 1930 (SAVIANI, 2004). Aqui, a Psicologia parte da visão organicista e do modelo clínico típico do paradigma biomédico, adentrando nos muros escolares como área do saber que selecionaria os mais “aptos” e “responsabilizaria” os indivíduos que fracassaram na escola (FACCI, 2004c; MEIRA, 2003).

Entretanto, não é essa a noção de Psicologia Educacional que será defendida neste trabalho. A partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no materialismo histórico-dialético, buscar-se-á evidenciar a relação entre a Psicologia e a Educação como um movimento que deve engendrar a aprendizagem e desenvolvimento com a finalidade de promoção de humanização. Esse movimento gera metamorfoses psíquicas significativas, de modo que funções psicológicas elementares se desenvolvem no processo de humanização se transformando qualitativamente em funções psicológicas superiores (FPS), tais como: atenção voluntária, memória, abstração, etc.

Entendendo as FPS enquanto integrantes de um sistema interfuncional da consciência, destaca-se nessa pesquisa a abstração como objeto de estudo, ao buscar evidenciar tal função como parte essencial do processo de conhecimento humano. Com essa diretriz, formula-se o seguinte problema: Como a educação formal, que na sociedade capitalista ocorre majoritariamente na escola, pode atuar no desenvolvimento da abstração?

Com foco na aproximação de respostas críticas a tal questionamento, a presente pesquisa objetiva compreender o processo de desenvolvimento ontogenético da abstração pela via da educação formal. Para tanto, foram delimitados alguns objetivos específicos: 1) evidenciar a centralidade do trabalho e, conseqüentemente, da linguagem, no desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, a partir da concepção de homem da Psicologia Histórico-Cultural; 2) relacionar essa concepção de homem à condição humana alienada na sociedade de classes capitalista; 3) delinear o papel da palavra e dos conceitos no desenvolvimento da abstração; 4) propor enfrentamentos à condição escolar degradante ao desenvolvimento humano pela via da psicologia.

A fim de nortear tais discussões, lança-se mão da seguinte hipótese: 1) a partir do método do conhecimento em Marx, pode-se delimitar um campo de importância social do desenvolvimento da abstração, bem como entender a razão do desenvolvimento unilateral das Funções Psicológica Superiores, pois essas funções atuam na psique como instrumento para a compreensão e enfrentamento das contradições da sociedade do capital; 2) a psicologia enquanto ciência integrante da superestrutura do capitalismo adensa concepções ideológicas e produtoras de alienação, não só no contexto escolar, mas na totalidade das relações sociais; 3) a psicologia enquanto área do saber pode propor enfrentamentos proficientes ao desenvolvimento ontogenético cindido no contexto escolar.

Essas discussões serão cadenciadas em três capítulos. No primeiro capítulo será estudada a ontologia do trabalho no desenvolvimento da filogênese do ser humano, evidenciando-se a formação da consciência humana pela atividade trabalho, pela linguagem e pela vida social. Será abordado, nessas condições, o desenvolvimento das FPS, evidenciando-se o processo de

apropriação-objetivação. Ao final, será discutida a expropriação do homem de parte do gênero humano, com foco na sociedade de classes capitalista e na produção de alienação humana.

Continuamente, no segundo capítulo, será abordado, mais especificamente, o desenvolvimento da Função Psicológica Superior abstração. Aprofundar-se-á, aqui, na definição de abstração, buscando-se explicá-la pela via da palavra e dos conceitos científicos. Para tanto, analisar-se-á o desenvolvimento ontogenético da criança, de acordo com as atividades principais.

No terceiro capítulo, buscar-se-á uma interlocução com o Método do conhecimento de Marx, pela perspectiva, também, de marxistas, a fim de se investigar as potencialidades a que a função de abstração - juntamente com outras funções psicológicas, com a linguagem etc. - pode qualificar o ser humano no processo de educação. Aqui, entende-se que o estudo da essência da alienação na sociedade capitalista pode suscitar discussões acerca da produção de sujeitos alienados na escola, sujeitos apartados da possibilidade de se apropriar do gênero humano, sujeitos naturalizados, patologizados e passíveis de sofrer exploração. Sendo assim, serão estudados os ideários pedagógicos que servem de reprodução à ordem do capital, bem como ideários críticos que podem auxiliar uma possível transformação social. Além disso, a Psicologia será investigada, no que tange suas relações com os ideários pedagógicos, em que buscar-se-á, vislumbrar o objeto e a finalidade da profissão em vias de se contribuir para o processo de humanização dos alunos. Contudo, vale salientar desde já que se entende aqui que não é somente pela educação, ou pela via de qualquer outra instituição singular, que essa almejada emancipação se dará.

## CAPÍTULO I - A ONTOLOGIA DO TRABALHO NO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO HUMANO

A constituição do psiquismo humano remonta à história da humanidade, de modo que para se entender o desenvolvimento da *psique* humana, faz-se mister uma explanação acerca do surgimento do próprio homem<sup>1</sup>. A gênese humana somente foi possível pelo movimento dialético multimilênar de transformação do homínideo<sup>2</sup> via *trabalho*, isto é, a fim de garantir sua sobrevivência, esse animal antropomorfizado passou a se utilizar, de forma diferenciada e rudimentar, da natureza<sup>3</sup>, transformando-a. Assim, ao transformar a natureza, o homínideo também acabou se constituindo psíquica e fisicamente pelo trabalho, que em um “dilatadíssimo lapso de tempo” (NETTO; BRAZ, 2007) determinou esse homínideo à condição humana. Sobre a condição de homínideo Netto e Braz esclarecem que

Com efeito, pesquisas arqueológicas e antropomórficas indicam que a primeira forma homínidea (*Australopitecus anamensis*) surgiu sobre a Terra há cerca de 4 milhões de anos e que a evolução que levou ao aparecimento da forma homínidea de que descendemos (*Homo sapiens sapiens*) culminou há cerca de cem mil anos. Até à invenção da escrita, o aparecimento do homem configura a “Pré-história”, que geralmente se divide em três períodos: o *paleolítico* (“idade da pedra lascada”), que se estendeu por mais de 2,5 milhões de anos; o *neolítico* (“idade da pedra polida”), iniciando há mais de 20 mil anos (a transição do paleolítico ao neolítico designa-se por *mesolítico*) e a

<sup>1</sup> Utilizar-se-á a terminologia “homem”, neste trabalho, como representante do gênero humano, isto é, como nomenclatura que designa todos os integrantes da sociedade, possuindo caráter igual ao termo “ser humano”, abrangendo, também, as designações tanto masculina (homem) quanto feminina (mulher). Essa terminologia foi escolhida dada a sua generalidade, evitando repetições (homens e mulheres) e demasiada especificação.

<sup>2</sup> Utilizar-se-á aqui a concepção científica amplamente popularizada e mais segura, conforme Netto e Braz (2007), de que o surgimento da espécie humana decorre de um salto qualitativo a partir de alguns tipos de macacos, em que os homínideos constituem os símios antropomorfos mais desenvolvidos. Os homínideos caracterizam a forma humanoide mais primeva, quando as leis biológicas ainda imperam sobre o ser humano nascente. Nesse sentido, se usará a terminologia “homínideo” para designar os símios antropóides que a partir de uma evolução filogenética ameaçada, tiveram pelo trabalho na sua ação sobre a natureza para continuar sobrevivendo. Com isso, portanto, sofrendo sérias modificações que os transformaram no que pode se chamar de homem primitivo (munidos biologicamente de características humanas, de modo que passam a ser regidos pelos processos sócio-históricos frutos do trabalho) e, posteriormente, em homem cultural (VIGOTSKI; LURIA, 1996).

<sup>3</sup> Tomando-se como base os escritos de Netto e Braz (2007), define-se como *natureza* o conjunto de seres do universo conhecido pelo ser humano. Para os autores (2007) a natureza é composta tanto de seres vivos (animais, vegetais etc.) que possuem a propriedade de reprodução (natureza orgânica), quanto de seres que não possuem essa propriedade (natureza inorgânica). Apesar dessa distinção, a natureza é uma unidade, uma totalidade complexa, que se articula por níveis materiais-dialéticos; de modo que não se pode falar um duas ou mais *naturezas*.

*idade dos metais*, que começou por volta de 6.000 a. C. (NETTO; BRAZ, 2007. p. 37)

A esse respeito, Leontiev (1978) explica o processo da passagem do animal ao homem, inicialmente, sob o viés da paleontologia. Para o autor (1978), trata-se de um longo processo que compreende diversos estágios e milhares de anos. O primeiro estágio elucidado por Leontiev (1978) compreende a “preparação” biológica do homem, a qual ocorre aproximadamente do final do período Terciário (ou Cenozóico) prosseguindo até o início da era Quaternária. Aqui, os representantes do *futuro homem* são denominados *australopitecos*, animais hominídeos que viviam em bandos, conheciam a posição vertical, se serviam de utensílios rudimentares, isto é, apenas coletados da natureza sem sofrerem modificações significativas; e apresentavam formas rudimentares de se comunicar. Pode-se perceber que, nesse estágio, as leis biológicas imperavam sobre *toda* a natureza.

Caminhando-se na história filogenética humana, Leontiev (1978) retrata que o segundo estágio compreende a “passagem ao homem” e comporta o período que vai do nascimento do *pitecantropo* até o desenvolvimento do *homem de Neanderthal*. Esse estágio é marcado pelo fabrico de instrumentos e pelas primeiras formas, embora embrionárias e rudimentares, de trabalho e vida em sociedade. A formação do homem ainda estava submetida às leis biológicas, já que sua constituição continuava a se pautar por alterações anatômicas transmitidas hereditariamente. Contudo, concomitantemente a essas transformações transmitidas de geração em geração, novos elementos passaram a ser desenvolvidos. Neste ínterim, passa-se a produzir, a partir do desenvolvimento do trabalho e da comunicação via linguagem, novas modificações anatômicas no homem, em que seu cérebro, seus órgãos dos sentidos, sua mão, seus órgãos da linguagem, enfim, seu aparato biológico passa a ser dependente do desenvolvimento das atividades produtivas (LEONTIEV, 1978). Ressalta-se que essa produção contempla em seu âmago um processo social que se desenrola por meio de leis objetivas próprias, ou seja, *processos sócio-históricos*<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Entende-se que as leis biológicas, que por milhares de anos guiaram os ancestrais humanos, concederam condições para que os órgãos humanos se transformassem pela determinação das condições materiais, das necessidades materiais e da forma de produção sobre a



Para Leontiev (1978), ainda há um terceiro estágio, em que tanto o processo biológico quanto o processo social sofreram mudanças. É a esse estágio que se alude o desenvolvimento do homem *atual*, ou seja, o *Homo sapiens*. A evolução humana passa a se libertar das mudanças biológicas extremamente lentas (pois só se realizavam pela hereditariedade), conectando-se aos *processos* sócio-históricos, os quais regerão doravante as mudanças quantitativas (evoluções) do homem. Aqui, Leontiev (1978) atenta para o fato de que se encontra um homem qualitativamente diferenciado do homínido, o que significa que o homem está com seu aparato biológico formado definitivamente, isto é, suas propriedades biológicas necessárias ao desenvolvimento sócio-histórico já estão desenvolvidas. Sendo assim, a própria condição do trabalho catalisou a evolução do aparato físico e químico humano, encerrando-a (como determinante) e tomando as rédeas do processo. Sobre isso Leontiev (1978) previne:

Não queremos com isso dizer que a passagem ao homem pôs fim à ação das leis da variação e da hereditariedade ou que a natureza do homem, uma vez constituída, não tinha sofrido qualquer mudança. O homem não está evidentemente subtraído ao campo de ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. (LEONTIEV, 1978. p. 282.)

Assim, a luta e a competitividade pela existência biológica caem por terra no limiar dos processos sócio-históricos. Partindo-se desse pressuposto a hominização deixa de ser determinante – enquanto mudanças estruturais da composição física do homem –, quando a história social da humanidade ganha condições para se desenvolver. Doravante, pode-se começar a falar em humanização. A atividade fundamental, criadora e produtiva que possibilitou a existência humana tal como se encontra é o *trabalho*. A partir desta, o homem pôde se apropriar e transformar os fenômenos externos; pôde desenvolver a cultura material e intelectual.

---

materialidade. Já os *processos* sócio-históricos regeram o desenvolvimento da própria produção, do trabalho, e os fenômenos engendrados por essa produção social. Vale dizer que em uma menor escala as leis biológicas ainda existem e atuam sobre o ser humano, mas o que se tem até hoje, é uma grande determinação da vida humana pelos processos sócio-históricos.

Apesar do fato de os hominídeos serem regidos pelas leis naturais de evolução, as condições materiais de vida apontavam à necessidade de esses antropóides voltarem seus esforços a extrair da natureza seus meios de sobrevivência e reprodução, o que desencadeou, segundo Netto e Braz, “transformações substantivas em tais grupos e seus membros: o seu exercício determinou o surgimento de relações e desdobramentos inexistentes na natureza” (NETTO; BRAZ, 2007. p. 36). Dessa forma, os hominídeos foram impulsionados à prática do trabalho, o que se deflagrou como uma prática reestruturante, um caminho sem volta. Para os autores (2007), o trabalho está na base da atividade humano-social, sendo ele o que viabiliza a produção de *bens* para suprir as necessidades sociais humanas, possibilitando, também, a criação de *valores* que permeiam a cultura desenvolvida historicamente. Diante disso, entende-se que o trabalho é condição básica e fundamental de toda vida humana, de modo que se pode afirmar que o trabalho, pelas vias da dialética, da materialidade e da história, criou o próprio homem (ENGELS, [19--]).

### **1.1 A implicação da ontologia do trabalho e da história no processo de constituição do ser humano**

A partir de Marx e Engels (2007), entende-se que a história é produto da existência humana que se perpetua desde sua constituição via trabalho até o momento hodierno. A história pressupõe tempo, mas não uma temporalidade abstrata, o tempo a que se refere é real, com bases fincadas na realidade e em indivíduos reais. Assim, para os autores (2007) a primeira condição de toda história humana é a existência de seres humanos vivos, em que a constituição corporal desses seres somente se desenvolve pelas relações que sua *corporeidade* gera com a natureza e com outros indivíduos do corpo social. Aqui, Marx e Engels afirmam que “toda historiografia deve partir desses fundamentos naturais [condições naturais, geológicas, orográficas, hidrográficas, climáticas etc.] e de sua modificação pela ação dos homens no decorrer da história” (MARX; ENGELS, 2007. p. 87), de modo que a história da humanidade surge quando os homens começam a produzir seus próprios meios de existência, o que, segundo os autores (2007), é o passo que leva a

consequência da organização corporal humana. Nesse sentido, a história não é algo externo e remoto à constituição da humanidade; mas sim a conjunção da realidade que permitiu o ser humano se constituir enquanto tal e produzir sua própria vida material, levando à organização do próprio gênero humano, da cultura. É nesse contexto que se entende a categoria *trabalho*, como algo indissociável da história, mas ao mesmo tempo, constituinte da historicidade existente.

Assim, fundamentando-se no entendimento de como o trabalho constituiu o homem e da conexão intrínseca entre trabalho e história, pode-se analisar mais detalhadamente os elementos constitutivos do que se vem a chamar de trabalho. De acordo com Marx (2006), os elementos componentes do processo de trabalho são: o próprio trabalho (atividade adequada a um fim); o objeto de trabalho (a matéria que se aplica ao trabalho); e o instrumento de trabalho (os meios utilizados para se modificar a natureza).

Em relação ao primeiro elemento Marx (2006) explica que a teleologia do trabalho humano é essencial na diferenciação entre os homens e os outros animais, pois agindo teleologicamente o homem passa a imprimir em seu psiquismo uma finalidade pré-inventada à sua ação, já que o trabalho é um processo no qual estão implicados, necessariamente, o homem e a natureza, em que o homem, por meio de sua própria ação, impulsiona, controla e regula seu intercâmbio material com a natureza. Todo o aparato corporal humano se volta à apropriação dos recursos da natureza, imprimindo-lhes uma forma útil à vida humana. Dessa forma, atuando sobre a natureza externa, transformando-a, o homem modifica ao mesmo tempo sua própria natureza, desenvolvendo potencialidades naturais adormecidas e gerando novas potencialidades humanas. Entretanto, é imensa a fenda histórica que separa essas potencialidades primitivas do homem atual, seu trabalho não é instintivo, ou meramente sobrevivencial, mas algo que o destaca da natureza, constituindo-o em sua totalidade. Sobre isso Marx (2006) escreve:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que

tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem subordinado sua vontade. (MARX, 2006. p. 211/212)

Sendo assim, Marx (2006) delimita o local onde a atividade produtiva ocorre: a terra (o firmamento, que também compreende a água); a qual na concepção marxiana é o objeto universal do trabalho humano – segundo elemento –, pois provê os meios de subsistência para o homem, existindo independentemente deste. Nesse sentido, todas as coisas que sofrem ação do homem são objetos de trabalho, por exemplo, o peixe a ser pescado, a árvore a ser desmatada etc. Entretanto, existem níveis de complexidade na determinação dos objetos de trabalho; a matéria-prima, por exemplo, só se torna objeto depois de ter experimentado modificações efetuadas pelo trabalho (MARX, 2006). A partir disso, pode-se inferir que o ouro, por exemplo, só é matéria-prima para anéis depois de extraído da rocha e lavado pela ação humana, a matéria-prima é distanciada da natureza via trabalho, se tornando um objeto mais social do que natural. Contudo, não há transformação da natureza em matéria-prima sem que o ser humano utilize o terceiro elemento de trabalho, ou seja, os meios de trabalho (instrumentos) para modificá-la. Esses instrumentos de trabalho são, para Marx (2006), mediadores entre o homem e seu objeto de trabalho, de modo que o homem utiliza as propriedades físicas, químicas e mecânicas da matéria a fim de que esta promova uma ação previamente planejada sobre outra matéria<sup>5</sup>.

A terra, nesse contexto, fornece ao homem seus objetos de trabalho e os meios que viabilizam a utilização desses objetos pelo homem, assim, na pesca (por exemplo) o peixe (objeto do trabalho humano) é apanhado mais facilmente por instrumentos como varas de pesca ou redes, os quais tornam a atividade de pesca mais viável pela potencialização da ação humana<sup>6</sup>. Os

---

<sup>5</sup>Por isso, a matéria de que o homem se apropria imediatamente não se configura como objeto de trabalho, pois esse deve ser transformado; mas como meio que viabilizará a modificação do objeto de trabalho. Dessa forma, Marx (2006) argumenta que o meio de trabalho constitui o homem de tal forma que se torna um órgão humano; órgão de sua própria atividade que aumenta seus próprios órgãos corporais, sendo a terra o arsenal primitivo de instrumentos para a ação do homem.

<sup>6</sup>Diferentemente dos demais seres vivos, o homem se diferenciou da natureza, sem dela separar-se; e estabeleceu com ela determinado intercâmbio que transforma a própria natureza e transforma o próprio homem, promovendo a *potencialização das forças corpóreas e*

meios de trabalho servem, também, para potencializar o desenvolvimento da força humana de trabalho, indicando as condições sociais em que o processo de trabalho é realizado. Marx (2006) fornece maior amplitude à definição de instrumentos, sendo estes os materiais que permitem ao trabalho se aplicar a seu objeto conduzindo uma dada atividade humana. Além disso, também, os instrumentos se configuram por exprimirem todas as condições materiais necessárias à realização do processo produtivo<sup>7</sup>.

De acordo com Netto e Braz (2007) o trabalho se especifica por seu caráter de relação mediada, não mais imediata como nos outros animais, em que estão implicados o sujeito que executa a atividade produtiva e o objeto orgânico ou inorgânico que sofrerá ação humana e será transformado via trabalho. Em sua explicação sobre o trabalho, os autores (2007) sintetizam algumas categorias, o que permite uma relação mais ampla e intensa entre elas. Nesse sentido, Netto e Braz (2007) afirmam que há sempre um meio de trabalho, ou seja, instrumento, que media a ação do homem para com outros homens, para com a natureza, para com outros instrumentos etc. Por isso, a criação de instrumentos pressupõe que o homem intencione uma dada atividade, de modo que se possa fabricá-lo num ato teleológico direcionado, visando tanto a finalidade da construção do instrumento quanto para que fim tal ferramenta prestará.

Essa atividade projetada, teleologicamente direcionada, conduz o ser que a efetiva, segundo Netto e Braz (2007), a uma *prefiguração* da realização do trabalho, este, porém, só se realiza quando o que foi anteriormente figurado na mente do sujeito se objetiva. Assim, há uma prefiguração da atividade produtiva que leva a uma ação material do sujeito sobre a matéria natural, gerando a transformação desta em algo *necessário* ao homem. Aqui, os autores (2007) explicam que a realização do trabalho pressupõe uma

---

*psíquicas naturais e a criação de novas propriedades* (KLEIN, KLEIN, 2008) bem como a formação da consciência humana.

<sup>7</sup> A partir desses pressupostos é possível compreender, com base em Klein e Klein (2008), que em um dado momento, o desenvolvimento do homem chegou a um ponto em que foi possível a *potencialização das forças corpóreas e psíquicas*, levando, também, a novas necessidades de realização do trabalho. Nesse movimento dialético, o trabalho, a construção de instrumentos e as novas formas de comunicação (não mais instintivas), potencializaram a constituição do cérebro primitivo causando a já referida mudança qualitativa do hominídeo em homem. Além disso, também o modificaram fisicamente (a constituição de sua mão, postura ereta etc.).

objetivação do sujeito que o efetua, de modo que se pode dizer que a dialética apropriação-objetivação pauta o processo da atividade produtiva humana.

Duarte (2005) auxilia na categorização desses conceitos, em que a objetivação se constitui na atividade física e/ou mental dos seres humanos, cujas características acabam por se transferir aos produtos do trabalho, se corporificando nesse produto, o qual passa a ter, portanto, uma função específica na prática social. Já a apropriação “é o processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e o processo de formação de cada indivíduo como um ser humano” (DUARTE, 2005. p. 33), de modo que o processo de transmissão das criações do gênero humano às gerações mais recentes acontece mediante um processo educativo, em que as novas gerações se apropriam do conhecimento humano historicamente produzido até o momento. Por isso, a apropriação é oposta e complementar à objetivação; é o processo ativo que possibilita a objetivação, mas que, também, somente é possível por esta. Tanto o processo de objetivação quanto o processo de apropriação conduzem à produção e reprodução da sociedade, do gênero humano, contudo, a apropriação produz os traços essenciais da atividade acumulada no objeto.

As demandas e implicações do trabalho não se esgotam aqui, Leontiev (1978) afirma que o trabalho voltado a um fim, por meio de instrumentos, constitui a consciência humana, não mais como reflexo psíquico sensorial elementar ou meramente perceptivo (LEONTIEV,1978), mas como forma superior do psiquismo, consciência humana, portanto. Assim, o “instrumento” animal é utilizado por ele apenas naturalmente, racionalmente para aproximar o fruto de si, por exemplo. Mesmo quando um símio atua sobre um instrumento elaborado socialmente pelos seres humanos, sua atividade é limitada por seus instintos e direcionada organicamente. Por outro lado, sob posse de mãos humanas, os instrumentos adquirem seu verdadeiro caráter instrumental, elaborado socialmente, e, como objetivações humanas (DUARTE, 2005). Ao contrário dos outros animais, o homem modula uma nova operação a partir dos instrumentos, segundo Leontiev a “própria mão humana está incluída em um sistema de operações elaborado socialmente e fixado no próprio instrumento e está submetida a ele” (LEONTIEV, 1978. p.83).

De acordo com Leontiev (1978) o trabalho só poderia ser desenvolvido entre aqueles animais que vivessem em grupo e apresentassem formas suficientemente desenvolvidas de vida em conjunto, pois as relações entre uma horda de símios, por exemplo, estavam limitadas pelas suas relações biológicas, instintuais e imediatas. A vida comum é imprescindível ao nascimento do trabalho, de modo que Leontiev (1978) afirma que o trabalho é caracterizado por elementos interdependentes: o fabrico de instrumentos e sua efetivação em condições de atividade comum coletiva, além do desenvolvimento da linguagem. Dessa forma, o homem não apenas se transforma com a modificação da natureza, mas também, pela sua relação com os outros homens, que atuam no desenvolvimento uns dos outros. A partir disso, Leontiev (1978) infere que desde sua origem, o trabalho é mediatizado simultaneamente pelos meios de produção e pela sociedade.

Vale ressaltar que o fabrico de instrumentos pelo homem não surge de uma idéia, mas da vida objetiva. Leontiev (1978) explora esse campo e a partir disso afirma que certos animais apresentam uma atividade instrumental rudimentar, isto é, alguns animais (como os chimpanzés, por exemplo) utilizam meios exteriores que lhes permitem realizar uma ação imediata, mas que não se configura como trabalho porque jamais tem o caráter de sociabilização, já que essa atividade não é realizada nem produzida coletivamente e, portanto, não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam. Essas ações são imediatas e apenas com materiais que já estão prontos, às vistas do animal. É por isso que não se pode falar em uma teleologia animal, ou de um planejamento racional voltado às ações que os animais realizam, pois essas ações são puramente instintivas, cumprindo funções imediatas, não dependendo das mediações de outros seres da espécie ou da atividade comunicativa entre eles.

Sobre o trabalho, Leontiev (1978) escreve:

O trabalho humano é em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim, o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. Marx escreve: “Na produção os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações

determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção”. (LEONTIEV, 1978. p. 81.)

A partir desse excerto, entende-se, com base em Marx e Engels (2007) que a forma como os seres humanos produzem seus meios de vida reflete o que eles são, contudo, isso depende dos meios de vida já produzidos socialmente, dessa maneira o homem reproduz esses meios, desenvolvendo habilidades que lhes possibilitam a criação de outros meios. Assim, o que esses homens produzem e o *modo* de produção qualificam a história em humana. O aumento da população possibilita um intercâmbio dos indivíduos entre si, adensando a atividade de produção. Esse aumento populacional também possibilita que o trabalho seja dividido, dadas às novas necessidades que surgem com o desenvolvimento das forças produtivas. Assim, de uma “*divisão técnica embrionária*” (LEONTIEV, 1978) do trabalho, se tem que qualquer nova força produtiva conduz a um aperfeiçoamento da divisão social do trabalho (MARX; ENGELS, 2007). Na atividade animal, por sua vez, não se encontra nenhuma “*divisão técnica embrionária*” de produção, pois os animais não se dividem intencionalmente a fim de produzir sua existência, eles apenas seguem uma divisão natural guiada pelo instinto (MARX, 2006).

Dessa forma, pode-se dizer que não há produção social na ação animal. O objeto da ação dos animais confunde-se com o motivo biológico da atividade determinada. Leontiev (1978) explica que logo no desenvolvimento da sociedade humana houve a necessidade de se partilhar o que era produzido, o que configura, num aperfeiçoamento posterior dessa relação de produção, uma divisão social do trabalho. No trabalho coletivo e dividido tecnicamente, os integrantes que promovem uma atividade voltada a um fim, satisfazem ao mesmo tempo uma necessidade individual e uma necessidade coletiva. Tomando-se o exemplo de Leontiev (1978), na atividade de caça cada membro do grupo que desempenhará esse trabalho tem a necessidade individual de se nutrir, se alimentar; entretanto, há também a necessidade de que todos os indivíduos do grupo se nutram, se alimentem, até porque, se não houvesse uma ação coletiva voltada para esse fim o grupo morreria. Além disso, a caça não poderia ser empreendida por um único membro do grupo, pois seus aparatos físicos (força, agilidade, etc.) seriam inferiores aos aparatos físicos do



animal almejado como alimento. Dessa forma, quando esses indivíduos caçam coletivamente há uma potencialização de suas ações, de modo que a atividade de caça se torna possível. O autor soviético (1978) entende que, nessa situação, a relação do indivíduo frente aos outros membros do grupo é dada graças à parte da presa que esse recebe, isto é, graças ao trabalho coletivo.

Contudo, agora uma questão se revela: se a atividade é decomposta, isto é, se o trabalho é socialmente dividido, como pode fazer sentido para o indivíduo? Leontiev (1978) auxilia na busca por uma resposta a esta pergunta ao explicar que “a decomposição de uma ação supõe que o sujeito que age tem a possibilidade de refletir psiquicamente a relação entre o motivo objetivo da relação e seu objeto.” (LEONTIEV, 1978, p.85). Segundo o autor russo (1978), se não se atentar para isso, a ação é alienada, já que se qualifica como esvaziada de sentido para o indivíduo. Somente a noção da atividade em sua totalidade fornece sentido à ação isolada do indivíduo dentro dessa atividade, o que fornece subsídios ao que Leontiev (1978) chama de “unidade” fundamental do psiquismo humano, isto é, o sentido racional para o homem do objetivo de sua atividade. Dessa forma, para que um homem se encarregue de alguma função dentro de uma atividade complexa qualquer, faz-se mister que os sentidos de suas ações repercutam na atividade geral, de modo que esse determinado homem tenha consciência da atividade geral, que se veja a totalidade.

A partir dessa constatação, Leontiev (1978) reconhece que há processos psíquicos engendrados na transformação do homem pelo trabalho, nesse contexto o autor (1978) nomeia como *pensamento* o processo de reflexo consciente da realidade que apresenta como propriedades ligações e relações objetivas, incluindo objetos inacessíveis à percepção sensível imediata humana. O pensamento se inscreve como conhecimento humano, e não permeia o intelecto de outros animais, porque esse processo psíquico somente é viabilizado pelo seu desenvolvimento unido ao, também, desenvolvimento da consciência social. No entanto, não se pode falar em pensamento, em processo teleológico, sem demonstrar sua inextricável relação com a linguagem. Entende-se, aqui, que o processo teleológico do trabalho humano não pode ser entendido isoladamente, mas somente pelo seu desenvolvimento

conjunto a outras formas superiores do psiquismo (atenção, memorização, abstração etc.), em que o homem pôde imprimir uma finalidade pensada, um objetivo, ao seu trabalho.

## **1.2 O desenvolvimento do psiquismo humano: a determinação do trabalho no desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas superiores**

Para Leontiev (1978, p. 86) “a consciência do significado de uma ação se realiza sob a forma de reflexo do seu objeto enquanto fim consciente”, ou seja, a consciência reflete, pelo processo de trabalho, o objeto da ação do homem como objetivo a ser alcançado. Aqui, passa a estar presente ao sujeito a ligação existente entre o objeto de uma ação (finalidade) e o que desencadeou a atividade (motivo), levando à distinção prática e teórica dos objetos, dessa forma pode-se dizer que o objeto passa a ser conservado na consciência e tornar-se “ideia” (LEONTIEV, 1978.). Contudo, esse processo do desenvolvimento da consciência humana não ocorre deslocado da fabricação de instrumentos, da vida em sociedade e da linguagem, pelo contrário, somente é possível dadas essas condições objetivas presentes na vida dos homens. Dessa forma, a consciência tem sua base sólida no trabalho, na linguagem etc., mas estes processos também só podem se desenvolver e se manter por encontrarem uma base concreta na consciência.

Sobre isso, Leontiev (1978) explica que o fabrico de instrumentos só é possível em ligação com a consciência teleológica da ação de trabalho. Ora, percebe-se aqui, que o homem teve que lidar com um turbilhão de novidades que a materialidade lhe impôs, mas essas novidades apenas foram possíveis pelo fato desse *ser* também se impor à concretude. Assim, ao mesmo tempo em que as condições materiais demandam que o homem transforme a natureza, ele a transforma, modificando a si mesmo e criando um montante novo de necessidades que são ao mesmo tempo, também, demandas materiais para a sobrevivência humana. Para Vygotsky e Luria (1996) “o

homem moderno<sup>8</sup> conquistou a natureza, e aquilo que o homem primitivo<sup>9</sup> fazia com as pernas ou as mãos, os olhos ou os ouvidos, o homem moderno faz com seus *instrumentos*” (VYGOTSKY; LURIA, 1996. p. 179).

O fato de as condições materiais de vida demandarem que o homem vivesse em coletividade auxiliou tanto no desenvolvimento do trabalho humano quanto nos processos psíquicos de consciência. Dessa forma, evidenciou-se ao ser humano a necessidade de se lembrar de procedimentos, operações, caminhos e etc. Além disso, havia a necessidade de passar os conhecimentos desenvolvidos através da fabricação de instrumentos aos outros membros do grupo. A partir do momento em que o homem se transforma pelo trabalho e transforma a natureza pelo trabalho, surge a necessidade de comunicar aos outros integrantes suas novas realizações, contudo, faz-se mister que o homem contenha os aparatos biológicos necessários à essa transformação. Segundo Leontiev (1978), pode-se dizer que a partir do trabalho e concomitantemente a ele a linguagem constitui o homem.

A linguagem, que somente pôde ser desenvolvida pelo fato de o homem viver em grupos, viabiliza o trabalho e potencializa a consciência humana, sendo o principal instrumento psíquico do homem. No caso dos homens primitivos, estes precisavam se comunicar para que as atividades realizadas coletivamente fizessem sentido. Ao mesmo tempo em que a linguagem fornecia sentido às ações coletivas dos homens, também, modificava qualitativamente seu cérebro e sua consciência. Historicamente, Leontiev (1978) associa a formação da linguagem gestual (inicialmente; depois prioritariamente vocal) e da palavra ao fato de que no processo de trabalho os homens entram forçosamente em relação uns com os outros, dessa relação desponta a necessidade de comunicação, de forma que, originalmente, as ações de trabalho propriamente ditas e a comunicação humana formaram um processo único.

Esse processo decorre de múltiplas determinações, em que inicialmente, para o homem, os sons que assumiam, aos poucos, certa função de transmitir informações mediadas não se constituíam enquanto *palavra*, mas como

---

<sup>8</sup> Aqui, se falar em *homem moderno* é o mesmo que se falar em *homem cultural*.

<sup>9</sup> Ver nota 2.

instrumento rudimentar que ao longo da história foi se aperfeiçoando (pelo auxílio da escrita, também rudimentar; e dos gestos) a ponto de se transformar qualitativamente em fala. Segundo Luria (1991), esses sons não possuíam existência autônoma, de modo que somente atrelavam sentido às atividades e situações práticas, é, por isso, que Luria (1986) denomina que em sua origem a linguagem tem caráter simpráxico<sup>10</sup>. Além disso, esses sons eram acompanhados de gestos e entonações expressivas que tanto limitavam a interpretação do seu significado o restringindo às pessoas presentes na situação imediata, quanto viabilizavam a existência de algum tipo (mesmo que rudimentar) de linguagem. A função desempenhada por esses atos e gestos comunicativos é evidenciada pelo autor soviético (1991), os quais constituíram os “fundamentos de uma *linguagem original ativa ou linear*” (LURIA, 1991. p.79), subsidiando o desenvolvimento da linguagem sonora. Assim, durante muito tempo na história da humanidade se manteve uma estreita relação entre os gestos e o complexo de sons, de modo que um mesmo som/gesto poderia se referir ao objeto para o qual a mão apontava; a própria mão; e a ação produzida com esse objeto (LURIA, 1991), por isso, só depois de muitos milênios é que a linguagem dos sons se qualificou a ponto de poder se separar da ação prática e adquirir independência.

Marx e Engels (2007) escrevem que a linguagem é a *consciência prática*. Na mesma linha Leontiev (1978) afirma que a consciência é inseparável deste instrumento psicológico. Além disso, a própria consciência humana não poderia existir, tal como está configurada hoje, se não fosse via linguagem, pois a ação intelectual humana é guiada pelo pensamento verbal abstrato, o qual não pode se efetuar a não ser pela apropriação feita pelo homem de generalizações elaboradas socialmente, isto é, as categorizações verbais e as operações lógicas elaboradas em comum. Sobre isso Leontiev (1978) escreve:

Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a

---

<sup>10</sup> Para Luria (1986) o caráter simpráxico da linguagem primeva limita o significado da *palavra*, de modo que esta (que não era palavra em si, mas um conjunto de sons de entonações específicas e gestos) somente recebia uma significação inserida na atividade prática concreta. Quando essa atividade findava, a mesma *palavra* poderia designar outra situação, ou a mesma situação poderia designar significações sonoras e gestuais diferentes.

linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente “o ser falante da coletividade” (Marx); é apenas por isso que existe para o homem tomado individualmente. [...] O nascimento da linguagem só pode ser compreendido em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens sentem de dizer alguma coisa. (LEONTIEV, 1978. p. 92.)

Em complemento, Luria (1991) intenta que a atividade consciente do homem apresenta distinções que são elencadas pelo menos em três traços fundamentais: a atividade consciente humana não se liga só, e necessariamente, a motivos biológicos; diferentemente do animal não é direcionada unicamente por impressões ou experiências individuais imediatas; e, por fim, a atividade consciente humana decorre do fato de a maioria dos conhecimentos e habilidades humanas procederem da *apropriação* dos conhecimentos e habilidades acumulados no processo histórico da composição da humanidade, fortalecedora do gênero humano e transmissível no processo de aprendizagem. Entretanto, esse processo de aprendizagem, ou mesmo a constituição da atividade consciente humana (em seus primórdios), não teriam seu desenvolvimento viabilizados materialmente se não estivessem dialeticamente entrelaçados com o desenvolvimento da linguagem. O autor (1991) entende que as atividades sociais de preparação de instrumentos juntamente com o desenvolvimento coletivo da linguagem mudaram qualitativamente a realidade do homem.

Na fabricação de instrumentos o conhecimento do futuro emprego desses, fornece sentido à ação do homem, criando neste a necessidade de comunicar essa ação repleta de sentido aos demais membros da comunidade. Luria (1991) enfatiza a atividade de preparação dos instrumentos de trabalho como propulsora de “uma *mudança radical de toda a estrutura do comportamento*” (Luria, 1991. p. 76), em que a separação entre a atividade biológica geral e as ações instrumentalizadas não é determinada somente pelo motivo biológico da atividade, mas pelo objetivo consciente repleto de sentido. Dessa forma, para Luria (1991), a “*mudança radical*” referida é representada pela nova estrutura de atividade consciente do homem, estrutura que possibilita ao homem desenvolver formas de comportamento que podem, muitas vezes, se opor ao motivo biológico de existência, se observada só à aparência. A partir daqui, da transformação da natureza via instrumentos de trabalho e suas

implicação à estrutura da consciência, Luria (1991), assim como Leontiev, considera que a atividade de linguagem é condição concomitante que leva à formação da estrutura complexa de atividade consciente do ser humano. Conforme Luria (1991):

Costuma-se entender por linguagem um sistema de códigos por meio dos quais *são designados os objetos do mundo exterior, suas ações, qualidades, relações entre eles, etc.* Assim, na linguagem, a palavra “cadeira” designa um tipo de móvel que serve de assento, a palavra “pão” designa um objeto comestível, enquanto “dorme”, “corre” designam ações, “ácido”, “plano” designam qualidades dos objetos e as palavras auxiliares “sobre”, “sob”, “juntamente”, “em consequência” designam relações diferentes por complexidade entre os objetos. (LURIA, 1991. p. 78.)

Isso posto, entende-se que as palavras, costuradas pela linha do significado, são os principais meios de comunicação pelos quais a humanidade conserva e transmite conhecimentos, apropriando-se das experiências acumuladas por gerações de pessoas. Nenhum outro animal se comunica por meio de linguagem, apenas o homem o faz, pois os animais ao se comunicarem não designam a matéria, o objeto. A comunicação animal não é mediação com o mundo, mas um atributo biológico que se presta à sobrevivência, a fim de proteger as espécies animais, o que leva a inferência de que a comunicação animal se conecta imediatamente a natureza por consequência de um *sentido natural*.

A comunicação humana supera esse sentido natural muito antes de se tornar sistematizada, mesmo quando a comunicação se edifica via prática imediata, de caráter simprático, portanto; contém em si mediações sociais propiciadas pela atividade de trabalho. Neste contexto, Luria (1991) pesquisa o desenvolvimento da linguagem evidenciando que o desenvolvimento das primeiras palavras autônomas e, posteriormente, da *língua* como sistema de códigos independentes, foi sendo especializada pelos diferentes povos, assumindo um caráter modulador, que sucumbiu numa distinção entre as línguas (aquelas que são atualmente conhecidas). Assim, Luria (1986) supõe fundamentalmente que do caráter simprático da linguagem se encaminha a “história da formação da linguagem quando nela se foram incluindo todos os meios indispensáveis para a designação do objeto e a expressão da ideia” (LURIA, 1986. p. 29); o que levou à emancipação da palavra do contexto

simpráxico, direcionando-a ao sistema sinsemântico. Este, conforme Luria (1986), é o sistema de signos, em que se engendram uns nos outros por causa de seus significados, formando um sistema de códigos abstraídos da realidade concreta, em que se pode compreendê-los mesmo quando não se conhece a situação concreta a qual designam. Sobre as implicações da linguagem, a partir dessas transformações o teórico soviético (1991) escreve:

Enquanto sistema de códigos que designam os objetos, suas ações, qualidades ou relações e serve de meio de transmissão de informação, a linguagem teve importância decisiva para a posterior reorganização da atividade consciente do homem. Por isto têm razão os cientistas que afirmam que, a par com o trabalho, a *linguagem é o fator fundamental de formação da consciência*. (LURIA, 1991. p. 80.)

Com isso, Luria (1991) complementa que a linguagem imprime três transformações essenciais à consciência humana: primeiro, a linguagem permite a discriminação de objetos, de modo que o homem pode dirigir sua atenção a esses e conservá-los na memória por meio da palavra isolada ou de combinações de palavras. A linguagem duplica o mundo perceptível ao possibilitar o armazenamento de imagens do que elas significam na consciência humana, assim, a linguagem retratando o mundo externo cria uma imagem correspondente desse na consciência. Segundo, a linguagem possibilita a abstração e a generalização de propriedades essenciais dos objetos e instrumentos, relacionando o que foi percebido a determinadas categorias. O terceiro ponto proveniente da transformação imprimida pela linguagem à consciência é o fato de que a linguagem, ao se portar como veículo fundamental de transmissão de informação, corrobora para que o homem possa assimilar as mais diversas experiências. Assim, por meio da linguagem (do trabalho e da vida em grupo) o ser humano passa a ter acesso e dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento.

Dessa forma, pode-se inferir que a linguagem é essencial à formação da consciência por adentrar em todos os aspectos da atividade consciente humana. Luria (1991) afirma que a linguagem reorganiza qualitativamente os processos humanos de percepção do ambiente, criando novas formas de percebê-lo. Quando se generaliza um objeto – generalizando, também, sua cor,

forma e tamanho – o homem encaminha sua percepção com maior velocidade, deixando de lado inúmeras variáveis – outras cores, tamanhos, formas etc. – que não são essenciais ao momento e se concentrando em uma categoria genérica que lhe serve ao momento. A partir da linguagem, e sua possibilidade de agrupar objetos em categorias diferentes, a percepção humana se modifica, podendo abranger um número maior de objetos, discriminando fatores essenciais desses e abstraindo-os à consciência permanentemente.

A linguagem, conforme salienta Luria (1991), não só modifica a percepção generalizada humana, mas determina a constituição de funções psíquicas superiores como a atenção e a memória. A atenção humana é qualitativamente distinta da atenção animal por possuir a condição de ser dirigida arbitrariamente a objetos pelos quais o ser humano demonstra interesse, podendo constar motivos sociais, os quais têm seu desenvolvimento fincado na dialética trabalho/transformação humana. Sendo assim, a função psíquica de atenção também possibilitou uma mudança qualitativa na linguagem. O mesmo acontece com a função da memória. Nos animais, essa função depende, segundo Luria (1991), da orientação no meio ambiente e de motivos biológicos, os quais reforçam as lembranças animais; o ser humano, por sua vez, apresenta processos mnemônicos apoiados nos processos do discurso, em que

[...] a linguagem se torna pela primeira vez atividade mnemônica consciente, na qual o homem coloca fins especiais de lembrar, organiza o material a ser lembrado e acha-se em condições não só de ampliar de modo imensurável o volume de informação que mantém na memória como ainda de voltar-se arbitrariamente para o passado, selecionando nele, no processo de memorização, aquilo que em dada etapa se lhe afigura mais importante. (LURIA, 1991. p. 83.)

Respaldada pelos processos de memória e atenção, assim como pelo trabalho e pela vida em sociedade, a linguagem auxilia na superação das limitações humanas; não mais somente à experiência imediata, mas ao que pode vir a ser, o que pode vir a acontecer e ao que pode vir a ser feito. Desse modo, embasada por toda essa configuração de processos sociais surge a imaginação, a qual, de acordo com Luria (1991), leva à criação orientada e dirigida.



Ao adentrar mais especificamente no campo das funções psicológicas elementares e superiores, se encontra que as primeiras são entendidas por Vygotsky (1995) como ações reflexas e associações psicológicas simples que são reguladas pelo mundo externo, são, também, fundamentalmente de origem biológica, provenientes da filogênese humana, portanto. Aqui, pode-se dizer que as funções psicológicas elementares se aproximam mais das estruturas psíquicas do animal, porém sem elas o homem não poderia se constituir enquanto tal. Acerca das funções psicológicas superiores, o autor soviético (1995) explica que estas fazem parte de estruturas psíquicas auto-reguladoras e, principalmente, socialmente constituídas. Isso ocorre tanto pela atividade de trabalho, que é constituinte do homem, quanto pelo desenvolvimento da linguagem. Nesse sentido, as funções psicológicas superiores se desenvolvem ao longo do processo de objetivação e apropriação do gênero humano, assim como de formas tipicamente humanas de se comportar; como exemplo dessas funções psicológicas, pode-se citar a memória, a atenção, o pensamento, a imaginação, os mecanismos intencionais, a abstração e a generalização.

Perpendicularmente a isso, é a aquisição da linguagem e a transição comportamental do homem, a qual culmina no comportamento intelectual, que auxiliam no alargamento das funções psicológicas superiores, tornando possível o pensamento; o pensamento abstrato e categorial; a formação de conceitos etc.

Ainda, a linguagem fornece base contundente à constituição de formas complexas de pensamento, isto é, o pensamento abstrato e generalizado, fato que conduz a transição do sensorial ao racional. Aqui, pode-se dizer, com o apoio de Luria (1986), que fundamentalmente o homem está em condições de não se limitar ao aparente sensível, mas de ultrapassar as barreiras sensíveis dos objetos e de se direcionar a essência da matéria por possuir a capacidade de abstrair características isoladas dos objetos, dos instrumentos, captando relações intrínsecas entre eles.

Vygotsky (1995) enfatiza que a criação de instrumentos psicológicos passaram a determinar o desenvolvimento das FPS. Facci (2004a) explica que a utilização de tais mediadores amplia as possibilidades tanto de o homem transformar a natureza quanto de transformar a própria consciência.

Para Vigotski (1999) no comportamento humano se desenvolve uma série de *dispositivos artificiais*, os quais auxiliam o homem no domínio de seus próprios processos psíquicos. Esses dispositivos são essenciais à composição psíquica humana, assim como os instrumentos, frutos do trabalho, o são à constituição do próprio homem, por isso, Vigotski (1999) os denomina ferramentas ou instrumentos psicológicos (como exemplo, pode-se citar a linguagem; a numeração; o cálculo; os dispositivos mnemotécnicos; a arte; a escrita etc.). Os instrumentos psicológicos são criações sociais artificiais que destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios, são concretos como os instrumentos de trabalho, pois potencializam e facilitam a atividade produtiva, pois servem de mediadores entre a ação humana e o mundo externo.

Nesse sentido, o instrumento psicológico é um meio de influir em *si mesmo*, não no objeto externo, mas na própria consciência humana. A fim de melhor compreender essas ferramentas psicológicas, Vigotski (1999) propõe o método instrumental, o qual, como método básico à Psicologia, busca a essência do comportamento intelectual, compreendendo suas bases de modo que se elucide, também, as potencialidades das operações e atos instrumentais. Para Luria (1979), o homem, em meio ao seu desenvolvimento qualitativo desenvolve novas formas de comportamento intelectual, não puramente direto, mas dotado da

[...] assimilação de formas novas e historicamente surgidas de atividade material, o domínio da linguagem, que permite uma codificação abstrata da informação, levam o homem a modalidades inteiramente novas de atividade de pesquisa e orientação. Esta deixa de ocorrer no campo direto, separa-se da situação imediatamente perceptível. O homem está em condições de formular em palavras a sua tarefa, de assimilar os princípios abstratos de sua solução; ele se torna capaz de transmitir a estratégia de sua atividade, apoiando-se não em imagens diretas, mas em esquemas abstratos de linguagem, e seus planos e programas de ação assumem caráter livre, tornando-se independente da situação imediata. (LURIA, 1979. p 3-4)

Complementando mais profundamente este excerto, pode-se citar Vigotski & Luria que atentam à historicidade de que

Paralelamente a um nível superior de controle sobre a natureza, a vida social do homem e sua atividade de trabalho começaram a exigir requisitos ainda mais elevados para o controle sobre seu próprio comportamento. Desenvolve-se a linguagem, o cálculo, a escrita e outros recursos técnicos de cultura. Com a ajuda desses meios, o

comportamento do homem ascende a um nível superior. (VIGOTSKI & LURIA, 1996. p. 149)

Nesse contexto, pode-se apontar diversas novas formas de comportamentos autenticamente intelectual, em que o planejamento *mental* está intimamente conectado à partida para a ação, de modo que a tarefa se resolve mentalmente antes de se efetivá-la na prática. Dessa forma, a percepção humana se modifica sob a influência de determinadas abstrações, as quais se desenvolvem ao longo da história da humanidade, principalmente, em decorrência da apropriação dos códigos abstratos da linguagem. É, aqui, que se faz menção ao salto qualitativo, do sensorial ao racional, em que o comportamento perceptivo cede lugar ao comportamento intelectual historicamente e socialmente mediado.

Contudo, esse comportamento intelectual ou essa atividade intelectual humana, passa a se desenvolver de modo cindido tão logo a humanidade passe a produzir a vida de forma estratificada em classes sociais. Para que se entenda esse ponto, faz-se mister uma análise mais detalhada da produção e reprodução da alienação na sociedade capitalista, com o intuito de se refletir, mais adiante, como a produção do trabalho alienado passa a se impregnar nas relações educacionais e humanas dessa sociedade, com ênfase no processo educativo escolar.

### **1.3 A sociedade de classes capitalista e a produção de alienação humana**

Se o trabalho, como já se salientou, é o que constitui o ser humano e o diferencia dos outros animais, a forma como essa atividade produtiva está configurada e dividida passa a determinar as relações sociais entre os homens. Em Marx (2004), vê-se que tais relações na sociedade capitalista, desvirtuam o trabalho enquanto essência humana, por não possibilitarem o fruir dessa atividade vital. Isso porque, no cerne do capitalismo há uma separação entre a atividade vital e o trabalhador, em que as relações de produção só lhe asseguram a existência e reprodução física, limitando-o de se reproduzir enquanto ser genérico.

Na sociedade capitalista, a divisão do trabalho se desdobra em duas classes principais: dos proprietários e dos não-proprietários dos meios de produção, como explica Marx

[...] a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência e à grandeza da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos *proprietários* e dos *trabalhadores* sem propriedade. (Marx, 2004. p. 79)

A burguesia é detentora dos meios de produção, os quais lhes garantem acumulação de capital mediante exploração da força de trabalho do proletário, de modo que o tempo de trabalho não pago ao trabalhador, a mais-valia, capta o capital constante e/ou se converte em capital excedente que é acumulado e gasto pelo capitalista em diversos setores da economia fazendo o capital se reproduzir (o que realimenta a economia e auxilia na perpetuação da exploração econômica). Mas é o trabalhador quem tem papel principal na gênese e desenvolvimento do capitalismo, pois é de sua força de trabalho vendida que provém o mais-valia que torna possível a dinâmica do próprio capital.

O proletário é forçado a vender sua força de trabalho aos detentores dos meios de produção, já que esta se configura como o único *valor* que compõe o trabalhador na produção do capital. Sendo assim, o trabalhador também é transformado em mercadoria, de modo que, de acordo com Marx,

O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isso na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. Este fato nada mais exprime, senão: o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um *ser estranho*, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a *objetivação* do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* do trabalhador, a objetivação como

*perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação.* (MARX, 2004. p. 80)

Em consonância com isso, Mészáros (2006) acrescenta que o produto do trabalho humano se torna fetichizado, tornando-o mais humanizado do que o próprio ser humano que o produziu, já que para este o que foi produzido por suas mãos lhe é estranho e sem sentido. Para Marx,

*A exteriorização do trabalhador em seu produto tem o significado não somente de que seu trabalho se torna um objeto, uma existência externa, mas, bem além disso, [que se torna uma existência] que existe fora dele, independente dele e estranha a ele, tornando-se uma potência autônoma diante dele, que a vida que ele concedeu ao objeto se lhe defronta hostil e estranha.* (Marx, 2004. p. 81)

Contudo, Marx (2004) salienta que o estranhamento e exteriorização do trabalhador não ocorrem apenas na relação entre ele e seu produto de trabalho, mas, principalmente, na própria atividade produtiva, no ato de trabalho. Assim, quando o homem se defronta com a alienação relativa à sua própria atividade produtiva, a forma de atividade mais essencial ao homem lhe é negada, de modo que o trabalho se torna não mais algo que o humaniza, mas algo obrigatório, torturoso. Dessa forma, em Marx, encontra-se que “[...] o trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele” (MARX, 2004. p. 83). Por isso, Marx alude

[...] ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. [...] Comer, beber e procriar etc., são também, é verdade, funções genuína[mente] humanas. Porém na abstração que as separa da esfera restante da atividade humana, e faz delas finalidades últimas e exclusivas, são [funções] animais. (MARX, 2004. p. 83)

A relação do trabalhador com o produto e com o ato do seu trabalho é permeada por um estranhamento, de modo que esse produto se defronta de maneira poderosa e hostil diante do homem que lhe criou. Não apenas isso, o *homem se relaciona de forma alienada com todo o mundo exterior sensível* (MARX, 2004). Além disso, o trabalhador passa a estranhar a si mesmo, como se não se conhecesse e se reconhecesse naquilo que produz, de acordo com Marx “[...] a atividade [é reconhecida] como miséria, a força como impotência, a

procriação como castração. [...] O *estranhamento-de-si*, tal qual acima o *estranhamento da coisa*” (MARX, 2004. p. 83).

Assim, na medida em que o homem se estranha em relação à natureza, seu objeto de trabalho, e, na medida em que o homem se estranhe em relação a si mesmo, ele se encontra alienado do próprio gênero humano.

Segundo Marx (2004) o trabalho alienado inverte a relação entre homem e natureza de modo que o trabalho ao invés de aparecer como atividade consciente e essencial do homem, se coloca apenas como um meio de subsistência individual.

Nesse sentido, o homem não reconhece a outro homem, pois tanto um quanto o outro está alienado da essência humana, de modo que o que lhes une é o próprio *estranhamento*<sup>11</sup>.

Netto e Braz (2007) explicam que, nesse modo de produção, não se trata do trabalho como expressão da humanidade dos homens, mas do trabalhador imbuído do *trabalho abstrato*, o qual é resultado da divisão social do trabalho na lógica capitalista. Nesse contexto, quanto mais a lógica da propriedade privada dos meios de produção, respaldada pela *lei* da concorrência, se estende, mais as relações sociais passam a sujeitar o homem a um poder exterior a *si*, proveniente da mercadoria (MÉSZÁROS, 2006).

Marx (2006) ressalta que tanto a atividade do trabalhador se encontra apartada de seu motivo (o trabalhador pode tecer, por exemplo, não pela atividade em si, mas pelo salário “proveniente” do tempo de vida e esforço gasto para realizar essa atividade) quanto a atividade do capitalista, pois este não obtém os conhecimentos da produção, detendo somente os meios de produção. Para o capitalista, o sentido da produção reside no lucro, ou seja, em algo estranho às propriedades do fruto da produção e à sua significação objetiva (LEONTIEV, 1978). O autor explica que

---

<sup>11</sup> É importante salientar que *todas as referenciadas formas de estranhamento* são, na verdade, decorrentes de um único processo, o da alienação, que como categoria engloba todos esses subtipos, de modo que um está indissociavelmente e dialeticamente conectado ao outro. Ou seja, a alienação do homem perante o produto de seu trabalho não existiria se esse não estivesse também estranho aos outros homens, ao *ser genérico* e ao próprio ato de produção. Não obstante, a alienação do trabalho não existiria se não estivessem engendradas no modo de produção capitalista, a divisão do trabalho, o valor de troca, a propriedade privada, a concorrência etc.

A alienação das relações pessoais dos homens e sua transformação em puras relações entre coisas manifestam-se de maneira flagrante no poder que o dinheiro, modo de troca universal, tomou sobre a vida do homem.

"Quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar, teorizar, cantar, falar, fazer esgrima etc., tanto mais *poupará*, tanto *maior* será o seu tesouro, que nem a traça nem a ferrugem roerão seu *capital*. Quanto menos cada um *for*, quanto menos cada um expressar sua vida, tanto mais *possuirá*, tanto maior será a sua vida *alienada*, mais acumulará do seu ser alienado." Mas "tudo o que não podes por ti mesmo, o teu dinheiro consegui-lo-á: ele pode comer, beber, ir ao baile, ao teatro. Pode adquirir a arte, a erudição, as curiosidades históricas, o poder político; ode viajar, apropriar todas as coisas, comprar todas as coisas. Ele é a verdadeira capacidade." (MARX *apud* LEONTIEV, 1978. p. 124)

É nesse sentido que Leontiev (1978) fala de uma consciência desintegrada de todos os seres humanos nas sociedades de classes, já que a constituição da consciência se submete às relações de propriedade privada e de divisão social do trabalho.

Leontiev (1978) enfatiza que a atividade produtiva é a substância da consciência e, desse modo, no decorrer do comunismo primitivo a estrutura elementar da consciência humana era integrada, de modo que o sentido das atividades estava intimamente relacionado aos significados sociais engendrados em tal atividade. Isso porque as relações de produção eram realizadas a partir de uma unidade entre as ações executadas por diversos sujeitos, os quais se reconheciam e se realizavam tanto no ato quanto no produto de seu trabalho. De acordo com Leontiev (1978), a propriedade coletiva resguardava aos homens relações idênticas entre os meios e os produtos do trabalho, o que proporcionava à comunidade primitiva o reconhecimento do homem com outros homens e do gênero humano.

No decorrer da história, as condições materiais de vida da humanidade passaram a demandar novas formas de desenvolvimento da divisão do trabalho, isso, segundo Leontiev (1978) possibilitou a constituição das relações alicerçadas na propriedade privada, tendo por conseqüência o desenvolvimento de uma consciência humana *desintegrada*, pois essa divisão do trabalho culminou, juntamente com outros fatores, na sociedade dividida em classes; em que necessariamente a atividade física e a atividade intelectual são realizadas separadamente (LEONTIEV, 1978).

Martins (2004) enfatiza que o empobrecimento humano, sob condições da alienação do trabalho, engloba não somente o âmbito do trabalho social, mas também o âmbito da vida pessoal, uma vez que o desenvolvimento da atividade interna – da consciência – decorre da atividade produtiva humana e das relações que dela resultam. Leontiev (1978) afirma que

Se, nas condições da sociedade de classes antagônicas, a maioria dos homens, que pertence às classes exploradas e aos povos oprimidos, é obrigada a efectuar quase exclusivamente os trabalhos físicos grosseiros, as dificuldades correlativas destes homens para desenvolver suas aptidões intelectuais superiores não se explica pela —sua incapacidade para se adaptarem às exigências superiores, mas pelo lugar que ocupam – independentemente da sua vontade – no sistema de relações sociais. Determinando as possibilidades destes homens para assimilar a actividade humana, este facto determina, ao mesmo tempo, a sua possibilidade de adaptação, isto é, a possibilidade de desenvolver sua natureza humana, as suas aptidões e propriedades humanas (LEONTIEV, 1978a, p. 173).

É importante salientar, em conformidade com Leontiev (1978) que a desintegração da consciência só pode ser eliminada pela transformações práticas das condições objetivas que a criam. Mészáros (2006) é enfático ao ressaltar que

De acordo com Marx, uma vez que a atividade vital deixe de ser regulada com base na propriedade privada e na troca, ela irá adquirir o caráter de atividade do homem como ser genérico. Em outras palavras: o caráter social do trabalho irá manifestar-se diretamente, sem a mediação alienante da divisão do trabalho. Do modo como as coisas estão, porém, a divisão do trabalho torna as condições e os poderes da vida independentes do homem, e faz com que eles o governem.” (MÉSZÁROS, 2006. p. 132).

Sabe-se, com base em Marx (2004), que via trabalho, o homem produz seus meios de vida e cria a si mesmo num processo de autocriação, isto é, todos os homens produzem os meios de vida que compõem o gênero humano, os quais não podem ser acessados por todos os seres humanos, dada a desigualdade social gerada nas sociedades de classes. Nesse sentido, o homem está alienado daquilo que produziu, já que não pode ter acesso às objetivações humanas socialmente produzidas ao longo da história.

Nesse contexto, a ideologia passa a se corporificar com o desenvolvimento de diversas ciências, principalmente as ciências humanas,



inclusive a psicologia, que viriam, respaldadas pela falsa idéia de neutralidade, exaltar a individualidade do ser, bem como os fatores biológicos e genéticos como determinantes sociais e individuais. Entretanto no que tange os estudos da psicologia crítica acerca do fenômeno da alienação, pode-se dizer que todo o desenvolvimento psíquico consciente do sujeito se compromete, de modo que o sujeito por não ter acesso livre ao *ser genérico* não pode desenvolver suas habilidades psíquicas plenamente, assim suas próprias funções psicológicas superiores lhe são estranhas.

## CAPÍTULO II - O DESENVOLVIMENTO DA ABSTRAÇÃO

Com o intuito de elucidar a forma como o ser humano apreende instrumentos de forma abstrata Luria (1986), ao citar Lênin, ressalta o fato de que o objeto do conhecimento, ou o objeto da ciência, não é o objeto em si, mas as relações entre esses diversos objetos e a realidade. Como exemplo, pode-se imaginar uma cadeira, sendo que essa cadeira genérica pode ser apreendida tanto do ponto de vista físico (sua massa, atrito, volume e etc.), quanto do ponto de vista econômico (quanto custou, quem fabricou e etc.), quando estético (seu *design*, sua cor) ou apreendida de diversas outras formas. Assim, a cadeira não faz sentido ao indivíduo somente por ser cadeira, mas por uma série de relações sociais que a levou a ser entendida como tal. Assegura-se, doravante, que a forma imediata cadeira traz consigo uma série de relações sociais (alguém a planejou, alguém a executou, serve para sentar etc.) que sob a ótica humana podem ser desveladas, isto é, o homem pode, a partir do pensamento abstrato, chegar à “essência” da cadeira. Por outro lado, essa mesma cadeira nada quer dizer a um animal, ela apenas se coloca frente ao *reflexo psíquico* do animal. Assim, este pode se utilizar da cadeira em foco somente porque ela é algo que está imediatamente em seu campo de visão, não pela sua estética, sua cor, seu formato, seu preço, enfim, pelas produções sociais que transcendem essa cadeira. Portanto, o ser humano não apenas capta a essência dos instrumentos e objetos, distintamente dos animais, como abstrai conclusões acerca desses.

De acordo com Luria (1986), a passagem comportamental do sensorial ao racional<sup>12</sup> remonta a própria passagem da matéria inerte à vida, pois é a partir dessa *passagem* (que não é fixa) que o homem pôde ultrapassar os

---

<sup>12</sup> Luria (1979) divide as principais vias de desenvolvimento dos comportamentos humanos, partindo-se do comportamento motor-sensorial ao racional. O primeiro se caracteriza como a forma mais elementar e *natural* de comportamento, expressando inclinações congênitas básicas ou necessidades básicas respondentes à demanda por sobrevivência. Já o segundo, o comportamento intelectual (ou racional), é o mais complexo, caracterizando o ser humano mais plenamente, pois no tipo intelectual de comportamento, a atividade intelectual-orientadora se desmembra do comportamento em si, tornando-se atividade independente do comportamento. Isso porque a atividade intelectual passa a servir de respaldo à tomada de decisão; ao planejamento de ações e à própria forma de se comportar. Portanto, da filogênese à ontogênese humana há uma reorganização das funções psicológicas superiores, potencializando-as.

limites da experiência sensível imediata. Além disso, o desenvolvimento cultural do pensamento racional permite ao ser humano se apropriar da essência das relações entre os seres vivos e destes com o mundo. Portanto, o homem passa a abstrair em seu pensamento tais relações, podendo, doravante, determinar as estruturas dinâmicas do mundo concreto e das relações sociais.

Para Luria (1986), sem o trabalho e, conseqüentemente, sem a linguagem, o hominídeo não apresentaria as condições necessárias para se transformar qualitativamente em ser humano e, assim, desenvolver o pensamento abstrato, que, por sua vez, auxilia as produções tipicamente humanas, recheadas de sentido e significado. Vale ressaltar, a partir do autor (1986), que as origens do pensamento abstrato e do pensamento categorial, os quais forneceram base à mudança do sensorial ao racional, devem remontar à própria história da humanidade, ou, nas palavras estritas de Luria (1986), às “[...] formas sociais da existência histórica do homem” (LURIA, 1986. p. 22). Por isso, é nas origens sociais do pensamento abstrato que leva ao comportamento intelectual; e não *dentro* da consciência ou do cérebro humano, que se deve procurar a essência do psiquismo; caso contrário, se aniquila todo o processo de humanização do homem, todo o trabalho humano e, principalmente, todo o advento da transformação do animal puramente biológico em homem social e biológico. Com essa diretriz, no presente capítulo, discorrer-se-á sobre o desenvolvimento da abstração no desenvolvimento ontogenético.

## **2.1 O desenvolvimento psicológico infantil: apontamentos gerais**

No decorrer do desenvolvimento infantil, a criança<sup>13</sup> passa pelo que Vygotsky e Luria (1996) chamam de metamorfoses, mudanças cruciais que

---

<sup>13</sup> Vygotsky e Luria (1996) se contrapõem ao conceito de que a criança se difere do adulto apenas quantitativamente, como se ela fosse um pequeno adulto, somente mais frágil, menos inteligente e menos hábil. Para os autores (1996) sob muitos aspectos a criança se difere qualitativamente do adulto, tanto que suas proporções corporais, tais como, tamanho da cabeça, do pescoço, dos membros superiores e inferiores etc., quanto suas funções corpóreas e psíquicas se encontram qualitativamente e culturalmente subdesenvolvidas em relação ao adulto. Assim, a criança se apresenta como uma criatura singular e específica, que deve ser estudada, pois se encontra em processo apropriação das objetivações que foram produzidas ao longo da história da humanidade.

direcionam o desenvolvimento desse ser específico. Contudo, tais metamorfoses não são provenientes só da maturação biológica, pois “durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (LEONTIEV, 1988. p. 59).

Pode-se salientar que é justamente a alteração do lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais, que deve ser explorada ao se buscar um caminho condutor do desenvolvimento da psique infantil. Para Leontiev (1988), esse *lugar*, contudo, apenas caracteriza o estágio de desenvolvimento real da criança, não sendo determinante do seu desenvolvimento. O que, para o autor (1988), determina o desenvolvimento da psique, na ontogênese, são as atividades realizadas pela criança, as quais, sobretudo dependem das condições objetivas de vida dessa criança. Sobre isso Leontiev escreve:

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos [...] começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas de vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo de sua própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (LEONTIEV, 1988. p 63)

A fim de se evitar quaisquer equívocos, evidencia-se que a atividade em si não é apropriada pelo sujeito de forma mecânica e natural em cada estágio de seu desenvolvimento. Segundo Leontiev (1988), alguns tipos de atividades são tomadas como principais para o desenvolvimento de determinado estágio infantil. Sendo assim, algumas atividades têm papel principal no desenvolvimento da psique infantil, enquanto outras apresentam papel subsidiário ou secundário. Por isso, deve-se falar em uma *atividade principal*, que determine dado estágio de desenvolvimento psicológico. Aqui, faz-se necessário a consideração de que esse *estágio de desenvolvimento* não é imutável e natural, mas uma produção social que pode mudar em função da alteração no modo de produção da vida. De acordo com o teórico soviético (1988), cada estágio do desenvolvimento psicológico se caracteriza pela “relação explícita entre a criança e a realidade principal naquele estágio e por

um tipo preciso e dominante de atividade” (LEONTIEV, 1988. p. 64). Mesmo apresentando certa periodicidade, os estágios de desenvolvimento psíquico infantil não respondem a um fluxograma temporal e previsível, respondem, sim, às demandas histórico-sociais do período de desenvolvimento infantil. Mas afinal, o que é atividade principal?

Leontiev (1988) clarifica o conceito de atividade principal, sendo esta a atividade cujo desenvolvimento propicia metamorfoses relevantes dos processos psíquicos e na personalidade<sup>14</sup> da criança. Ou seja,

Designamos por esta expressão [atividade principal] não apenas a atividade encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. [...] Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988. p. 122)

Por esse prisma, pode-se inferir que somente é possível a transição de um estágio para outro, se há, neste íterim, uma mudança qualitativa do tipo de atividade principal que domina a relação dialética entre criança e realidade. De acordo com Facci (2004b) essas transições possibilitam modificações em funções, ações e operações, cujas novas potencialidades se revertem em mudanças na totalidade das atividades. Leontiev (1988) sugere como características da atividade principal da criança, pelos menos três aspectos: primeiro, a atividade principal fornece campo ao desenvolvimento de outras atividades, cuja forma é relativamente distinta da atividade que lhe originou; segundo, a atividade principal possibilita que alguns processos psíquicos particulares se formem ou possam ser reorganizados; e, terceiro, a atividade principal orienta o desenvolvimento das principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, as quais são observadas em dado período (estágio) de desenvolvimento.

---

<sup>14</sup> Falar em personalidade é, segundo Martins (2004), conceber o que a pessoa social real faz, pensa e sente; é conceber a “personalidade como autoconstrução da individualidade por conquista da sua genericidade” (MARTINS, 2004. p. 86)

Sobre este último tópico, pode-se encontrar respaldo no estudo sobre periodização do desenvolvimento psicológico elaborado Facci (2004b). Esta, por sua vez, se utiliza do acervo teórico de Elkonin, a fim de delimitar os principais estágios de desenvolvimento singular, cujas determinações direcionam a constituição da personalidade individual. Dessa forma, Facci (2004b), salienta seis tipos de atividades principais que fundamentam o desenvolvimento psíquico, inicialmente, da criança, depois do adolescente e, finalmente, do adulto; são elas: comunicação emocional direta do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e, por fim, atividade profissional/estudo. Aqui, faz-se mister uma breve explanação acerca de cada um desses estágios a fim de se compreender a periodicidade “esperada” no desenvolvimento ontogenético de uma personalidade singular na sociedade capitalista. Vale ressaltar que por esse desenvolvimento ser o “esperado”, em muitos casos, não é exatamente nesse ritmo que ocorre, isso, principalmente, para os indivíduos expropriados do acesso ao gênero humano.

Inicialmente, segundo Facci (2004b), a atividade principal que se tem no desenvolvimento ontogenético humano é a *comunicação direta dos bebês*<sup>15</sup>, a qual está atrelada, desde as primeiras semanas de vida do recém-nascido, à diferenciação deste do mundo ao seu redor. Nesse estágio do desenvolvimento infantil, Vygotski (1996) atenta para o fato de que há uma contradição entre a máxima sociabilidade do bebê e as mínimas possibilidades de essa sociabilidade se efetivar, de modo que somente com auxílio do adulto, o bebê pode aprender a manipular objetos e organizar sua comunicação.

Conforme a criança se desenvolve biologicamente e socialmente, novas demandas históricas se presentificam à consciência infantil, de modo que a atividade principal “atual” se mostra improficua na vivência dessas novas demandas. No período pré-escolar, a *atividade objetual manipulatória* passa a não corresponder às necessidades sociais da criança, assim, juntamente com

---

<sup>15</sup> Essa primeira atividade de afeto, amor filial e simpatia para com os adultos, leva ao desenvolvimento das primeiras ações sensório-motoras manipulatórias, as quais doravante assumirão as demandas de desenvolvimento, relegando a *comunicação direta dos bebês* a segundo plano. Assim, a atividade principal passa a ser a *atividade objetual manipulatória*, em que há apropriação das formas socialmente constituídas de agir sobre o objeto por parte da criança.

o desenvolvimento da linguagem (principalmente a fala), a atividade principal se reorganiza, entrando em cena o *jogo de papéis* (a brincadeira) (FACCI, 2004b). Este é determinado pela percepção que a criança tem do mundo, em que preponderam esforços da criança em imitar o comportamento adulto, isto é, agir como um adulto<sup>16</sup>. Na brincadeira a criança aprende a agir como ser social, de modo que o desenvolvimento do jogo propicia, também, o desenvolvimento psíquico da criança, preparando-a para um novo período no seu desenvolvimento, a *atividade principal de estudo*.

Para Facci, a atividade de estudo decorre prioritariamente da entrada da criança na escola, em que “a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes” (FACCI, 2004b. p. 70). Nesse contexto, a atividade de estudo passa a pautar as relações sociais da criança, passa a direcionar e desenvolver, mais amplamente, diversas funções psicológicas superiores desse sujeito, possibilitando, no seu decorrer, o desenvolvimento das capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

A atividade principal de estudo, fornece espaço, geralmente na chegada à adolescência, ao atendimento das demandas relacionais afetivas e fraternas desse sujeito. A atividade de estudo não desaparece, pois ainda requer, de certa forma, grande espaço no cotidiano do adolescente, mas não atende mais à demanda social principal.

Neste ínterim, Facci (2004b) indica que uma atividade principal de *comunicação íntima pessoal* passa a ser preponderante entre os jovens, em que ocorre uma mudança qualitativa na posição que o jovem se encontra em relação ao adulto. Novas demandas sociais se sobrepõem ao adolescente, de modo que este se torna mais íntimo em relação aos seus colegas ou familiares etc., e crítico em relação ao mundo, às regras, a certos aspectos da cultura etc.

---

<sup>16</sup> A criança lança mão do recurso da imitação, o qual auxilia a criança a possuir meios para passar de algo já conhecido para um comportamento novo. Para Vigotski (1998), a imitação é um importante elemento do processo de aprendizagem, pois leva a criança a ensaiar modos de agir e condutas tipicamente humanas, direcionando o psiquismo infantil a níveis superiores de desenvolvimento. Esse recurso da aprendizagem, a imitação, favorece, portanto que a criança se desenvolva permitindo que esta chegue ao que Vigotski (1998) chama de período sensível, o qual se configura como um período propício para a aprendizagem de determinados conteúdos das disciplinas escolares. Nesse sentido, entende-se que esses períodos sensíveis são provenientes da relação intrínseca entre desenvolvimento biológico e desenvolvimento social do indivíduo em relação à cultura, com primazia deste último.

Com isso e concomitantemente a isso, as diversas funções psicológicas superiores do adolescente vão se refinando, de modo que seu histórico de apropriações e objetivações lhe conferem a possibilidade de abstrair elementos do mundo concreto, antes não percebidos. Segundo Facci, fundamentada em Vigotski, no estágio de *comunicação íntima pessoal*,

[...] se produz no adolescente um importante avanço no desenvolvimento intelectual, formando-se os verdadeiros conceitos. O pensamento por conceito abre para o jovem um mundo da consciência social, e o conhecimento da ciência, da arte e as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas. Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientação dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. (FACCI, 2004b. p. 71)

Desse modo, o adolescente dispõe de apropriações do *ser genérico* suficientes para estruturar seu sentido pessoal de vida. De acordo com Facci (2004b), esse comportamento fornece subsídios à eclosão de novas demandas que continuam o desenvolvimento do sujeito, pois surgem novas tarefas e motivos sociais orientados ao futuro. Aqui, a atividade principal do jovem passa a se pautar pela *atividade profissional/estudo*, em que se pode desenvolver o domínio de meios para o estudo autônomo, atividade cognoscitiva e investigativa criadora. Facci (2004b) alude a esse período do desenvolvimento, o fato de o indivíduo se tornar trabalhador, ocupando, por conseguinte, um lugar qualitativamente diferente na sociedade. Vale ressaltar que o conteúdo e a motivação para a realização da atividade principal são determinados socialmente, porque todas as atividades dominantes na vida do sujeito representam elementos da cultura humana.

A partir da delimitação desses estágios do desenvolvimento ontogenético humano, faz-se mister um adendo à explanação: a transição de um estágio a outro ocorre, por vezes, mediante rupturas com a integridade da personalidade do sujeito, o que pode cadenciar o surgimento de crises. Essas, devido sua caracterização, podem servir de sinalização entre o fim de um período e o início de outro estágio do desenvolvimento infantil/humano. Para Facci



As crises mostram a necessidade interna das mudanças de estágios, da passagem de um estágio a outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e as suas possibilidades que já superaram esse modo de vida. No entanto [...] essas crises não são inevitáveis: o que são inevitáveis são os momentos críticos, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. É, por isso, [...] que a atividade se reorganiza. As necessidades internas e externas levam a criança a mudar de interesse, a formarem-se novas atividades dominantes, num processo dialético entre o “velho” e o “novo” em termos de capacidades, habilidades, aspirações e formações psicológicas. [...] podemos dizer que o que era atividade principal, na passagem de um estágio para outro, torna-se “latente”, exercendo uma influência “subterrânea”. (FACCI, 2004b. p. 74/75)

A partir desses pressupostos, Facci (2004b) afirma que as funções psicológicas superiores estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo dos sujeitos, fato que adensa a ideia de que as funções psicológicas superiores podem ser mais atuantes na vida psíquica a partir da adolescência.

Faz-se mister aqui, a colocação de Vygotsky (1995) que expressa o caráter estritamente dialético das funções psicológicas superiores, em que não se pode afirmar que há uma fase (a adolescência) para o seu desenvolvimento, mas sim, essas funções seguem determinando e sendo determinadas pelas condições materiais de vida dos indivíduos. Dessa forma, pode-se dizer que as funções psicológicas superiores necessitam de bases biológicas bem estruturadas para se desenvolver, entretanto a questão central e prioritária é o nível de apropriações do gênero humano que esses indivíduos podem acoplar a si, já que a aprendizagem “puxa” o desenvolvimento (VIGOTSKII, 1988).

Por conseguinte, entende-se, a partir de Vygotsky (1995), que é a possibilidade de apropriação do que foi produzido pela humanidade ao longo da história que possibilita um desenvolvimento mais pleno ou atrofiado das funções psicológicas superiores, mesmo as funções cerebrais biológicas estando plenas, é a vida em sociedade e o modo de produção de vida que pautam o desenvolvimento do psiquismo humano. A partir de seus estudos sobre a teoria vigotskiana, Facci (2004a) alude que o sentido de as FPS serem mais atuantes na adolescência, é propriamente pelo fato de, nesse período, o sujeito apresentar apropriações fundamentais do gênero humano e estar socialmente integrado na sociedade, claro que ela se remete, aqui, à situação ideal.

Resumidamente, o caminho trilhado até aqui percorre o modo como a criança pequena (pré-escolar) se aproxima gradativamente dos objetos do mundo externo, começando a se apropriar deles e, assim, controlá-los. Decorrente disso, a criança se qualifica a outro estágio de desenvolvimento cultural, em que os processos são mediados no comportamento infantil, isto é, a apropriação de signos reconstrói funções psicológicas da criança (VYGOTSKY; LURIA, 1996) levando-a a se reequipar com instrumentos mentais mais propícios à vida em sociedade.

## **2.2 O desenvolvimento ontogenético da abstração**

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que, cronologicamente, o que se tem no desenvolvimento de uma personalidade é, inicialmente, um tipo de pensamento infantil guiado por operações concretas, em que a criança aborda o objeto como se fosse único e imediato. Um exemplo proveniente dos estudos dos autores (1996) ilustra que a criança pode saber quantos dedos há em sua mão, mas não consegue generalizar esse dado, de modo que se perguntada quantos dedos há na mão de outrem, ela responderá que não sabe. Esse exemplo típico de pensamento concreto retrata que na criança, qualquer representação generalizada e abstrata de uma determinada quantidade, qualidade ou signo se encontra em vias de desenvolvimento, embrionárias, portanto. Isso, porque a função psicológica superior de abstração atrelada à capacidade de generalização da concretude são faculdades indissociáveis e mutuamente complementares, sendo desenvolvidas pela apropriação do gênero humano.

Dessa forma, pode-se dizer que conforme determinado sujeito se apropria da cultura, se desenvolve e, conseqüentemente, suas funções psicológicas superiores vão se metamorfoseando de elementares à superiores. Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento da função psicológica superior de abstração fornece subsídios a todo tipo de pensamento (mesmo no pensamento dito concreto, há uma forma de pensamento abstrato rudimentar) e, principalmente, é a essência do pensamento intelectual.

De acordo com Luria (1979), a palavra e o conceito são formas de atividade intelectual humana mais elevadas e complexas. Nesse contexto, ao se apropriar dos códigos da língua, a criança passa a dispor de condições que a direcionem a ultrapassar os limites da percepção sensorial imediata do mundo externo. Para Luria (1979), o ser humano em desenvolvimento, não mais apenas dispõe do pensamento prático direto, mas se torna capaz, dada a apropriação das objetivações humanas, de refletir conexões e relações complexas; de formar conceitos; de inferir conclusões, podendo solucionar complexas questões teóricas. Dessa forma, a apropriação, feita, principalmente, por meio da linguagem, de conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade, leva ao desenvolvimento de complexas atividades cognitivas. É neste íterim que o pensamento remodela as funções cognitivas no sujeito em desenvolvimento, pois se utiliza (e é utilizado) do sistema de códigos fornecido pela língua para se desenvolver e se firmar como atividade psíquica humana básica.

O pensamento abstrato está intimamente conectado à construção da língua, em que a palavra é a unidade fundamental. Segundo Luria (1979), a estrutura da palavra permite a formação de conceitos e a conexão entre palavras em um sistema complexo gera a possibilidade de se executar operações lógicas de conclusão lógica, o que pressupõe o desenvolvimento da abstração (e de outras funções psicológicas superiores) para ocorrer. A palavra apresenta, prioritariamente, duas funções básicas e Luria (1979) as denomina como *representação material*, em que a função representativa da palavra que designa objetos; e, *significado*, isto é, a função básica de representar um objeto. De acordo com Luria (1979), o significado da palavra permite uma análise das práticas relacionadas aos objetos dispostos socialmente, além de permitir também uma distinção estrutural entre esses objetos, em que suas propriedades essenciais podem ser relacionadas a determinadas categorias abstraídas e generalizadas a partir dos objetos. Nesse sentido, se entende a palavra como meio de abstração e generalização, sendo que a conexão entre palavras, constituindo frases, desenrola um universo de significações que dialeticamente reestruturam as funções cognitivas humanas.

A abstração permite que se possa pensar os traços essenciais das palavras, dos objetos e do mundo externo, de modo que ao se relacionar, interpretar e conceituar dados da realidade se dá um salto em prol da apropriação e constituição do gênero humano, isto é, da humanização do homem. Em par indissociável com a abstração se encontra a generalização, que se desenvolve em conjunto com a consciência humana, fornecendo base ao pensamento categorial, o qual permite que coexistam diversos significados para uma mesma palavra. Dessa forma, o sujeito, ao empregar uma palavra, escolhe o significado adequado entre vários existentes criados pela humanidade. Isso é designado por Luria (1979) como *sentido da palavra* em que se utiliza um sistema adequado de relações em detrimento de outros que podem ser usados para a mesma palavra. Sobre isso, o próprio Luria, em outro estudo, escreve:

[...] a linguagem é o elemento mais decisivo na sistematização da percepção; na medida em que as palavras são, elas próprias, produto do desenvolvimento sócio-histórico, tornam-se instrumentos para a formulação de abstrações e generalizações e facilitam a transição da reflexão sensorial não mediada para o pensamento mediado racional. Ele [Vigotski] afirmava, portanto, que o “pensamento categorial” e a “orientação abstrata” são consequência de uma reorganização fundamental da atividade cognitiva principal que ocorre sob o impacto de um fator novo, social – uma reestruturação do papel que a linguagem desempenha na determinação da atividade psicológica. (LURIA, 1990. p. 66/67)

Adentrando-se mais profundamente ao universo das palavras, o qual fornece subsídios para se compreender o processo de abstração, Luria (1979) explica que os substantivos – que podem denominar *coisas* diretamente (porta, mesa, papel etc.) ou são afastados pelo significado abstrato generalizador (animal, país, pensamento etc.) – foram desenvolvidos pela humanidade anteriormente, mas dialeticamente, aos verbos e adjetivos<sup>17</sup>. Nestes, os componentes materiais do mundo externos são relegados a uma posição de menor relevância e o que se obtém é a discriminação da ação ou da qualidade, respectivamente, abstraídas do objeto ou do próprio ser humano. Para o autor

---

<sup>17</sup> De acordo com Luria (1979), a linguagem sinsemântica acampa palavras como verbos e adjetivos, sendo mais *atual* a constituição de *palavras acessórias* (“sob”, “de”, “com” etc.), as quais não possuem significado material, não expressam objetos concretos, ou ações concretas, mas apontam para a relação entre eles, sendo fruto de um longo processo de potencialização da abstração humana.

(1979), o significado básico dos verbos e adjetivos é, portanto, remetido à abstração de traços essenciais à vida em sociedade, determinados conforme a relevância designada pelas forças produtivas. Nesse sentido, infere-se que o homem que não tem a oportunidade, dadas as condições materiais de vida, de se apropriar da linguagem, e, conseqüentemente, de desenvolver funções de abstração e generalização; fica consignado ao pensamento prático direto, voltado a funções abstratas elementares, isto é, fica negada a esse sujeito a possibilidade não só de se chegar à essência das *coisas*, mas também se restringe o próprio acesso à cultura.

Atrelado ao papel fundamental da palavra para a reestruturação do psiquismo humano, tem-se a formação dos conceitos como central nesse processo. De acordo com Luria (1990), abriu-se um campo de estudos acerca dos conceitos, dados os estudos prévios sobre as mudanças de significados das palavras, pois, a partir destes, os psicólogos puderam analisar a estrutura sistêmica e semântica da consciência humana. Acerca dessa dinâmica intrínseca entre palavra e conceito no desenvolvimento da abstração, Luria explica que “[...] na análise de Vygotsky, a palavra artificial introduzida torna-se o principal agente de formação de conceitos. Ele [Vigotski] era capaz, assim, de determinar como a palavra adquiria novo significado nos estágios básicos de desenvolvimento” (LURIA, 1990. p. 67). Sendo assim, ao se formular e se apropriar de conceitos humanamente produzidos, o ser humano em desenvolvimento psicológico tem sua estrutura psíquica potencializada, de forma que para se operar por meio de conceitos, o sujeito “necessita” ampliar sua capacidade de atenção (concentração), memorização, linguagem, imaginação, pensamento e abstração (-generalização).

Em relação a isso, Facci (2004a), respaldada em Vigotski, identifica três estágios básicos à formação de conceitos no decorrer do desenvolvimento do pensamento abstrato do sujeito: agrupamentos sincréticos; formação de complexos; e, conceitos propriamente ditos. No primeiro estágio, dos *agrupamentos sincréticos*<sup>18</sup>, a criança objetiva seu pensamento por meio do

---

<sup>18</sup> Facci (2004a) atribui ao estágio de agrupamentos sincréticos uma decomposição em três etapas: 1) formação de agrupamentos de objetos que correspondam ao significado de determinada palavra; 2) desenvolvimento de certas formas de percepção e organização do campo visual da criança, mediante pensamento sincrético; 3) formação da imagem sincrética.

agrupamento entre elementos desconexos da realidade, de acordo com suas impressões perceptivas. Aqui, o significado das palavras é difuso e isolado, no entendimento da criança, porque, segundo Luria (1990), as palavras ainda não são fator de organização do pensamento.

O segundo estágio de desenvolvimento do pensamento abstrato, chamado *pensamento por complexos*<sup>19</sup>, se inicia no desenvolvimento de conexões entre os significados das palavras, o que torna o pensamento coerente e objetivo (FACCI, 2004a). Em Luria (1990), encontra-se que é nesse estágio que passam a ocorrer verdadeiramente as classificações, em que a criança passa a comparar objetos de acordo com seus atributos físicos, sem delimitar previamente um atributo generalizante, isto é, a criança ainda não é capaz de pensar uma categoria geral unificada. Como exemplo prático do *pensamento por complexos*, pode-se citar tanto com base em Luria (1990) quanto em Facci (2004a) que o tipo de categorização feita pela criança se assemelha à *refeição* em que se têm diversos objetos pertencentes a uma mesma situação, mas condizentes a categorias unitárias, como *prato, comida, talher* etc. Existe, também, o estabelecimento de relações distintas entre as diversas impressões concretas, além de a relação de cada elemento particular de determinado grupo, passar a se direcionar para o grupo em sua totalidade. Para Facci,

A construção do complexo baseia-se em relações concretas e reais entre seus componentes individuais. Nos conceitos, os objetos são generalizados segundo um só atributo; nos complexos, pelo contrário, estão organizados por múltiplos vínculos reais e refletem conexões práticas, casuais e concretas. (FACCI, 2004a, p 214)

Nesse estágio dos pensamentos por complexos, desenvolve-se um tipo em especial de complexo que conecta o pensamento concreto-metafórico<sup>20</sup> e o

---

<sup>19</sup> Facci (2004a) cinco tipos principais de complexos que se desenvolvem durante a ontogênese humana: 1) complexo associativo (em que a criança conecta dada característica de um objeto a outro); 2) complexo em coleção (em que imperam as associações são feitas, prioritariamente pelo contraste entre os objetos); 3) complexo em cadeia (em que se segue o princípio seqüencial da união dinâmica dos elementos em uma cadeia); 4) complexo difuso (aqui, o atributo que serve de associação entre os diversos elementos complexos e concretos, se resulta indeterminado e vago); 5) complexo de formação do pseudoconceito (este tipo de complexo se presta à conexão entre complexos e conceitos).

<sup>20</sup> No estágio do pensamento por complexos impera nas classificações da criança um tipo de pensamento gráfico pautado pelo processo de memorização. Já no pensamento abstrato tais

pensamento abstrato<sup>21</sup> da criança (FACCI, 2004a), isto é, o complexo de formação dos *pseudoconceitos*. Estes se apóiam na linguagem cotidiana, de modo que quando a criança domina uma forma superior de pensamento (dos conceitos), esses pseudoconceitos não deixam de existir, pois ainda fazem parte do “como” a criança se apropria do mundo.

O desenvolvimento das capacidades de se abstrair e generalizar elementos, significados de palavras etc., caracteriza o terceiro estágio do desenvolvimento do pensamento infantil, os *conceitos* (FACCI, 2004a). Este estágio pressupõe três fases<sup>22</sup> principais, segundo Facci (2004a): a fase da abstração; a fase dos conceitos potenciais; e, a fase dos conceitos *verdadeiros*. Vale lembrar que esse desenvolvimento gradual da formação de conceitos no psiquismo do sujeito, pode coexistir com estágios menos desenvolvidos, como é o caso dos pseudoconceitos etc., o que muda, entretanto, é a preponderância desses estágios mais “precários” no desenrolar da atividade principal do sujeito.

Sendo assim, a primeira fase da formação de conceitos, *fase de abstração*, atende às demandas materiais da necessidade de se isolar elementos, abstraindo-os, portanto, para se conseguir conceituar. De acordo com Facci (2004a), essa fase se assemelha enormemente com o desenvolvimento dos pseudoconceitos, no entanto, a diferença, aqui, é que a criança busca fazer agrupamentos vislumbrando as maiores semelhanças entre os elementos, para somente, então, trabalhar com as diferenças entre esses elementos. Luria (1990) enfatiza que a partir da classificação abstrata ou categorial (exemplos de categorias abstratas: animais, plantas, ferramentas etc.), o sujeito passa a se utilizar de categorias distintas, em que os objetos do mundo passam a se encaixar numa determinada categoria correspondente aos conceitos abstratos, produzidos no âmbito da teoria. Dessa forma, pode-se dizer que, nesse momento, há uma maior preocupação dos sujeitos em se

---

classificações adquirem uma qualidade lógico-verbal, característica do pensamento adulto (LURIA, 1990).

<sup>21</sup> Neste momento ainda em vias de um desenvolvimento mais amplo.

<sup>22</sup> Utilizar-se-á a terminologia *fase* aqui, porque é a mesma usada por Facci (2004b). Contudo, se procura deixar claro que de modo algum se pode entender estas *fases* de forma estagnada, naturalizada; mas sim como um refluxo dialético da vida social, em que se produzindo socialmente o sujeito modifica, quase que sem saber, sua própria estrutura psíquica.

concentrar nas relações categoriais entre os objetos do que no modo concreto das relações.

A segunda fase da formação de conceitos, dos *conceitos potenciais* (FACCI, 2004a), faz parte de uma “preparação” ao comportamento intelectual do sujeito, podendo ser chamada de fase pré-intelectual. Aqui, os agrupamentos intencionados pela criança atendem à demanda de se juntar os objetos com base em um único atributo ou qualidade. Sobre esse emaranhado de condições sociais e psíquicas que auxiliam a formação dos conceitos, Facci esclarece que

Segundo Vigotski [...] somente o domínio do processo de abstração, juntamente com o desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar os verdadeiros conceitos. Esta formação constitui a última etapa na evolução do pensamento infantil, no entanto ela não surge, necessariamente, somente depois que o pensamento por complexos completou todo o curso de seu desenvolvimento.

Segundo Vigotski [...] o verdadeiro conceito surge quando “[...] uma série de atributos que haviam sido abstraídos sintetizam-se de novo e quando a síntese abstrata conseguida desse modo se converte na forma fundamental do pensamento, através da qual a criança percebe e atribui sentido à realidade que a rodeia”. (FACCI, 2004a, p. 218)

Assim, entendendo-se que na formação dos conceitos todas as funções psicológicas superiores se inter-relacionam (desenvolvendo-se umas às outras), determinadas pelas relações sociais que o sujeito estabelece, fundamentando o comportamento intelectual desse sujeito; pode-se lembrar que “é o uso funcional da palavra como meio de orientação deliberada da atenção, da abstração, da seleção de atributos e simbolização com a ajuda do signo” (Vygotski *apud* FACCI, 2004a, p. 219) que fornece fundamento à dinâmica de formação dos *verdadeiros* conceitos.

Luria (1990) salienta essa questão quando afirma que o pensamento categorial (ou abstrato) implica um determinado desenvolvimento do pensamento verbal e lógico complexo, em que há uma demanda do potencial da linguagem já desenvolvida, em formular abstrações e generalizações, ou seja, ocorre uma transição do comportamento visual ao comportamento conceitual. Aqui, o sujeito

[...] não generaliza já com base em suas impressões imediatas, mas isola certos atributos distintos dos objetos como base de



categorizações; a essa altura, faz inferências sobre os fenômenos, destinando cada objeto a uma categoria específica (relacionando-o a um conceito abstrato). (LURIA, 1990, p. 69)

Ainda assim, isso fornece ao sujeito a possibilidade de atribuir a uma categorial geral, certas características do objeto, bem como o próprio objeto. Por isso, a capacidade de se movimentar entre diversas categorias e conceitos abstratos, é a principal característica do pensamento abstrato (LURIA, 1990).

Vale salientar o caráter dialético complementar entre palavra e conceito, em que, mesmo na criança, o uso da palavra dirige arbitrariamente a atenção desta, a certos atributos de determinados objetos (FACCI, 2004a). A utilização de palavras leva o sujeito a sintetizar e simbolizar conceitos abstratos, passando a fazer uso delas como signos mediadores de várias operações intelectuais. Por isso é que, mediante o pensamento abstrato conceitual, o sujeito pode se apropriar e compreender a realidade, a história bem como a realidade de vida de outras pessoas e de *si mesmo*. Sendo assim, o pensamento em conceitos pode penetrar radicalmente os objetos, chegando a destrinchar os nexos e relações inerentes a esses (Vygotski *apud* FACCI, 2004a). Partindo-se da dialética entre o universal, o particular e o singular, o pensamento em conceitos também pode auxiliar num processo de desenvolvimento mais apurado da consciência social dos sujeitos.

Para Facci (2004a), cada estágio da formação de conceitos (agrupamentos sincréticos; pensamento por complexos; conceitos) pode ser interpretado como uma estrutura de generalização, engendrando a dinâmica entre os conceitos gerais e os conceitos particulares, assim como entre os conceitos abstratos e os conceitos concretos. Ao final, os conceitos *verdadeiros* se estabelecem como generalização das generalizações (FACCI, 2004a), relacionando conceitos semelhantes entre si e qualificando-os à totalidade da esfera dos conceitos.

A abstração, enquanto função psicológica superior, é potencializadora da apropriação de conceitos por parte dos indivíduos e, ao mesmo tempo, é desenvolvida e formada por essa apropriação. Na verdade, antes dessa dinâmica dialética entre conceito e abstração, ocorre uma outra dinâmica: a dialética apropriação da palavra gerando o desenvolvimento da abstração. Isso

porque a palavra media a representação do mundo na psique humana, mediando, na psique infantil, o desenvolvimento de novas funções e habilidades.

A partir dessas considerações, infere-se que a abstração é uma FPS que se desenvolve no psiquismo humano em função da apropriação feita pelo homem das objetivações. Vê-se em Marx (2011) que o processo de abstração precede todo tipo de teorização, de racionalização da realidade. Nesse sentido, pode-se inferir a partir de Marx (2011) que o pensamento dialético que pressupõe uma tese, uma antítese e uma conseqüente síntese abstrata (mas demandada da realidade), não encontraria vias de existência senão pelo desenvolvimento da abstração (em conjunto com outras FPS), isto é, não há como se pensar a realidade dialeticamente (partindo-se da aparência para se chegar à essência da realidade) senão pela via da generalização e abstração decorrentes do desenvolvimento humano em direção ao *ser genérico*.

### **CAPÍTULO III - A MEDIAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ABSTRAÇÃO**

O desenvolvimento da abstração, como salientado, é decorrente do uso da palavra e da formação dos conceitos. Vygotsky (1998) é enfático ao afirmar que os conceitos científicos são essenciais para o desenvolvimento das FPS, em geral, e da abstração, em específico. No entanto, os conceitos científicos não são apropriados naturalmente, pois esse processo demanda situações pedagógicas específicas, que na sociedade capitalista, são disponibilizadas majoritariamente na escola (KLEIN, 2007). Esta autora explica, de forma elucidativa, que

Determinados objetos do conhecimento, embora presentes na prática cotidiana, nem sempre se manifestam (exteriormente à consciência do sujeito que os emprega praticamente) de maneira tal que permitam a apreensão de seus mecanismos e, por isso, requerem situações especiais de ensino-aprendizagem. É o caso, por exemplo, da escrita. Para aprender a escrever, não basta que a criança partilhe situações em que outros se comunicam pela escrita. Se assim fosse, não haveria analfabetos. Ocorre que essa prática implica elementos, regras e relações, por vezes arbitrárias, que não são facilmente apreensíveis. Por esta razão, além de partilhar situações de uso da escrita, fazendo, também, tentativas de leitura e de escrita, é necessário que alguém forneça, ao aprendiz, condições especiais de refletir sobre os mecanismos e recursos da escrita. (KLEIN, 2007. p. 9)

Tais condições especiais de reflexão não estão amplamente disponíveis no cotidiano extra-escolar, porque requerem situações pedagógicas sistematizadas que nessa época histórica são disponibilizados, majoritariamente, na escola (Klein, 2007). O cotidiano escolar, portanto, conta com vivências, conteúdos, condições etc. que são de caráter não-cotidiano.

Dando continuidade a esse pressuposto, Facci (2004a) alude ao fato de que a inclusão de signos e símbolos como mediadores do comportamento humano altera e reconstrói sua própria estrutura comportamental, provando que a utilização de mediadores amplia as possibilidades humanas de trabalho e de transformação da própria consciência. Na sociedade capitalista, o processo de apropriação dos símbolos ocorre, geralmente, na escola; o que leva a inferência óbvia de que mediante educação escolar há transformação da

própria consciência do aluno<sup>23</sup>, fornecendo fundamento ao desenvolvimento das FPS dado processo de mediação entre professores e alunos.

Esse processo de mediação deve ocorrer, primordialmente, pelo ensino dos conceitos científicos (abstrações), os quais devem ser apropriados pela criança em contexto escolar mediante um processo educativo socialmente sistematizado (FACCI, 2004c).

Ante o exposto, buscar-se-á neste capítulo discorrer o objetivo desta pesquisa: o papel da escola no desenvolvimento da abstração. Para tanto, será abordado o desenvolvimento dos conceitos científicos; o processo de elaboração do conhecimento teórico; a produção de sujeitos alienados no contexto escolar; além das formas de a psicologia adensar tal produção.

### **3.1 Os conceitos científicos e o desenvolvimento da abstração**

Luria (1979), assim como Vygotsky (1998), distingue a categoria *conceitos* em duas formas fundamentais: os conceitos espontâneos e os conceitos científicos (ou não-espontâneos). Os primeiros, geralmente, são apropriados, em sua maioria, pela criança no processo de experientiação prática do mundo, partem da vivência imediata cotidiana, encaminhando-se do concreto ao abstrato (VYGOTSKY, 1998), em que, segundo Luria (1979), as relações direto-figuradas predominam, pois esse sujeito consegue enxergar na concretude objetos designados e generalizados pelas palavras. Já os conceitos científicos partem do conhecimento científico e filosófico produzido pelos homens ao longo da história da humanidade, constituem, também, o gênero humano.

Vale frisar que os conceitos científicos são apropriados geralmente pela criança, na sociedade capitalista, via aprendizagem escolar, sendo que estes conceitos se incorporam à consciência da criança, tornando-a dialeticamente diferente e munindo-a de parte da cultura. Ainda assim, a criança pode pronunciar palavras que designem conceitos científicos (por exemplo, as palavras “verbo”; “Estado”; “mamífero”) sem compreender as completas

---

<sup>23</sup> Não é que esse processo ocorra somente pela ação da escola, mas pelo processo de escolarização há uma potencialização desse desenvolvimento.

generalizações e abrangências desses conceitos, as quais, somente durante o processo de desenvolvimento humano (psíquico e físico) têm condições de serem complementadas com conteúdos válidos, corretos. Para Luria (1979),

É natural que sejam totalmente distintos a estrutura dos dois tipos de conceito e o sistema dos processos psicológicos que participam da formação deles: nos conceitos “comuns” [espontâneos] predominam as relações circunstanciais concretas, nos “científicos”, as relações lógicas abstratas. Os conceitos “comuns” se formam com a participação da atividade prática e da experiência figurado-direta, os “científicos”, com a participação determinante das operações lógico-verbais. (Luria, 1979. p. 39)

Em complemento a isso, pode-se citar Vygotsky:

[...] um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental da criança; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo; à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos ou dos significados das palavras pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. Esses processos psicológicos complexos não podem ser dominados apenas através da aprendizagem inicial. (VYGOTSKY, 1998. p. 104)

Sobre isso Vygotsky (1998), também afirma que é na escola<sup>24</sup> que as funções psicológicas superiores encontram meios para se desenvolver

---

<sup>24</sup> É fundamental explicar, a partir dos escritos de Klein (2007, p. 9, grifos nossos) que “Determinados objetos do conhecimento, embora presentes na prática cotidiana, nem sempre se manifestam (exteriormente à consciência do sujeito que os emprega praticamente) de maneira tal que permitam a apreensão de seus mecanismos e, por isso, *requerem situações especiais de ensino-aprendizagem*. É o caso, por exemplo, da escrita. Para aprender a escrever, não basta que a criança partilhe situações em que outros se comunicam pela escrita. Se assim fosse, não haveria analfabetos. Ocorre que essa prática implica elementos, regras e relações, por vezes arbitrárias, que não são facilmente apreensíveis. Por esta razão, além de partilhar situações de uso da escrita, fazendo, também, tentativas de leitura e de escrita, é necessário que alguém forneça, ao aprendiz, condições especiais de refletir sobre os mecanismos e recursos da escrita. Como essas condições especiais de reflexão sobre um dado objeto de conhecimento nem sempre estão acessíveis no cotidiano extra-escolar, *produzem-se situações específicas para garantir sua realização e produz-se uma instituição*”

qualitativamente, isso porque a criança entra em contato com as produções humanas não-espontâneas e científicas. Na escola, a criança passa a incorporar o gênero humano de um modo distinto da experiência espontânea, imediata e concreta da vida cotidiana. Pelos conceitos cientificamente sistematizados, a criança pode partir de teorizações abstratas a fim de pensar sua realidade concreta. Aqui, fica clara a noção de que a aprendizagem de conceitos científicos somente é possível após determinado desenvolvimento psíquico do sujeito.

Sendo assim, infere-se que esses dois tipos de conceitos – espontâneos e científicos – não ocupam a mesma posição na vida intelectual e material do homem, refletem, pois, formas distintas de experiência e desenvolvimento humano. Nesse contexto, os conceitos científicos são elo de conexão entre o desenvolvimento das FPS e, conseqüentemente, da personalidade do aluno. No que tange a abstração, Vygotsky salienta que

O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizante, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos. (VYGOTSKY, 1998. p. 115)

Além disso, Vygotsky (1998) remete a formação de conceitos a um sistema de relações de generalidade, em que o conceito submetido ao controle deliberado e consciente começa a fazer parte de um sistema. Assim, se a consciência pressupõe generalização, toda generalização da realidade, por sua

---

*que delas se encarrega: a escola. Atente-se que as situações pedagógicas específicas, e não a escola, é que são imprescindíveis para o aprendizado. Ou seja, essas situações podem ocorrer independentemente da escola (quem não conhece alguém que foi alfabetizado em casa?). Mas, como constituem situações especiais, não corriqueiras, não espontâneas na vida cotidiana, requerem uma sistematização própria. E a escola é uma instituição fundamental porque sua função é garantir a realização dessas condições. No interior da escola, essas condições, raras em outro lugar, tornam-se cotidianas. É esse caráter específico das práticas escolares que faz aparecer com mais nitidez a dimensão do ensino que, embora igualmente presente nas demais práticas cotidianas, nelas aparecia diluído. Observamos, então, que não há um processo de ensino ou um processo de aprendizagem, mas um processo de ensino-aprendizagem, tanto no cotidiano extra-escolar como no cotidiano escolar”.*

vez, pressupõe o desenvolvimento de um conceito supra-ordenado (VYGOTSKY, 1998). Este lança mão da existência de diversos conceitos subordinados, o que gera uma hierarquização no sistema generalizado dos conceitos, os quais passam a apresentar diversos níveis de generalidade, numa típica combinação relacional do concreto e do abstrato<sup>25</sup>. Todo esse desenvolvimento da generalização no psiquismo ocorre, mais diretamente, por meio da mediação professor/aluno, proporcionada pelo contexto escolar. Portanto, os conceitos científicos são apropriados por meio da colaboração sistemática na relação professor, aluno; em que ocorre o desenvolvimento mais efetivo e irreversível das FPS no aluno dada sua relação mediata com o adulto.

Decorrentes desse processo são a crescente relatividade do pensamento causal e o desenvolvimento do pensamento intelectual, o qual avança em direção a condição de voluntariedade no psiquismo infantil. Além disso, Facci (2004a) se utiliza de Vigotski para explicar que a relação entre professor e aluno permite não somente o desenvolvimento dos conceitos científicos, mas resguarda a possibilidade de que os conceitos espontâneos também se desenvolvam, de modo a chegar numa zona de desenvolvimento proximal que permite a “evolução” destes conceitos espontâneos à condição de conceitos científicos. No contexto escolar, um conceito dito espontâneo/cotidiano como *número*, por exemplo, requer toda uma sistematização e explicação científica, de modo que o *número*, apenas entendido em sua praticidade cotidiana de “contar”, pode passar a conter uma análise científica que lhe configure como conceito científico no desenvolvimento intelectual do aluno. Isso ocorre, porque

[...] no campo dos conceitos científicos ocorrem níveis mais elevados de tomada de consciência do que nos conceitos espontâneos, eles se formam na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas e a sua assimilação envolve procedimentos analíticos, iniciados por uma

---

<sup>25</sup> Com subsídios em Marx (2011), entende-se que a dinâmica de se abstrair o concreto, pensá-lo sistematicamente, por vias de conceitos científicos e voltar-se a esse concreto com uma visão qualitativamente diferenciada, a visão do concreto pensado; só é possível se no movimento de abstração desse concreto, houver generalizações e categorizações, que permitam a reflexão, o pensamento social desse concreto inicial. Por outro lado, a generalização dos objetos existentes no mundo concreto só é possível se se puder pensá-los não através de dados concretamente dados (como a forma, o tamanho etc.), mas sim pensá-lo sistematicamente, categorizando-se suas semelhanças e distinções de outros objetos. A generalização é, portanto, o passo inicial para qualquer forma de conceituação.

definição verbal, envolvendo operações mentais de abstração e generalização. Já os conceitos espontâneos, que se caracterizam pela ausência de uma percepção consciente de suas relações, são orientados pelas semelhanças concretas e por generalizações isoladas.

Os conceitos espontâneos [...] se desenvolvem a partir das experiências realizadas na vida cotidiana individual, enquanto os conceitos científicos são advindos de teorias formais. No entanto, conforme Vigotski, ambos os conceitos se influem mutuamente. (FACCI, 2004a, p. 225)

A partir desse excerto, infere-se que no processo de educação escolar se entende essa dinâmica dialética entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, fornecendo-se ênfase particular aos conceitos científicos, de modo que eles se tornem generalizados no processo de aprendizagem escolar. Dessa forma, na escola, sob os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, espera-se que a aprendizagem constitua o desenvolvimento dos conceitos espontâneos em científicos e, principalmente, o desenvolvimento dos próprios conceitos científicos; “pois ela [a escola] é o momento decisivo e determinante de todo destino do desenvolvimento intelectual da criança” (FACCI, 2004a, p. 225). Sobre isso Duarte (2008) comenta que a passagem ao pensamento por conceitos é um divisor de águas que ocorre no período da adolescência (período de transição), engendrando o desenvolvimento da personalidade, em que a concepção de mundo do adolescente passa a ser guiada por esse “novo” modo de pensamento.

Nessa concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade por meio do conhecimento mais profundo da realidade objetiva (incluídas nesta as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento) evidencia-se a importância da educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma, o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte. (DUARTE, 2008, p. 82)

Com base em Vigotskii (1988), pode-se adensar tal questão pela via do constructo teórico acerca do *nível de desenvolvimento real* e da *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), as quais servem de ilustração teórica da relação entre aprendizagem e desenvolvimento que ocorre na



realidade/prática. O nível de desenvolvimento real é constituído, principalmente, por aquilo que já foi apropriado pelo sujeito, ou seja, por aquilo que o sujeito consegue realizar sem auxílio de outrem. Já a zona de desenvolvimento proximal é identificada pelas tarefas, operações, ações e atividades, cujo manejo e solução só se tornam viáveis por meio do auxílio de adultos, professores ou outras pessoas mais experientes. De acordo com Facci

O fundamental da escola é justamente a criança aprender o novo, por isso, é a zona de desenvolvimento próximo que determina o campo das mudanças acessíveis à criança, é ela que representa o momento mais importante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento. (FACCI, 2004a, p. 225)

Sendo assim, infere-se que a aprendizagem escolar orienta e potencializa os processos de desenvolvimento, de modo que, necessariamente, o processo de desenvolvimento não coincide com o processo de aprendizagem, “[...] o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que criará a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKII, 1988, p. 116). Contudo, o autor complementa que há uma dependência complexa, recíproca e dinâmica que rege o todo complementar dialético: aprendizagem - desenvolvimento, de modo que um não possa existir sem o outro.

Com isso, percebe-se que a aprendizagem acaba por movimentar as funções psicológicas que se encontram em vias de desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal. É nesse contexto que Facci (2004a) retoma o fato de a aprendizagem preceder o desenvolvimento, aludindo à escola o papel de contribuir para o desenvolvimento das FPS, de modo a direcionar o aluno à apropriação do conhecimento científico, não somente isso, mas do próprio processo dinâmico do conhecimento. Para Vygotsky (1998), a centralidade da questão ensino/aprendizagem está na própria relação entre professor e aluno, em que aquele atua como mediador deste no que tange a apropriação do conhecimento científico, sendo que a ênfase da educação está no desenvolvimento psicológico dos alunos em favor de sua humanização. Por isso, para Facci (2004a) cabe ao professor, no processo educativo, contribuir para o processo de apropriação do gênero humano por parte dos alunos. É aqui, que se pode dizer que a educação escolar se diferencia de outras formas

cotidianas de educação, pois na escola se deve educar exclusivamente com a finalidade de produzir a humanidade no sujeito singular (SAVIANI, 2003). Sendo assim,

Partimos do pressuposto de que a escola tem como função [...] socializar os conteúdos já elaborados pela humanidade, de forma que os alunos possam participar do processo de humanização, isto é, levar o aluno a se apropriar dos elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para se tornarem humanos. Para tanto, a educação tem que partir, sempre, do saber objetivo, produzido historicamente, transformando-o em conteúdos curriculares. (FACCI, 2007, p. 146)

A fim de ilustrar esses argumentos, pode-se utilizar Vygotsky (1998) quem investiga o processo de desenvolvimento da escrita. Para o autor (1998) esse processo encontra maior êxito se realizado em contexto escolar, por encontrar aí possibilidades de apropriação do novo, já que o desenvolvimento da escrita não repete as implicações do desenvolvimento da fala. A escrita é uma função linguística que se aproxima mais do pensamento abstrato do que da fala oral, por isso, Vygotsky (1998) salienta que mesmo o mínimo de desenvolvimento da escrita pressupõe um enorme desenvolvimento da abstração, assim como da linguagem e de outras FPS. Isso, porque além de necessitar de funções psíquicas bem desenvolvidas para se realizar, os motivos que levam à escrita são propriamente abstratos, intelectualizados, distantes de necessidades imediatas do sujeito (VYGOTSKY, 1998). Nesse sentido, o autor soviético (1998) também salienta a necessidade do estudo gramatical, como estudo científico da escrita, possibilitado em contexto escolar. Mais especificamente acerca das disciplinas escolares, Vigotski atenta para o fato de que

[...] os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes – suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo. (VYGOTSKY, 1998. p. 128)

No que tange o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski (1998) lança mão do conceito de períodos sensíveis, os quais engendram esse desenvolvimento na medida em que são períodos de maior ênfase social na aprendizagem de comportamentos e conhecimentos mais elaborados culturalmente. Além disso, o autor (1998) esclarece tal explicação orientando o leitor a levar em consideração a dinâmica entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, em que é necessário que o desenvolvimento de um conceito cotidiano se desenvolva suficientemente, a fim de poder absorver um correlacionado conceito científico. Uma vez que apropriado pelo pensamento do indivíduo, os conceitos científicos, recém-aprendidos na escola, remodelam a constituição psíquica do aluno, pois gradualmente esses conceitos recém-aprendidos passam a compor operações intelectuais superiores.

O caminho trilhado até aqui mostrou como a educação formal, escolar, auxilia no desenvolvimento das FPS, com ênfase na abstração, a qual é estritamente dependente da apropriação dos conceitos científicos e do desenvolvimento de outras FPS. Com isso, aponta-se para a temática da formação dos conceitos cotidianos e científicos com o intuito de melhor estruturar uma explanação acerca do processo do conhecimento. Marx (2011) propõe um método do conhecimento que seja qualitativamente distinto da lógica formal e da filosofia idealista, sendo que, para este autor (2011), o método do conhecimento da realidade é calcado na filosofia materialista, na lógica dialética e no processo histórico; em prol de um tipo de conhecimento que oriente os seres humanos ao desenvolvimento pleno e, conseqüentemente, em direção ao “*reino da liberdade*” (MARX, 1992, p. 942).

### **3.2 O processo de elaboração do conhecimento teórico**

Marx (2011) teoriza acerca de um método<sup>26</sup> apropriado ao conhecimento da realidade decorrente da dialética concreto – abstrato, o qual conta, esquematicamente, com três momentos essenciais: concreto sensorial; coleção

---

<sup>26</sup> Aqui, o método do conhecimento em Marx, também será chamado de processo de elaboração do conhecimento (teórico-científico; crítico) ou apenas de processo do conhecimento, a partir de Germer (2000).

de abstrações simples; e, por fim, concreto pensado (GERMER, 2000); sendo que o movimento feito pela consciência do sujeito nesse processo é o movimento de partir do fenômeno aparente em direção às relações essenciais que constituem esse fenômeno no mundo (KLEIN, 2011). Aqui, busca-se “num movimento de abstração ir além da factualidade para a identificação dos processos que a explicam e a implicam” (NETTO, 2002) transcendendo a imediatividade. Nesse movimento, o pensamento destrincha a realidade objetiva por meio de abstrações, reflexões e generalizações, chegando-se a uma totalidade organizada, em que as partes mantêm relação orgânica com o todo, compondo uma unidade indissolúvel, pois a parte existe e se explica pela sua relação com o todo. Nesse movimento de negação, busca-se investigar a proficuidade ou refutabilidade do fenômeno aparente, desenvolvendo-se o conhecimento teórico, o qual é o encontro das determinações; a localização das mediações. Nesse sentido, é necessário entender que a elevação do dado imediato é uma síntese de múltiplas determinações, sendo que para desvendá-las é preciso buscar conhecê-las em sua totalidade.

Vale comentar que o concreto sensível provém da realidade objetiva da natureza, sem o qual não haveria possibilidade de conhecimento do mundo. Entretanto, Klein (2011) aponta duas possíveis consequências ao conhecimento que fica aprisionado no momento do concreto sensível: primeiro, pode-se confundir como iguais, entes que aparentemente são iguais, mas, na verdade, são essencialmente diferentes; segundo, pode-se confundir como diferentes, entes que aparentemente são diferentes, mas, na verdade, são essencialmente iguais. Em oposição ao concreto sensível, o concreto pensado é

[...] o concreto como produto ou resultado do pensamento através de um processo de síntese, de totalização, em que as diversas partes significativas da realidade são combinadas em uma totalidade, na qual se articulam de modo definido, não estaticamente, mas dinamicamente ou como processo. Quais são as partes da realidade cuja síntese constitui o concreto pensado? São as partes ‘pensadas’ do concreto real, isto é, elaboradas pelo pensamento a partir do concreto sensorial, na forma de conceitos ou abstrações simples. São, portanto, os componentes elementares do concreto sensorial, isolados e extraídos do todo caótico inicial e reduzidos à sua expressão pura. (GERMER, 2000. p. 9; 10)

A partir disso, entende-se que as abstrações advêm de uma necessidade de *por ordem no caos*, apontando para os elementos significativos da realidade, encontrando-se “no meio” da relação dialética entre concreto sensível e concreto pensado. Para Klein (2011), fugir do caos presente no concreto sensível pressupõe classificação, categorização, divisão, separação e subdivisão. A habilidade intelectual de categorização é de suma importância nesse processo, pois possibilita que se junte sobre uma mesma unidade, fenômenos que podem ter aparências diferentes, mas que são essencialmente iguais. O momento de abstração intenciona chegar a uma unidade da diversidade (KLEIN, 2011), em que se designa um conceito universal, o qual é produto, por sua vez, do método de abstração da realidade, isto é, se isolar um aspecto específico da realidade perceptível a fim de se eliminar as características que não são fundamentais ao fenômeno. Com isso no processo de abstração da realidade se preserva uma propriedade geral e essencial do objeto (GERMER, 2000). No processo do conhecimento em Marx, a abstração é, portanto, um momento complexo em que o sujeito não só isola elementos, mas pensa dialeticamente os elementos da realidade.

Nesse sentido, o sujeito parte para uma comparação entre as semelhanças e diferenças dos diversos elementos apreendidos imediatamente; aqui, há abstração até que se reduza as informações do concreto sensível às propriedades irreduzíveis do objeto. Em Klein (2011) se entende que há abstração de características distintas até que se chegue à propriedade única do objeto, como primeiro esforço em direção a “unidade da diversidade”. Entretanto, isso só ocorre em função da linguagem verbal ou, mais especificamente, da apropriação de palavras, pelas quais é possível operar mentalmente e reduzir diversos elementos a uma categoria universal. Pela ação da palavra no psiquismo humano, acrescentando-se ao que foi exposto até agora, o homem pode substituir o conjunto da diversidade para operar na unidade<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Sobre essa relação *amigável* entre abstração e palavra, pode-se dizer, de acordo com Klein (2011), que a abstração é um elemento de mediação, cuja ação potencializa as operações mentais, isso só porque é indissociável da palavra. Vale comentar aqui, que a base da abstração é sempre prática, é sempre o concreto sensível; porém, não se pode esquecer que há transmissão de conhecimentos abstratos de pessoas para pessoas.

Contudo, Klein (2011) salienta que o processo de abstração não pressupõe apenas o uso da palavra, isso porque se se apropria da palavra apenas em sua cotidianidade, ela fica esvaziada de sentido no decorrer do processo de elaboração do conhecimento. Por isso, faz sentido argumentar que a abstração necessita de palavras, mas principalmente, necessita das palavras cientificamente empregadas, necessita, portanto, dos conceitos.

A classificação por meio dos conceitos científicos parte de critérios sistematizados, os quais são pensados cautelosamente de modo que a abstração ou o conceito (que também é uma abstração) deve ser tão ampla que nela caibam todos os constituintes daquela classe, ou espécie, ou grupo etc.; e deve, ao contrário, ser tão restrita que nela não caibam nenhum constituinte de outro grupo (KLEIN, 2011). Sobre isso Duarte escreve:

[...] o reflexo da realidade objetiva no pensamento, isto é, a apropriação do concreto pelo pensamento, ocorre pela mediação das abstrações, pela mediação dos conceitos mais abstratos. O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva. Vigotski via no desenvolvimento desse tipo de pensamento um dos momentos essenciais da passagem da infância à adolescência, por meio da formação do pensamento por conceitos. (DUARTE, 2008, p. 80)

A partir disso, Klein (2011) alerta que se deve ter um manejo cuidadoso no estudo do processo de abstração, pois essa FPS configura uma ideia genérica acerca de um agrupamento específico, não correspondendo a objetos concretos imediatamente provenientes da realidade, pois cada constituinte tomado em sua individualidade pode ter características próprias. Por exemplo, o conceito animal não existe na realidade, o que existem são cachorros, cavalos, gatos etc. individuais; quando se fala em animal está se retratando inteiramente o cachorro “Banzé”, mas quando se fala no “Banzé” (tamanho, pelagem, raça etc.) não se está retratando as características de todos os cachorros, muito menos de todos os animais.

Nesse sentido, pode-se dizer, com o respaldo intelectual de Klein (2011), que há certos riscos em se tomar a abstração (a palavra que expressa o conceito) pelo objeto, pelo fenômeno concreto; e não de acordo com a função real da abstração que é ser um recurso mental valioso do ser humano em

direção ao ser genérico. Dada a recorrência dessa apropriação errada dos conceitos científicos, Klein (2011) classifica os seguintes problemas que podem surgir quando se toma a palavra como se fosse o fenômeno em sua totalidade: primeiro, pode-se passar a entender a realidade como uma coleção de elementos soltos e independentes das objetivações humanas; segundo, pode-se passar a tomar a referida abstração como uma verdade imutável, perdendo-se de vista o processo de contradição e de transformação da realidade, isto é, da história da humanidade.

Sobre isso, Klein (2011) aponta, também, dois cuidados essenciais à ciência<sup>28</sup>: primeiro, investigar, permanentemente, a pertinência entre o conceito cientificamente aplicado e a realidade “atual”, em que se busca uma atualização constante da relação entre concreto e abstrato; segundo, buscar sempre desenvolver um outro momento do conhecimento, o do concreto pensado, o qual, conforme foi dito, aqui, não é concreto pensado para sempre; mudando de posição constantemente entre os momentos do processo do conhecimento<sup>29</sup>.

Como abstrações e generalizações são complementares, no processo de abstração do concreto sensível há uma generalização dos elementos essenciais desse concreto. Contudo, é necessário que se reflita essas abstrações a fim de que se entenda suas relações essenciais com a totalidade do fenômeno inicialmente aparente e, agora, em vias de reflexão. Nesse sentido, utiliza-se Germer (2000) para salientar que

Estas abstrações são a matéria-prima do conhecimento verdadeiro, representado pelo concreto pensado, cuja elaboração constitui a segunda fase, que Marx concebe como método cientificamente correto. Assim o processo de elaboração do conhecimento pelo pensamento, consiste, em primeiro lugar, na elaboração das abstrações, ou conceitos, a partir das abstrações elementares – a segunda fase, do abstrato novamente para o concreto, mas agora para o concreto pensado. (GERMER, 2000. p. 10)

---

<sup>28</sup> Para o marxismo toda *ciência* é elevar o nível do conhecimento da realidade.

<sup>29</sup> Para Klein (2011), a solução do método do conhecimento é o sujeito, munido das abstrações existentes, sempre se voltar à realidade objetiva, ou seja, ao concreto pensado, com o intuito de atualizar as categorias, captar as relações contraditórias e o movimento da realidade.

Assim, pode-se inferir que o concreto pensado é a absoluta unidade da diversidade – que se apresenta, inicialmente, aos sentidos humanos – é o produto do pensamento intelectualivo (NETTO, 2002).

Contudo, na sociedade capitalista há uma debilitação drástica dessa forma de apropriação do conhecimento, pois ocorre, geralmente, uma superficialidade no processo de elaboração do conhecimento teórico por parte das teorias não críticas. Esse fato se estende às tendências pedagógicas, psicológicas etc., esvaziando o contexto da educação escolar do conhecimento histórico-crítico socialmente desenvolvido, deixando alunos e professores a mercê da alienação do gênero humano; entre si mesmos; entre seus atos de produção e seu conseqüente produto, o desenvolvimento intelectual.

### **3.3 A produção de sujeitos alienados no contexto escolar**

Não há como se desenvolver a temática da alienação no contexto escolar, sem antes se referir ao assunto da alienação da vida cotidiana<sup>30</sup>, pois quando há uma hipertrofia da estrutura da vida cotidiana, sendo esta última a única expressão das vivências do sujeito, diz-se que ocorre uma alienação do psiquismo cotidiano (ROSSLER, 2004). Dessa forma, quando a vida do indivíduo se resume a sua própria reprodução singular, apresentando maneiras rígidas e limitadas de sentir, pensar e agir; em que os aspectos da vida não-cotidiana (ciência, arte, política, filosofia) se tornam nulos ou inexistentes devido à particularização do que é universal, o sujeito se encontra alienado. O indivíduo alienado da esfera não-cotidiana da vida apenas entra em contato com essa esfera por meio da mediação ideológica, o que aliena ainda mais esse sujeito do gênero humano.

---

<sup>30</sup> A título de diferenciar momentos específicos da vida social humana, Rossler (2004) os divide em dois âmbitos: o *âmbito da vida cotidiana* e o *âmbito da vida não-cotidiana*. Sendo que o primeiro configura três tipos de objetivações do ser genérico: a linguagem, os objetos e os costumes; já o segundo engendra objetivações humanas superiores e mais complexas (ROSSLER, 2004) tais como a ciência; a arte; a política; a filosofia etc. Essas objetivações provenientes da esfera não-cotidiana indicam o grau máximo de desenvolvimento da humanidade em um dado momento histórico, sendo que, enquanto a esfera cotidiana se volta à reprodução da existência do indivíduo, a esfera não-cotidiana da vida social humana se volta à reprodução da existência da sociedade e, portanto, do gênero humano



A partir disso entende-se que o sujeito alienado está circunscrito quase que exclusivamente aos âmbitos cotidianos de sua existência particular, alienando-se, portanto, em relação à universalidade do *ser genérico*. Sobre isso, Rossler (2004) atenta para a contradição escancarada entre o enriquecimento ascendente e sem precedentes do gênero humano (componentes mais elaborados intelectualmente: tecnologia, artes, música, ciência, esportes etc.) levando ao detrimento, empobrecimento e esvaziamento da individualidade humana. Contudo, o autor (2004) salienta que o cotidiano não é sempre, necessariamente, alienado; mas sim o cotidiano se torna alienado na sociedade de classes antagônicas, pelo fato de a forma de organização social sociedade não possibilitar o desenvolvimento pleno dos seus membros.

Essa dinâmica na sociedade capitalista é encontrada largamente na forma de elaboração e mediação dos conceitos científicos. Assim, na escola, lugar onde deveria “imperar” a esfera da vida social não-cotidiana, há uma hipertrofia de concepções individualizantes, espontaneistas e não diretivas próprias do inchaço da esfera cotidiana. Isso se evidencia quando se analisa essencialmente teorias pedagógicas e psicológicas amplamente difundidas no contexto escolar hodierno.

De acordo com Saviani (2000), no período que remonta a década de 1970, as teorias educacionais se direcionavam à resolução da marginalidade no Brasil, podendo-se dividir essas teorias em dois grupos principais: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas<sup>31</sup>. As primeiras qualificam a educação como instrumento de equalização social, por meio da qual se poderia superar a marginalidade. Por isso, essas teorias apreendem a educação como forma de redenção da sociedade, já que pela educação se poderia acabar com o problema da marginalidade. As teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, consideram a educação como um instrumento de discriminação social, isto é, um fator de marginalização. Enquanto as teorias não-críticas concebem a sociedade como essencialmente harmoniosa tendendo a integração de seus

---

<sup>31</sup> As teorias crítico-reprodutivistas da educação referenciadas por Saviani (2000) são: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (seus principais expoentes são os autores Bourdieu e Passeron); Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (autor: Althusser); e, Teoria da Escola Dualista (seus precursores são Baudelot e Establet).

membros – em que a marginalidade se configura como fenômeno acidental que afeta esses membros, podendo ser sanada via educação –; as teorias crítico-reprodutivistas compreendem a sociedade como essencialmente dividida em classes antagônicas que se relacionam por meio de relações exploratórias, fato que se reflete na produção da vida material. Desse modo, a marginalidade é concebida, nas teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas, como algo inerente à estrutura social, sendo que esta não tem possibilidades significativas de mudanças estruturais.

Apesar de as teorias não-críticas da educação terem sido mais atentamente estudadas a partir da década de 1970, suas raízes remontam à história colonial do Brasil e estão intrinsecamente conectadas ao contexto da educação formal até os dias de hoje. Faz-se mister salientar que se atentará mais a um tipo de teoria pedagógica, a pedagogia nova<sup>32</sup>, pelo fato de esta ser altamente aplicada hodiernamente, com novas roupagens, no contexto educacional, e pelo fato de essa teoria individualizar o processo de educação, tornando-o campo fértil à alienação do sujeito singular em relação ao gênero humano.

A pedagogia nova busca explicar as bases da marginalização social pela figura do aluno *rejeitado*, passando a considerá-lo pelo prisma da biopsicologização da sociedade (SAVIANI, 2000). Assim, esse ideário pedagógico advoga um tratamento centrado no aluno a partir da premissa das diferenças individuais, sendo a anormalidade um fenômeno normal. Nesse

---

<sup>32</sup> A pedagogia nova foi desenvolvida a partir das críticas formuladas, no final do século XIX, à pedagogia tradicional. Apesar de manter a crença de que a função da educação é de equalização social, na pedagogia nova se buscou uma movimentação de reforma à escola, movimentação esta chamada escolanovismo; cujo intuito era fazer a crítica à pedagogia tradicional a fim de substituí-la. Para Saviani (2000), da pedagogia tradicional à nova se desloca o eixo da questão pedagógica: do intelecto ao sentimento; do lógico ao psicológico; dos conteúdos cognitivos aos processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo ao não-diretividade; da quantidade para a qualidade. Assim, o importante não é aprender, mas aprender a aprender. Historicamente, no final da primeira metade do século XX, o escolanovismo apresentava sinais de exaustão, pois a demanda industrial e as deficiências da escola para o povo mostravam a ineficiência da escola nova. Por um lado Freinet e Paulo Freire tentaram implantar uma “Escola Nova Popular”; por outro lado a industrialização e urbanização brasileira demandavam uma eficiência instrumental, surgindo, daí, uma nova teoria educacional, a pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2000). Esta se baseia nos pressupostos de neutralidade científica, princípios da racionalidade, eficiência e produtividade; a reorganização do processo educativo se volta à objetividade e a operacionalidade para atender à demanda de produção em larga escala (SAVIANI, 2000).

sentido, a educação estará contribuindo à equalização social e à solução da marginalidade por adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos outros indivíduos e sendo aceito por estes. Ainda, Saviani (2000) caracteriza que sob os princípios teóricos da pedagogia nova, o professor passa a ser aquele que orienta a aprendizagem, sendo um *facilitador* desta. A aprendizagem acontece de forma espontânea, inata, natural; o que pressupõe que somente indivíduos “bem nascidos” podem se apropriar “plenamente” do gênero humano.

É por isso que alguns autores, como Duarte (2003), denominam a pedagogia nova, e suas afluentes, de Pedagogias do Aprender a Aprender<sup>33</sup>. Aqui, é enaltecido que o aluno aprende por si mesmo, de modo que os conhecimentos disponibilizados na escola não se diferenciam dos conhecimentos adquiridos fora da instituição. Nesse caso, Duarte (2003) previne para o fato de que na Pedagogia do Aprender a Aprender, há aumento da autonomia do sujeito sem se fornecer fundamentos teóricos para que esse sujeito possa aproveitar sua “autonomia”. Sendo assim, ideologicamente, é o aluno quem deve desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção do conhecimento.

Aqui, a escola passa a formar indivíduos aptos a aprender qualquer tipo de conteúdo, contanto que isso sirva ao indivíduo de instrumento para adentrar no mercado de trabalho. Segundo Duarte (2004), na mesma medida em que na sociedade capitalista o trabalhador só é útil pelo seu valor de troca, pela sua força de trabalho; também na escola a aprendizagem somente é útil se gerar valores de troca, em que o conteúdo aprendido, seu valor de uso; não é mais tão útil assim. Útil é o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de aprender, mesmo que superficialmente, qualquer coisa.

Entende-se que dessa forma, o sujeito singular se torna facilmente adaptável às mudanças de mercado (o que torna, também, possível sua sobrevivência no mundo do capital); e às flutuações da ideologia própria da

---

<sup>33</sup> Silva e Eidt (2010, p. 114) explicam que o “termo ‘pedagogias do aprender a aprender’ foi cunhado por Duarte e pode ser definido como um termo “guarda-chuva” que reúne os traços essenciais de diferentes correntes pedagógicas, entre elas, a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia das Competências e os estudos na linha do Professor Reflexivo”.

classe dominante, sem refleti-las (DUARTE, 2004). Portanto, a Pedagogia Nova – juntamente com concepções teóricas da Psicologia que se respaldam em pressupostos individualista, inatista e espontaneista – é alienante na medida em que produz uma maior adaptabilidade do ser humano às alterações do capitalismo; sendo que aqueles indivíduos que não se adaptam são considerados *fracassados*. Assim,

[...] como o trabalho passa a ter seu valor determinado não pelo seu conteúdo concreto, nem pelo conteúdo concreto de seus produtos, mas sim pelo seu valor abstrato, isto é, seu valor de troca, assim também a educação passa cada vez mais a ser valorizada não por seus conteúdos concretos, mas por produzir as capacidades abstratas que permitiriam o “aprender a aprender”. O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado. (DUARTE, 2004, p. 116)

Ou, ainda,

Quanto mais a difusão do conhecimento for regida pelas leis de mercado, mais superficial e imediatista vai-se tornando o conhecimento oferecido aos indivíduos e mais superficiais e imediatistas vão-se tornando as necessidades intelectuais desses indivíduos. Temos assim um círculo vicioso no qual o objetivo do lucro imediato vai gerando produtos mais ampla e facilmente consumíveis e, por sua vez, as necessidades e as preferências do indivíduos vão-se empobrecendo cada vez mais. (DUARTE, 2004, p. 147)

Nessa perspectiva, a escola se torna um local de depósito dos conhecimentos cotidianos e espontâneos, fomentando o processo de alienação dos alunos. Além disso, Meira (2003) explica que o ideário do aprender a aprender enfatiza o conhecimento prático, dando margem ao surgimento de concepções mistificadoras acerca do papel do professor, como é o caso da teoria do professor reflexivo. Dessa forma, ao se retirar a necessidade fundamental de se ensinar/aprender os conhecimentos teóricos, conceitos científicos, na escola, se distancia cada vez mais o aluno, ou o sujeito do gênero humano. Também se retira a importância da figura do professor enquanto efetivamente participante do processo de elaboração do conhecimento, como mediador deste; relegando-o a posição de mero facilitador

ou colaborador, pois a criança produz seu próprio conhecimento sozinha (FACCI, 2007).

Além disso, Duarte (2003) atenta para o fato de que ao se apropriar de princípios construtivistas<sup>34</sup>, o “aprender a aprender” adensa a noção falaciosa que consiste no seguinte argumento:

[...] existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. Desse duplo ponto de vista, a educação internacional é solidária de toda a educação. Não apenas a compreensão entre os povos que se vê prejudicada pelo ensino de mentiras históricas ou de mentiras sociais. Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente. (Piaget *apud* DUARTE, 2003. p. 9)<sup>35</sup>

Esse tipo de ideia falaciosa adensa a concepção individualizante no desenvolvimento dos seres humanos, de modo que chega a pontos extremos da alienação do homem em relação aos outros homens.

A concepção individualizante, porém, não se faz presente apenas quando as análises centram-se na abstração de indivíduos isolados, mas quando, mesmo analisando-se o coletivo as relações interpessoais, as relações entre indivíduo e sociedade são

<sup>34</sup> Eidt (2010) explica que o construtivismo preconiza uma pedagogia também centrada no aluno, e cuja meta não é, como também não era na escola nova, ensinar conhecimentos científicos, mas sim fazer com que os alunos aprendam a aprender. Nesta direção, “Piaget atualiza a proposição deweyana e afirma que: ‘O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas antes de tudo, é aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola’ (PIAGET, 1977, p. 225). O aprender a aprender converte-se, portanto, na premissa central para a adaptação do indivíduo às constantes mudanças do modelo de acumulação flexível. Em outras palavras, o indivíduo precisa estar em condições de aprender continuamente fragmentos de conhecimentos que possibilitem a realização de múltiplas tarefas no interior do processo produtivo”.

<sup>35</sup> A partir disso, Duarte (2003) elenca quatro tipos de posicionamentos valorativos defendidos pelo ideário do aprender a aprender, os quais estão intimamente relacionados com concepções individualizantes na psicologia; são eles: primeiro, o que o indivíduo aprende por ele mesmo é superior; segundo, produzir por si mesmo um método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente; terceiro, a atividade para ser educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; e, por fim, a criança deve se preparar para acompanhar a sociedade em constante mudança, esse último posicionamento da pedagogia nova está alicerçado no modo toyotista de produção. Para Duarte (2003), tudo isso está embasado no ideário pós-moderno, eclético, sem implicações calcadas na materialidade. Assim, pelo prisma da pedagogia do aprender a aprender o aluno se encontra alienado tanto do gênero humano quanto das formas humanamente desenvolvidas ao longo da história de se produzir conhecimento.

interpretadas como resultado das necessidades individuais, tomadas como ponto de partida. A concepção individualizante é difundida de muitas formas, entre elas pela difusão da ideologia do sucesso individual, que preconiza ser esse sucesso resultante da existência, no indivíduo, de algumas qualidades (quase poderíamos dizer “virtudes”) como espírito empreendedor, criatividade, otimismo, perseverança, autoconfiança, disposição para o trabalho, domínio de técnicas atuais (tanto aquelas relativas à produção propriamente dita como aquelas relativas ao gerenciamento do empreendimento) e, principalmente, crença no princípio de que a sociedade só pode progredir se forem respeitadas as leis do mercado. (DUARTE, 2004, p. 140)

Dessa forma, a alienação do homem em relação ao homem se dá, também, num processo de individualismo, em que o gênero humano não é uma construção da humanidade em geral, mas de indivíduos naturalmente “superiores” e “mais capazes”.

Aqui, de modo a justificar a não apropriação pela classe trabalhadora das riquezas produzidas historicamente, a burguesia passa a buscar meios ideológicos (como as Pedagogias do Aprender a Aprender) para justificar essas desigualdades – que derivam da *sociedade de classes antagônicas* – pela via do deturpamento do conceito de *diferenças individuais*. Para Klein (2007) há dois tipos qualitativamente distintos de diferenças individuais que podem ser observados no processo pedagógico: primeiro, as diferenças que não causam limitações significativas ou expropriantes para o sujeito, não influenciando relevantemente, pois, no processo de desenvolvimento desse sujeito. Por exemplo, o aluno pode gostar mais de uma determinada cor do que de outra; de um dado tipo de brincadeira etc. Segundo, existem diferenças individuais que são socialmente e ideologicamente construídas, sendo impeditivas da plena realização e do pleno desenvolvimento do sujeito. De acordo com Klein (2007), nesse caso, deve-se combater a essência dessas diferenças, isto é, num aspecto mais prático, aquilo que constitui uma limitação para o sujeito, em que

[...] o respeito aos indivíduos, em suas diferenças, significa não impor-lhes atividades que não podem, efetivamente realizar, mas também e sobretudo, significa produzir meios e recursos que lhes possibilitem realizar todas as atividades e necessidades que plenificam o ser humano.

Há, entretanto, diferenças que devem ser vigorosamente combatidas: são aquelas resultantes das desigualdades sociais, o que equivale a dizer que se deve combater essas desigualdades. Propostas

aparentemente progressistas têm cometido o grave equívoco de acobertar a origem dessas diferenças, sob o pretexto de se estar “respeitando” as diferenças individuais. Na escola, isto tem sido feito sob a forma de mudanças curriculares que oferecem um conteúdo pobre aos filhos dos pobres, sob o argumento de que eles apresentam “dificuldades de aprendizagem” e, portanto, a escola deve adequar-se a essas dificuldades. Veja-se que, nesse caso, “adequar-se” significa acomodar-se a elas, oferecendo um ensino muito mais ralo e superficial aos filhos da classe trabalhadora. O que defendemos é exatamente o contrário: não se trata de ignorar essas dificuldades, mas de eliminar suas causas, de enfrentá-las, de não acomodar-se a elas. (KLEIN, 2007, p.5)

O estudo em Psicologia passou a contribuir ideologicamente nesse contexto, além de adensar o discurso das diferenças individuais como legitimação das desigualdades sociais, pela intensificação e difusão da psicologia fenomenológica humanista-existencial (não-diretiva) e pela divulgação da psicanálise, cuja essência sobrepõe o inconsciente às relações entre o homem e a cultura (FACCI, 2004c). De acordo com Facci (2004c) o “aprender a aprender” encontrou

[...] na psicologia, além dos fundamentos teóricos que lhe dão sustentação, uma forte aliada através dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, que se propunham a explicar “cientificamente” as diferenças individuais e, conseqüentemente, as desigualdades sociais. (FACCI, 2004c, p. 104)

Assim, a psicologia atende à necessidade de qualificação de mão-de-obra, pela prática de diagnóstico, e ao tratamento da população, selecionando os indivíduos mais aptos a ingressarem nas escolas ou em atividades profissionais, por meio, por exemplo, de testes psicológicos<sup>36</sup>. Portanto, a psicologia adensa o discurso de desigualdade pelo discurso das diferenças individuais – legitimando teoricamente essas diferenças sem buscar estudar a essência das relações sociais.

Patto (1996) salienta que por meio de testes psicológicos de nível mental, aptidão, aprendizagem, motivação, interesse etc., a psicologia passa a concluir que os indivíduos da camada social menos favorecida eram portadores de várias deficiências orgânicas (psicológicas), as quais justificavam o fracasso escolar e social dessa clientela. Sobre isso, Meira ressalta que

---

<sup>36</sup> Esse tipo de intervenção psicológica foi bastante usado e incrementado durante o período da ditadura no Brasil.

[...] o cotidiano escolar é permeado por preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que se mantêm inabaláveis mesmo diante de evidências que os refutam racionalmente. Assim, culpam-se as crianças por não aprenderem (são pobres; negras; nordestinas; da zona rural; imaturas; não se interessam; são doentes; preguiçosas; seus pais são analfabetos; suas mães trabalham fora; são desnutridos; têm problemas neurológicos e psicológicos, etc.) e a escola apresenta-se para a sociedade praticamente como uma vítima de uma clientela inadequada. (MEIRA, 2003. p. 26)

Aqui, faz-se necessário comentar acerca dos modelos tradicionais de avaliação e diagnóstico que são utilizados na “identificação” desse fracasso. Esses modelos de psicodiagnóstico usualmente apenas avaliam os conhecimentos e habilidades que estão no nível de desenvolvimento real da criança, não abrangendo a análise das potencialidades proximais da mesma. Vale lembrar que a história da psicologia escolar foi marcada por pesquisas em laboratórios experimentais, pela psicometria e pelos testes psicológicos com práticas que facilitavam o desempenho clínico do psicólogo, cujos princípios indicavam que os sujeitos nasciam com características ou capacidades que poderiam ser mensuradas (MEIRA, 2003). Contudo, não se deve negar totalmente os testes psicológicos como instrumento da prática do psicólogo, mas

[...] em nenhum momento os dados podem ser utilizados para justificar de forma naturalizante as dificuldades escolares do aluno, mas para se entender melhor as múltiplas determinações neste processo de produção do fracasso. (MEIRA, 2003, p. 31, grifos no original)

Como essa inferência ocorre de uma apropriação crítica dos meios instrumentais em psicologia, pode-se dizer que o psicodiagnóstico *tradicional* (não-crítico) se pauta pela ideia de investigar a anormalidade, a doença, a falta; e não pela investigação da totalidade das possibilidades de apropriação e humanização da criança (MEIRA, 2003).

Por fim, entende-se que, prioritariamente, as apropriações pós-modernas, individualizantes e naturalizantes dos ideários pedagógicos e psicológicos no contexto escolar, barram o processo de elaboração do conhecimento, e, conseqüentemente do desenvolvimento pleno das FPS, produzindo o fracasso escolar. Sendo assim, o sujeito que aprende espontaneamente, individualmente sem mediações sistematizadas, apenas



parte do concreto pensado à abstração da realidade, de modo muito fragmentado e superficial. Pode-se dizer que o aluno afogado em alienação, não sai da esfera aparente, da cotidianidade. A não apropriação na escola daquilo que é erudito, que é novo, não permite, portanto, que o aluno chegue ao concreto pensado, à noção organizada dos fenômenos reais. Nesse contexto, a abstração enquanto função psicológica desenvolvida, também e principalmente, pela vivência escolar, não abstrai o concreto sensível para unificá-lo em sua diversidade; mas abstrai o concreto sensível fragmentando-o ainda mais.

### **3.4 Enfretamentos e embates no âmbito da Psicologia Escolar**

A partir da década de 1970, em meio às condições sociais degradantes produzidas pelo Regime Militar, começam a surgir as teorias crítico-reprodutivistas. Antunes (2003) assevera que, nesse período, recaem críticas ao modelo da psicologia na educação, sobretudo críticas referentes ao fato de a psicologia se utilizar do modelo médico para atuar nas escolas, negligenciando-se atuações de caráter pedagógico e coletivo, como a contribuição para o processo de formação política dos professores.

Após isso, torna-se mais sistematizada a “análise historicizadora e dialética da educação” (FACCI, 2004c. p. 109), tomando corpo a Pedagogia Histórico-Crítica, bem como traduções acerca dos estudos soviéticos da Psicologia Histórico-Cultural. A psicologia escolar passa a se preocupar com a realização de pesquisas em condições habituais de vida, valorizando mais a relação sujeito/sociedade, não somente fatores individuais, biológicos ou meramente da personalidade do indivíduo. Aqui, foi aberta a possibilidade para uma revisão histórica da psicologia. De acordo com Meira (2003) isso foi de suma importância, na década de 1980, para que essa ciência pudesse romper laços com o modelo clínico de atuação na escola, já que segundo a autora,

Esse modelo vem sustentando os processos de culpabilização dos alunos pela via da psicologização e patologização dos problemas educacionais. Partindo desse olhar, problemas de aprendizagem e ajustamento dos alunos à escola são explicados como consequência de dificuldades orgânicas; características individuais de personalidade, capacidade intelectual ou habilidades perceptivo-

motoras; problemas afetivos e vivenciais; comportamentos inadequados; carências psicológicas e culturais; dificuldade de linguagem; desnutrição; despreparo para enfrentar as tarefas da escola; falta de apoio da família; “desagregação familiar”. Conforme aponta Patto (1984), esta aparente diversidade teórica e metodológica encobre uma unidade ideológica: a ênfase dada à adaptação dos indivíduos à escola e à sociedade. (MEIRA, 2003. p. 22)

Porém, é sabido que mesmo atualmente esse modelo naturalizante é predominante nas diversas áreas de atuação da Psicologia, sendo praticado correntemente no contexto escolar. Isso ocorre, porque embora tenha um corpo teórico na Psicologia desenvolvida em prol da atuação e luta emancipatória, como a Psicologia Histórico-Cultural, por exemplo, as relações sociais ainda são determinadas pelo modo de produção capitalista, o qual lança mão de técnicas psicológicas e teóricas alienantes, o que auxilia a reprodução da própria lógica capitalista. Além disso, ocorre, no capitalismo, um processo de assepsia da teoria crítica, em que lhe roubam a técnica, despindo-a de todo caráter político e revolucionário. De acordo com Meira (2003), esse processo ocorreu e ocorre amplamente com as obras dos teóricos soviéticos e da Psicologia Histórico-Cultural como um todo; em que se encontra traduções resumidas, censuradas e equivocadas.

Contudo, há possibilidades de se atuar profissionalmente no âmbito da psicologia escolar em vias de se propor enfrentamentos à condição degradante do desenvolvimento humano na escola.

Saviani (2000) ressalta uma teoria da educação que esteja voltada à apropriação pelo aluno do gênero humano; à apropriação pelo aluno dos conceitos científicos, do conhecimento erudito, em direção à emancipação do homem da alienação cadente na sociedade capitalista. Para tanto, indica que se deve retomar a luta contra a discriminação, a seletividade e o rebaixamento do ensino das camadas populares, pois “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais” (SAVIANI, 2000. p. 29). Não é que dessa forma, pela educação, irá se superar o capitalismo, mas poderá se impulsionar, por meio da educação e de outras atividades, a luta por essa superação.

Na psicologia<sup>37</sup>, atualmente, se encontra uma tendência ao relativismo e ao ecletismo, sendo que a questão ética social – como metodologia versátil e aplicável a qualquer abordagem psicológica - passou a ser central para a psicologia em geral.

Já na psicologia da educação, passou-se a revisar conhecimentos comprometidos com a transformação da realidade educacional, sem se preocupar com as bases teóricas desses conhecimentos, mas sim com a sua aplicabilidade no contexto escolar (ANTUNES, 2003). Especificamente nesse contexto, o ecletismo mescla os diversos ideários pedagógicos com as diversas abordagens psicológicas, relativizando o processo do conhecimento e recaindo em algo muito parecido com a escola nova. É por isso que a crítica do aprender a aprender se torna tão presente e ácida. O que se deve deixar claro, aqui, é que a apropriação pós-moderna da teoria educacional, ao não questionar o *status quo* e evitar uma perspectiva crítica, serve indiretamente de incremento e maximização do processo de alienação humana. Nesse mesmo sentido, não só na escola, se relativiza a ética profissional, o pensamento crítico, as determinações e relações sociais etc.

Entende-se que todo pensamento que se pretende ético, além de buscar de tempos em tempos, dialeticamente, repensar o concreto/concreto pensado; deve necessariamente ser um pensamento crítico, radical, acerca da realidade. Nesse sentido, Meira (2003) explica que a apropriação da reflexão crítica se coloca como necessidade fundamental à sociedade, porque se vive hoje num mundo em que tudo, inclusive o direito à educação, está entregue ao espírito mercantilista do capital. Dessa forma, o pensamento que se pretende crítico o é na medida em que “transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser” (MEIRA, 2003. p. 17).

Assim, a fim de dar maior consistência à fundamentação de uma nova perspectiva de Psicologia Escolar, é necessário que se recorra a concepções críticas de educação e de psicologia. A Psicologia Histórico-cultural analisa a

---

<sup>37</sup> E nas ciências humanas de modo geral.

educação como uma atividade mediadora que se insere de forma contraditória na organização social, isso por fornecer instrumentos de transformação social, o que torna possível colocar essa transformação como meta não imediata da educação (e não só da educação). De acordo com Meira (2003), a relação entre educação e sociedade deve ser pensada no interior do processo de produção e reprodução do capital; que a educação é socialmente determinada de forma dialética (pois também determina) e contraditória; e que a “educação escolar constitui-se em uma instância fundamental para a socialização do conhecimento historicamente acumulado” (MEIRA, 2003. p. 17).

Nesse contexto, Meira (2003) propõe que o objeto de estudo e atuação da Psicologia Escolar é o encontro entre o sujeito humano e a educação, por isso a psicologia não deve se limitar a olhar nem somente ao sujeito psicológico ou somente ao contexto educacional; mas voltar-se à compreensão das relações sociais, ideológicas, alienantes, entre processos psicológicos e pedagógicos. Ou seja, voltar-se para a compreensão do encontro entre a subjetividade humana e o processo de elaboração do conhecimento – o papel da subjetividade no desenvolvimento ontológico e o papel da educação na construção da subjetividade humana<sup>38</sup>. Por isso, Meira (2003) ressalta que o psicólogo deve trabalhar com o pressuposto de que o ensino determina o desenvolvimento psíquico, cujas potencialidades para o desenvolvimento das FPS são provocadas. Além disso,

[...] a finalidade da Psicologia Escolar situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior. Portanto, sua função social não poderia ser outra: contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de socialização do saber e de formação crítica.

Assim, o psicólogo escolar não é um “resolvedor” de problemas; não é mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos; nem um profissional onipotente capaz de fazer tudo o que a escola precisa. Ele é um profissional que, em seus limites e especificidade, pode ajudar a escola a remover os obstáculos que interpõem entre os sujeitos e o conhecimento, favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico. (MEIRA, 2003. p. 58)

---

<sup>38</sup> A partir de Meira (2003) defende-se que o psicólogo escolar deve buscar aprofundar a compreensão: da subjetividade humana no contexto escolar; dos processos psíquicos superiores; das emoções e dos sentimentos; da relação entre os sentidos que os alunos atribuem ao significado social da educação; da relação entre as teorias psicológicas e as teorias pedagógicas da aprendizagem; da relação entre aprendizagem e desenvolvimento; e, por fim, da sala de aula como lugar de socialização do saber atrelada à humanização do aluno.

Portanto, a finalidade da Psicologia Escolar situa-se no compromisso claro com a tarefa de construção de um processo educacional qualitativamente superior, a partir do pressuposto de que não há indivíduo plenamente desenvolvido sem a apropriação dos resultados da vivência histórica acumulada pela humanidade, fato que demonstra a necessidade primordial da ação da escola. A função do psicólogo escolar é, então, contribuir para que a escola cumpra deveras seu papel de socialização do saber erudito, científico e crítico; de desenvolvimento multilateral das FPS. No que tange o desenvolvimento da abstração, indica-se que ao desenvolvimento específico desta FPS, a escola deve possibilitar o ensino do processo do conhecimento que parta da aparência rumo à essência dos fenômenos sociais. Isso ocorre, prioritariamente, com a aprendizagem sistematizada dos conceitos científicos e de teorias críticas; atrelados ao o desenvolvimento da linguagem (fala, palavra, escrita, conceitos etc.) e dos instrumentos mediadores do conhecimento (os quais podem ser psicológicos – outras FPS - ou não psicológicos – por exemplo, livros -). Sendo assim, o fruir da abstração é potencializado pelo contexto escolar, não ocorrendo somente nesse contexto. Na sociedade capitalista, porém, o desenvolvimento da abstração (assim como das outras FPS) é quase que exclusivamente desencadeado na escola, cuja função alienada fornece subsídio para que a ordem do capital separe os indivíduos “mais capazes” dos “fracassados”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético, buscou-se, ao longo desse trabalho teórico, se apropriar e compartilhar o estudo acerca de como a escola atua, na sociedade capitalista, no desenvolvimento da abstração.

Alicerçando-se nesse plano, discorreu-se inicialmente que o homem se constitui pelo trabalho, cuja ação transforma a natureza, além de a própria anatomia e consciência humanas. Tal atividade vital do homem, também acaba por desencadear condições materiais que se voltam em seu favor, isto é, o pensamento teleológico, a produção de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem, a qual que se torna linha guia do desenvolvimento da consciência humana. Discutiu-se também que no comunismo primitivo havia uma forma de socialização do trabalho que permitia a todos os membros da sociedade se apropriar dos bens produzidos. Contudo, com o desenvolvimento das forças produtivas, bem como da divisão da sociedade em classes sociais, houve a necessidade de uma efetiva divisão social do trabalho que, na sociedade capitalista, configura o fenômeno da alienação, a qual se estende a todas as relações sociais, inclusive o próprio desenvolvimento humano, mais especificamente das Funções Psicológicas Superiores.

Isso posto, partiu-se à análise mais detalhada de uma Função Psicológica Superior em particular, a abstração, cujo desenvolvimento depende dialeticamente do desenvolvimento de outras Funções Psicológicas Superiores, bem como das determinações sociais, históricas e econômicas em que os homens estão implicados. Nesse contexto, inseriu-se a atividade principal de *estudo* como uma atividade propulsora do desenvolvimento intelectual humano; em que os conceitos científicos apropriados e aprendidos na escola, passam a proporcionar um desenvolvimento qualitativo no psiquismo infantil, relegando-o a um período de transição – a adolescência – em que o sujeito é preparado socialmente para se encaixar no modelo de adultidade estabelecido culturalmente.

Dessa forma, partiu-se à análise mais pormenorizada das relações entre abstração – escola/ideários pedagógicos – psicologia/ideários psicológicos;

com o intuito de se destrinchar a reprodução de condições alienantes no contexto escolar. Para tanto, foi necessário que se evidenciasse o papel da abstração no processo de conhecimento, em que o sujeito ao partir da aparência dos fenômenos (concreto sensível), com auxílio da abstração, consegue desvelar a essência desse fenômeno podendo teorizá-lo em uma totalidade organizada racionalmente.

Nesse ínterim, buscou-se evidenciar, principalmente, a função do ideário do aprender a aprender de reproduzir a lógica do individualismo, da naturalização, da medicalização social, do fracassado escolar como culpado etc.

Também foi salientado nesse contexto, a demanda pela consolidação da psicologia como área do saber, em que o desenvolvimento psíquico passa a ser utilizado como forma de explicação das consequências psíquicas nas relações sociais e pessoais. Entretanto, investigou-se que no capitalismo a maioria das pessoas não tem oportunidades de se desenvolverem plenamente, pois os trabalhadores, que tem acesso restrito aos meios mais humanizados de desenvolvimento, são cientificamente culpabilizados (PATTO, 1996), principalmente, pelos discursos de biologização e naturalização dos fenômenos sociais; de medicalização das carências individuais; de psicologização de processos sociais; e, de individualização do desenvolvimento humano.

Diferentemente dessa lógica, o que se propõe é que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003. p. 13). Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados - trata-se de distinguir entre o essencial e o acessório - pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (isto é, a organização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos – através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza – disposição permanente –, a humanidade produzida historicamente).

Numa perspectiva crítica da psicologia escolar, a escola deve fazer referencia ao conhecimento elaborado – conceitos científicos – e não ao

conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não ao senso comum fetichizado. O psicólogo enquanto profissional que trabalha na escola, deve assumir um compromisso teórico e prático com o processo de humanização plena do aluno, direcionando-o à luta pela emancipação humana. Para tanto, o psicólogo deve agir segundo o pensamento crítico que busca ir à raiz dos fenômenos sociais, buscando fornecer a escola, ao proletariado, enquanto instrumento de luta contra a burguesia.

Na sociedade capitalista, entretanto, não há possibilidade de se dizer que a escola cumpre seu papel social (formal - moral), ou seja, servir de lugar da plena humanização ou mesmo de apropriação da lógica do processo do conhecimento. Com a hipertrofia do que é meramente cotidiano, com as péssimas instalações físicas da escola pública, as péssimas condições de trabalho etc., o aluno parte de abstrações e mediações tão fragmentadas que só viabilizam a pobre chegada desse aluno ao conhecimento do senso comum e não ao conhecimento científico crítico. Pode-se dizer que o aluno sai do concreto sensível para chegar a um concreto que se assemelha muito ao próprio concreto sensível, pois a superficialidade dos conhecimentos cotidianos e sua fragmentação não permitem que esse sujeito chegue a uma totalidade organizada, ao concreto pensado. A visualização dessas afirmações ficou mais nítida quando se discutiu, ainda que brevemente, a temática do fracasso escolar cuja explicação dos níveis a que chegam os fenômenos da expropriação humana e da alienação do processo do conhecimento humano, na sociedade capitalista, serve de propulsão à busca por um trabalho, em Psicologia Escolar, crítico em prol da humanização dos alunos, para que estes possam direcionar suas atividades em direção a apropriações críticas e de caráter transformador da realidade concreta.

Ante o exposto, constata-se que na sociedade capitalista a maioria da humanidade não pode fruir do gênero humano, nem ter acesso aos bens produzidos ao longo da história, sendo a educação um desses bens e sendo a educação, meio de desenvolvimento das FPS, infere-se que na sociedade capitalista os seres humanos não têm condições de se desenvolverem plenamente.



A partir dessas constatações, foram confirmadas as seguintes hipóteses: 1) a partir do método do conhecimento em Marx, pode-se delimitar um campo de importância social do desenvolvimento da abstração, bem como entender a razão do desenvolvimento unilateral das Funções Psicológicas Superiores, pois essas funções atuam na psique como instrumento (não o único) de luta rumo ao desmantelamento das contradições da sociedade do capital; 2) a psicologia enquanto ciência integrante da superestrutura do capitalismo adensa concepções ideológicas e produtoras de alienação, não só no contexto escolar, mas na totalidade das relações sociais. A partir disso, há uma individualização do processo de aprendizado, como se o indivíduo possuísse méritos ou deméritos por se apropriar mais, ou menos, das produções do gênero humano; não pôde ser confirmada totalmente, dado o caráter meramente teórico, não acoplado diretamente à prática, desta pesquisa. Nesse sentido, essa hipótese acaba encontrando algumas vias de escoamento durante este trabalho, no que diz respeito à temática do processo de individualização na escola. Contudo, não se pode afirmar essencialmente que o desenvolvimento da abstração é subestimado nas instituições de ensino. Acredita-se, com fundamento teórico marxista, que essa função é superestimada na sociedade, de modo que se torna propriedade apenas dos sujeitos que tem tempo para o ócio. O que é subestimado, portanto, é o desenvolvimento *pleno* da abstração à *todos* os membros dessa sociedade, fato que se encaixa, também, na categoria de alienação humana.

Além disso, a hipótese: 3), que indica a possibilidade de propor meios de luta para superação do modo de produção capitalista, em que a educação pode atuar como parte integrante de uma possível transformação social, apesar de poder ser confirmada por este estudo, o transcende. Assim, ao se citar essa hipótese, pode-se absorvê-la nesta monografia, porém entendendo que suas determinações vão muito além das determinações analisadas por este estudo principiante.

Por fim, atenta-se para o fato de a relevância e complexidade desse estudo estar justamente no movimento imenso de abstrações para se voltar à realidade, no concreto pensado, com olhar qualitativamente distinto. Também, vê-se a necessidade de continuação de pesquisas nessa temática, já que cada

vez mais se tem, no capitalismo, uma flutuação de abstrações unilaterais, não críticas, em direção a resoluções e práticas voltadas à imediatividade. Novas pesquisas acerca do tema poderiam buscar elucidar: as conseqüências da expropriação do gênero humano e, mais especificamente, da expropriação da abstração, como causa de sofrimento. Isso como proposta a produções científicas da Psicologia, tanto na área do trabalho, quanto da saúde. Até mesmo, como continuidade desta pesquisa, no âmbito da Psicologia da Escolar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: MEIRA, E. M; ANTUNES, M. A. M (org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. O significado e o sentido. In: **Revista viver mente & cérebro. Lev Semenovich Vygotski: uma educação dialética**. Coleção Memória da Pedagogia. São Paulo, n.2, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

EIDT, N. M. **Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria de A. N. Leontiev**. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Obtido em 08/12/2011.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. IN: **Karl Marx, Friedrich Engels: Obras Escolhidas**. V. 2. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, [19--a]. p. 269-280.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64 - 81, Abril, 2004b.

\_\_\_\_\_. Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004c.

FACCI, M. G. D. “Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?” – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. MEIRA, M. E. M; FACCI, M. G. D. **Psicologia História-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

GERMER, C. M. **Contribuição ao entendimento do método da economia política, segundo Marx**. Curitiba PR: Curso de Mestrado e Doutorado em Desenvolvimento Econômico - UFPR, 2000.

KLEIN, L. R. **Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo**. Campo Largo, PR: PM/SED, 2007.

\_\_\_\_\_. Mini-curso: O Método do Conhecimento. In: **Curso Imersão em Lúria**, realizado na chácara da APUFPR, no Município de Tijucas do Sul. 2011.

KLEIN, L. R.; KLEIN, B. L. Considerações críticas às noções de habilidade e competência, reivindicadas em propostas curriculares contemporâneas: relações entre trabalho, direito e educação. In: **IV Colóquio sobre questões curriculares: s: currículo, teorias, métodos**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2008.

LEONTIEV A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988.

LÚRIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. v. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento Cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral**. v. II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARTINS, L. M. **A natureza histórico-social da personalidade**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82 – 99, Abril, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 5ªed. Livro 3. V. VI. Rio de Janeiro, Editora Bertrand do Brasil, 1991.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. 1. 24ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857 – 1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 - 1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: MEIRA, M. E. M; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NETTO, J. P.; BRAZ M. **Economia política**: uma introdução crítica. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, J. P. **Curso: o método em Marx**. Aula 5. 2002. Disponível em: [www.cristianapagiago.com/josé\\_p\\_netto\\_-\\_curso\\_o\\_método\\_em\\_marx\\_-](http://www.cristianapagiago.com/josé_p_netto_-_curso_o_método_em_marx_-). Obtido em 08/12/2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

ROSSLER, J. . **O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 100 – 116, Abril, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2ª ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SILVA, G. L. R. da; EIDT, N. M. “Oposições teórico-metodológicas entre a psicologia histórico-cultural e o construtivismo piagetiano: implicações à educação escolar”. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação (Org.). **Organização do Trabalho Pedagógico**. Curitiba: SEED, 2010, v. 1, p. 111-128.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R. **A História do Comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª ed. São Paulo: Ícone, EDUSP, 1988.